

Sorties sans diplôme et inadéquation scolaire

D'après l'enquête « Génération 2001 » menée par le Céreq ([2005](#)) sur un échantillon de 10 000 jeunes qui ont quitté le système éducatif en 2001, **18 % d'entre eux sont sortis sans aucun diplôme et 45 % avec seulement un diplôme du secondaire**. Parmi ces derniers, 12 % ont atteint un niveau bac +1 ou bac +2, sans pourtant obtenir le diplôme préparé. Seuls 37 % de l'échantillon sont sortis titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur.

Les mesures tendant à limiter les sorties prématurées du système éducatif, ainsi que le profil des élèves majoritairement concernés, sont l'objet de nombreuses recherches. Les gouvernements des pays de l'OCDE prennent depuis plus de 20 ans la mesure de cet enjeu social, politique et économique que représente le devenir professionnel de ces jeunes aux parcours scolaires ou universitaires souvent chaotiques.

Après notre lettre sur Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle ([mars 2007](#)), nous nous intéresserons principalement ce mois-ci à ces élèves qui, n'étant plus soumis à l'obligation de scolarité, arrêtent leurs études, par choix ou par manque de motivation. Or, « *les titres scolaires restent, dans un monde imparfait, le vecteur privilégié pour plus de justice* » (Duru-Bellat, [2006](#)) et pour une meilleure insertion sociale et professionnelle.

À travers la littérature scientifique française et internationale, nous verrons d'abord comment et pourquoi ces élèves quittent l'école ou l'université, puis nous détaillerons quelques dispositifs d'aide à la diplomation. Enfin, nous aborderons la question de l'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur.

[Quelques données](#) | [Décrochage et inadéquation](#) | [Dispositifs de prévention et de remédiation](#) | [La valeur des diplômes](#) | [Bibliographie](#).

Avertissements au lecteur :

- la plupart des liens renvoient vers les fiches correspondantes de notre [base bibliographique collaborative](#), qui comprennent les références complètes et, le cas échéant, des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les cas et selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution) ;
- sauf indication contraire, toutes les traductions comprises dans cette Lettre ont été réalisées par la rédactrice ;
- vous pouvez faire part de vos réactions à cette Lettre, suggérer des pistes complémentaires ou demander des précisions, en laissant un commentaire sous l'[article](#) correspondant dans notre blog : « Écrans de veille en éducation ».

Remarques préalables

Pour de raisons de simplification linguistique :

- nous utiliserons le terme « baccalauréat » pour désigner les diplômes validant la sortie du cycle secondaire
- nous utiliserons le terme « rétention » pour désigner les moyens incitant les lycéens et les étudiants à rester dans leur établissement afin d'obtenir un diplôme ;
- nous utiliserons la formule « taux d'attrition » pour désigner le taux de décrochage dans l'enseignement supérieur.

Nous rappellerons également ici que :

- la transition « 9th-10th grade » du système scolaire américain correspond au passage du collège au lycée (15-16 ans) ;
- l'obligation de scolarité, fixée à 16 ans dans la plupart des pays, vient de passer à 18 ans au Royaume-Uni et aux États-Unis.

Quelques données

La mesure des sorties sans diplôme peut être envisagée de diverses manières. Avant de faire un comparatif international, à partir des données de l'OCDE ou d'Eurydice, par exemple, il est important de reprendre les variables utilisées en France. Les indicateurs utilisés dans *Les chiffres de l'école* ([2006](#)) analysent deux grandes séries de données : les sorties sans qualification et les sorties sans diplôme.

Sortir du système éducatif « sans qualification » désigne conventionnellement une interruption des études avant l'année terminale de préparation du certificat d'aptitude professionnelle (CAP) ou du brevet d'études professionnelles (BEP), ou juste après le collège. Les sorties sans qualification se sont stabilisées dans la première moitié des années quatre-vingt-dix après

avoir fortement diminué au cours des décennies précédentes. En 2005 elles ne concernent plus que 6 % des jeunes (50 000), contre 12,5 % en 1985, 20 % en 1975 et 33 % en 1965.

Selon les critères de référence de la stratégie de Lisbonne, 17% des jeunes âgés de 20 à 24 ans sont trop faiblement formés en France. **Cette proportion continue cependant de diminuer : elle était de 23 % en 1996 et de plus de 30 % à la fin des années soixante-dix.**

La notion de sortie du système éducatif « sans diplôme » est plus évidente à définir : elle concerne les jeunes qui arrêtent leurs études sans avoir obtenu ni CAP, ni BEP ni baccalauréat. En 2005, ces « sortants précoces » représentaient 13 % de la classe d'âge des 18 à 24 ans. « Sans diplôme » ne signifie par pour autant « sans qualification » puisque plus de la moitié des sortants sans diplôme possède une qualification : par exemple, un élève sortant de dernière année de CAP sans avoir obtenu ce diplôme a néanmoins une qualification, alors qu'un jeune qui abandonne en première année de BEP après avoir réussi au Brevet des collèges est sans qualification mais pas sans diplôme.

En 2005, seuls 4 % des jeunes ont quitté les études à la fois sans diplôme et sans qualification.

Dans le secondaire, en France

L'analyse de ces quelques chiffres réalisée par la DEP, en 2005 et en 2006, confirme que ces jeunes « décrochés » ont majoritairement connu des difficultés scolaires, sont issus de milieux défavorisés, souvent d'origine étrangère. L'édition 2006 propose une batterie de données sur les corrélations diplôme-chômage et diplôme-temps de recherche d'un emploi.

Les préconisations qui accompagnent ce sombre tableau porte d'une part sur une action en amont, lors du cycle II ou au collège, auprès des familles, et d'autre part sur une bonne politique d'orientation en fin de troisième. On verra plus loin que d'autres outils d'évaluation et de remédiation peuvent être mis en œuvre à des étapes ultérieures de la vie.

Une analyse plus fine montre que l'évolution de l'accès au niveau du baccalauréat a connu trois grandes phases :

- progression lente, jusqu'au milieu des années quatre-vingts : 10 % de la classe d'âge à la fin des années cinquante, 30 % au milieu des années soixante-dix, autour de 35 % au début des années quatre-vingts ;
- forte progression dans les années suivantes, jusqu'à atteindre 71 % de la classe d'âge en 1994, : avec la création du baccalauréat professionnel et l'afflux de jeunes de plus en plus nombreux en terminale ;
- stabilisation, ensuite, aux environs de 69 % (69,9 % à la rentrée 2004).

Ce taux d'accès dépend de plusieurs facteurs comme l'orientation en fin de troisième entre voie générale et technologique, et voie professionnelle ou la poursuite des élèves après un BEP vers un baccalauréat professionnel (60% des jeunes s'orientent vers un second cycle général ou technologique, 40% vers un second cycle professionnel). Après un BEP ou un CAP, environ 50 % des jeunes poursuivent leurs études en première technologique ou professionnelle, et parmi ceux-là, 14 % des élèves de première année professionnelle abandonnent leurs études.

Dans le supérieur

Plus de 80 000 jeunes sortent chaque année de l'enseignement supérieur sans avoir obtenu de diplôme (plus de 90 000 selon [l'enquête génération 1998](#) du CEREQ, chiffre stable pour la [génération 2001](#)), soit « 10 % d'une génération, frappée ainsi par un sentiment d'échec personnel et placée en situation délicate sur le marché de l'emploi » (Brax *et al*, [2007](#)).

Une récente *Note d'information* (Dethare, [2006](#)) dresse un **état alarmant des sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur français**. Si 9 bacheliers sur 10 en 2002 poursuivent leurs études, 2 d'entre eux arrêtent après une ou deux années de formation. Selon les chiffres du CEREQ (génération 1998), sur 90 000 jeunes sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme, 53 000 sont issus du DEUG, 31 000 de BTS et 6 000 de DUT.

L'incidence du type de baccalauréat obtenu sur la trajectoire n'est pas nulle : 2/3 des bacheliers professionnels et 1/3 des bacheliers technologiques interrompent leurs études, contre seulement 8 % des bacheliers généraux (Endrizzi, [2007](#)).

Plus de la moitié d'une génération accède désormais à l'enseignement supérieur, mais un cinquième de ces jeunes n'en sortira pas diplômé : c'est le cas de 11 % des bacheliers généraux, 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels. C'est parmi les nouveaux inscrits en STS que le taux de sortie sans diplôme est le plus élevé (27 %), particulièrement parmi les bacheliers professionnels (52 %). Mais les abandons sans diplôme sont également très élevés parmi les bacheliers technologiques ou professionnels inscrits en Deug (ou, désormais, en licence).

Dans les pays de l'OCDE ayant des données comparables, en moyenne 32 % des jeunes en âge d'obtenir un diplôme tertiaire terminent avec succès une formation de type A (licence, maîtrise, diplôme d'ingénieur, etc.), alors que cette proportion atteint 40 % en Australie, en Finlande, en Islande et en Pologne, mais ne dépasse pas 20 % en Allemagne, en Autriche et en République tchèque. En France, ce taux est de 26,7 %.

Pour les diplômes de type B (DUT, BTS, diplôme paramédical ou social, etc.), on observe une moyenne de 18,6 % pour la France, l'Espagne, l'Irlande, le Japon, le Royaume-Uni et la Suisse alors que la moyenne de l'ensemble des pays de l'OCDE n'est que de 9,3%.

Le ministère de l'éducation néo-zélandais publie des études régulières ([Education Counts](#)) sur des sujets d'éducation. À propos du décrochage dans le supérieur et des relations école-emploi-économie, une récente note ([février 2007](#)) évalue la « *completion* », c'est-à-dire l'accès au terme d'un cycle d'étude sanctionné par l'obtention d'un diplôme. La « *completion* » est considérée comme un indicateur très utile pour le calcul de l'efficacité éducative ainsi que pour juger de la qualité du système d'enseignement supérieur (tertiaire). En 2004, la Nouvelle-Zélande était classée deuxième derrière l'Islande parmi 24 pays de l'OCDE, avec 48,4 % d'une classe d'âge susceptible de poursuivre des études tertiaires qui a obtenu un diplôme de type A et 20,1 % un diplôme de type B. En moyenne donc, 39 % étudiants ayant commencé des études ont effectivement obtenu un diplôme.

Selon le ministère américain, 70 % des lycéens obtiennent leur baccalauréat. Parmi eux, 53 % intègrent une université et 35 % de ces derniers obtiennent leur diplôme (Adelman, [2004](#)).

Un constat d'inégalités

En France, si l'objectif d'un taux d'accès aux diplômes du supérieur de 50 % n'est pas encore globalement atteint, on observe une forte variabilité entre les jeunes issus de milieux défavorisés et les autres. Ainsi, la DEP a étudié les trajectoires des élèves entrés en sixième en 1989 : entre 54 % et 72 % des enfants d'enseignants, de cadres supérieurs, ou de professions intermédiaires sortent diplômés du supérieur, contre seulement 21 % des enfants d'ouvriers non qualifiés. Dans cette dernière catégorie sociale, 30 % des jeunes n'obtiennent ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat.

Plusieurs études de la DEP mettent en évidence des points d'achoppement : l'orientation des jeunes issus de milieux défavorisés en fin de troisième, mais également à l'entrée dans le supérieur et le faible taux de réussite dans l'enseignement supérieur, notamment pour les bacheliers technologiques.

Deux voies semblent possibles pour améliorer l'accès au niveau du baccalauréat :

- lutter contre les abandons après une seconde ou une première générale ou technologique (de l'ordre de 10 000 jeunes) ou une première professionnelle,
- orienter plus de jeunes titulaires d'un BEP vers le baccalauréat professionnel, notamment par la voie de l'apprentissage.

Une voie complémentaire consiste à encourager la formation tout au long de la vie pour permettre aux générations déjà sorties du système éducatif d'accéder ultérieurement à un diplôme de l'enseignement supérieur.

□ Et aussi

Les [études économiques](#) par pays de l'OCDE qui consacrent généralement un chapitre à l'enseignement supérieur, aux taux d'échec et de réussite.

Décrochage et inadéquation

En France, les sorties sans qualification du système scolaire concernent chaque année entre 110 000 et 170 000 jeunes, selon le mode de calcul retenu (Dubreuil *et al.*, [2005](#)). Pour les auteurs, un des facteurs majeurs du décrochage reste les orientations de fin de troisième, qui se réduisent souvent, pour les élèves peu performants, à intégrer la filière de l'enseignement professionnel, au lycée ou en apprentissage. Par ailleurs, une orientation systématique en seconde générale génère aussi beaucoup d'abandon de la part d'élèves qui ne souhaitent pas s'engager dans un cycle secondaire long et peu professionnalisant (voir aussi Endrizzi, [2007](#)).

Dans le secondaire

Dubois-Dunilac et Macaire ([2006](#)), apportent un éclairage complémentaire sur les effets de la réorientation, qui mène à la sortie du système éducatif et à l'entrée sur le marché du travail : « *C'est au cours de l'étape de la réorientation que certains bacheliers quittent le système éducatif. Alors que la quasi-totalité souhaitait poursuivre des études supérieures avant l'obtention du baccalauréat, près d'un sur dix entre sur le marché du travail* ». L'analyse des déterminants de la réorientation des bacheliers apporte un éclairage complémentaire sur la complexité du projet. Sur les 8 000 bacheliers généraux et technologiques de la région Centre interrogés, un quart a vu son projet initial refusé. 71 % ont changé de projet, 54 % ont changé de projet et de lieu et 18 % ont changé de lieu. Les bacheliers technologiques voient proportionnellement davantage leur vœu refusé et ils sont plus d'un tiers à se tourner vers le marché du travail (contre 13 % pour les bacheliers généraux).

Aux États-Unis, depuis que les établissements du second degré ont pour obligation de signaler le taux de diplomation (*graduation rates*), les chercheurs et les politiques s'intéressent de plus en plus aux élèves qui sortent du système sans diplômes. Un document publié par l'Institute of Education Sciences ([IES](#)) montre à quel moment des élèves de première année de lycées publics ou privés (*10th grader*) arrêtent leur scolarité, donnée qui est mise en rapport avec le nombre de « *course credits* » qu'ils ont obtenus (*Issue Brief*, [avril 2007](#)).

De même, Allensworth et Easton ([2005](#)) du *Consortium on Chicago School Research (CCSR)*, grâce à un calcul complexe du nombre de *credits* par rapport au temps passé sur les bancs de l'école, évaluent si les élèves ont effectivement acquis les compétences et les savoirs correspondants à la discipline étudiée. Par exemple, un élève est considéré « sur la bonne voie » (*on track*) s'il obtient la moyenne dans au moins dix matières (cinq matières par semestre) et s'il n'obtient pas plus d'un seul « F » dans une matière dite de base (anglais, math, sciences...).

Cette analyse met en évidence la corrélation entre le fait qu'un élève « rate » sa première année et la forte probabilité qu'il n'obtienne pas son baccalauréat. Aussi, les auteurs insistent sur l'importance que revêt la première année de lycée et prônent une attention redoublée de la part des parents et des enseignants pour un encadrement efficace.

Un autre point intéressant montre que les élèves « moyens » dans l'ensemble des matières ont plus de chance de réussir que ceux qui excellent dans une ou deux disciplines.

Enfin, les auteurs concluent sur l'importance de l'effet établissement : culture et contexte de l'établissement, capacité à motiver les élèves et à encourager leur persévérance.

Pourquoi les élèves décrochent-ils ? C'est la question que pose Russel W. Rumberger dans le livre dirigé par Orfield ([2004](#)). Il décrit deux cadres conceptuels qui expliqueraient pourquoi les élèves quittent le lycée prématurément : le cadre de l'individu et le cadre de l'institution, qui inclut des facteurs liés à la famille et la communauté éducative. Le premier cadre s'intéresse à l'élève du point de vue de sa motivation et de sa persévérance à vouloir étudier.

La tendance au décrochage est le produit de trois caractéristiques liées à l'apprentissage : le manque de réussite scolaire (telle qu'elle est mesurée par les tests et les notes), l'instabilité dans le milieu scolaire (interne et externe) et le défaut d'acquisition de savoirs et de compétences (sanctionnée par les semestres validés et les diplômes obtenus). Le niveau d'éducation des parents, le revenu, la composition familiale, la taille de l'école, le nombre d'élèves dans la classe : autant de facteurs qui peuvent influencer la persévérance scolaire de l'élève. Le projet d'établissement, sa culture et son climat contribuent au retrait progressif de l'élève si les leaders n'appliquent pas une politique de mesure et de prévention des risques de décrochage. Enfin, l'auteur discute des facteurs d'influence sur les capacités à obtenir un diplôme, telle que l'origine ethnique.

Il constate également que **le processus de décrochage est le fruit de plusieurs années d'instabilité conjugué à la perte de motivation et la non-validation de compétences.**

Lisa Abrams et Walt Haney (in Orfield, [2004](#)) travaillent sur la période critique de décrochage des élèves lors de la transition entre le 9^e et le 10^e grade. Leurs travaux montrent que le nombre d'élèves de cet âge qui décrochent a triplé entre 2001 et 2004. Les auteurs déplorent l'impact des évaluations nationales, dont les résultats influent sur la scolarité des élèves, incitant certains à l'arrêt et encourageant d'autres à la persévérance.

Les états ont besoin d'un soutien au niveau fédéral pour relancer le taux de diplômation. Dans un rapport publié conjointement avec la fondation « [Jobs for the Future](#) », le [Center for American Progress](#) indique que le taux de diplômation n'a pas dépassé 70 % depuis plusieurs décennies et 50 % ou 55 % pour les jeunes hispaniques et afro-américains. Les retombées sociales et économiques s'intensifient pour ceux qui n'ont pas de diplôme à la sortie du lycée : ils ont moitié moins de chance de trouver un emploi, ils obtiennent moins de promotion et ne peuvent pas prétendre à une assurance maladie convenable. Le Center for American Progress souhaite que le congrès joue un rôle majeur pour réduire le taux de non-diplômation en votant le *Graduation Promise Act of 2007*, qui permettrait de mettre en place les stratégies de remédiation proposées par les chercheurs (Steinberg *et al.*, [2006](#)).

❑ Et aussi

- Barton Paul E. ([2006](#)). « The Dropout Problem : Losing Ground ». *Educational Leadership*, vol. 63, n° 5, p. 14–18.
- Barton Paul E. ([2005](#)). *One-Third of a Nation: Rising Dropout Rates and Declining Opportunities*. Princeton : Educational Testing Service.

Dans le supérieur

Au Canada, malgré un taux de participation aux études post secondaires très élevé, Mylène Lambert, Klarka Zeman, Mary Allen et Patrick Bussière, dans leur enquête sur les jeunes en transition ([2004](#)), déplorent le problème constant de l'abandon des études en cours de cycle universitaires. En partant du postulat que les études universitaires sont reconnues comme un aspect déterminant de la santé économique et sociale de leur pays, ils s'intéressent aux raisons et aux facteurs d'abandon et s'interrogent sur les conditions d'accès et le niveau de persévérance des étudiants canadiens.

Tout comme le souligne Marc Romainville, les auteurs pensent que les jeunes qui ont un fort sentiment d'appartenance à leur établissement et qui obtiennent de bons résultats à l'école secondaire sont plus susceptibles de poursuivre leurs études. Leurs travaux sont basés sur une enquête menée sur un panel d'étudiants ayant débuté un cycle en 2001. 15 % des jeunes âgés de 20 à 22 ans qui avaient poursuivi des études post secondaires les ont abandonnées sans avoir terminé leur programme. Par ailleurs, les jeunes qui abandonnent leurs études post secondaires avant de les avoir terminées ressemblent davantage à ceux qui n'ont pas entrepris d'études qu'aux autres étudiants moyens.

De plus, les chercheurs ont trouvé que l'engagement au niveau universitaire peut constituer une bonne indication du taux de rétention ou d'attrition. Certaines universités ont donc élaboré des programmes spécifiques qui permettraient d'accroître l'engagement des étudiants de première année et par conséquent d'améliorer le taux de rétention, avec notamment le recours aux tuteurs (étudiants plus anciens), aux mentors (parmi les professeurs) ou encore les incitations à participer aux activités extra-scolaires (sport, activités sociales, bénévolat...).

❑ Facteurs d'échec

Pour M. Romainville ([2000](#)), les études de prédictions des facteurs d'échec ne sont pas fiables car elles se basent sur des caractéristiques qui ne sont pas applicables à tous les contextes. Il propose donc de mesurer les caractéristiques modifiables, celles pour lesquelles des actions de formation pourraient être efficaces et transposables dans des établissements différents.

Il convient tout d'abord d'identifier les causes d'échec et leur origine :

- les caractéristiques personnelles de l'étudiant : son bagage, ses capacités d'apprenant, son âge...
- les phases du passage d'un statut à un autre : « temps de l'étrangeté », « temps de l'apprentissage », « temps de l'affiliation ». La transition du secondaire au supérieur reste un cap difficile à passer quand le processus d'affiliation institutionnelle se transforme en incapacité à comprendre ce nouveau « métier ». Romainville cite le modèle Tinto (Tinto, [1993](#)) qui estime lui aussi que c'est la phase la plus décisive : si l'étudiant n'est pas intégré socialement dans son groupe, alors il se perd et ne peut plus poursuivre ses études ;
- les caractéristiques de l'enseignement universitaire : la conception de l'enseignement, les pratiques pédagogiques, les méthodes d'évaluation, l'enseignement magistral et tous les éléments des dispositifs pédagogiques universitaires peuvent également être des facteurs d'échec.

❑ Motivation, confiance, persévérance

L'aspect le plus important, selon Romainville, est la motivation. L'étudiant a un projet de formation (intérêt intellectuel), un projet professionnel (il aspire à accéder à un certain type de métier, en fonction de son intérêt propre ou de son prestige social) ou un projet de vie (vision de son insertion sociale). Un étudiant qui aura choisi son inscription dans l'incertitude, par défaut ou sous la pression familiale sera plus enclin à renoncer à ses études face à la première difficulté rencontrée sur son parcours. Une exception cependant : les étudiants les plus brillants qui recherchent les filières d'excellence et qui assimilent difficultés à challenge. Tout est lié au problème de l'orientation à la fin du cycle secondaire.

L'engagement dans une filière universitaire ne signifie pas uniquement suivre un cycle de formation, qui débouchera probablement sur une carrière professionnelle. Cependant, les faibles perspectives d'emploi rendent les étudiants sceptiques sur l'efficacité de la formation, en terme d'insertion sociale et professionnelle.

Autre effet pervers : la massification a drainé vers l'université de nombreux étudiants qui ne se destinaient pas *a priori* à suivre des études supérieures, et qui donc manquent encore plus de motivation.

La notion de projet personnel reste abstraite pour l'étudiant qui ne trouve pas de source de motivation extérieure, quand l'université n'est pas capable de lui proposer des activités d'apprentissage stimulantes.

De plus, la confiance en soi, dans ses capacités d'apprenant et dans ses capacités intellectuelles, reste déterminante pour réussir, une image positive est indispensable à l'étudiant pour qu'il ne se décourage pas dès les premiers résultats infructueux, tout en gardant une certaine distance car le doute est également vecteur de motivation.

❑ Comment lutter contre l'échec ?

Dans sa conclusion, Romainville trace les grandes lignes d'une lutte efficace contre l'échec :

- dresser l'inventaire des compétences attendues ;
- mettre en place des dispositifs d'information et d'orientation ;
- favoriser la confrontation des conceptions des différents acteurs ;
- atténuer la rupture dans le soutien au travail personnel (soutien qui peut être favorisé par l'évaluation continue, la *supplemental instruction* (US), le tutorat par autres étudiants...);
- assurer des remédiations précoces ;
- développer l'initiation méthodologique ;
- encourager la transparence des objectifs et des évaluations : privilégier les méthodes qui favorisent l'apprentissage en profondeur (voir plus haut) ;
- privilégier des évaluations ouvertes ;
- lutter contre la fragmentation et l'inflation des programmes et examens ;
- organiser les cursus de manière plus souple ;
- diversifier les filières ;
- revaloriser la mission d'enseignement ;
- assurer des formations pédagogiques initiales et continues aux enseignants.

Ces recommandations se veulent aussi une incitation à repenser les pratiques enseignantes et les formations universitaires, que Romainville tient pour partie responsables des difficultés d'apprentissage qui ajoutent un obstacle supplémentaire au dur parcours de l'étudiant.

❑ La première année d'université ou *freshman year*

Chenard (in Chenard et Dorey, 2005) aborde le concept du diplôme selon la perspective américaine. Celui-ci se construit autour de différentes théories qui ont eu une influence majeure et qui ont guidé la recherche institutionnelle menée au Québec en 1980.

L'accès au diplôme est analysé selon quatre angles différents :

- *Sa conceptualisation*. Selon Vincent Tinto (1993), il y a une distinction à faire entre « **abandon** » et « **interruption** ». Ces concepts sont utiles pour situer le comportement de départ de l'étudiant, dans le temps et dans l'espace. Dans le temps, le comportement peut être temporaire ou définitif, dans l'espace, le départ peut concerner l'établissement (interruption) ou le système (abandon). Il faut comprendre que l'individu chemine dans un système à l'intérieur duquel se trouvent un grand nombre d'établissements d'enseignement et qu'il peut partir de l'établissement pour en rejoindre un autre ou bien alors quitter le système. Ces départs sont l'expression de décisions très différentes : départ d'établissement, départ du système, changement de stratégie, d'objectif de vie, de carrière... Cette théorie permet d'évaluer les stratégies qui favorisent l'accès au diplôme.
- *Au niveau de la quantification*. C'est le National Center for Education Statistics (NCES) qui a réalisé les premières mesures. Il a constaté que la plus grande part des départs intervenait très tôt dans le parcours étudiant.
- *En fonction de l'institution d'enseignement*. Celle-ci représente un milieu, une culture dans laquelle l'étudiant doit trouver sa place. Pour comprendre le cheminement de la poursuite d'étude, il y a différents critères à prendre en compte : les caractéristiques socio-économiques et le profil scolaire de l'étudiant, les objectifs de départ qu'il s'est fixés et sa vision de son environnement. **L'intégration académique et l'intégration sociale sont deux étapes cruciales**. Ces premières expériences vont permettre à l'étudiant de réévaluer si nécessaire ses objectifs et de décider de poursuivre ou non ses études.
- *En fonction des pratiques pédagogiques universitaires*. Le [National Resource Center for the First-Year Experience and Students in Transition](#) de l'Université de Caroline du Sud a focalisé ses études sur l'accueil des étudiants et l'expérience de la première année, afin de mettre en place des stratégies favorables à la poursuite des études. Ces **stratégies pédagogiques** comme le suivi individualisé des étudiants, la valorisation de leurs progrès, un accent prononcé sur le contenu plutôt que sur la forme ont permis à certains établissements américains d'obtenir de très forts taux de rétention. L'étudiant ainsi que son encadrement pédagogique sont la véritable priorité.

Au Royaume-Uni, suite au constat du nombre grandissant d'étudiant sortant du système sans qualification, les chercheurs Moira Peelo et Terry Wareham (2002) ont tenu un symposium sur l'échec universitaire en 1999. Leur livre, *Failing students in higher education*, est la conclusion des divers travaux qui se sont tenus depuis ces débats. L'échec est parallèle à la massification de l'enseignement supérieur (années 80) et à la mise en place de systèmes d'évaluation de plus en plus pointus portant sur les enseignements mais aussi sur la recherche (RAE). L'échec à l'université est un problème institutionnel et le décrochage est le reflet de l'échec institutionnel. L'échec est associé à un gâchis économique et social, perçu comme anti-égalitaire et discriminatoire.

Sans vouloir proposer un catalogue de ce qui « marche » ou ne « marche pas », **les contributions retenues tentent de montrer les liens entre la recherche et le terrain, afin d'influencer les pratiques**.

Les recherches sur les étudiants qui abandonnent leurs études peuvent être assimilées aux méthodes médicales, selon l'analyse de Mantz Yorke (in Peelo & Wareham, 2002). Quitter l'université est considéré comme un échec, pour l'étudiant mais aussi pour l'université. L'analyse de cet échec va consister à identifier les symptômes pour y remédier, en s'appuyant sur les résultats d'expériences similaires. Comme une maladie qui dure ou la mort sont les résultats d'un échec du médecin ou du système médical, des étudiants qui veulent arrêter leurs études sont un échec pour le système universitaire. Le traitement nécessite que le scientifique se concentre sur les patients pour trouver des remèdes pour les prochains malades, afin de prévenir la maladie.

Roderick Floud (in Peelo & Wareham, 2002) rejoint les conclusions de Romainville quand il pointe la différence entre l'échec prévisible et l'échec imprévisible, celui auquel on peut remédier et celui que l'on ne peut éviter : les stratégies de rétention

doivent donc être axées sur les échecs évitables afin d'être efficaces.

Cependant, d'un point de vue pédagogique, l'échec peut-être perçu comme faisant partie d'un processus d'apprentissage. C'est ce qu'avance Colin Rodgers qui estime que l'étudiant peut tirer leçon des échecs précédents pour se construire une stratégie anti-échec : l'échec est un processus d'apprentissage, il fait partie du succès ultime.

❑ Et aussi

- Scott Peter ([1995](#)). *The Meanings of Mass Higher Education*. Bristol : Open University Press. Peter Scott constate la croissance de l'enseignement supérieur de masse en Grande Bretagne. Il montre comment les universités d'abord réservées aux élites se sont progressivement transformées en systèmes d'éducation post secondaires ouverts à tous.
- Center on Education Policy. (2003). *Effects of high school exit exams on dropout rates: Summary of a panel discussion*. Panel of experts convened by the Center for Education Policy on March 15, 2003. Washington, DC
- Bridgeland John M., Jr DiIulio John J. & Burke Morison Karen ([2006](#)). *The Silent Epidemic : Perspectives of High School Dropouts*. Washington : Civic Enterprises
- Hamilton Kathy, Sullivan Neil, Bundy Andrew & Fersh Lainy ([2006](#)). *Too Big To Be Seen: The Invisible Dropout Crisis in Boston and America*. Boston : The Boston Private Industry Council.
- Rupert Sandra S. ([2003](#)). Closing the College Participation Gap : a national summary : Education Commissions of the States, Denver.

Dispositifs de prévention et de remédiation

La rétention ou comment retenir les étudiants à l'université...

Aux États-Unis, de nombreuses enquêtes sur la vie des étudiants sont largement centrées sur leur vécu et leur expérience au sein de leur établissement d'enseignement supérieur. L'accent est mis sur les conditions de socialisation et de bonne intégration dans la vie universitaire (relations sociales entre étudiants, rapports avec les enseignants, épanouissement personnel et engagement civique) sur les bénéfices que les étudiants en retirent pour leur parcours ultérieur et plus globalement sur la qualité de vie et d'étude qui leur est proposée sur les campus. « *Le paradigme dominant est celui de l'évaluation des services rendus en la matière par l'établissement d'enseignement supérieur à ses étudiants* » (Rey, [2005](#)).

La recherche des meilleurs moyens de prévenir l'abandon des étudiants est une problématique importante aux États-Unis depuis plusieurs décennies, motivée aussi bien par le souci d'élever le niveau de qualification des jeunes américains que par celui, plus trivial, de maintenir les ressources des collèges et universités (droits d'inscriptions, financements des fondations, etc.). Randy McClanahan ([2004](#)) propose un survol de la littérature des 30 dernières années en la matière.

De nombreuses recherches se sont focalisées sur la question de la première année d'enseignement supérieur, la plupart des études ayant constaté que **la plus grande partie des étudiants disparaît avant la seconde année**.

En France, un rapport du Haut Comité éducation-économie-emploi préconise de faire systématiquement, après le premier semestre d'enseignement supérieur, un bilan du choix d'orientation des bacheliers, en leur donnant les moyens d'une réelle réorientation intégrant l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur.

Il souhaite également que les **universités françaises s'inspirent des exemples de nombreux autres pays développés en s'appuyant sur le système de crédits (ECTS) du LMD pour rendre ainsi effectif un suivi individualisé des étudiants**. Avec des moyens supplémentaires, il propose une éventuelle réorientation des étudiants en fin de première année y compris vers des filières à entrée sélective (IUT, STS, écoles...) ou vers des formations qualifiantes et professionnalisantes en lien avec les milieux professionnels. La mise en place de passerelles après la deuxième année devrait également être possible afin que les étudiants des filières générales puissent envisager une licence professionnelle (Brax *et al*, [2007](#)).

D'inspiration sociologique (adaptation des travaux de Durkheim sur le suicide) ou psychologique, les études américaines ont mis en lumière, au-delà des considérations strictement scolaires, l'importance de l'intégration académique et sociale des étudiants pour prévenir l'abandon. En effet, les difficultés dans les résultats universitaires sont souvent **la manifestation visible d'un problème d'acculturation plus large à l'enseignement supérieur**, et il devient même difficile de résoudre ce problème quand les étudiants en arrivent au stade de l'échec aux examens et de la déception.

Au contraire, une bonne intégration dans les groupes étudiants (*peers*), aussi bien académiques que culturels ou sportifs, comme une bonne intégration dans les études (compréhension du curriculum, interlocuteurs enseignants..) et dans l'institution d'enseignement, l'influence des groupes de pairs étudiants et leur rôle de socialisation sont souvent vus comme primordiaux.

Les modèles théoriques ont débouché sur divers dispositifs opérationnels, souvent labellisés dans une majorité de collèges et universités sous l'étiquette de « Freshman Seminar », **programmes multi-facettes qui s'efforcent de proposer un ensemble de services et d'activités aux nouveaux étudiants pour faciliter leur adaptation à leur nouvelle vie dans l'enseignement supérieur**.

Des travaux portant sur l'un de ces dispositifs ([University 101 program](#)) de l'université de Caroline du Sud ont montré l'efficacité de ces programmes. La recherche a constaté en effet que les étudiants ayant les probabilités d'abandon les plus fortes au départ (« *high risk students* ») avaient, après avoir bénéficié du programme 101, des taux de poursuite de leur cursus plus élevés que les étudiants *a priori* plus favorisés au départ, mais qui n'avaient pas participé au programme. Les recherches, initialement plutôt théoriques, évoluent donc maintenant vers des travaux de sociologie des organisations, qui étudient quelles sont les caractéristiques les plus appropriées de tels programmes, permettant d'améliorer l'intégration des nouveaux étudiants ([Freshman Experience](#)).

L'un des chercheurs les plus connus dans le domaine, Vincent Tinto, soulignait aussi, en 1990, que les solutions apportées par ces programmes ne sont pas très complexes ni mystérieuses, « *si tant est qu'une institution d'enseignement supérieur prenne la peine de prêter une attention sérieuse au caractère éducatif de sa mission et aux obligations qu'elle entraîne. En bref, favoriser la persévérance des étudiants n'est pas plus, mais certainement pas moins, qu'assurer une éducation réussie* » (Tinto, [1990](#)).

Tinto ([2003](#)) reprend d'ailleurs ce propos lors d'une conférence organisée par l'[Institute For Access Studies](#), organisme britannique spécialisé dans la promotion de l'enseignement supérieur. Il développe ses théories sur les moyens d'encourager la persévérance (*persistence*) de l'étudiant et énumère cinq conditions indispensables à mettre en place par les universités :

l'étudiant réussira mieux dans un contexte où l'on attend de lui qu'il réussisse, si on lui propose des formes de soutien (surtout en première année), si le contrôle continu est efficace et les résultats transparents, si l'équipe universitaire est disponible et attentive, et enfin et surtout, si les pratiques pédagogiques universitaires mettent en valeur l'apprentissage dans l'enseignement.

Chenard (2005) reprend Richard J. Light (2001), professeur à l'université de Harvard, qui a publié un ouvrage sur les attentes des étudiants : l'apprentissage peut se faire en dehors des salles de cours, le travail en petit groupe est stimulant, la diversité de culture des enseignants est un atout... Les étudiants sont très exigeants vis-à-vis d'eux-mêmes mais aussi de l'institution, il est donc important de bien cerner leurs véritables attentes si l'on veut améliorer l'enseignement supérieur.

❑ A l'aide d'incitations financières ?

La [Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire](#), organisme privé à but non lucratif, a pour vocation d'offrir aux étudiants la possibilité d'acquérir une formation post secondaire « *nécessaire pour relever les défis de l'avenir* ». Il s'agit de favoriser l'accès à ces études, notamment par des aides financières, mais aussi de susciter la volonté de poursuite d'études, de réussite et d'engagement au sein de la société de la part des étudiants. Cette incitation s'appuie sur un réseau national d'organismes et de personnes concernés par l'éducation post secondaire. Les bourses consenties sont soit des bourses générales (soutien financier), soit des bourses d'excellence (motivation).

En 2001, la Fondation a mis sur pied un programme de recherche visant à faire progresser les connaissances sur les obstacles freinant l'accès aux études post secondaires et sur les retombées des politiques et programmes gouvernementaux mis en œuvre pour surmonter ces obstacles.

Ce collectif de recherche publie des bulletins d'information, des comptes rendus de recherches, un rapport annuel, « [Le prix du savoir](#) », dont le dernier fascicule est consacré aux obstacles à la persévérance dans les études secondaires (Berger, Motte & Parkin, 2007). Si le rapport s'attache aux obstacles financiers, il repère aussi des obstacles d'ordre pédagogique : il existe un lien entre le rendement scolaire au secondaire et la participation aux études postsecondaires. De nombreux programmes postsecondaires (notamment universitaires) exigent de bonnes, sinon d'excellentes notes pour l'admission, et même dans le cas de programmes post secondaires moins exigeants, les élèves ayant eu une scolarité « difficile » n'ont pas envie de continuer des études. La fondation parle même de **résilience** (2007). Autre obstacle non négligeable : le manque d'information sur les poursuites d'études. Le rapport fait apparaître que les élèves à faible revenu doivent faire face à tous ces obstacles à la fois : « *Ils sont nettement moins en mesure d'avoir épargné en vue des études ; ils ont peu discuté de la planification des études postsecondaires ; ils sont moins au courant du coût des études supérieures et de ce qu'offrent les programmes d'aide aux études, mais ils aimeraient en connaître davantage. Ils sont moins susceptibles d'avoir obtenu les notes requises pour s'inscrire à un programme post secondaire* ».

Une étude analytique de [Statistique Canada](#) donne un éclairage complémentaire à ce rapport. Marc Frenette (2007) s'appuie sur des données détaillées relatives à l'aptitude aux études, l'influence des parents, les contraintes financières et d'autres caractéristiques socioéconomiques de base pour expliquer l'écart important dans la fréquentation de l'université d'un niveau de revenu à l'autre.

Ainsi, les résultats aux tests normalisés de lecture, les notes scolaires obtenues à 15 ans, l'influence des parents et la qualité de l'école secondaire sont étroitement corrélés (84%) à cette fréquentation. Les contraintes financières n'expliquent cette inégalité de réussite que pour 12 % des participants à l'étude.

À titre d'exemple, on peut citer un projet conjoint du gouvernement du Manitoba, de plusieurs communautés des Premières nations et de la Fondation, [Making Education](#) : 330 étudiants autochtones provenant de six communautés du nord du Manitoba, vivant à l'extérieur ou à l'intérieur des réserves, seront partagés au hasard entre un groupe bénéficiant du programme et un groupe témoin. « *Le projet a pour but d'améliorer le taux de participation aux études postsecondaires des étudiants autochtones en mettant en œuvre un ensemble complet d'interventions axées sur l'information, le soutien scolaire, le mentorat, la participation de la communauté (expérimentation de métiers, stages, observation des employés au travail, emplois d'été, bénévolat dans la communauté et exploration professionnelle) et sur un programme d'études fondé sur la culture autochtone (cours facultatifs de droit, de langues et d'études autochtones). Des ateliers, des activités et des séances de formation avec les parents et les tuteurs permettront à ceux-ci de mieux comprendre et soutenir leur enfant quant à ses besoins et objectifs scolaires* ».

L'Institute for Fiscal Studies ([IFS](#)) est une organisation de recherche britannique qui étudie l'efficacité des politiques sociales et économiques. Dans une récente étude menée par Lorraine Dearden (Dearden *et al.*, 2005), l'IFS s'interroge sur l'efficacité des bourses versées aux étudiants en termes d'impact sur le taux de décrochage. Leurs résultats montrent une baisse des abandons, avec un impact supérieur sur les étudiants issus des milieux socio-économiques désavantagés.

❑ À l'aide de programmes spécifiques ?

[Achieving the Dream](#) est une organisation dont l'objectif est d'aider les étudiants à réussir leurs diplômes, en particulier ceux qui n'ont pas pu intégrer une grande université mais qui continuent leurs études dans un « community college » (voir à ce propos le site de l'université de Columbia sur les *community colleges*, Community College Research Center, [CCRS](#)).

[Achieving the Dream](#) concentre ses efforts sur les minorités raciales et les personnes à faibles revenus : elle publie de nombreuses études et enquêtes sur les possibilités d'accès aux universités. Dans une note récente ([Success is what counts, 2006](#)), le centre refait le point sur la situation des *community colleges* aux États-Unis et sur la façon dont les chercheurs mettent aux point des stratégies d'amélioration pour aider les étudiants « à risque », en exploitant les résultats des enquêtes longitudinales, publiées régulièrement dans le [Data Notes](#) (*Keeping informed about achieving the dream data, 2007*),.

Kerr & Legters (in Orfield, 2004) utilisent les résultats de leur enquête, menée en 2000 dans 138 lycées publics du Maryland (USA), pour évaluer l'utilisation des programmes destinés à diminuer le taux de décrochage et à améliorer les résultats des élèves. Les auteurs ont identifié 9 pratiques visant à développer l'engagement et la persévérance des élèves. Les établissements dont les élèves sont issus majoritairement de classes sociales défavorisées avaient déjà adopté plusieurs mesures contre l'échec et la démotivation.

Deux types de réformes ont retenu leur attention : « *Small Learning Communities* » ([SLCs](#)) et « *interdisciplinary teaming of teachers and students* ». **Ces pratiques ont aidé à réduire de plus de moitié le taux de décrochage et à augmenter le taux de réussite de 10% à 16%**. Les méthodes décrites ici ne sont pas contextualisées et peuvent être réutilisées dans d'autres établissements.

Danielle Pageau présente une synthèse des stratégies du *What Really Works* américain (in Chenard et Dorey, 2005) présentées lors du 15^{ème} colloque annuel, juillet 2001, par la firme [Noel&Levitz](#), portant sur les questions de **la persévérance et de l'accès au diplôme**. Cette firme est spécialisée en enseignement supérieur et met en place des mesures visant à favoriser l'accès au diplôme.

Les institutions ayant une bonne réputation sont celles dont le taux de réussite est excellent. Parce que le succès d'une institution est inséparable de la réussite de ses étudiants, il faut donc renouveler sans cesse les méthodes d'apprentissage pour maintenir ce taux d'excellence.

Les principaux ingrédients du *What Really Works* sont regroupés en quatre catégories :

- En portant une grande attention à la satisfaction des étudiants à propos de l'enseignement, de l'encadrement et des différents services offerts par l'institution. Cela permet d'établir un lien entre la satisfaction des étudiants et la persévérance dans les études. La mesure de la satisfaction permet d'identifier les secteurs d'activités où l'institution doit se mobiliser pour améliorer cette satisfaction.
- En développant une **véritable culture du service** : l'étudiant a réellement l'impression d'être écouté et au centre des préoccupations de chacun des membres de l'institution. Lui faire sentir qu'il est important est un atout pour sa réussite. Il faut que chaque première expérience soit une expérience positive : première visite de l'établissement, premier cours... Il faut donc faire comprendre à tout le personnel le sens de leurs responsabilités envers les étudiants. Il doit y avoir un véritable rapport humain entre l'étudiant et l'institution.
- En menant des enquêtes de satisfaction. L'outil développé par Noel&Levitz est le *College Student Inventory (CSI)*. Il s'agit d'un questionnaire sur les modes d'apprentissage mais qui touche aussi des dimensions affectives. Cette méthode anticipe sur les futures difficultés de l'étudiant et permet ainsi ne pas attendre la fin de la première année pour agir et trouver des solutions de rétention.
- **En faisant de l'engagement un facteur prioritaire dans la persévérance étudiante**. Faire sentir à l'étudiant qu'il a sa place et son rôle à jouer au sein de l'institution. En participant à toutes sortes d'activités, en s'impliquant dans ces études, en établissant des relations avec des pairs, l'étudiant s'approprie son univers, est donc moins vulnérable. Il faut que l'institution trouve le meilleur moyen pour mobiliser les étudiants, il faut donc les connaître, les rencontrer au préalable pour cerner leurs envies et leurs attentes.

Quelques exemples de ces mesures mises en pratique :

- La *Loyola University of New Orleans*, ayant constaté une importante réduction de ses taux d'inscription, a créé un « détachement spécial » pour que chacun des employés de l'institution comprenne que la réussite des étudiants était la priorité numéro un. L'objectif général était d'améliorer la qualité de la vie académique et étudiante. Les taux de rétention sont passés de 74% en 1995 à 85% en 2000. Une philosophie centrée sur la réussite des étudiants est même en train de se mettre en place.
- La *Edinboro University of Pennsylvania* ne fait pas reposer la responsabilité de la persévérance sur une seule personne mais privilégie la notion d'équipe pour pallier les problèmes des étudiants. Faire participer le corps professoral est d'ailleurs l'une des clés de ce projet, permettant aux élèves de se sentir plus en confiance avec des personnes sur lesquelles on peut compter. L'expérience est aussi profitable aux étudiants qu'aux personnels formés pour les encadrer.

Ces préoccupations ne sont pas seulement américaines. Des études britanniques ont également montré que les universités du Royaume-Uni s'interrogent sur le degré de satisfaction de l'étudiant en termes de persévérance et qu'elles mettent en place des programmes de rétention. Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld (2005) introduisent le concept du « soutien social » (*social support*) qui place l'intégration de l'étudiant dans la structure universitaire au cœur des problèmes à résoudre.

Des chemins alternatifs

Le GED américain ([General Educational Development](#)) est un examen de remplacement pour ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme de lycée en quittant trop tôt le système scolaire mais qui souhaitent quand même valider leurs années de formation initiale. Le GED teste cinq compétences ou disciplines : la lecture, l'écriture, les sciences, les sciences sociales et les mathématiques. 95% des universités acceptent le GED à la place du baccalauréat. Malheureusement, et même si le GED est académiquement équivalent au bac, les élèves qui réussissent cet examen ne sont pas considérés au même niveau et gardent leur étiquette de « décrocheurs ».

Publiée par le *American Youth Policy Center (AYPF)*, dont l'objectif est de relier la pratique, la recherche et la politique, *The college Ladder* (2006) passe en revue 22 programmes qui permettent aux lycéens d'obtenir leur baccalauréat ou des crédits universitaires en avance, afin de mieux réussir la transition lycée-université. L'étude de l'AYPF a pour toile de fond les préoccupations suivantes : quelles évaluations pour ces programmes ? Quels mécanismes financiers pour garantir l'équité ?

Les programmes testés font partie des Secondary-Post-Secondary Learning Options ou SPLOs. En s'inscrivant dans des SPLOs, les étudiants ont la possibilité de suivre des cours de niveau secondaire ou supérieur. Nous citerons *Advanced Placement (AP)*, *College Access programs*, *Middle College High School* ou encore *International Baccalaureate (IB)*.

En France, la Mission Générale d'Insertion ([MGI](#)), en place depuis 1993, offre aux jeunes de plus de 16 ans la possibilité de poursuivre leurs études ou une formation professionnalisante adaptée. La mission a un double objectif : sensibiliser de façon préventive les acteurs du système éducatif à l'insertion professionnelle des jeunes, de façon à éviter les arrêts de scolarité, et mettre en place des actions spécifiques visant à offrir une seconde chance aux jeunes décrocheurs désireux d'obtenir une qualification ou un diplôme ([Programme Nouvelles Chances](#)). Les actions de la MGI ne peuvent cependant pas remplacer les processus d'orientation ni ne doivent être utilisées comme des voies de relégation des élèves en difficulté. En effet, le chef d'établissement est responsable du suivi de ses élèves pendant l'année qui suit la sortie du système de formation initiale.

La MIG propose plusieurs programmes spécifiques : Session d'Information et d'Orientation (SIO), Cycle d'Insertion Professionnelle par Alternance (CIPPA), Module de Représentation aux Examens par Alternance (MOREA), Module d'Accueil en lycée (Modal), Itinéraire personnalisé d'Accès à la Qualification (ITAQ), Formation Intégrée (FI), Groupe d'Aide à l'Insertion (GAIN). Peu d'évaluations sont disponibles sur l'efficacité de ces actions.

Structurées sous la forme associative, les écoles de la deuxième chance ([E2C](#)) poursuivent depuis maintenant 10 ans l'objectif d'insérer socialement des personnes de dix-huit à vingt-cinq ans dépourvues de qualification professionnelle ou de diplôme, en leur proposant une remise à niveau des connaissances de base et une formation en entreprise. Chacune d'entre elles offre un parcours de formation personnalisé. Initiées par la Commission européenne en 1995, les E2C se sont implan-

tées en France (la première à [Marseille](#)) et en Europe. Leur taux de réussite (taux de placement) est élevé (60 % de 1998 à 2005). Ces écoles veulent proposer une alternative au réseau classique, qui laisse partir des jeunes âgés de 18 à 25 ans, en échec scolaire et sans expérience professionnelle. Objectif : les aider à acquérir ou à compléter des compétences de base afin de pouvoir engager une formation ou tout simplement de trouver un emploi. La fondation pour l'innovation politique fait le point sur cette école européenne ([2005](#)).

□ Et aussi

- Sturgis Chris & Hoye J.D. ([2005](#)). *The Alternative Pathways project: A Framework for Dropout Reduction and Recovery*. Chicago : The Alternative Pathway Project.
- Hill Elizabeth G. ([2007](#)). *Improving Alternative Education in California*, Legislative Analyst's Office : Sacramento
- Felouzis Georges & Cyterman Jean-Richard ([2002](#)). « *Les effets de sites : variété des contextes d'études dans l'enseignement universitaire* ». Paris : Institut d'études politiques.
- Yorke Mantz ([2004](#)). *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead : Open University Press

La valeur des diplômes

On a vu que la démocratisation de l'enseignement ou l'enseignement de masse se sont traduits par la volonté d'atteindre les 80% de bacheliers ou 50% de diplômés de l'enseignement tertiaire. Pour autant, la course aux diplômes n'aurait-elle plus autant de sens auprès des jeunes et plus largement de la société ?

Une valeur immédiatement mesurable

Une note du ministère néo-zélandais ([mars 2007](#)) nous informe de l'impact du niveau d'éducation sur les revenus, tablant que la réussite d'un système d'éducation se mesure en partie à l'adéquation professionnelle qui en découle : qualité et durabilité de l'emploi et niveau de revenus. Plusieurs études ont montré que ceux qui possédaient un diplôme de l'enseignement supérieur avaient moins de risques d'être au chômage, avaient un accès plus important à la formation continue et gagnaient plus, en moyenne.

En Nouvelle-Zélande, le revenu moyen est 29 % supérieur pour les personnes possédant un diplôme de l'enseignement tertiaire. Ce chiffre est nettement plus bas que la moyenne des autres pays de l'OCDE, qui est de 49 %. Toujours d'après cette note du ministère, les moyennes les plus hautes sont de 72 % aux États-Unis et de 58 % en Grande-Bretagne.

Tout comme dans la recherche concernant les étudiants canadiens et néo-zélandais, le rapport du Haut Comité éducation-économie-emploi, *50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*, (Brax et al, [2007](#)) insiste sur **l'influence des diplômes de l'enseignement supérieur sur le taux d'emploi et sur la croissance économique**. Les auteurs s'appuient sur les résultats des comparaisons internationales pour montrer que la France n'est pas dans une situation très favorable quant au nombre de diplômés de l'enseignement supérieur.

Pour les experts du HCEEE, **le problème est double car il s'agit de limiter les sorties sans diplôme du supérieur**, qui touchent plus de 10 % d'une classe d'âge, et de viser l'efficacité des poursuites d'études dans l'enseignement supérieur, en termes d'insertion professionnelle, en cohérence avec les besoins des futurs employeurs.

L'un des constats du rapport « De l'Université à l'emploi » (Hetzl, [2006](#)) montre que les étudiants français redoutent la déqualification de leurs diplômes et la précarité mais qu'en même temps, ils souhaitent s'impliquer dans la société et pouvoir saisir toutes les opportunités pour réussir. Ce constat suscite de la part de P. Hetzel la préconisation suivante : accompagner les étudiants pour mettre en relation l'université et le monde du travail en modifiant la vision d'un diplôme couperet et en passant à des cursus intégrant le monde de l'emploi.

Céline Gasquet et Valérie Roux analysent plus en détail les résultats de l'enquête du Céreq ([Génération 98](#)) dans un article consacré aux mesures publiques destinées à aider les jeunes entrant dans la vie active sans diplôme ([2005](#)). Seulement 4 sur 10 ont rapidement accédé à l'emploi et parmi ceux-là, 1 sur 4 n'a pas connu le chômage. Trois ans après être sortis de leur formation initiale, 20% de ces jeunes sont au chômage, soit 2 fois plus que les diplômés du secondaire et 4 fois plus que les diplômés du supérieur. Ces décrocheurs sont la cible de mesures pour l'emploi : 40% des non-diplômés ont eu accès à une mesure d'aide à l'emploi pendant leurs 7 premières années de vie active, marquée par la précarité.

Pouvant amener à un déclassement observable

Philippe Lemistre ([2007](#)) aborde le problème du déclassement, du décalage défavorable entre niveau de formation et niveau de qualification de l'emploi obtenu, entre compétences acquises et compétences requises.

Ce qu'on peut en retenir par rapport à la thématique de cette Lettre, c'est l'analyse des effets de ce déclassement sur l'égalité des chances. Le déclassement est plus significatif pour les femmes, pour les étudiants d'origine rurale et pour les jeunes d'origine sociale plus modeste.

Le premier objectif de la hausse des niveaux d'éducation était la démocratisation de l'enseignement mais, comme le souligne Marie Duru-Bellat ([2006](#)), « *le résultat en termes de mobilité sociale est bien maigre* ». Pour P. Lemistre, il semble que l'objectif actuel n'est plus la démocratisation, mais le maintien ou le renforcement de la compétitivité internationale à moyen et long termes (il expliquerait ainsi le choix des 80 % de bacheliers et des 50 % de diplômés de l'enseignement supérieur).

Un quelconque effet positif du déclassement, envisageable à long terme, ne pourra être effectif que si les diplômes gardent une certaine valeur. Actuellement, la tendance est plus à un érasement de la base de la hiérarchie des diplômes : le baccalauréat est devenu un rempart contre le chômage mais n'est plus un « critère classant » sur le marché du travail, comme on l'observe depuis peu en France mais depuis plus longtemps aux États-Unis.

« *L'affirmation réitérée selon laquelle l'allongement des études et l'élévation du niveau de qualification scolaire sont un bien en soi repose à la fois sur des évidences et sur des illusions* » : le déclassement serait à la fois la cause et la conséquence du choix des étudiants à vouloir élever leur niveau de diplôme pour M. Duru-Bellat et F. Dubet ([2006](#)). Les moins diplômés subissent plus fortement les mécanismes du déclassement et parallèlement, on observe une dévalorisation des titres scolaires face au marché de l'emploi.

Vers une dévalorisation des diplômes ?

Pour Laurence Lizé (2006), « *l'hypothèse retenue est que le déclassement peut s'analyser comme un problème de file d'attente ...* ». Il y aurait trop de diplômés face au nombre de postes de cadres, entraînant une pénurie de travail.

En France, de nombreuses études ont mis en évidence la présence de jeunes employés suréduqués sur le marché du travail. En utilisant les enquêtes du Céreq sur les sortants de l'enseignement supérieur en 1984 et 1996, Jean-Pascal Guironnet analyse l'évolution des déterminants et de l'incidence de la suréducation. En privilégiant une modélisation endogène de la suréducation dans la détermination des salaires, il tient compte du biais de sélection induit par les diplômés sans emplois. Suivant ses résultats, le phénomène de suréducation est loin d'être marginal, la proportion de salariés déclassés double en 12 ans. Le lien « diplôme-accès à l'emploi » s'est renforcé pour les sortants de l'enseignement supérieur mais, paradoxalement, les probabilités d'accès aux postes élevés de la hiérarchie professionnelle se sont largement dégradées entre 1987 et 1999 (communication présentée au « SESAME – XVe Journées » de Rennes, 2005).

Lors d'un colloque organisé par l'UMR Éducation et Politique sur le thème « [Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation](#) », Marie Duru-Bellat s'interrogeait sur l'utilité des diplômes délivrés par certaines filières, qui pourraient être plus destructrices que formatrices, et se demandait « *s'il n'y a pas un moment où les études deviennent "désocialisantes" ou "déséducatives"* » (Duru-Bellat, 2006). Dans son livre *L'inflation scolaire* (2006), elle montre que la course aux diplômes est la conséquence d'une baisse du rendement professionnel et qu'elle contribuerait à augmenter les inégalités entre les jeunes qui, bien qu'ayant suivi des cursus universitaires de plus en plus longs, ne rencontreraient pas l'adéquation désirée entre leurs diplômes et l'emploi occupé.

L'impact des diplômes sur les revenus et la croissance économique

Pour Marc Gurgand (2004), « *envisagée du point de vue économique, l'éducation est un investissement. Elle représente, aujourd'hui, une dépense qui doit produire, demain, un supplément de richesse et de bien-être... Plus d'éducation produit-elle plus de richesse et dans quelles conditions ? Voici donc la double question posée à l'économie de l'éducation, en vue de l'évaluation du rendement de l'investissement éducatif* ».

L'adéquation entre éducation et croissance économique repose le plus souvent sur des données empiriques difficiles à corréliser entre elles et à analyser. Cependant, la convergence de certains résultats indique une action positive de l'éducation sur la croissance et sur le développement en ce qu'elle rendrait les travailleurs plus efficaces dans une structure productive donnée ou, à un autre niveau, elle transformerait la structure en la rendant plus innovante. Dans le premier cas, **l'éducation a une vocation professionnalisante**, dans le second **elle prépare aux changements et permet une adaptation plus rapide et efficace**.

Le binôme éducation-économie est cependant de plus en plus complexe. Hanuschek et Wöessman (2007) pointent la nécessité pour les gouvernements des pays à économie développée de réformer de façon institutionnelle les structures scolaires. Le rôle de l'éducation améliorée, facteur majeur dans les stratégies de la plupart des pays de l'OCDE, est un sujet controversé car l'expansion des diplômes scolaires et universitaires n'est pas la garantie d'une expansion économique. Les auteurs analysent le rôle de l'éducation de qualité dans l'amélioration du bien-être social et économique. Ils concluent que les compétences cognitives sont plus importantes que la réussite scolaire en termes de revenus et de croissance économique. C'est donc **la qualité de l'enseignement** qui influe sur le devenir social et économique plus que la quantité ou le niveau d'éducation. De plus en plus de recherches s'accordent pour déclarer qu'un « bon enseignant » est la clé de réussite en matière de performance scolaire (voir notre Lettre d'information n° 26, avril 2007). Malheureusement, la définition de ce qu'est un enseignement de qualité est difficilement quantifiable et ne permet pas de mettre en place des mesures durables et décontextualisées.

La question du rendement de l'éducation s'analyse sur deux niveaux. Marie Duru-Bellat (2006) ne conteste pas le « **rendement individuel** » qui justifie en soi un allongement de la durée des études. Elle s'interroge par contre sur l'éducation en tant que facteur de croissance économique, générateur de « **rendement social** ». Elle confirme la difficulté de « dégager un effet causal du développement de l'éducation » sur la croissance.

❑ Et aussi

- Chauvel Louis (2000). « Valorisation et dévalorisation sociale des titres : une comparaison France – États-Unis ». In van Zanten Agnès (dir.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Blundell Richard, Dearden Lorraine & Sianesi Barbara (2004). *Evaluating the Impact of Education on earnings in the UK: Models, Methods and Results from the NCDS*. London : Centre for the Economics of education.
- Temple Jonathan (2001). « Effets de l'éducation et du capital social sur la croissance dans les pays de l'OCDE ». *Revue économique de l'OCDE*, vol. 2, n° 33, p. 1-51.
- Oreopoulos Philip (2003). *Do dropouts drop out too soon? International evidence from changes in school-leaving laws*. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- Machin Stephen & Vignoles Anna (2005). *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton : Princeton University Press.
- Moro-Egido Ana Isabel & Budria, Santiago (2004). *Overeducation and wages in Europe : Evidence from Quantile Regression*. Centro de Estudios Andaluces : Granada.

❑ Sitographie

- [College Results Online](#)
- [National Information Center for Higher Education Policymaking and Analysis](#)
- [Higher Education Funding Council for England](#)
- [School Dropout Prevention Program](#)
- [Projets pilotes européens écoles de la deuxième chance](#)

Bibliographie

- (2005). « Participation à l'enseignement ». In *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. Bruxelles : Eurydice, p. 127-160.
- (2005). *L'enquête "Génération 2001"*. Marseille : Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).
- (2007). *Closing the Expectations gap 2007*. Washington D. C. : Achieve, Inc.
- (2007). *Course Credit Accrual and Dropping Out of High School*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Allensworth Elaine M. & Easton John Q. (2005). *The On-Track Indicator as a Predictor of High School Graduation*. Chicago : Consortium on Chicago school research.
- Berger Joseph, Motte Anne & Parkin Andrew (2007). « Les obstacles aux études postsecondaires ». In *Le Prix du savoir 2006-2007*. La Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Brax Catherine, Coomans Géry & Épiphane Dominique et al. (2007). *Objectif 50 % d'une génération diplômée*. Haut Comité éducation-économie-emploi (HCEEE).
- Brown Lerner Jennifer & Brand Betsy (2006). *The College Ladder: Linking Secondary and Postsecondary Education for Success for All Students*. Washington D. C. : American Youth Policy Forum.
- Chenard Pierre (2005). « L'accès au diplôme selon le point de vue américain ». In Chenard Pierre & Doray Pierre (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec, p. 67-83.
- Dearden Lorraine, Emmerson Carl, Frayne Christine & Meghir Costas (2005). *Education Subsidies and School Drop-Out Rates*. London : Institute for Fiscal Studies.
- Dethare Brigitte (2006). « Que sont devenus les bacheliers 2002 trois ans après l'obtention du bac ? ». *Note d'information*, n° 06.29.
- Dubois-Dunilac Nicolas & Macaire Simon (2006). « Les déterminants de la réorientation des bacheliers lorsque le projet d'études n'est pas satisfait : L'exemple de la région Centre ». In Réseau d'Étude sur l'Enseignement Supérieur (RESUP), *Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômes et insertion*, Bordeaux, 8-9 juin 2006.
- Dubreuil Philippe, Fort Marc, Morin Elisabeth & Ravat Jean-Claude (2005). *Les sorties sans qualification : Analyse des causes, des évolutions, des solutions pour y remédier*. (Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale - IGEN - et de l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche - IGAENR). La Documentation française.
- Duru-Bellat Marie (2006). *L'inflation scolaire : Les désillusions de la méritocratie*. Paris : Seuil.
- Endrizzi Laure (2007). « Les politiques de l'orientation scolaire et professionnelle ». *Lettre de la VST*, n° 25. En ligne : <<http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/mars2007.htm>> (consulté le 14 juin 2007).
- Guironnet Jean-Pascal (2005). « La suréducation en France : Vers une dévalorisation des diplômes du supérieur ? ». Rennes : SESAME : XVe Journées.
- Gurgand Marc, Duru-Bellat Marie & Mons Nathalie et al. (2004). *Quel est l'impact des politiques éducatives ? Les apports de la recherche*. Paris : Commission du débat national sur l'avenir de l'École.
- Habley Westley R. & McClanahan Randy (2004). *What works in student retention? Four-year public colleges*. Iowa : ACT.
- Hanushek Eric A. & Woessmann Ludger (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development*. Cambridge : National Bureau of Economic Research.
- Hetzel Patrick (2006). *De l'université à l'emploi*. (Rapport au Premier ministre, Commission du débat national université-emploi). Ministère de l'Éducation nationale.
- Lafond Liliane & Tersmette Edward (1999). *Écoles de la deuxième chance*. Bruxelles : Commission européenne.
- Lambert Mylène, Zeman Klarka, Allen Mary & Bussière Patrick (2004). *Qui poursuit des études postsecondaires, qui les abandonne et pourquoi : Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Ottawa : Statistique Canada.
- Legendre Bernard (2006). *Objectif 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur*. (Rapport du Haut comité éducation-économie-emploi - HCéée). La Documentation française.
- Lehr Camilla A., Johnson David R. & Bremer Christine D. et al. (2004). *Essential Tools Increasing Rates Of School Completion Moving From Policy And Research To Practice*. Minneapolis : National Center On Secondary Education and Transition.
- Lemaire Sylvie (2007). « Les inscriptions à l'université : quel bilan ? ». *Note d'information*, n° 07.10.
- Lemaire Sylvie (2007). « Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits en licence à la rentrée 2006 ? ». *Note d'information*, n° 07.11.
- Lemistre Philippe (2007). *Diplômes et emplois occupés par les jeunes. Une correspondance à revoir*. Toulouse : Laboratoire Interdisciplinaire de recherche sur les Ressources Humaines et l'Emploi (LIRHE).
- Light Richard J. (2004). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Harvard : Harvard university press.
- Machin Stephen & Vignoles Anna (2005). *What's the Good of Education? The Economics of Education in the UK*. Princeton : Princeton University Press.
- Orfield Gary (dir.) (2004). *Dropouts In America: Confronting The Graduation Rate Crisis*. Cambridge : Harvard Education Publishing Group.
- Peelo Moira & Wareham Terry (dir.) (2002). *Failing students in higher education*. Buckingham : Open University Press.
- Reding Viviane (2001). *Second Chance Schools The Results Of A European Pilot Project*. Bruxelles : Commission européenne.
- Rey Olivier (2005). *L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs*. Dossiers de la Veille. En ligne : <http://www.inrp.fr/vst/Dossiers/Ens_Sup/sommaire.htm> (consulté le 28 juin 2006).
- Romainville Marc (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

- Steinberg Adria, Johnson Cassius & Pennington Hilary (2006). *Addressing america's dropout challenge: state efforts to boost graduation rates*. Washington : Center for American Progress.
- Tinto Vincent (1990). « Principles of effective retention ». *Journal of the Freshman Year Experience*, vol. 2, n° 1, p. 35-48.
- Tinto Vincent (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago : University of Chicago Press.
- Tinto Vincent (2003). « Promoting Student Retention Through Classroom Practice ». Amsterdam : Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice.
- Wilcox Paula, Winn Sandra & Fyvie-Gauld Marylynn (2005). « It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education ». *Studies in Higher Education*, vol. 30, n° 6, p. 707-722.
- Yorke Mantz (2004). *Retention and Student Success in Higher Education*. Maidenhead : Open University Press.

Rédactrice : Marie Gausse

Cette lettre d'information est une publication mensuelle du service de Veille scientifique et technologique de l'Institut national de recherche pédagogique.

© INRP

- [Vous abonner ou vous désabonner](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/Abonnement.htm)
- [Nous contacter](http://www.inrp.fr/vst/Contact.php)
- [Consulter les nouveautés](http://www.inrp.fr/vst/Dernieres_MAJ.php)

Veille scientifique et technologique

Institut national de recherche pédagogique

19, allée de Fontenay – BP 17424 – 69347 Lyon cedex 07
Tél. : +33 (0)4 72 76 61 00 – Fax. : +33 (0)4 72 76 61 93