

QUI DÉCROCHE DE L'UNIVERSITÉ ?

Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine

Joël Zaffran

Université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim, Centre associé du Cereq à Bordeaux

Maud Aigle

Université de Bordeaux, Centre Émile Durkheim

La lutte contre le décrochage à l'université recueille un large consensus auprès des différents acteurs politiques et universitaires. Quelles que soient les représentations du problème, la nécessité d'un changement des conditions d'accompagnement des étudiants est souvent rappelée, avec à l'appui le faible taux de réussite en fin de première année de licence et l'importance des abandons d'études. Or la manière de construire le référentiel, de se représenter le problème en fonction des croyances de base ainsi que des normes sanctionnant des conduites, ensuite de le présenter publiquement, mélange les situations d'abandon définitif des études, de réorientation et d'interruption provisoire des études. Dans ce cas, qui décroche vraiment à l'université ? Considérant que la publicisation d'un problème ne dépend en aucun cas de sa nature intrinsèque, mais des représentations portées par les acteurs, l'objet de l'article est double. Il retrace d'abord le travail cognitif et narratif de construction du problème dans sa dimension collective. Après avoir défini les critères de quantification du problème, il présente ensuite les résultats d'une enquête par questionnaire menée dans la région Aquitaine auprès des étudiants en général et des sortants sans diplôme en particulier. L'enquête donne lieu à deux résultats. Le premier relativise l'ampleur du problème. Le second souligne la nature processuelle du problème.

Mots clés : université, décrochage, disqualification publique, inégalités.

La lutte contre le décrochage¹ à l'université recueille un large consensus auprès des différents acteurs politiques et universitaires. Personne ne conteste la nécessité, voire l'urgence, de juguler un problème qui semble être de grande ampleur si l'on en juge par la dramaturgie avec laquelle les gouvernements l'entourent. Le plan *Pour la réussite en licence* porté par Valérie Pécresse en 2007, les Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche lancées en 2012 par Geneviève Fioraso, le *Plan étudiants* lancé par Dominique Vidal en 2017 sont autant de prescriptions alimentant un programme politique visant la réduction de l'échec en licence. Loin d'être liée à la nature intrinsèque du phénomène, la mise à l'agenda du décrochage à l'université résulte tout à la fois d'un processus cognitif permettant de comprendre le réel en limitant sa complexité et d'un processus prescriptif permettant d'agir sur le réel. Ce programme et les logiques connexes d'attribution, de cognition et de prescription constituent ce que Muller (2006) nomme un référentiel global d'action publique de nature à allouer des financements à des dispositifs spécifiques au problème posé. Un référentiel est une manière de construire un problème en fonction de sa représentation générale qui articule des croyances de base avec des valeurs fondamentales et des normes sanctionnant des conduites à tenir. Il délimite un espace de sens qui exacerbe la nécessité d'un changement d'autant plus impérieux que les constats sont lourds : le taux de réussite en fin de première année de licence reste insuffisant et les abandons sont en nombre important.

L'enquête Génération menée par le Céreq évalue à 87 000 le nombre d'étudiants² sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme en 2010, soit environ 23 % de l'ensemble des sortants (Calmand, Ménard et Mora, 2015). Une décennie plus tard, un entrant sur dix se réoriente vers une autre filière, tandis que plus de deux étudiants sur dix interrompent vraisemblablement leurs études de manière provisoire ou définitive³. Nonobstant l'importance des chiffres, les taux d'abandon semblent ne pas évoluer depuis plusieurs décennies⁴. Cependant, cette stabilité apparente ne doit pas faire oublier la diversité des situations agrégées par l'indicateur retenu, les taux d'abandon

1. Nous n'utilisons pas de guillemets bien que cette notion doit être manipulée avec prudence du fait des usages scolaires et politiques auxquels elle renvoie.

2. Source : Céreq, Enquête génération 2010 interrogée en 2013.

3. Voir Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche, 2019.

énoncés pouvant recouvrir à la fois des sorties définitives ou provisoires ainsi que des réorientations (Bodin et Orange, 2013). De fait, selon les techniques de quantification utilisées pour mesurer ces abandons et les usages auxquels sont destinées les données recueillies (administratif, politique ou académique), la délimitation du problème et des publics concernés varie. La perception du phénomène s'avère également dépendante de son acceptabilité sociale. Longtemps perçu comme acceptable, voire comme un gage d'excellence du diplôme délivré (Pérennès et Pinte, 2012), le décrochage à l'université est devenu insupportable. Désormais, il fait l'objet d'une *panique morale* (Cohen, 2002 et 2011). En tant que tel, le décrochage à l'université constitue un problème dont s'emparent des *claims makers* pris dans un cadre d'interprétation qui tout en servant de guide à l'action publique, mélange les fausses prédictions et les mauvais chiffres. Pour prendre un exemple, les chiffres annoncés par le gouvernement au moment de l'élaboration de la loi relative à l'orientation et la réussite des étudiants (Loi ORE votée en mars 2018) font état de « *près des deux tiers des étudiants quittant l'université sans diplôme* » et de « *60 % d'échecs au bout de quatre ans à l'université !* ». Et le Premier ministre de préciser son effarement devant cette « *terrible sélection par l'échec* », et d'ajouter que « *ce chiffre a de quoi vous glacer le sang* »⁵. En somme, la *panique morale* qui entoure le phénomène procède d'une construction statistique par un indicateur alarmiste faisant écran à une bonne compréhension du phénomène (Bodin, Millet, 2011). Dans ce cas, qui sont les décrocheurs et leur nombre est-il aussi élevé que pourraient le faire croire les entrepreneurs de la cause sur la scène publique ? C'est la question de départ de l'article.

Considérant que la publicisation d'un problème ne dépend pas de sa nature intrinsèque mais des représentations portées par les acteurs, l'objet de l'article est double. Dans une première partie, il retrace la construction cognitive et narrative du problème (Hassenteufel, 2011) à partir de l'importance accrue donnée à la notion d'employabilité au

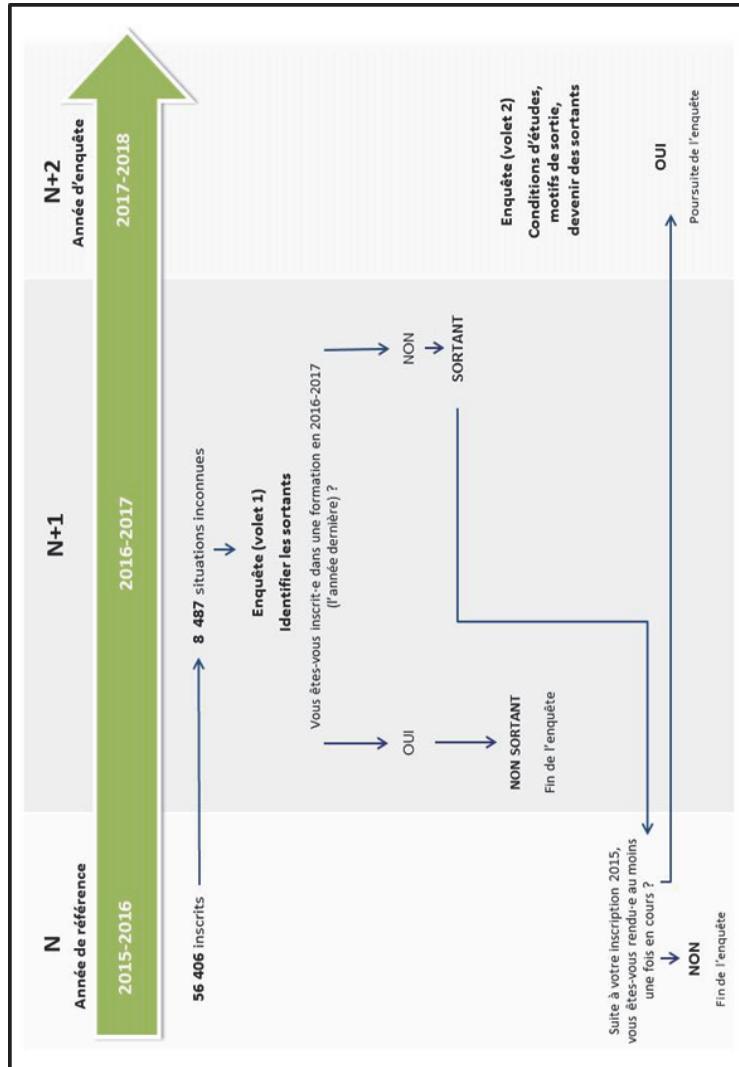
4. Dans leur ouvrage *L'université n'est pas en crise*, Bodin et Orange montrent qu'en France le taux d'abandon (non-réinscription à l'université et réorientation) en première année de licence est stable de 1996 à 2011, et qu'il oscille autour de 25 %. En s'appuyant sur les archives de la Sous-Direction des Systèmes d'information et des études statistiques (SDSIES) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ils constatent par ailleurs que des taux comparables étaient déjà relevés dans les années 1960 et 1970. Autrement dit, l'*« abandon »* en première année de licence est un phénomène constant et très ancien, dont les taux restent relativement indépendants des événements qui marquent la période (2013, p. 114-116).

5. Voir « Les 60 % d'échecs à la fac masquent une réalité plus complexe », *Le Monde*, 31 août 2017.

sein de la sphère éducative. La mise en exergue de ce cadre normatif permet de se distancier des catégories de classement produites par les politiques publiques, et ce faisant d'élaborer une méthode rigoureuse de quantification de l'abandon des études universitaires. Le cadrage de l'enquête et sa plus-value par rapport aux données disponibles sont exposés dans une seconde partie, en particulier l'importance d'ouvrir l'observation aux trajectoires des inscrits en master qui font office d'angles morts de l'action publique actuelle, essentiellement centrée sur les nouveaux entrants à l'université. Dans une troisième partie, l'article présente les résultats de l'enquête par questionnaire menée en région Aquitaine auprès des étudiants en général et des sortants sans diplôme en particulier. L'enquête permet trois choses : elle relativise l'ampleur du problème ; elle pointe les facteurs explicatifs de l'abandon précoce des études supérieures ; elle insiste sur la dimension procesuelle du phénomène.

Sur le plan méthodologique, le champ de l'enquête est constitué de l'ensemble des inscrits des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, en DUT, licence et master, d'une année N, n'ayant pas obtenu le diplôme préparé au terme de l'année et ne s'étant pas réinscrit l'année N+1. Pour être plus précis, notre échantillon est constitué par des étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme du cursus d'inscription. Il comprend les étudiants inscrits en master diplômés du premier cycle mais n'ayant pas obtenu un titre de second cycle ainsi que les étudiants de licence 1, licence 2 et DUT 1 qui ont validé leur année sans avoir obtenu le diplôme du cycle en question. Cette définition exclut du champ d'observation une large partie des interruptions d'études en cours de formation, à savoir toutes les interruptions ne se soldant pas l'année suivante par une sortie du système éducatif. De sorte que l'échantillon ne retient pas les étudiants qui redoublent ou se réorientent mais ceux qui abandonnent leurs études sans les reprendre, d'une manière ou d'une autre, l'année suivante. Par ailleurs, l'enquête permet de connaître le devenir des étudiants à N+1 (année 2016-2017) et à N+2 (année 2017-2018). Ainsi, nous pouvons estimer la part de sortant en N+1 parmi l'ensemble des inscrits mais également la part des reprises d'étude en N+2 parmi l'ensemble des sortants. Pour le dire autrement, l'échantillon concerne les sorties « sèches » de l'université (*cf. Figure 1*).

Figure 1. Schéma du dispositif de l'enquête



Source : Enquête Sortants – ComUE d'Aquitaine.

L'échantillon est construit par appariement de trois fichiers administratifs : les données Apogée et SISE des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine (l'université de Bordeaux, l'université de Bordeaux-Montaigne et l'université de Pau et des Pays de l'Adour ainsi que les données SCOLARITE (soit les inscrits de BTS et CPGE) du Rectorat. L'appariement a permis d'identifier les étudiants inscrits en 2015-2016 qui sont non diplômés à l'issue de cette même année et non retrouvés l'année suivante dans les fichiers SISE et SCOLARITÉ. En conséquence de quoi, ce sont 8 487 étudiants inscrits en 2015-2016 en cursus DUT, licence et master, non diplômés et non retrouvés dans les fichiers Apogée, SISE et SCOLARITÉ l'année suivante qui furent interrogés de septembre à décembre 2017. Parmi eux, 4 918 ont répondu à l'enquête, soit un taux de retour de 58 %. Ce taux est très satisfaisant compte tenu de la difficulté à approcher ce public. Cela a été possible grâce à des relances téléphoniques et une équipe dédiée au sein de chaque observatoire des parcours étudiants de chaque université. Au moment de lancer l'enquête, tous les établissements membres de la ComUE ont été sollicités. Trois universités ont accepté de participer à l'enquête, les autres établissements (deux écoles et un institut) estimant que le décrochage n'est pas un problème majeur. Leur refus est une première limite méthodologique puisqu'il restreint le champ d'observation au cadre universitaire et qu'il ne permet pas de retracer le parcours des étudiants dans les établissements sélectifs.

1. Le cadre cognitif et normatif du problème

La sortie sans diplôme de l'université est un problème parce qu'il existe des critères politiques et sociaux qui la désignent comme tel. Cela ne signifie pas que le phénomène n'existe pas, mais qu'il ne devient un problème que s'il existe une idée du problème et un secteur concerné par celui-ci, ensuite que cette idée et ce secteur s'ajustent à une théorie du changement social (Muller et al., 1996). De sorte que l'inscription à l'agenda public des sorties sans diplôme de l'université n'est pas envisageable sans une idée, un secteur et une théorisation du problème qui permettent en définitive de faire des sortants précoces une population à risque. En France, les sorties sans diplôme de l'université entrent dans le cadre plus large du décrochage scolaire sous l'impulsion de directives européennes (Stratégie « Europe 2020 »). Cela explique en partie que le problème dans l'enseignement secondaire ou à l'université correspond souvent à l'image d'une interruption brutale des études constituant une menace potentielle pour la société (Sarfati, 2013).

Pourtant, contrairement à l'enseignement secondaire qui impose une obligation de scolarisation jusqu'à 16 ans, aucune obligation légale n'encadre la sortie précoce de l'enseignement supérieur. De ce fait, elle n'est pas illégale. Par ailleurs, l'enseignement supérieur est un droit pour tous les titulaires d'un baccalauréat, et très peu de dispositions réglementaires en conditionnent l'accès⁶. Les politiques publiques de lutte contre le décrochage à l'université se fondent donc plus sur des normes sociales que des normes juridiques, ce qui a des conséquences sur la manière dont le problème est construit par les acteurs publics. Initialement cantonnée aux sortants sans diplôme du système scolaire, la notion de décrocheurs s'étend aujourd'hui aux sortants non diplômés de l'enseignement supérieur. La raison de ce « débordement » s'éclaire en partie à la lumière de la stratégie européenne de valorisation du capital humain dont l'un des enjeux repose sur la gestion des effets des modèles économiques sur les Neets, c'est-à-dire les jeunes sans diplômes qui ne sont ni dans le système éducatif, ni en formation, ni en emploi (*Not in Education, Employment or Training*). Si rien ne permet de dire que la stratégie européenne est la cause directe de la mise à l'agenda du décrochage à l'université en France (d'autant que l'objectif en France de mener 80 % d'une génération au bac est lancé en 1985 soit bien avant le cadrage européen), les objectifs fixés dans le cadre supranational, en particulier ceux concernant la réduction des Neets, constituent un cadre propice à la publicisation du problème.

Les politiques européennes, et par incidence les politiques nationales, sont définies à partir des coûts économiques et sociaux associés à la faible qualification et au chômage des jeunes (Mascherini et al., 2012). Les Neets interrogent le potentiel productif d'individus alors qu'ils restent sans qualifications reconnues et de ce fait sont susceptibles de peser sur les politiques sociales. Ces critères de production et de charges expliquent la place donnée à l'emploi et la formation des jeunes dans les stratégies européennes, en particulier dans la stratégie de formation et d'insertion économique des publics vulnérables adoptée par l'Union européenne en 2000 et dans le projet Éducation et Europe 2020. Dans le premier, la stratégie se fonde sur une coordination et une harmonisation entre les pays pour faire de l'Europe « *l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde, capable d'une croissance économique durable accompagnée* ».

6. Depuis le 10 mars 2018, ce droit peut être subordonné à l'acceptation par l'étudiant du suivi de dispositifs pédagogiques (Article L612-3, version en vigueur au 10 mars 2018).

d'une amélioration quantitative et qualitative de l'emploi et d'une plus grande cohésion sociale » (Conseil européen, 2000). Le second insiste sur le caractère fondamental de l'investissement éducatif pour stimuler la croissance et répondre aux enjeux européens de productivité. Il rappelle que « ces objectifs sont indissociables de la nécessité de renforcer les compétences pertinentes pour l'employabilité, dans un contexte de croissance molle et de contraction de la main-d'œuvre du fait du vieillissement de la population, les enjeux les plus pressants pour les États membres sont de répondre aux besoins de l'économie et de trouver des solutions à la hausse rapide du chômage des jeunes » (Commission européenne, 2012). À ce titre, et dans la lignée de la Stratégie européenne de Lisbonne, la Stratégie « Europe 2020 » porte à 40 % la part de 30-34 ans diplômés de l'enseignement supérieur dans l'Union européenne. En France, le rapport *Pour une société apprenante. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur* (STraNES, 2015) suggère d'élever cet objectif à 60 %.

Outre les enjeux économiques de la mesure des Neets, leur recensement recèle une valeur sociale (Ogien, 2010) au sens où il institue en creux une norme d'occupation de la jeunesse. L'injonction à être occupé enjoint les jeunes qui ne sont pas sur le marché du travail à rester sur les rails de la formation (Van de Velde, 2016), et ce faisant soumet à la désapprobation collective les sortants non diplômés de l'université puisque leur situation est en contradiction avec cette norme. Dès lors, il revient à l'université de retenir les étudiants et de leur délivrer les compétences utiles à leur insertion professionnelle. C'est la raison pour laquelle des trois fonctions classiquement attribuées à l'université – la fonction de socialisation, de création intellectuelle critique et d'adaptation au marché des qualifications (Touraine, 1972 ; Dubet, 1994) –, la dernière prend le pas sur les deux autres. L'insertion professionnelle est le principe organisateur de l'enseignement supérieur (Laval, 2009), faisant de la prévention et la lutte contre les abandons précoces le ferment de mesures en amont du problème (éducation à l'orientation, aides et accompagnement, etc.) et des dispositifs en aval (retour en formation, préparation et aide à l'insertion professionnelle par les leviers de l'orientation et de la formation). Sur ce plan, la France se caractérise par une perception des sorties sans diplôme de l'université comme une déviance que les rapports officiels et les plans d'action consacrés à l'enseignement supérieur n'ont de cesse de conforter par deux arguments. Le premier est le faible taux d'emploi des sortants non diplômés, le second son impact social. À ce titre, le rapport Hetzel

(2006) insiste sur « une probabilité de connaître une période longue de chômage qui est sans commune mesure avec celles que peuvent connaître des diplômés de l'enseignement professionnel court » quand le rapport Demuyck (2011) souligne les « effets psychologiques » de l'abandon précoce qui s'ajoutent aux « conséquences « matérielles » (difficultés à intégrer le monde professionnel, rémunération souvent moins importante qu'un diplômé...) ». À une échelle régionale, le Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et de l'Innovation de l'ancienne région Aquitaine (2012) dénonce l'« effet potentiellement destructeur avéré [...] des passages ratés dans le système d'enseignement supérieur ». Il est certain que le diplôme est un marqueur social. Les données de l'enquête Génération de 2010 suivie sur 7 années du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ)⁷ montrent que les trajectoires d'accès immédiat et durable à l'emploi⁸ prédominent nettement chez les diplômés de l'enseignement supérieur comparativement aux sortants non diplômés (Calmand, Ménard, Mora, 2015). Par ailleurs, et comme cela est indiqué dans le tableau 1, le niveau de diplôme est discriminant. Parmi les diplômés du supérieur, la part des stabilisés dans l'emploi est de 76 % alors qu'elle n'est que de

Tableau 1. Trajectoires types à 7 ans des jeunes sortis de formation initiale en 2010

En %

	Non diplômés	Diplômés du secondaire	Diplômés du supérieur	Ensemble
Stabilisation en emploi à durée indéterminée	21	49	76	55
Emploi à durée déterminée durable	24	21	14	19
Chômage persistant ou récurrent	34	13	4	13
En formation ou reprise d'études	10	13	4	9
Inactivité durable	11	4	2	4

Source : Céreq, enquête 2017 auprès de la Génération 2010.

7. Il s'agit du suivi sur 7 années d'un échantillon représentatif des jeunes sortis de formation initiale en 2010.

8. Pour analyser le parcours des sortants du système éducatif durant les 3 premières années de vie active, le Céreq propose une typologie des trajectoires en 6 classes : 1/accès immédiat et durable à l'emploi, 2/accès rapide et durable à l'emploi, 3/accès progressif à l'emploi après chômage ou inactivité, 4/sortie d'emploi vers chômage ou inactivité, 5/périodes importantes ou récurrentes de reprise d'études et formations en cours de parcours, 6/chômage ou inactivité durable.

49 % parmi les diplômés du secondaire. Cette part décroît plus vite encore parmi les non diplômés (21 %). Par ailleurs, le chômage persistant est moins marqué parmi les diplômés du supérieur (4 % seulement) que les diplômés du secondaire (21 %), ces derniers affichant un taux à peu près similaire au taux des non diplômés.

Le tableau 1 indique donc qu'une sortie précoce de l'université heurte les trajectoires d'insertion et affecte durablement le parcours professionnel. L'idée selon laquelle ces sorties brutales constituent une menace pour l'ordre établi est confortée par les difficultés objectives d'insertion sur le marché du travail des jeunes, variables selon la période considérée (l'abandon des études n'est pas un problème si le marché du travail est dynamique) et selon le niveau de formation. Un jeune sans diplôme a plus de difficultés à obtenir un emploi qu'un jeune titulaire d'un diplôme de l'enseignement secondaire, qui lui-même a plus difficultés qu'un jeune titulaire d'un diplôme de l'enseignement supérieur (Zaffran, 2015). La *panique morale* autour des sorties précoces se nourrit donc de la crainte des *surnuméraires*, c'est-à-dire des jeunes que l'absence de place dans le système social rendrait « inutiles au monde » (Castel, 1995). Cette crainte conduit les acteurs publics à les ranger dans la catégorie des jeunes à risque justifiables d'actions ciblées (Geay et Proteau, 2002) figurant dans des rapports et des plans successifs. En 2006, le rapport Hetzel (qui fait suite au débat national Université-Emploi) se préoccupe du « taux d'échec dans le premier cycle universitaire », expression qui englobe les sorties précoces puisque dans le cas présent l'échec en premier cycle est assimilé au fait d'être sorti de l'enseignement supérieur sans diplôme. Outre la qualification de « *gâchis humain* », le rapport fait aussi de l'échec à l'université le vecteur d'un désordre social, et d'une fragilisation de l'ensemble du système d'enseignement supérieur :

« cet échec comporte deux réalités qui se juxtaposent : la première concerne 20 % d'entre eux, soit plus de 80 000 bacheliers et 10 % d'une génération dont les espoirs sont très fortement déçus tous les ans car ils quittent l'enseignement supérieur sans en être diplômés et la seconde tient au fait qu'un tiers des étudiants inscrits en première année de l'enseignement supérieur redoublent cette première année. Or, les jeunes qui sortent de l'enseignement supérieur sans en être diplômés après une ou deux années universitaires et qui se présentent sur le marché du travail, vont avoir une probabilité de connaître une période longue de chômage qui est sans commune mesure à celle des diplômés de l'enseignement professionnel court (CAP,

BEP, Baccalauréats professionnels) dont les qualifications et les compétences sont reconnues par le marché de l'emploi» (Hetzell, 2006, p. 9).

En 2007, le ministère de l'Enseignement supérieur initie un *Plan pour la réussite en licence* qui vise à diviser par deux, en cinq ans, le taux d'échec en première année de licence. Ce plan est suivi en 2009 par la mise en place d'un programme national en faveur des jeunes par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), dont l'un des axes porte précisément sur la réduction du décrochage à l'université. En 2011, le rapport Demuynck se donne dix années pour « *réduire de moitié le décrochage universitaire* ». Cet objectif est soutenu deux ans plus tard par la loi de juillet 2013 qui met l'accent sur la transition du lycée à l'université. Le continuum Bac-3/Bac+3 devient le cadre de référence d'actions visant à sécuriser les parcours de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. Le dispositif *Les cordées de la réussite*, créé en 2008, répond à ce principe d'articulation des maillons du système scolaire et universitaire, qui s'incarne dans des actions de tutorat et d'accompagnement scolaire d'étudiants à destination de collégiens et lycéens. La préoccupation des pouvoirs publics pour le décrochage à l'université se prolonge dans le *Plan Étudiants* de 2017, dont la traduction législative est la loi votée en 2018 sur l'orientation et la réussite des étudiants.

Parler de *panique morale* ne consiste pas à nier les conséquences néfastes des sorties non diplômées sur les parcours individuels. Il s'agit plutôt de souligner la manière avec laquelle les acteurs politiques opèrent la transition du phénomène d'abandon précoce des études supérieures en un problème de société, puis le transforment en une prophétie de malheur (le décrochage est annonciateur de risques personnels et sociaux) symbolisant un fléau moral (le décrocheur reproduit l'image du « démon populaire »). Cela fait dire à Sarfati (2013) qu'« à l'université, l'intérêt pour la question du décrochage provient donc moins de la peur que ces jeunes inspirent que de la crainte de les voir devenir chômeurs ». Perçus comme une population à risque, les « étudiants-décrocheurs » pourraient être réduits à l'image du chômeur qui se superpose à celle de l'étudiant en échec, formant ainsi le portrait d'un individu dont la valeur est indexée sur sa capacité à prendre sa vie en main dès lors que des moyens institutionnels lui sont donnés. Dans un cas, il s'agit de faire accompagner les chômeurs par des conseillers du service public de l'emploi pour leur permettre de faire valoir d'éventuels droits à indemnisation en contrepartie des

conditions effectives de retour à l'emploi par les chômeurs eux-mêmes (Demazière, 2013), dans un autre cas, des dispositifs pédagogiques innovants sont proposés aux étudiants pour qu'ils réussissent. L'analogie du chômeur et du décrocheur provient du devoir moral de travailler et d'étudier. Plus largement, elle évoque le principe moderne de l'individu autonomisé et responsabilisé, sommé d'être le décideur de sa vie une fois qu'il aura été convenablement accompagné par des *médiateurs* des politiques publiques, en l'espèce soit des conseillers soit des tuteurs ou des enseignants qui lui auront délivré les informations pour s'orienter correctement. En d'autres termes, « l'étudiant-décrocheur » n'échappe pas à la logique de l'État social actif qui élabore une action publique ciblée en échange des efforts personnels des bénéficiaires pour ne plus dépendre des mesures et des dispositifs qui leur sont destinés.

Alors même que les acteurs publics dénoncent le problème du décrochage et tandis qu'ils en font l'objet d'une lutte légitime et peu contestable tout en passant l'*« étudiant-décrocheur »* au crible du risque et de la responsabilité individuelle, il importe de s'interroger sur la consistance des chiffres et de proposer une lecture critique du problème. Cela se fera d'abord par le recours à un dispositif d'enquête permettant d'accéder à une nouvelle échelle d'observation du phénomène (partie 2), ensuite par l'analyse des facteurs explicatifs de l'abandon des études supérieures qui questionnent la nature et la finalité des dispositifs de lutte contre le décrochage à l'université (partie 3).

2. Partir et revenir : la question du retour aux études des « abandonnistes »

De nombreux travaux ont interrogé le sens de l'échec à l'université. Ils montrent que l'absence de réussite et l'abandon des études supérieures sont des conséquences de l'organisation universitaire (Tinto, 1975 ; Félozis, 2001), des difficultés d'affiliation à un nouvel environnement (Coulon, 1993) voire l'effet d'une stratégie d'attente des étudiants de licence. Dans ce cas, le premier cycle universitaire est conçu comme l'antichambre d'une future formation hors d'un cadre universitaire au sein duquel il est possible de s'épanouir autrement. Les étudiants qui échouent aux examens ne peuvent pas être mis sur le même plan que les étudiants qui quittent l'université sans diplôme pour s'inscrire dans l'école de leur choix (Ménard, 2017). De même, ce

qui est vu comme un abandon des études pourrait n'être qu'une parenthèse dans le parcours du jeune. Celui-ci peut interrompre ses études une année et les reprendre, sous la même forme ou pas, l'année suivante. D'une certaine façon, les étudiants qui sortent de l'université sans diplôme ne cessent pas d'être des étudiants pour autant puisque le retour en formation est possible.

La présentation du taux élevé de sortants non diplômés de l'université, qui s'accompagne d'une mise en scène dramatique des taux d'échec, notamment en L1, mérite donc d'être revue à l'aune des parcours des étudiants. En l'espèce, les données du système d'information sur le suivi des étudiants (SISE) du ministère de l'Éducation nationale ouvrent une première piste⁹. Elles montrent que sur les 165 987 néo-bacheliers inscrits en L1 en 2015, 41,6 % accèdent en L2 l'année suivante. Elles montrent aussi que le taux de 60 % d'échec est l'agrégation du redoublement (28,3% des néo-bacheliers redoublent leur L1), d'un changement d'orientation (2,3 %) et de sortie de l'université (27,8 %). À cela s'ajoute un taux de passage en L2 qui dépend de l'origine sociale. Tandis que 51,3 % des étudiants « très favorisés » (au sens du SISE) accèdent au niveau supérieur l'année suivante, ils ne sont que 32,5 % parmi les étudiants considérés comme « défavorisés ». Si les taux d'échec font problème, la nature socialement déterminée de l'échec devrait l'être aussi puisque les étudiants n'ont pas la même probabilité de réussir ou d'échouer selon leur origine sociale (Romainville, Michaut, 2012). Outre l'origine sociale, le type de baccalauréat a un effet sur les parcours post-bac. Dans une étude portant sur le panel de bacheliers ayant obtenu leur baccalauréat en 2002 (panel entré en 6^e en 1995), Lemaire (2005) met en évidence les caractéristiques spécifiques des bacheliers ne poursuivant pas leurs études dans l'enseignement supérieur. Les deux tiers sont titulaires d'un baccalauréat professionnel, et une large majorité accuse un retard dans leur parcours scolaire. L'exploitation des enquêtes *Génération du Céreq* met aussi en évidence l'impact du parcours scolaire sur la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur. Un redoublement avant l'entrée dans le supérieur expose au risque de sortie sans diplôme (Gury et Moullet, 2007 ; Calmand, Ménard et Mora, 2015). Enfin, les motifs de sortie évoqués par les sortants non diplômés de l'enseignement supérieur sont, outre les choix d'orientation et les problèmes

9. Champ : Universités et établissements assimilés, France entière hors Nouvelle Calédonie. Source: MESR-DGESIP-DGRI-SIES.

de santé, les conditions de vie. L'abandon précoce peut avoir des causes financières ou être lié à une activité concurrente menée en parallèle des études (Galland et Houzel, 2009 ; Observatoire de la vie étudiante, 2016).

Cependant, et comme on vient de l'indiquer, parmi les néo-bacheliers ayant quitté l'université, tous n'ont pas abandonné les études. Certains ont pu s'inscrire dans une formation paramédicale et sociale, une école de commerce ou une formation relevant d'une autre tutelle ministérielle que l'Enseignement supérieur. Or, le SISE ne permet pas d'identifier ces parcours. On ne sait donc pas avec précision qui parmi les étudiants qui interrompent leurs études sont ceux qui quittent définitivement l'enseignement supérieur et ceux qui y retournent immédiatement après en être sortis¹⁰. Cette méconnaissance est d'autant plus problématique que l'attribution des dotations financières aux universités se fonde, entre autres critères, sur le taux de réussite en licence. Depuis 2009, le SYMPA (Système de répartition des moyens à la performance et à l'activité) indexe l'attribution des crédits aux universités à leurs résultats pédagogiques et académiques (Aschieri, 2012). Outre le nombre de masters délivrés et la qualité des unités de recherche, le taux de réussite en licence sert au calcul de la dotation des établissements. De sorte que c'est la rétention des effectifs dans les filières qu'il importe de parfaire plutôt que la sécurisation du parcours de l'étudiant sortant (Millet, 2012 ; Bodin et Orange, 2013), alors même que parmi les 60 % d'étudiants considérés en échec, ils sont peu à ne pas poursuivre leurs études l'année suivante. Dans ce cas, qui sont les « abandonnistes » et comment se poursuit leur parcours d'études ? Tandis que le problème du décrochage universitaire se cristallise sur l'échec et la sortie sans diplôme, cette interrogation articule deux aspects du phénomène, en l'occurrence le départ et le retour aux études universitaires, y compris dans un établissement non recensé par le ministère de l'Enseignement supérieur. Elle repose sur l'hypothèse d'une cohérence biographique derrière les changements survenant au cours du parcours de formation.

Bien que notre approche soit quantitative, cette hypothèse s'inspire des travaux qui déconstruisent la réussite en introduisant l'idée que les bacheliers, toujours plus nombreux à s'inscrire à l'université, ne poursuivent pas tous les mêmes buts et ne sont pas réductibles à un profil.

10. Ce critère d'immédiateté permet de ne pas inclure les adultes en reprise d'études, qui renvoient à une autre catégorie d'étudiants.

Alors que l'association de la réussite au diplôme tend à figer l'indicateur des sortants non diplômés, les logiques qui sous-tendent l'expérience étudiante le nuancent fortement. Ainsi, la typologie construite par Beaupère et Boudesseul (2009) à partir du rapport de l'étudiant à la formation initiale et de son rapport au marché de l'emploi présente quatre profils de décrocheurs. La plus ou moins grande importance accordée au diplôme croisée avec le degré d'anticipation de l'insertion professionnelle peut conduire l'étudiant à sortir de l'université sans qu'il envisage son départ comme un problème. L'abandon est plutôt vu comme un moyen de parvenir à une fin différente des finalités propres à l'université. L'obtention du diplôme au sein de l'établissement d'inscription n'est pas pour eux une priorité, soit qu'ils cherchent à s'insérer rapidement dans la vie active soit qu'ils envisagent une réorientation vers une autre formation. Les étudiants qui établissent un lien fort entre la réussite académique et l'insertion professionnelle n'envisagent pas leur abandon comme une rupture définitive. Au contraire, ils ont un objectif de retour rapide en formation soutenu par leur croyance forte en la valeur du diplôme comme sésame sur le marché du travail. Le décrochage renvoie aussi à une démobilisation dont la source est la tension entre le projet d'avenir, le projet d'apprendre et la socialisation. L'enquête menée par Jellab (2011) auprès d'étudiants en L1 montre bien qu'il suffit que la sociabilité l'emporte sur l'investissement scolaire ou que le projet professionnel apparaisse en décalage avec les études poursuivies pour que le processus d'abandon se mette en œuvre. Par ailleurs, l'inscription à l'université ne relève pas seulement d'une démarche visant à obtenir un diplôme, mais procède aussi d'une stratégie visant à se libérer pour un temps des contraintes sociales (David, Melnik-Olive, 2014) et, comme cela est plus particulièrement le cas des bacheliers professionnels, se soustraire aux exigences du monde professionnel en différant l'entrée sur le marché du travail pour goûter à un monde dont l'accès leur semblait interdit (Beaud et Pialoux, 2001).

Pour ces raisons, l'analyse doit prendre en compte le parcours d'accès, de sortie et de retour aux études supérieures. Sur un plan méthodologique, il s'agira de compléter les nombreuses approches qualitatives par une approche quantitative des facteurs explicatifs d'une part de l'abandon des études universitaires d'autre part du retour en formation des étudiants ayant dans un premier temps renoncé aux études. On distingue donc parmi les étudiants qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur ceux qui y retournent dans

un délai inférieur à 24 mois¹¹ de ceux qui n'y retournent pas après avoir passé une année au moins en dehors de tout système de formation. Le terrain est constitué par les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, ce qui permet de porter l'analyse du devenir de 56 046 étudiants inscrits en 2015-2016 dans l'une d'elles. Le choix est fait de suivre les parcours en licence et en master puisque l'abandon précoce évoque l'idée d'une sortie des études sans obtenir le diplôme visé au moment de l'inscription, quand bien même les conséquences de la sortie sont sans doute différentes selon le niveau (L1, L2 ou L3) et la nature du diplôme (licence ou master). Par ailleurs, l'analyse préalable des données administratives SISE laissait entrevoir une forte propension des inscrits en cursus master à interrompre leur formation avant l'obtention du diplôme préparé. Ce premier constat a conforté le choix d'inclure les masters dans l'analyse.

Avant de s'attacher à identifier les trajectoires étudiantes, il convient de décrire les caractéristiques de notre échantillon. En 2015-2016, 56 406 étudiants sont inscrits dans les trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, en cursus DUT, licence et master. Les filles y sont plus nombreuses (57,5 % des inscrits) et un tiers des inscrits (33 %) est enfant de cadres ou de professions intellectuelles supérieures tandis que 17 % sont des enfants d'employés et 10 % enfants d'ouvriers. Outre l'inégale répartition des inscrits selon l'origine sociale, on note que les origines sociales les plus représentées sur les bancs de l'université sont encore aujourd'hui¹² les moins présentes dans la population en âge d'être active. Les enfants d'artisans, commerçants et chefs d'entreprise ainsi que ceux de cadres et professions intellectuelles supérieures sont fortement surreprésentés à l'université comparativement au poids de ces catégories socioprofessionnelles dans la population française. Ces deux catégories représentent respectivement 9,5 % et 33 % des inscrits contre seulement 3,5 % et 9,2 % de la population (+6 et +24 points). Les enfants d'agriculteurs exploitants, de professions intermédiaires et d'employés sont également légèrement surreprésentés parmi les inscrits, respectivement 2,3 %, 15,7 % et 17,1 % des inscrits contre 0,8 %, 14,1 % et 16,3 % de la population française (+1,5, +1,6 et +0,8 points). À l'inverse, les enfants d'ouvriers sont sous-représentés à l'université. Ils représentent 9,8 % des inscrits contre 12,4 % de la

11. Bien qu'arbitraire, ce délai englobe les réorientations après le premier semestre et les réinscriptions après deux semestres.

12. Ce constat a déjà été pointé en 1964 par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *Les héritiers*.

population (-2,6 points). C'est également le cas des enfants de retraités et des autres inactifs, qui représentent respectivement 7,1 % et 5,6 % des inscrits contre 26,9 % et 16,7 % de la population française¹³. Par ailleurs, il s'agit d'une population relativement jeune puisque trois

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques des inscrits en 2015-2016 et répartition par cursus

		Effectifs	% dans la population*	Répartition par cursus en %			
				Cursus licence	Cursus master	Cursus DUT	CPGE
Ensemble des inscrits		56 406	100	63,4	25,2	9,1	2,3
Sexe	Hommes	24 000	42,5	61,2	23,8	12,2	2,7
	Femmes	32 406	57,5	65,0	26,2	6,7	2,0
Nationalité	Français	52 469	93,0	64,0	24,1	9,5	2,4
	Étrangers	3 937	7,0	55,5	39,8	3,9	0,8
PCS	Agriculteur exploitant	1 216	2,3	60,2	26,3	10,9	2,5
	Artisan, commer., chef d'entreprise	5 007	9,5	65,7	22,4	9,0	2,9
	Cadre et prof. int. sup.	17 317	33,0	62,3	23,8	10,0	3,8
	Prof. intermédiaire	8 239	15,7	66,4	21,1	10,4	2,1
	Employé	8 990	17,1	68,8	19,5	10,2	1,5
	Ouvrier	5 123	9,8	68,5	21,6	8,8	1,1
	Inactif	2 924	5,6	70,1	22,2	6,8	0,9
	Retraité	3 726	7,1	53,4	39,7	5,6	1,3
	Non renseigné	3 864	—	—	—	—	—
Académie d'obtention du baccalauréat	Bordeaux	36 737	65,8	69,0	18,5	10,0	2,5
	France métro. (hors Bordeaux)	14 431	25,8	51,5	37,4	8,8	2,3
	DROM COM	1 996	3,6	66,3	27,8	4,5	1,5
	Étranger	2 709	4,8	51,3	44,3	3,8	0,7
	Non renseigné	533	—	—	—	—	—
Type de bac	Général	45 949	81,5	63,6	25,6	8,1	2,7
	Technologique	6 291	11,2	62,7	17,3	19,2	0,8
	Professionnel	1 784	3,2	85,7	7,7	6,7	0,0
	Dispense	2 382	4,2	45,7	51,2	3,0	0,0

* % calculés à partir des observations valides.

Lecture : parmi les 56 406 étudiants inscrits en 2015-2016 dans l'une des trois universités de la ComUE, 63,4 % sont en cursus Licence.

Sources : SISE 2015-2016.

13. Source : POP6 V2 – Population de 15 ans ou plus par sexe, âge et catégorie socioprofessionnelle en 2016, France entière, Insee, RP2016 exploitation complémentaire, géographie au 01/01/2019.

étudiants sur quatre ont moins de 25 ans et seuls 5,6 % des inscrits sont âgés de 30 ans et plus. Enfin, 66 % des inscrits ont obtenu leur baccalauréat dans l'académie de Bordeaux et 7 % sont de nationalité étrangère (tableau 2).

3. Parcours d'étudiants et causes de l'abandon

Le tableau 2 atteste de l'hétérogénéité des publics à l'université. Même si cette hétérogénéité est documentée par ailleurs, il n'est pas inutile d'en dessiner les grands traits, d'autant qu'ils serviront à construire le tableau 3 ci-dessous. La lecture du tableau 2 par niveau et filière fait remarquer que la répartition des inscrits n'est pas indépendante de trois facteurs. En premier lieu, l'orientation genrée des publics est particulièrement marquée. Les femmes sont surreprésentées en licence et en master alors qu'elles sont sous-représentées dans les cursus DUT et CPGE. En outre, d'importants écarts sont à noter entre disciplines. Tandis que les femmes sont nombreuses en lettres et sciences humaines, elles le sont nettement moins en sciences fondamentales et appliquées. En deuxième lieu, les enfants de cadres et des professions intellectuelles supérieures sont très majoritaires parmi le public étudiant (33 %). En troisième lieu, l'origine scolaire permet de pointer une autre différence remarquable : 81,5 % des inscrits sont titulaires d'un baccalauréat général alors qu'ils ne sont que 3,2 % diplômés d'un baccalauréat professionnel. Considérés ensemble, ces facteurs nuancent l'image d'une université que la massification aurait diversifiée. Le tableau 2 rappelle que l'université est un espace sélectif et hiérarchisé.

Les données de l'enquête permettent de connaître le devenir des étudiants en 2016-2017¹⁴. Leur parcours décrit plusieurs situations : une poursuite d'études, un redoublement, une réorientation, une sortie diplômée, une sortie avant l'obtention du diplôme préparé lors de l'inscription en 2015-2016 (tableau 3).

14. Pour des raisons de suivi et d'attrition, l'effectif total passe à 52 839 individus donnant lieu à la construction d'une seconde base représentant 94 % de la base initiale. De plus, 3 569 situations sont inconnues dans notre étude, soit environ 6,3 % de l'effectif total. Ces cas sont exclus de l'ensemble de nos calculs. Il peut toutefois être intéressant de poser certaines hypothèses sur ces cas afin de tester la variabilité de nos résultats. Une première hypothèse peut consister à supposer que 100 % des non-répondants sont sortis sans diplôme (exclusion totale tant d'un point de vue universitaire que statistique). Dans ce cas, l'estimation du taux de sortie sans diplôme serait plus que doublé par rapport à celui calculé tableau 2, soit 11,1 %. Si on retient, une hypothèse intermédiaire de 50 %, le taux de sortie est d'environ 8 %. Enfin, si on retient une hypothèse basse de 25 %, le taux est seulement de 6,3 %.

Tableau 3. Devenir en 2016-2017 des étudiants inscrits en 2015-2016

	Effectifs	%
Poursuite d'études	26 384	49,9
Redoublement	9 754	18,5
Réorientation	6 058	11,5
Sortie diplômée	7 933	15
Sortie sans diplôme	2 710	5,1
Total	52 839	100

Lecture : 5,1 % des étudiants inscrits en 2015-2016 dans l'un des trois universités de la ComUE sont en sortie sans diplôme en 2016-2017.

Sources : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017, Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine).

Parmi les étudiants dont la situation est connue en 2016-2017, la moitié est réinscrite dans une formation de niveau supérieur. Parmi les réinscrits, 12 % ont changé de champ disciplinaire une année après leur première inscription¹⁵. Les étudiants réinscrits dans une formation de niveau identique à celle suivie en 2015-2016 sont des redoublants. Ils représentent 18,5 % des situations connues, et certains ne se sont pas réinscrits dans la même filière : 14 % ont changé de discipline. La « réorientation » concerne les étudiants réinscrits dans une formation de niveau inférieur à celle suivie en 2015-2016 et les étudiants réinscrits dans une formation conduisant à un autre type de diplôme (BTS, écoles sélectives). Elle concerne 11,5 % des inscrits¹⁶. Les étudiants diplômés non réinscrits en formation l'année suivante¹⁷ représentent 15,1% des inscrits de 2015-2016. Au regard de notre objet, la dernière situation est la plus intéressante : parmi l'ensemble des inscrits en 2015-2016, peu ont quitté l'université avant d'avoir obtenu le diplôme associé à leur inscription. Les abandons purs ne représentent que 5,1 % de l'ensemble des inscrits, soit 2 710 individus. De toute évidence, ce

15. Le secteur disciplinaire est la variable la plus agrégée de la nomenclature SISE. Elle comporte 7 disciplines : Sciences, Staps, Droit, Économie-Aes, Iut secondaire, Iut tertiaire, Lettres, Sciences humaines, Santé.

16. Parmi eux, 21 % se sont inscrits dans une école sélective (IEP, ingénieur, commerce), 18 % en BTS, 16 % dans une année de préparation aux concours, 13 % dans une formation LMD de niveau inférieur au niveau atteint, 8 % dans une école du secteur social ou paramédical, 5 % en DUT, 4 % dans une formation professionnelle et un peu moins de 2 % dans une formation de l'enseignement secondaire.

17. Cette catégorie regroupe les étudiants diplômés en 2015-2016, non retrouvés dans les fichiers SISE l'année suivante. Cela ne signifie pas que tous auraient quitté le système de formation, mais que certains auraient poursuivi leurs études dans des établissements non recensés par le SISE. Dans la mesure où l'enquête porte principalement sur les sortants non-diplômés, le devenir des sortants diplômés est hors champ. Il se peut donc que la part des sortants diplômés soit surévaluée au regard de la part des poursuites d'études et des réorientations.

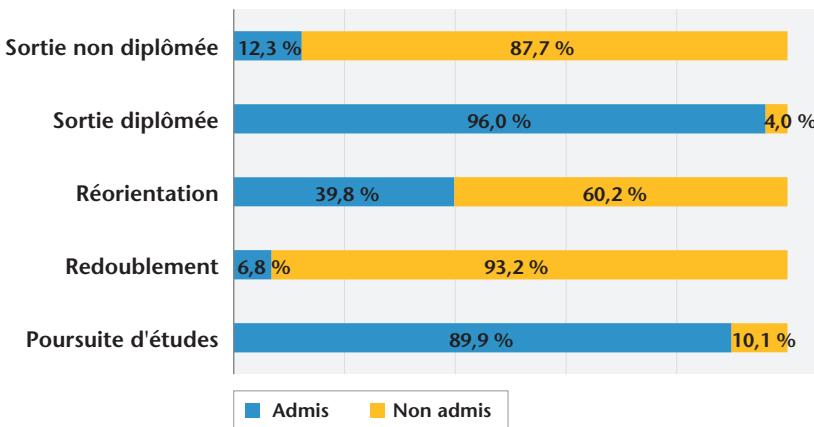
taux nuance la théâtralisation du drame de l'échec à l'université et de l'abandon des études puisque la proportion d'étudiants quittant l'université avant l'obtention du diplôme préparé et ne se réinscrivant dans aucune formation l'année suivante est minime au regard de l'ensemble des inscrits. Cela confirme aussi l'intérêt de proposer une photographie du phénomène à un instant T, là où d'ordinaire les instruments de mesure se fondent sur des suivis de cohorte d'une partie des étudiants. Or, l'importance donnée au phénomène varie nécessairement selon la population de référence retenue. Ramenées à l'ensemble de la population sortante (10 643 inscrits), les sorties anticipées représentent un quart des sorties (25,4 %), c'est-à-dire une part comparable aux données produites par l'enquête *Génération* du Céreq. Rapportée à l'ensemble des inscrits (sortants et non sortants), la part des étudiants n'ayant pas obtenu le diplôme préparé et non réinscrits en formation est marginale. Par ailleurs, l'abandon ne va pas de pair obligatoirement avec une absence de réussite aux examens puisque sur 100 sorties non diplômées, 12 environ interviennent malgré la validation de l'année¹⁸ (graphique 1).

De façon logique, les étudiants ayant validé leur année sont surreprésentés parmi ceux engagés dans une poursuite d'études tandis que les non-admis (au sens administratif du terme)¹⁹ sont surreprésentés parmi les redoublements, les réorientations et les sorties anticipées. Toutefois, des comportements atypiques invitent à nuancer cette relation. En effet, 10 % des étudiants n'ayant pas validé leurs examens poursuivent leurs études l'année suivante dans un niveau supérieur tandis que 39 % des admis se réorientent, que 7 % environ redoublent et surtout que 12 % des étudiants qui interrompent leurs études avant l'obtention du diplôme préparé ont validé leurs examens. Autrement dit, des étudiants en réussite sont susceptibles d'arrêter leurs études. Cela plaide en faveur du constat dressé par Orange et Bodin (*ibid.*) selon lequel l'importance des circulations entre cursus casse la représentation tubulaire traditionnellement associée aux filières universitaires.

18. On voit que 7 % environ des redoublants sont des admis. Cela s'explique par la stratégie d'étudiants visant des masters sélectifs (comme c'est le cas en psychologie) et qui préfèrent redoubler malgré leur admission aux examens pour présenter un meilleur dossier l'année suivante. Par ailleurs, 4 % des sortants diplômés n'ont pas été admis aux examens, mais ils sont titulaires d'un autre diplôme. C'est le cas des étudiants d'une licence professionnelle par exemple qui échouent à leur master.

19. Il est à noter qu'être non admis n'est pas imputable directement à un échec, certains étudiants ayant décidé de ne pas passer tout ou une partie de leurs examens pour différentes raisons qu'il n'a pas été possible de connaître.

Graphique 1. Trajectoires en 2016-2017 des inscrits en 2015-2016 selon leur réussite aux examens



Lecture : Sur 100 admis à l'issue des épreuves d'examen de la filière d'inscription, 90 poursuivent leurs études dans cette filière.

Source : SISE 2015-2016, SISE 2016-2017. Champ : inscrits 2015-2016 des trois universités membres de la ComUE d'Aquitaine, dut, licence, master (52 839 observations valides).

Le caractère marginal du problème ne doit pas priver l'analyse d'une observation plus fine de l'abandon précoce des études supérieures, d'autant qu'une première analyse de l'échantillon démontre que loin de constituer un public homogène, les caractéristiques et parcours des individus agrégés dans cette catégorie varient fortement. Outre les interruptions d'étude liées au décès de l'étudiant (10 observations), les sortants sont à part plus ou moins égale des inscrits à l'université n'ayant jamais assister à aucun cours (ce sont les « étudiants fantômes »), des persévérand qui finissent par interrompre leurs études au cours du second cycle, des sortants au cours du premier cycle mais déjà diplômés de l'enseignement supérieur ou des sortants au cours du premier cycle sans diplôme de l'enseignement supérieur. Ces derniers sont des décrocheurs proprement dit. Parmi les 2 710 sortants, 8 % déclarent n'avoir jamais assisté à aucun cours. Soulignons ici le faible poids sur les sorties de ces « étudiants fantômes », dont la présence à l'université est uniquement administrative, dont seulement 13 % d'entre eux déclarent s'être inscrits pour les avantages pécuniaires et sociaux du statut étudiant. Pour les autres, leur absence relève davantage d'un empêchement lié à des contraintes professionnelles, matérielles ou personnelles (tableau 4).

Tableau 4. Motifs exprimés par les étudiants n'ayant suivi aucun cours après leur inscription en 2015-2016 (en %)

Mon activité professionnelle ne me permettait pas de suivre la formation	34,9
Une autre raison a modifié mon projet d'études	22,9
J'ai été reçu-e dans une autre formation	15,6
Je me suis inscrit-e pour bénéficier du statut étudiant	13,3
La formation était trop éloignée de mon lieu de résidence	7,3
Mon état de santé ne m'a pas permis de suivre la formation	3,7
Les frais de la vie étudiante (logement, repas, etc.) étaient trop élevés	1,4
L'état de santé d'une personne de mon entourage ne m'a pas permis de suivre la formation	0,9
Total	100

Lecture : parmi les étudiants n'ayant suivi aucun cours après leur inscription en 2015-2016, 35 % justifient leur absence aux cours par une activité professionnelle menée en parallèle.

Source : Enquête ComUE, population de référence : 218 répondants). La question est : « Pour quelle raison principale n'êtes-vous jamais allé-e en cours ? ».

L'échantillon permet aussi d'identifier comme sortants, 1 010 étudiants déjà titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur, soit plus d'un sortant sur trois. Parmi eux, 274 étaient pourtant inscrits en premier cycle (cursus DUT ou licence). Il s'agit donc de « cumulards » puisqu'ils sont déjà détenteurs d'un titre universitaire et qu'ils se réinscrivent dans une formation de niveau inférieur au diplôme dont ils sont déjà titulaires. Plus de la moitié d'entre eux déclare être diplômée d'un BTS ou d'un DUT, un quart est titulaire d'une licence générale ou professionnelle et 9 % sont diplômés d'un niveau supérieur (master ou doctorat). Les « sortants persévérand », à savoir les inscrits en second cycle ayant interrompu leurs études avant l'obtention du master représentent quant à eux 27,1 % des sorties (736 sortants). Au total, parmi les 2 710 étudiants en abandon des études, seuls 1 472 (soit 54 %) répondent à l'ensemble des critères communément admis du décrochage, à savoir quitter l'enseignement supérieur sans n'y avoir obtenu aucun diplôme malgré une présence aux cours. Ces décrocheurs sortis non diplômés en 2015-2016 représentent 3,8 % de l'ensemble des inscrits en cursus DUT et licence la même année.

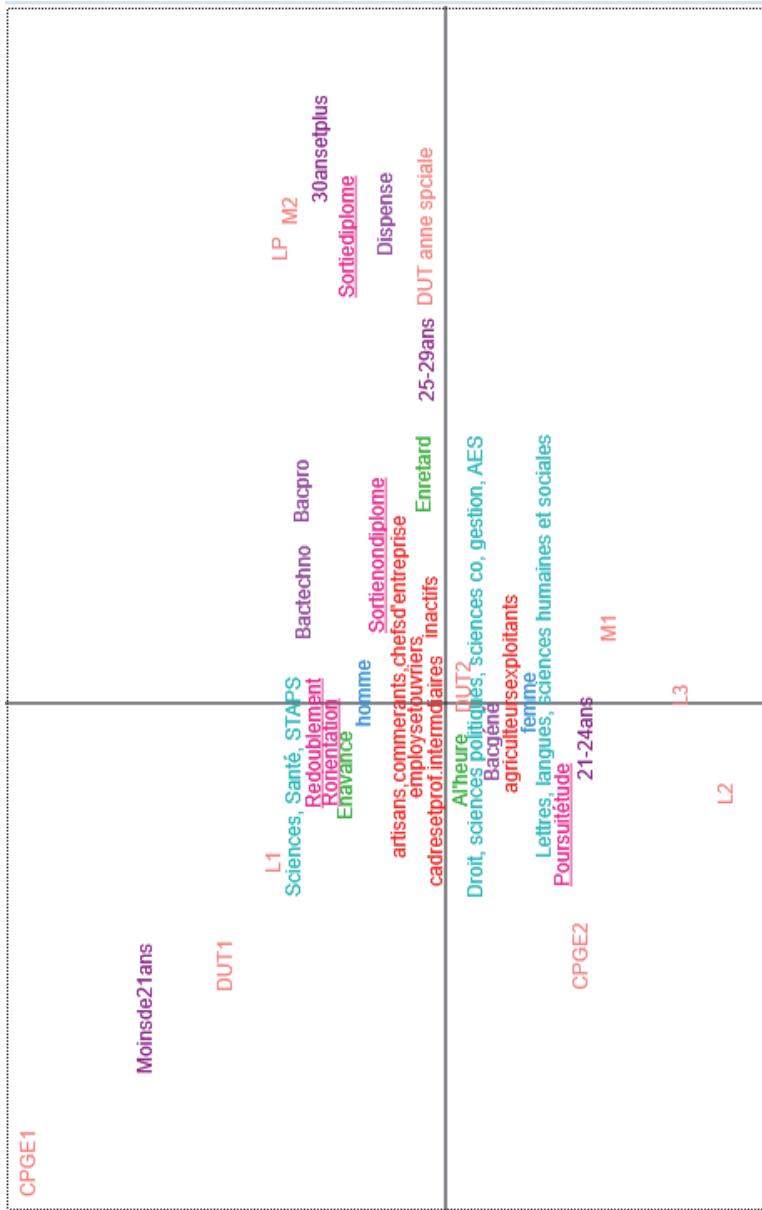
Cette première approche quantitative des sorties sans diplôme pointe d'abord la diversité des trajectoires menant à une interruption anticipée des études supérieures, interruption non réductible au premier cycle universitaire (plus d'un quart des sorties intervient en master). Elle permet ensuite de relativiser l'ampleur du problème. Elle

questionne enfin la pertinence des critères retenus par l'action publique pour cibler les publics. En effet, ce n'est sans doute pas tant la proportion de sortants, somme toute faible, qui fait problème que le parcours des étudiants dans l'espace universitaire. Il s'avère que les parcours des étudiants en poursuite ou en arrêt des études varient en fonction d'une part des cursus et des filières, d'autre part des caractéristiques des étudiants. De ce point de vue, l'analyse des correspondances multiples construites à partir de plusieurs variables socio-démographiques, scolaires et universitaires pointe dès l'abord des différences importantes selon le critère retenu (graphique 2).

Ce plan factoriel, dont le premier axe (horizontal) apporte 15,20 % de l'information et le deuxième axe (vertical) 8,1 %, livre plusieurs renseignements. Le premier est la présence d'un *effet Guttman* révélé par la lecture globale du plan factoriel. Cet effet est représenté par la trajectoire parabolique des niveaux d'études (depuis la CPGE1 aux M2 et LP). Il est dû à l'opposition sur l'axe horizontal des individus extrêmes alors que l'axe vertical oppose les individus moyens aux deux extrêmes. S'il s'avère que cet effet est habituel dans le cas de variables temporelles (ici le niveau des études), il demeure intéressant dans l'étude des parcours d'études puisqu'il oppose sur l'axe horizontal la première année de licence et de CPGE aux dernières années d'études, tandis que l'axe vertical oppose les groupes de niveau d'études extrêmes (première et dernière année) aux groupes d'années intermédiaires. Outre ce résultat, cinq éléments placés le long de la parabole méritent une attention particulière.

Le premier est la proportion initialement assez importante des étudiants parmi les moins âgés qui se réorientent ou redoublent. Cette proportion décroît à mesure que les étudiants sont plus âgés (21-24 ans). À cet âge, il s'agit d'étudiants en poursuite des études. La courbe croît à nouveau, exprimant l'importance des étudiants parmi les plus âgés qui sortent diplômés de l'enseignement supérieur. Le deuxième est la place particulière des étudiants en CPGE de première année et qui sont parmi les étudiants les moins âgés. On suppose que cela est dû à l'excellence de leur parcours scolaire, au même titre d'ailleurs que les étudiants en DUT de première année. On les retrouve ensuite en poursuite d'études la deuxième année, à l'instar des étudiants en L2, L3 et M1 des Sciences humaines et sociales, Droit, Sciences politiques et Sciences économiques. Le troisième concerne les redoublements et les réorientations qui d'abord interviennent plutôt en L1 dans les filières Sciences, Santé (Paces) et Staps, ensuite sont plutôt le fait d'étudiants

Graphique 2. Analyse des correspondances multiples des parcours en 2016-2017 (inscrits 2015-2016)



Source : Enquête Sortants – ComUE d'Aquitaine.

par le passé en réussite scolaire. Ayant obtenu leur baccalauréat avant l'heure, ce temps gagné est un atout pour rejouer un parcours universitaire sans accuser un retard sur l'agenda universitaire. Le quatrième est la réussite en master 2^e année et en licence professionnelle des étudiants plus âgés. On suppose ici qu'il s'agit plutôt d'étudiants étrangers majoritairement dispensés du baccalauréat ainsi que d'étudiants en reprise d'études. Le quatrième renseignement est le poids des conditions économiques et du passé scolaire sur la sortie sans diplôme. Celle-ci semble concerner plutôt des hommes, titulaires d'un baccalauréat professionnel ou technologique, qui ont redoublé durant leur scolarité, dont les parents sont d'une catégorie sociale défavorisée. De ce point de vue, cette information conforte les enquêtes sur l'échec à l'université. Enfin, le cinquième est la distinction entre les individus qui restent dans l'enseignement supérieur (poursuite d'études, redoublement, réorientation) et les individus qui sortent (diplômés ou non). Les premiers sont les plus jeunes (moins de 21 ans ; 21-24 ans), dans les premiers niveaux de licence ou DUT, qui sont « à l'heure » et titulaires d'un bac général, restent dans l'enseignement. Les seconds sont titulaires d'un bac technologique ou professionnel. Ils sont parmi les plus âgés et « en retard » sur leur parcours scolaire antérieur.

Cette description interroge la figure du décrocheur mise en scène dans le débat public, à savoir celle d'un nouvel entrant à l'université, peinant à s'affilier, sorte de passager clandestin sans projet qui quitterait l'université par défaut d'investissement. Au contraire, les sorties sans diplôme apparaissent davantage comme le fait d'étudiants ayant déjà passé plusieurs années au sein du cursus universitaire. Plus largement, ces éléments confirment que la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur varie selon les facteurs sociodémographiques et scolaires des étudiants ainsi que la filière et l'année d'études. En conséquence de quoi, il importe d'affiner l'analyse en observant la part explicative de chaque variable sur le phénomène. À cette fin, un modèle de régression logistique permettant d'observer *toute chose égale par ailleurs* l'effet des facteurs sur la sortie sans diplôme a été construit par introduction de plusieurs variables dans le modèle (tableau 5). Le modèle ajoute aux caractéristiques sociodémographiques (le sexe, l'âge, la PCS du parent de référence, et la nationalité) le type de bac, l'âge à l'obtention du bac, le niveau et la filière d'inscription au moment de la sortie.

Tableau 5. Probabilité des étudiants inscrits en 2015-2016 d'être en sortie anticipée en 2017-2018

		Sig.	Exp(B)	IC 95 % Inférieur Supérieur
Discipline	Droit	***	1,8	1,5
	Aes	***	2,5	1,9
	Langues	***	3	2,4
	Lettres et arts	***	2,5	1,9
	Staps	***	2,2	1,6
	Sciences fondamentales	**	1,4	1,1
	SHS	***	2,5	2,0
	Éco et gestion	***	2	1,5
	SVT	***	1,8	1,4
	<i>Santé (réf.)</i>			
Niveau	L1	***	7,6	6,2
	L2	***	2,5	2,0
	L3	**	1,3	1,0
	LP	**	1,5	1,1
	DUT1	***	2,8	2,0
	DUT2	ns		
	M1	***	3,8	3,1
	<i>M2 (réf.)</i>			
PCS	Agriculteur exploitant	ns		
	Artisan, commerçant, chef d'ent.	ns		
	Cadre et PI	***	0,8	0,7
	Inactif	ns		
	<i>Employé Ouvrier (réf.)</i>			
Type de bac	Bac général	***	0,3	0,3
	Bac techno	***	0,6	0,5
	Dispense	***	0,3	0,2
	<i>Bac Pro (réf.)</i>			

Tableau 5(suite). Probabilité des étudiants inscrits en 2015-2016 d'être en sortie anticipée en 2017-2018

		Sig.	Exp(B)	IC 95 % Inférieur Supérieur
Âge	<i>Moins de 21 (réf.)</i>			
	21-24	***	2,0	1,8
	25-29	***	4,6	3,8
	30 et +	***	7,0	5,5
Parcours	En avance	ns		
	À l'heure	***	0,8	0,8
	<i>En retard (réf.)</i>			
Nationalité	<i>Français (réf.)</i>			
	Étranger	***	0,7	0,6
Sexe	<i>Femme (réf.)</i>			
	Homme	***	1,2	1,1

Seuils de significativité : *** <.000, ** <.05. Validité du test de Hosmer-Lemeshow. 3 % de résidus (positifs ou négatifs) supérieurs à 2 écarts-types, 0 % de résidus supérieurs à 3 écarts-types. Indicateur de la qualité du modèle par la courbe ROC : supérieur à 0,7.

Champ : Ensemble des inscrits 2015-2016 en licence, DUT et master, hors CPGE et l'année spéciale de DUT (50 129 observations valides). Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine)

Lecture : Un étudiant inscrit en Langues a 3 fois plus de risque d'être en sortie anticipée qu'un étudiant inscrit en Santé.

Trois résultats ressortent de ce modèle. Le premier résultat est la confirmation de la faible probabilité d'être en sortie précoce des enfants dont le parent de référence a une position de cadre ou de profession intellectuelle. Comparativement aux enfants d'origine sociale défavorisée (c'est-à-dire des enfants d'employés ou d'ouvriers), l'origine sociale favorisée protège du risque de sortie précoce. En outre, le fait d'être titulaire d'un bac général comparativement à un bac professionnel protège d'une sortie précoce, tout comme le fait de n'avoir jamais redoublé. Somme toute, ces constats vont dans le sens des conclusions des recherches en France sur la meilleure réussite dans l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur selon l'environnement familial et la trajectoire scolaire. Le deuxième résultat est l'effet de la nationalité sur la sortie précoce. On note que les étudiants étrangers, comparativement aux étudiants de nationalité française, ont un risque de 30 % moins élevé de quitter précocement l'enseignement supérieur. Ce résultat mériterait d'être approfondi, car il va à rebours des conclusions des recherches en France qui mettent en évidence

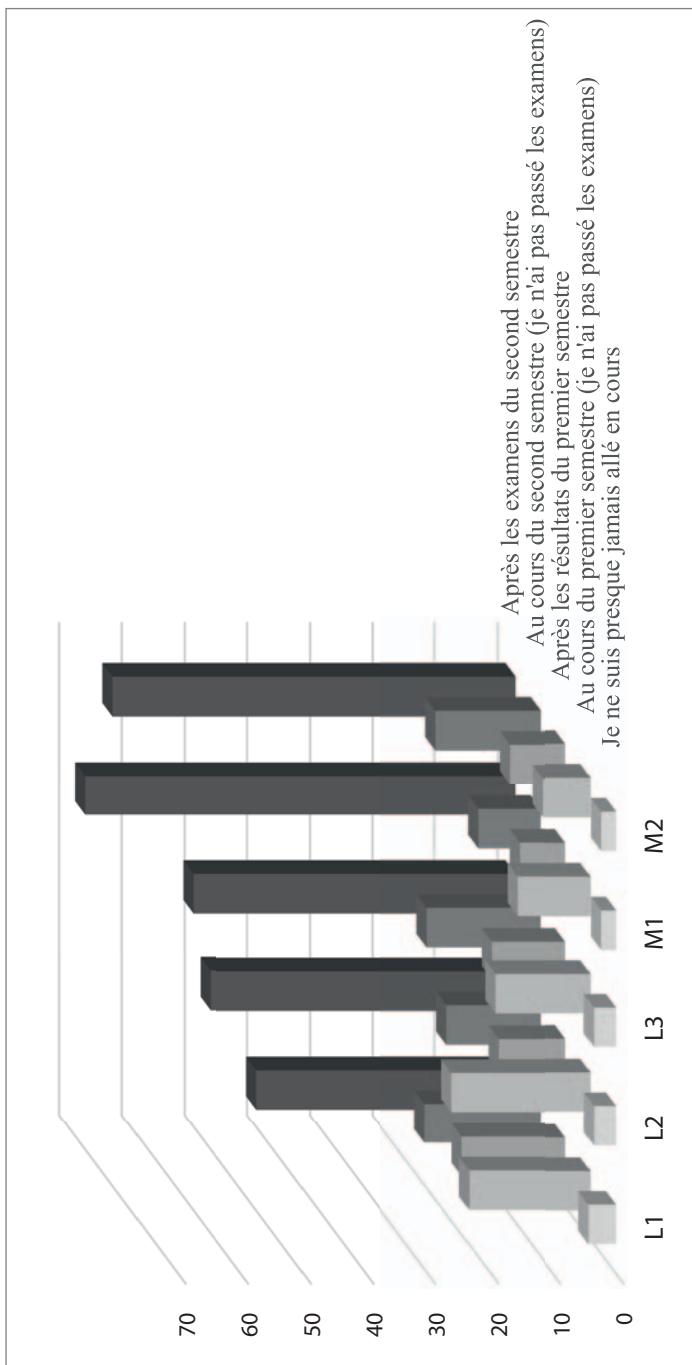
l'absence d'effet significatif de la nationalité sur la réussite étudiante (Duguet, Lambert-Le Mener, Morlaix, 2016). Sur ce plan, notre résultat réclamerait une analyse des parcours des étudiants étrangers dans l'enseignement supérieur à partir de leur origine sociale, leur origine géographique et le niveau d'éducation de leurs parents (Ichou, 2018). Il invite également à observer ces parcours à la lumière des obligations légales conditionnant les cursus de ces étudiants dans l'enseignement supérieur français (conditions de renouvellement des titres de séjour, législation récente relative aux frais différenciés de scolarité, etc.). Le troisième résultat concerne la filière et le niveau des études. Le détail des odds ratios montre d'abord la surexposition des étudiants de L1 au risque de sortie anticipée. Le fait d'être en première année de licence multiplie environ par 8 le risque de sortie précoce plutôt que d'être inscrit en M2. De ce point de vue, le consensus sur la lutte contre le décrochage à l'université et l'urgence de traiter le problème au niveau de la licence sont pertinents. Cependant, l'attention portée sur la licence, en particulier la première année, ne doit pas occulter l'importance du risque de décrochage en première année de master. Il s'avère qu'après la première année de licence, la première année de master représente un risque élevé de sortie précoce. Celle-ci multiplie le risque d'une sortie anticipée par 4 environ par rapport à la deuxième année de master qui est l'année de référence. Cela signifie que le traitement du décrochage n'est pas réductible à l'entrée à l'université, et qu'il s'agit d'un problème plus large d'accès aux diplômes universitaires. Autrement dit, les sorties anticipées de formation relèvent moins d'une spécificité du premier cycle universitaire que d'un effet de seuil indissociable de la temporalité d'études puisque le risque en licence diminue entre la première et la troisième année et qu'il remonte en première année de master. De ce point de vue, l'inscription en master représenterait pour certains une façon de conserver une inscription en attendant de trouver un emploi, à l'instar de l'effet d'une stratégie d'attente évoquée *supra* au sujet des étudiants des inscrits en Licence.

La sortie précoce a donc un double également dans le temps. D'abord important la première année, le risque perdure les deux années suivantes puis reprend de la vigueur en master (tableau 5). L'observation de la temporalité dans laquelle surviennent ces sorties (graphique 4) permet de déconstruire un peu plus la représentation du décrochage en tant que phénomène concentré sur la première année de licence, en particulier sur les premiers mois suivant la rentrée universitaire. Parmi les 2 388 sortants déclarant être allé au moins une

fois en cours et ayant précisé la période de leur sortie, un peu plus de la moitié (50,8 %) a suivi la totalité de l'année universitaire avant d'interrompre sa formation. Les abandons en cours de premier semestre ne représentent « que » 16,8 % de l'ensemble des sortants (on compte aussi 12,9 % de sortants après les examens du premier semestre). Cette proportion varie significativement en fonction du niveau d'études. En effet, le taux de sortie au cours du premier semestre passe à 19,4 % chez les étudiants de L1 et 22,2 % chez les étudiants de L2, puis retombe à 15,3 % en troisième année de licence et à 11,7 % en master 1. À l'inverse, les sorties qui surviennent après le passage des examens du second semestre sont davantage le fait des sortants de master 1. Parmi les sorties anticipées enregistrées en master 1, 68,7 % surviennent après les examens du second semestre, contre 51,4 % en L3, 48,7 % en L2 et 41,4 % en L1. Quoi qu'il en soit, ces résultats sont loin d'abonder dans le sens d'un abandon massif au cours des premiers mois succédant l'entrée à l'université. Ainsi, les 273 étudiants inscrits en L1 et ayant déclaré avoir interrompu leur formation au cours du premier semestre représentent 11,4 % de l'ensemble des 2 388 sortants.

Si la sortie précoce est irréductible au premier cycle universitaire (rappelons que les inscrits de master représentent plus d'un sortant sur quatre), la temporalité différenciée dans laquelle surviennent ces sorties en fonction des niveaux d'études suggère que les parcours ne s'en trouvent pas affectés de la même manière, ni pour les mêmes raisons. Quel que soit le niveau d'études considéré, le premier motif d'interruption exprimé par les sortants est la poursuite d'un nouveau projet d'études ou professionnel (graphique 4). Ce motif est davantage mobilisé par les sortants de master 1 (34,8 %) et de master 2 (38 %) que par les sortants de licence (28,5 % des L1). Le second motif de sortie le plus exprimé varie en fonction des niveaux d'études. L'insatisfaction liée aux contenus ou aux formats des cours est la cause de 23,1 % des sorties chez les étudiants de L1 quand les conditions de vie semblent davantage affecter le parcours des L2 (26,2 %) et des L3 (21,1 %). Pour les masters 1, l'item « autre raison » recueille 21,7 % des réponses, et correspond dans la majorité des cas à l'échec des candidatures pour intégrer un master 2. Bien que plus élevé chez les étudiants de licence, le sentiment d'échec arrive en quatrième position des motifs ayant conduit à l'interruption d'études, derrière l'engagement dans un nouveau projet, les difficultés liées aux conditions matérielles d'existence et l'insatisfaction liée aux contenus ou aux

Graphique 3. Moment de survenue de la sortie sans diplôme (en %)

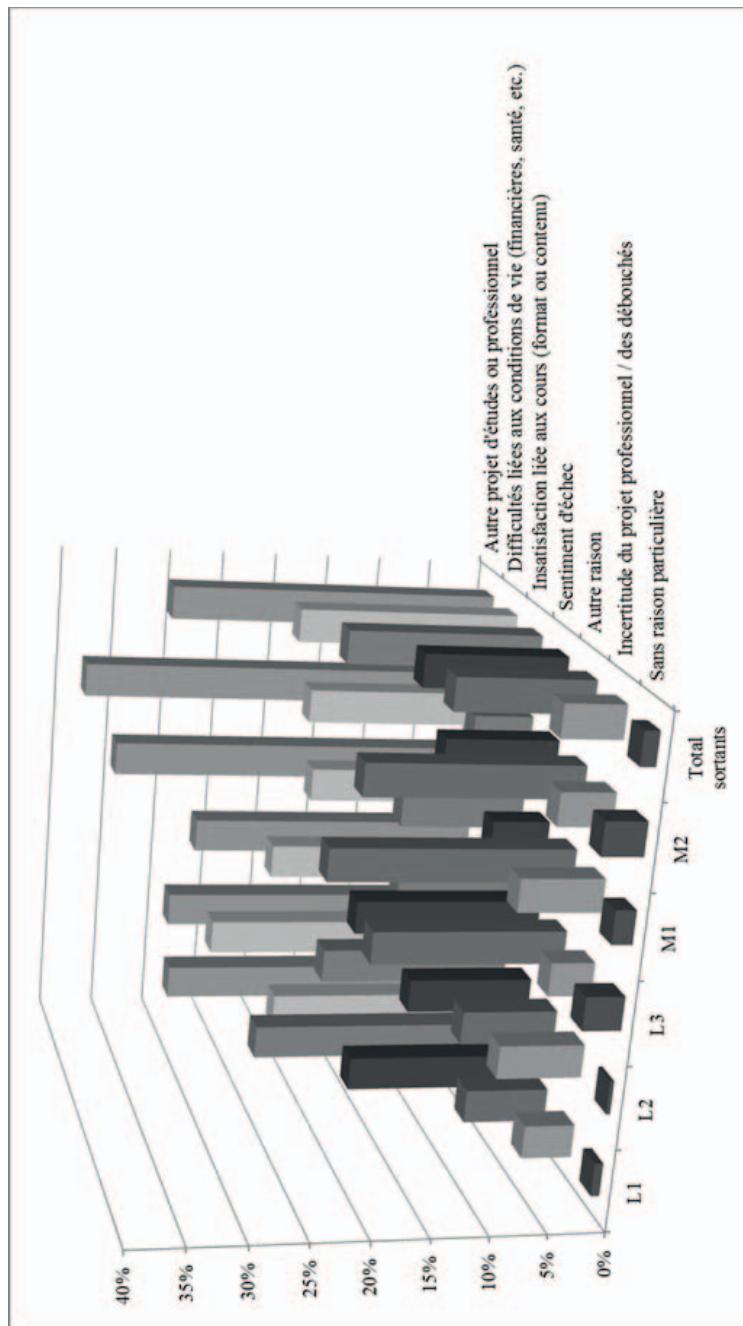


Champ : Ensemble des sortants 2015-2016 déclarant être allé au moins une fois en cours (hors CPGE).

Lecture : Parmi les étudiants non diplômés inscrit en L1 en 2015-2016 et non réinscrits en 2016-2017, 4,3 % ont interrompu leurs études avant d'avoir passé les examens de fin du premier semestre.

Source : Enquête sortants (ComUE d'Aquitaine).

Graphique 4. Premier motif de sortie exprimé selon le niveau d'étude (en %)



Champ : Ensemble des sortants 2015-2016 déclarant être allé au moins une fois en cours (hors CPGE).

Lecture : Parmi les étudiants non diplômés inscrit en L1 en 2015-2016 et non réinscrits en 2016-2017, 28,5 % ont interrompu leurs études pour un autre projet d'études ou professionnel.

Source : Inquête sortants (ComUE d'Aquitaine).

formats d'enseignement. De même, l'incertitude liée au projet professionnel ou au débouché de la formation s'avère un motif peu exprimé par les sortants (5,4 % en moyenne). Ces données font apparaître des divergences dans les motifs pouvant conduire à une interruption des cursus en fonction des niveaux d'études. Pourtant, des mécanismes similaires sont notables, en particulier la propension à interrompre son cursus pour s'engager dans une nouvelle voie. Ce constat s'oppose un peu plus à l'image répandue de l'étudiant décrocheur sans projet, égaré et désaffilié. Ces résultats indiquent également que la sortie sans diplôme est un processus qui s'étale de la licence jusqu'au master, et qu'elle intervient avant ou après les examens du premier et du second semestre. De sorte que la croyance selon laquelle un abandon massif interviendrait les premiers temps de l'entrée à l'université doit être revue à l'aune des sorties sans diplôme et non suivies d'une réinscription qui surviennent davantage dans un temps long et de façon silencieuse, en particulier après les examens du second semestre (graphique 3 et graphique 4).

* * *

Depuis une lecture cognitive et normative du décrochage universitaire en France jusqu'aux résultats de notre enquête, un écart est creusé entre la dramatisation du problème et les facteurs qui l'objectivent. De ce point de vue, deux résultats principaux ressortent de notre enquête en région Aquitaine. Le premier est que les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur sont marginales au regard de l'ensemble des étudiants poursuivant un cursus universitaire. Le deuxième est que le décrochage à l'université est un processus qui s'étale du premier cycle au deuxième cycle, et qu'à ce titre il est irréductible à la première année de Licence. Des analyses similaires à la nôtre mériteraient d'être conduites dans l'ensemble des régions françaises à des fins de comparaison et d'estimation exhaustive au niveau national. La comparaison permettrait de vérifier si toute spectaculaire que paraît la désertion des amphithéâtres au cours du premier semestre universitaire, la majorité des sortants non réinscrits l'année suivante ont quitté l'enseignement supérieur soit après le premier semestre, soit après avoir effectué la totalité de l'année universitaire. De plus, elle permettrait de confirmer ce dont témoigne notre enquête, en l'occurrence que le risque de sortie sans diplôme est irréductible à un public d'étudiants égarés et désaffiliés, mais aussi que tous niveaux

confondus l'interruption de formation reste largement motivée par la volonté de s'engager dans un nouveau projet. Bien que nos résultats confirment le risque de sortie sans diplôme plus important la première année universitaire, ils nuancent l'idée d'une spécificité propre aux nouveaux entrants puisque les étudiants inscrits en première année de master connaissent aussi un risque élevé de sortie anticipée. Par ailleurs, le processus varie dans le temps sans disparaître pour autant, ce qui casse l'image construite par les politiques publiques du décrochage comme un problème spécifique à la première année de licence, en particulier les premiers mois suivant l'entrée à l'université lorsque le processus de désaffiliation battrait son plein (Coulon, *ibid.*). Les sorties n'intervenant pas uniquement les premiers mois suivants la rentrée universitaire, cela vient nuancer, sans les contredire, la nature et la cible des dispositifs de lutte contre le décrochage à l'université ciblant spécifiquement les étudiants en première année.

Plus avant, nos résultats posent la question de la nature des interventions pédagogiques dans la construction des parcours d'études des étudiants. Il s'avère que le critère d'efficacité des dispositifs de lutte contre le décrochage à l'université se fonde sur la diminution du taux d'échec aux examens de première année. Or, l'échec peut conduire à une réorientation, à la suite de quoi il n'est plus un échec si elle est potentiellement bénéfique à l'étudiant. En outre, la sortie sans diplôme est un processus qui s'étale sur plusieurs années et qui varie en fonction de la discipline ainsi que des caractéristiques des étudiants et étudiantes. En conséquence, et comme le pointe Garcia (2009, 2010), le rôle des dispositifs est de garantir une offre de formation suffisamment large et des prestations suffisamment souples pour permettre les conditions de la réussite, quelles que soient l'année d'études et la filière. En dépit de l'ensemble des mesures prises pour éviter les ruptures de parcours d'études supérieures, deux questions connexes restent centrales : celle des inégalités sociales et celle d'une inflation de dispositifs qui ratent leur cible.

Références

- Annoot, E., 2012, « Les pratiques d'aide à la réussite: Du tutorat au plan licence », In Annoot E., *La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, pp. 111-138.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, n° 2, pp.383-402.
- Aschieri G., 2012, *Réussir la démocratisation de l'enseignement supérieur : l'enjeu du premier cycle*, Rapport du Conseil économique, social et environnemental.
- Beaud S., Millet M, 2018, « La réforme Macron de l'université », *La Vie des idées*, 20 février.
- Beaupère N., Boudesseul G. (dir.), 2009, *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Observatoire national de la vie étudiante, Paris, La Documentation française.
- Beaupère N., Boudesseul G., 2009, « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Bref*, n° 265.
- Bétant B., Foucault M. & Peyroux C., 2010, *Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence*, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, n° 2010-091.
- Brinbaum, Y., Kieffer A., 2009, « Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours », *Population*, 64, pp. 561-610.
- Bodin, R. & Millet, M., 2011, « La question de l'« abandon » et des inégalités dans les premiers cycles à l'université », *Savoir/Agir*, Vol. 17, n° 3, pp. 65-73.
- Bodin R., Orange S., 2013, *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Éditions du Croquant, coll. « Savoir/Agir », 213 p.
- Bourdieu P., Passeron J.-C., 1964, *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Collection Le sens commun, 192 p.
- Calmand J., Ménard B., Mora V., 2015, « Faire des études supérieures, et après ? Enquête Génération 2010 – Interrogation 2013 », *Note Emploi Formation*, n° 52, septembre, Céreq.
- Castel R., 1995, *Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- Céreq, 2014, « Le Portefeuille d'Expériences et de Compétences », Rapport d'évaluation, FEJ.
- Cohen S., 2002 (1972), *Folk Devils and Moral Panics. The Creation of the Mods and Rockers*, New York, Routledge.
- Cohen S., 2011, « Whose Side were we on? The Undeclared Politics of Moral Panic Theory », *Crime Media Culture*, Vol. 7, n° 3, pp. 237-243.

- Commission européenne, 2012, « Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio-économiques », Communication de la Commission au parlement européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions.
- Cohen, M. D., March, J. G. et Olsen, J. P., 1972, « A Garbage Can Model of Organizational Choice », *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, n° 1, pp. 1-25.
- Coulon A., 1997, *Le métier d'étudiant : approche ethno méthodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF.
- Crédoc, 2013, *De l'université à l'entreprise*, rapport d'évaluation, FEJ,
- David S., Melnik-Olive E., 2014, « Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? », *Formation Emploi*, 2014/4, n° 128, pp. 81-100.
- Demuynick C., 2011, *Réduire de moitié le décrochage universitaire*, rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon, juin.
- Demazière D., 2013, « Qu'est-ce que le travail d'accompagnement des chômeurs ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 13, pp. 137-150.
- Dubet F., 1994, « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, Volume 35, Numéro 4, pp. 511-532.
- Duguet A., Lambert-Le Mener M., Morlaix S., 2016, *Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ?*. In: Spiral-E. *Revue de recherches en éducation*, supplément électronique au n° 57. Supplément au n° 57 : *Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap ?*, pp. 31-53.
- Durkheim É., 1887, « La Philosophie dans les universités allemandes », *Revue internationale de l'enseignement*, 13, pp. 313-38 et pp. 423-40 (Texte reproduit in Durkheim E., 1975, *Textes*, 3, *Fonctions sociales et institutions*, Paris, Éditions de Minuit, pp. 437-486).
- Endrizzzi L., 2010, « Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur », *Dossier d'actualité de la VST*, n° 59, décembre.
- FEJ, 2013, *Premiers enseignements des expérimentations en matière décrochage universitaire*, note thématique, Octobre.
- Felouzis G., 2001, *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*, Paris, PUF.
- Galland O., Houzel G. (dir.), 2009, *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, PUR.
- Garcia S., 2010, « Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3, n° 183, p. 48-57.
- Garcia S., 2009, « Réformes de Bologne et économisation de l'enseignement supérieur », *Revue du MAUSS*, vol. 1, n° 33, p. 154-172.
- Gautier C., 2015, « Le décrochage, le définir, le mesurer », *Note OFIPE*, n° 22, Université Paris-Est Marne-la-Vallée.

- Gury N., Mouillet S., 2007, « L'insertion des non-diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilités d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », *Relief*, n° 22, pp. 191-201.
- Hassenteufel P., 2011, *Sociologie politique : l'action publique*, Paris, Armand Colin.
- Hetzell P., 2006, *De l'université à l'emploi : rapport final de la Commission du débat national Université-Emploi*, La Documentation française, Collection des rapports officiels, Octobre.
- Ichou M., 2018, *Les enfants d'immigrés à l'école. Inégalités scolaires, du primaire à l'enseignement supérieur*, Paris, PUF.
- Laval C., 2009, « Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire », *Revue du MAUSS*, vol. 1, n° 33, p 173-184
- Lemaire S., 2005, « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? », Insee, *France, portrait social*.
- Livet P., 2012, « Normes sociales, normes morales, et modes de reconnaissance », *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 45, pp. 51-66.
- Mascherini S., Salvatore L., Meierkord A., Jungblut J.-M., 2012, *Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Eurofound.
- Ménard B., 2017, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010 : tous décrocheurs ? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités ». In: *Rendement éducatif, parcours et inégalités dans l'insertion des jeunes*, Céreq, pp.129-148.
- Michaut C., 2012, « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche » In Romainville M. (éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, pp. 53-68.
- Michaut C., 2003, « L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités » In *Recherche & Formation*, N°43, « Entrer à l'université. Le Tutorat méthodologique », pp. 101-113.
- Millet M., 2012, « L'« échec » des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques », In Romainville M. (éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 69-88.
- Muller P., Leca J., Majone G., Thoenig J-C., Duran P., 1996, « Enjeux, controverses et tendances de l'analyse des politiques publiques », In: *Revue française de science politique*, 46^e année, n° 1, pp. 96-133.
- Muller P., 2006, *Les politiques publiques*, Paris, PUF.
- Observatoire de la vie étudiante, 2016, *Repères 2016*.
- Ogien A., 2010, « La valeur sociale du chiffre. La quantification de l'action publique entre performance et démocratie », *Revue Française de Société Économie*, n° 5, pp. 19 à 40.

- Pérennès L., Pinte G., 2012, « Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation », *Questions Vives*, Vol. 6, n° 16.
- Perret, C. & Morlaix, S., 2014, « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation*, Vol. 38, n° 2, pp. 175-191.
- Perret C., Berthaud J., Benoist S., 2013, « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "Réussite en licence" selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie*, 183, pp. 83-98.
- Perret C., 2013, « Les choix des équipes pédagogiques pour la réussite des étudiants : un éclairage via la cartographie du plan réussite en licence de l'Université de Bourgogne », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, Vol. 29, n° 2, pp. 1-19.
- Romainville M., Michaut C., 2012, « Conclusion », In Romainville M. et al., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 251-262.
- Romainville, M., 2006, *Introduction*, In Rege Colet N. (éd.), *La pratique enseignante en mutation à l'université*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, pp. 7-13.
- Romainville M., 2002, « Promouvoir la réussite à l'université », Table ronde organisée par Mme Françoise Dupuis Ministre de l'Enseignement supérieur, Bruxelles, le 22 mars 2002, *La réussite à l'université, éclairages pédagogiques*, Facultés universitaires de Namur.
- Sarfati F., 2013, « Peut-on décrocher de l'université ? Retour sur la construction d'un problème social », *Agora débat Jeunesse*, n° 63, pp. 7-21.
- Schéma Régional de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, SRESRI Aquitaine, décembre 2012.
- Tinto V., 1975, « Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, Vol. 45, n° 1, pp. 89-125.
- Touraine A., 1972. *Université et société aux États-Unis*, Paris, Le Seuil.
- Vallet L.-A., Caille J.-P., 1996, « Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration », *Économie et statistique*, n° 293, pp. 137-153.
- Van de Velde C., 2016, « "J'aimerais que quelqu'un m'attende quelque part" : Visages et expériences des "neet" », *Le blog de la Chaire de recherche sur les inégalités sociales et parcours de vie*, novembre.
- Zaffran J., 2004, « Le temps des études universitaires : le cas des travailleurs sociaux », *Formation Emploi*. n° 86, pp. 25-38.
- Zaffran J., 2015, « Lutte contre le décrochage scolaire et jeux d'échelle : des acteurs publics aux parcours individuels », *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, n° 45, pp. 161-175.