

La transition entre secondaire et supérieur en France : L'expérience étudiante fortement influencée par l'environnement d'études ?

Saeed PAIVANDI

<Abstract>

L'existence d'un nombre important d'échec, de décrochage et de réorientation des étudiants primo-arrivants révèle le caractère critique de la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur en France. Plusieurs initiatives et réformes pédagogiques ont tenté d'améliorer l'accompagnement des étudiants en difficulté. Une des questions posées par les recherches sur les étudiants en France est les effets de l'environnement pédagogique sur l'intégration académique et sociale des étudiants. Les données de l'enquête nationale sur les conditions de vie des étudiants 2016 de l'Observatoire de la Vie étudiante (21244 individus) peuvent nous aider à mieux comprendre le vécu des étudiants débutants. Il s'agit d'examiner l'intégration sociale et académique en tenant compte de leur point de vue sur les conditions pédagogiques, sociales et matérielles de leur lieu d'études. Les données de cette enquête montrent que le jugement des étudiants sur le contexte général de leur formation, la qualité de la pédagogie et l'accompagnement tendent à considérablement varier en fonction de la filière d'études et de certaines caractéristiques individuelles.

1. Introduction

L'entrée à l'université est susceptible d'engendrer de nombreuses ruptures sur les plans cognitif – métacognitif, social et existentiel qui expliquent tant de difficultés vécues par les étudiants débutants en France ou ailleurs (Berthaud 2017, Chemers, Hu et Garcia 2001, De Clercq 2017, Morlaix et Suchaut 2012, Paivandi 2015, 2016, Perry, Hladkyj, Pekrun, and Pelletier 2001, Trautwein and Bosse 2017).

Dans l'expérience de la transition entre le secondaire et le supérieur, la confrontation de l'étudiant au monde universitaire et le défi de devenir membre d'une nouvelle communauté éducative sont considérés comme la mère des batailles. C'est lors de cette période que l'étudiant va devoir adapter ses attitudes et ses comportements aux exigences académiques et sociales de l'université à travers une acculturation, sans quoi il ne pourra pas réussir sa première année. La découverte des études universitaires est, pour ceux qui terminent l'enseignement secondaire, un temps d'exploration, d'efforts et de mobilisation pour construire une nouvelle relation à l'apprendre et une plus grande autonomie intellectuelle. Il faut aussi développer un ensemble de compétences métacognitives comme l'autorégulation et l'autoévaluation et de compétences méthodologiques pour construire une autre manière d'apprendre. Par rapport au lycée où les enseignants et l'établissement organisent, orientent et structurent l'apprentissage, à l'université, les responsabilités incombent à l'étudiant qui doit se prendre en charge, donner un sens à son apprentissage, décoder les enjeux académiques et professionnels des apprentissages. L'étudiant doit s'approprier cette université pour lui-même à travers son projet professionnel et intellectuel.

En France, la présence des phénomènes comme le décrochage, l'échec ou la réorientation des étudiants au début de leur parcours supérieur montre bien que la transition entre secondaire et supérieur constitue un moment critique¹⁾. Les difficultés liées à la transition entre le secondaire et le supérieur est loin d'être un phénomène franco-français. Malgré l'existence d'une riche tradition d'accueil des nouveaux étudiants dans certains pays européens et en Amérique du Nord, la massification de

l'enseignement supérieur a engendré une situation critique marquée par un nombre important de difficultés au début du parcours universitaire.

Les taux élevés d'échecs et de décrochages des étudiants à l'entrée à l'université semblent avoir poussé les décideurs politiques en France de mettre en place une sorte de sélection-régulation à l'entrée de l'université depuis 2018 pour améliorer l'orientation post-secondaire et éviter des orientations hasardeuses de certains bacheliers²⁾. La mise en place d'une telle réforme était évoquée en France depuis les années 1980. La réforme «Parcoursup» est une démarche innovante importante qui peut contribuer au rapprochement de ces deux secteurs historiquement différents quant aux modalités d'admission des étudiants en premier cycle³⁾.

2. Améliorer l'accompagnement de nouveaux étudiants

Les taux élevés de décrochage et d'échec montrent que l'accès à l'enseignement supérieur ne signifie pas l'accès au savoir et à la performance. La démocratisation de l'enseignement supérieur pose donc un problème car les conditions ne sont pas réunies pour permettre à certaines catégories d'étudiants de réussir et d'aller plus loin dans leur parcours universitaire. Selon le rapport de l'Eurydice (2014), ces phénomènes en Europe sont plus importants dans les pays où l'accès à l'enseignement supérieur est non-sélectif (comme en France et en Belgique).

Pour faire aux difficultés des étudiants durant la transition entre le secondaire et le supérieur, les universités françaises semblent être de plus en plus attentives aux expériences internationales notamment dans les pays anglo-saxons. On peut parler de deux types de dispositifs curriculaire et extra-curriculaire qui ciblent les étudiants qui éprouvent des difficultés à l'entrée à l'Université. L'expérience de l'année de transition montre qu'agir tôt pour soutenir les étudiants en difficulté est plus efficace que les aider de manière réactive.

Les dispositifs curriculaire qui s'intéressent aux connaissances académiques qui constituent une condition importante à la réussite. Ces dispositifs sont souvent intégrés aux programmes et qui tentent de

répondre aux besoins spécifiques des étudiants. Les dispositifs qui visent les compétences méthodologiques pour réussir la transition entre le secondaire et le supérieur. Certaines universités ont commencé à mettre en place un système d'alerte rapide (Early warning system) afin de repérer les étudiants les plus fragiles sur le plan académique et de leur proposer des cours de soutiens.

Les dispositifs extra-curriculaire visent l'intégration sociale au sein de l'établissement et cherchent à développer les liens et les moments socialisants. Les dispositifs destinés aux apprentissages collaboratifs entre les étudiants tentent de développer des petites communautés d'apprenants au sein d'une formation universitaire. On trouve aussi les tutorats méthodologiques centrés aux apprentissages méthodologiques et aux compétences métacognitives animés par les étudiants avancés. Les dispositifs d'information, d'accompagnement et de conseil qui visent à soutenir, informer et aider les étudiants et notamment ceux qui sont en difficultés. Il s'agit de comprendre les programmes proposés, de mieux choisir leurs cours, de se réorienter ou de finaliser leur projet professionnel.

3. A qui la faute ? La pédagogie ou les étudiants ?

Les enseignants universitaires en France tendent à dénoncer l'incompétence des «nouveaux» étudiants⁴⁾, leur inculture, leur absence de motivation ou de projet, leur manque de travail. Ces caractéristiques sont régulièrement invoquées pour expliquer les forts taux d'abandons et d'échecs constatés (Coulon et Paivandi, 2008). Cependant, nombre d'experts estiment que les universités ont à ce jour insuffisamment pris la mesure des changements (Endrizzi, 2014). Selon Fave-Bonnet (2003), la massification a provoqué une rupture sociale et culturelle entre les universités et les étudiants.

La littérature de recherche en France développée par les universitaires a souvent tendance à se pencher sur le profil des étudiants. A l'opposé, la pédagogie et l'environnement d'études sont moins souvent travaillés⁵⁾. Cette tendance dominante se reproduit dans un contexte marqué par le

développement d'un ensemble d'initiatives pour aider et accompagner les étudiants en difficultés leur permettant de réduire leurs fragilités. Contrairement à la France, dans les recherches internationales sur l'expérience des étudiants, la question de la socialisation et de l'intégration dans l'environnement d'études est devenue un objet très investi depuis les années 1970. Il s'agit d'examiner l'environnement d'études comme lieu de vie et d'activités qui, tout en faisant partie du système éducatif global, possède une certaine autonomie à travers ses traits propres (histoire, recrutement social, traditions, dispositif et organisation pédagogique, dynamique interne). Cet axe de recherche tente d'appréhender ce qui se passe au niveau collectif et au niveau des interactions développées au sein des communautés éducatives, et les effets sur le parcours, l'engagement personnel, la performance et le devenir des étudiants (Arum et Roksa 2010, Astin 1970, Mann 2008, Tinto 1987).

Les recherches sur l'effet socialisant et transformateur du contexte d'études ont tendance à examiner l'établissement éducatif comme une organisation qui ne se réduit pas aux aspects normatifs ou à un simple producteur de réussite ou d'échec scolaire (Paty 1981, Felouzis et Perroton 2007). Autrement dit, un établissement ne doit pas être uniquement défini par son cadre formel et les contraintes extérieures qui pèsent sur lui. Il possède un ensemble de ressources humaines, matérielles et symboliques, susceptible de se mobiliser différemment afin d'organiser ses activités et d'accomplir ses missions. L'établissement met en jeu plusieurs types d'acteurs, espaces et dispositifs, ce qui produit un effet de composition, avec des interactions entre variables contextuelles, sociales et individuelles.

La question de la socialisation étudiante et du rapport à l'environnement d'études est notamment posée au début du parcours dans le supérieur. Devenir étudiant, c'est se mouvoir dans un nouvel espace éducatif et traverser une expérience de quasi-«conversion» pour se séparer de son identité «héritée» en tant que lycéen. Le passage effectif à l'enseignement supérieur et l'acquisition du «métier d'étudiant» se réalisent sur plusieurs registres qui vont de la relation à l'apprendre aux expériences socialisantes permettant de devenir membre de sa nouvelle communauté.

Ainsi, entrer dans un établissement supérieur, comme dans n'importe quelle institution de la vie sociale, suppose, pour les nouveaux étudiants, un mécanisme d'intégration, le franchissement de barrières et de frontières ou l'accomplissement d'une affiliation (Coulon, 1997). Devenir étudiant signifie avant tout l'accès à une structure sociale, à un système de règles et de pratiques instituées. Les théories anthropologiques s'intéressent au phénomène du passage à travers les rites de séparation, de marge et d'agrégation qui marquent l'initiation (Van Gennep, 1981). Le rite signifie que l'institution doit prendre en charge et initier les débutants à leur nouveau statut d'étudiant.

Les recherches internationales tendent à souligner l'importance cruciale de la socialisation de l'étudiant, et de son intégration à l'environnement d'études pour réussir son parcours. La recherche pionnière de Spady (1970) sur le lien entre intégration étudiante et performance académique examine les effets combinés des attributs de l'étudiant d'une part, et des influences et des attentes du contexte universitaire d'autre part. L'auteur souligne le rôle du contexte académique et social de l'université, qui constitue d'importantes structures dans lesquelles se développe le processus d'abandon d'études. En cherchant à mieux comprendre les raisons de l'abandon précoce des étudiants, Tinto (1987) oriente aussi ses travaux aux Etats-Unis vers l'analyse de l'impact de l'environnement d'études. Pour l'auteur, l'absence de liens significatifs avec l'environnement d'études et l'isolement de l'étudiant contribuent à accélérer le processus de décrochage. En s'inspirant du travail de Tinto, Chapman et Pascarella (1983) ou Berger et Milem (1999) examinent l'intégration académique et le sentiment d'appartenance.

Les liens entre les variables contextuelles d'une part et l'expérience socialisatrice et l'engagement des étudiants d'autre part sont également examinés dans les différentes enquêtes de l'OVE⁶ depuis 1997 (Galland 2009, Lahire 2000, Paivandi 2012, 2016). Si les étudiants se distinguent nettement par la manière d'étudier, les pratiques d'études et la mobilisation individuelle, il faut aussi s'interroger sur l'environnement de leurs études (Lahire, 2000). Selon l'auteur, les étudiants tendent à vivre une socialisation «silencieuse» à géométrie variable selon le style de chaque

secteur et les types de situations et de conditions d'études.

Ces travaux montrent que la perception que l'étudiant développe à propos de son environnement d'études constitue un facteur important dans la mobilisation sociale et intellectuelle des étudiants (Paivandi 2015). Cette perspective théorique mettant l'accent sur la subjectivité permet de ne pas réduire les difficultés vécues par l'étudiant à la seule dimension cognitive ou linguistique, quand elles sont pensées du point de vue de l'étudiant. Weidman (1989) et Romainville (1998) placent le contexte normatif et les interactions sociales côte à côte pour expliquer l'expérience universitaire. Le contexte institutionnel influence la nature et les possibilités pour réaliser les interactions sociales et, en retour, ces interactions participent à construire la perception étudiante du contexte. Il existe donc une relation en boucle entre la façon dont les étudiants s'impliquent dans les activités et les pratiques liées à son apprentissage, le sens donné à ces activités, la perception de la situation vécue et la qualité d'apprentissage accompli (Paivandi, 2015).

4. L'environnement d'études et les étudiants: enquête de l'OVE

L'enquête régulière de l'OVE depuis 1997 sur les conditions d'études semblent constituer un outil pertinent pour examiner l'évaluation subjective l'appréciation des différents aspects de l'environnement d'études par les étudiants. Il s'agit d'une enquête régulière réalisée toutes les 3 ans auprès d'un échantillon représentatif des étudiants de toutes les filières. La dernière enquête a été réalisée en 2016 auprès de 46340 étudiants dont 21244 étudiants en 1ère et en 2ème année des études supérieures. Ce travail de recherche s'est intéressé aux étudiants débutants et à leur rapport à l'établissement, à la pédagogie et la manière dont ils se sentent «intégrés» à la formation et à l'établissement.

Le questionnaire de l'OVE 2016 demande aux étudiants d'apprécier divers aspects de leur environnement d'études. Dans l'ensemble, plusieurs questions abordent l'évaluation subjective du contexte d'apprentissage. Par exemple, on demande aux étudiants de noter l'intérêt de la formation et des cours, la disponibilité des enseignants et la qualité pédagogique des

enseignants. On s'intéresse aussi à l'accompagnement offert par le lieu d'études: l'accompagnement dans les études par le personnel administratif et enseignant (accueil, orientation, aide personnalisée), l'accompagnement au projet professionnel et à l'insertion professionnelle par le personnel administratif et enseignant (orientation, recherche de stage...), le tutorat et le parrainage étudiant. Une autre question liée à l'environnement d'études concerne l'intégration à la formation et à l'établissement.

Le questionnaire de OVE 2016 demande aux étudiants d'apprécier divers aspects de leur environnement d'études en attribuant une note entre 1 et 5 (1=pas du tout satisfait, 5=tout à fait satisfait). Dans l'ensemble, les neuf questions qui abordent l'évaluation subjective du contexte d'apprentissage peuvent être rassemblées en trois groupes:

Le premier groupe aborde les évaluations concernant la perception générale de l'environnement d'études et de la formation suivie: l'évaluation générale, l'organisation des cours, la réputation de l'établissement ou de la formation.

Le deuxième groupe est composé de trois questions sur le contexte pédagogique quotidien, c'est-à-dire l'intérêt de la formation et des cours, la disponibilité des enseignants et la qualité pédagogique des enseignants.

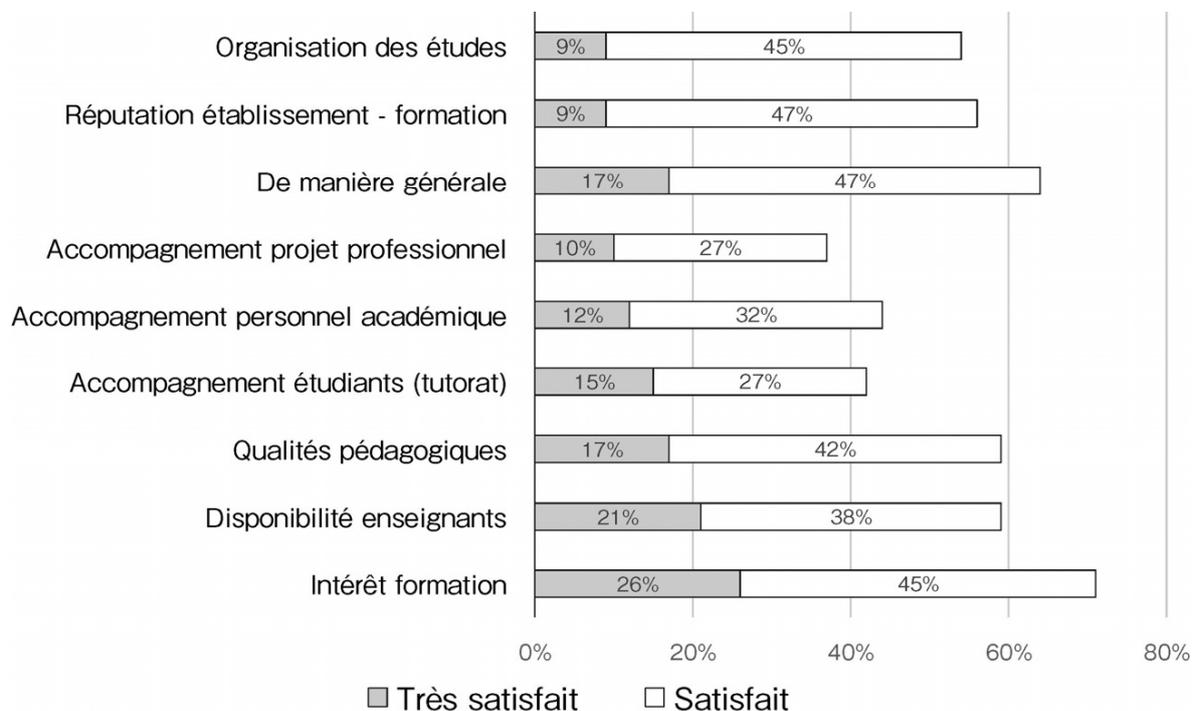
Le troisième groupe s'intéresse à l'accompagnement offert par le lieu d'études: l'accompagnement dans les études par le personnel administratif et enseignant (accueil, orientation, aide personnalisée), l'accompagnement au projet professionnel et à l'insertion professionnelle (orientation, recherche de stage...), le tutorat et le parrainage étudiant.

5. Appréciation de l'environnement d'études

Les notes moyennes attribuées par les étudiants aux différents aspects généraux, organisationnels et pédagogiques de leur environnement d'études (neuf questions au total) varient entre 3,9 (intérêt de la formation, des cours) et 3,06 (accompagnement au projet professionnel), et la moyenne générale s'élève à 3,5. Les notes moyennes, qui se trouvent entre le score des étudiants satisfaits (notes 4 et 5) et celui des étudiants insatisfaits (notes 1 et 2), sont relativement bonnes sans être pour autant

enthousiastes.

Les questions concernant l'intérêt de la formation et des cours (moyenne 3,9 et 26% «très satisfaits» et 38% «satisfaits») et l'appréciation générale (moyenne 3,7, 17% «très satisfaits» et 47% «satisfaits») sont les aspects où les étudiants expriment le plus de satisfaction. Un autre point positif dans l'évaluation globale des étudiants concerne leur avis sur la réputation de leur établissement ou de leur formation. Près de deux étudiants sur trois sont satisfaits de l'image qu'ont leur établissement ou leur formation (note moyenne 3,8). Dans la même catégorie, on trouve les appréciations des étudiants concernant l'aspect organisationnel du cursus, avec cependant une note moyenne inférieure (3,3) aux notes attribuées aux autres items.



Champ: étudiants inscrits en première et en deuxième année (n = 21,244)

Source: auteur

Figure 1 L'appréciation des différents aspects de l'environnement d'études

Avec une note moyenne autour de 3,7, la qualité pédagogique des enseignants est l'aspect le plus apprécié de l'environnement d'études. En moyenne, près de deux tiers des étudiants interrogés sont «très satisfaits»

ou «satisfaits» du contexte pédagogique et de leurs enseignants. Les taux moyens des insatisfaits («très insatisfaits» et «insatisfaits») ne dépassent pas 15 %. À l'opposé, ce sont les trois types d'accompagnement qui sont les aspects d'études qui recueillent le moins de suffrages positifs: en moyenne entre 37 % et 44 % se déclarent satisfaits ou très satisfaits. Cette appréciation mitigée vise notamment l'accompagnement dans le projet professionnel et l'insertion professionnelle par le personnel administratif et enseignant de l'établissement (orientation, recherche de stage, etc.), qui est l'aspect le moins apprécié par les étudiants.

La littérature de recherche des années 1980 et 1990 rend compte des appréciations très critiques exprimées par les étudiants inscrits dans le secteur universitaire (Coulon et Paivandi 2008). Cette appréciation souvent négative semble être directement liée à la phase de massification rapide entre 1975 et 1995, qui s'était accompagnée d'une dégradation des conditions de travail et de vie au sein des universités. Le contexte humain était souvent critiqué, en soulignant le sentiment d'anonymat, des professeurs distants et froids, l'absence de sociabilité... Depuis, la fin des années 1990, le secteur universitaire semble avoir connu une amélioration graduelle de la condition étudiante (Coulon et Paivandi 2008) même si, comme le montrent les parties suivantes, il existe un écart entre les filières universitaires et celles du secteur sélectif.

6. L'expérience diversifiée des étudiants selon la filière d'études

Les données de l'OVE 2016 montrent que parmi toutes les variables indépendantes (sexe, âge, origine, situation professionnelle, origine sociale et niveau d'études des parents, série et mention du baccalauréat) c'est la filière d'études qui constitue le facteur le plus discriminant pour distinguer les étudiants selon les taux de satisfaction concernant les différents domaines de leur environnement d'études. Cette corrélation est illustrée par le tableau I qui montre les taux de satisfaction (notes moyennes et taux de notes 5 et 4) selon les trois variables composées (perception générale, qualité pédagogique, accompagnement) construites à partir des questions de satisfaction.

Table 1 Appréciation des aspects d'études selon la filière d'études

Secteur	Filières	Perception générale	Qualité pédagogique	Accompagnement
Université	Lettres-Sciences humaines et sociales (LSHS)	48%	55%	28%
	Droit-Economie	50%	52%	27%
	Sciences & technologie	50%	56%	33%
	Santé	56%	42%	50%
Formation prof courtes	IUT ⁷⁾	58%	62%	47%
	STS ⁸⁾	43%	58%	33%
Parcours d'excellence	CPGE ⁹⁾	65%	87%	55%
	Ecoles d'ingénieurs	65%	68%	57%
	Ecoles de management	65%	69%	53%
	Ecoles artistiques et culturelles	64%	58%	41%
<i>Ensemble</i>		<i>54%</i>	<i>58%</i>	<i>38%</i>

Champ: étudiants inscrits en première et en deuxième années (n = 21,244)

Source: auteur

La satisfaction générale des études (notes 4 et 5) connaît une forte variation selon la filière d'études. Les étudiants des écoles d'ingénieurs, de management et des classes préparatoires (65 % très satisfaits et satisfaits) fournissent les taux de satisfaction les plus élevés pour le contexte général

de leur établissement, suivis de ceux qui sont inscrits dans les écoles artistiques et culturelles. Les étudiants des STS (7 % très satisfaits et 36 % satisfaits, soit un total de 43 %) et des filières universitaires de Droit et Economie (note moyenne de 3,4), de lettres et sciences humaines et sociales (LSHS), et de Sciences (excepté pour les filières de santé) ont exprimé les appréciations les moins positives.

La qualité pédagogique, qui est l'aspect de l'environnement d'études le plus apprécié par les étudiants, recueille des scores aussi très différents selon la filière d'études. Avec un score très élevé de satisfaction (une note moyenne de 4,4, 62 % très satisfaits et 25 % satisfaits), les élèves des CPGE jugent la qualité pédagogique de leur établissement largement plus favorablement que les autres.

L'accompagnement est le domaine le moins apprécié et la baisse de la moyenne de satisfaction touche l'ensemble des filières. Les taux «très satisfaits» «satisfaits» varient de 57 % (écoles d'ingénieurs) à 27 % (Droit-Economie). Les jugements les moins positifs dans ce domaine n'épargnent même pas les structures comme les IUT (avec une moyenne de 3,4 et 47 % d'opinion positive) et les STS (note moyenne de 3,15, 33 % opinion positive), qui pourtant offrent souvent un bon encadrement à leurs publics. Dans l'ensemble, très peu de filières franchissent la barre symbolique de 50 % de satisfaits pour cet aspect des études.

Comme dans le cas de l'implication sociale, les données du tableau II traduisent l'existence d'une forte variation des taux de satisfaits et d'insatisfaits selon la filière d'études, ce qui ne doit pas surprendre parce que l'écart semble reposer avant tout sur l'existence d'un large éventail de situations pédagogiques et organisationnelles au sein de l'enseignement supérieur en France. La continuité des corrélations statistiques concernant l'encadrement et le dispositif pédagogique offerts par chaque filière d'études, observées depuis la première enquête de l'OVE en 1997, révèle que les étudiants tendent à vivre des expériences très variées et diversement appréciées durant leurs études. Les différents types d'études sont aussi marqués par leur place hiérarchique et symbolique dans l'organisation de l'enseignement supérieur (sélectivité, recrutement et degré d'élitisme, débouchés prévisibles). C'est ainsi que l'expérience de

vivre un cursus prestigieux et sélectif dans un petit établissement accueillant plusieurs centaines d'étudiants, bien équipé avec un encadrement pédagogique serré et des relations éducatives et sociales de proximité, ressemble peu à l'expérience d'un étudiant dans une grande université faiblement intégratrice où peut éprouver un sentiment d'anonymat. On observe parfois le même écart entre les élèves inscrits dans les filières STS et ceux inscrits dans les classes préparatoires : ainsi les deux catégories d'étudiants font toutes deux leur début de parcours supérieur dans un établissement d'enseignement secondaire sans vivre le même rapport à leur environnement d'études.

Selon les résultats de l'enquête, le type d'études suivies semble constituer la variable explicative qui synthétise plusieurs variables indépendantes «classiques» comme le sexe, la série du bac, la mention au bac, l'origine et le niveau d'études des parents. Ce phénomène s'explique essentiellement par le type de recrutement effectué par chaque filière. En effet, l'accès aux différentes filières ne s'opère pas de façon homogène selon le type de baccalauréat détenu, le sexe, l'origine sociale. Les composantes des populations étudiantes inscrites en droit, dans les IUT, en CPGE, en STS ou en LSHS varient considérablement sur le plan social et scolaire (série du bac, mention...). De même, les étudiants étrangers ou les salariés ne sont pas présents avec la même proportion dans les différentes filières. Parmi les corrélations les plus fortes, quatre variables semblent se distinguer assez nettement. D'abord, la série du bac différencie indéniablement les étudiants. Les étudiants issus des séries générales sont plus satisfaits que ceux issus des deux autres séries technologiques et professionnelles. Ensuite, les étudiantes ont une probabilité assez nette d'être moins satisfaites des différents aspects de leurs études que les étudiants. Parmi toutes ces variables, l'origine sociale des parents exerce très peu d'effet sur le type de socialisation vécu au sein de chaque filière. Une fois atteint le niveau supérieur, cette variable semble perdre sa force, comme dans d'autres études l'ont également montré (Paivandi 2015).

7. Se sentir intégré à la formation ou à l'établissement

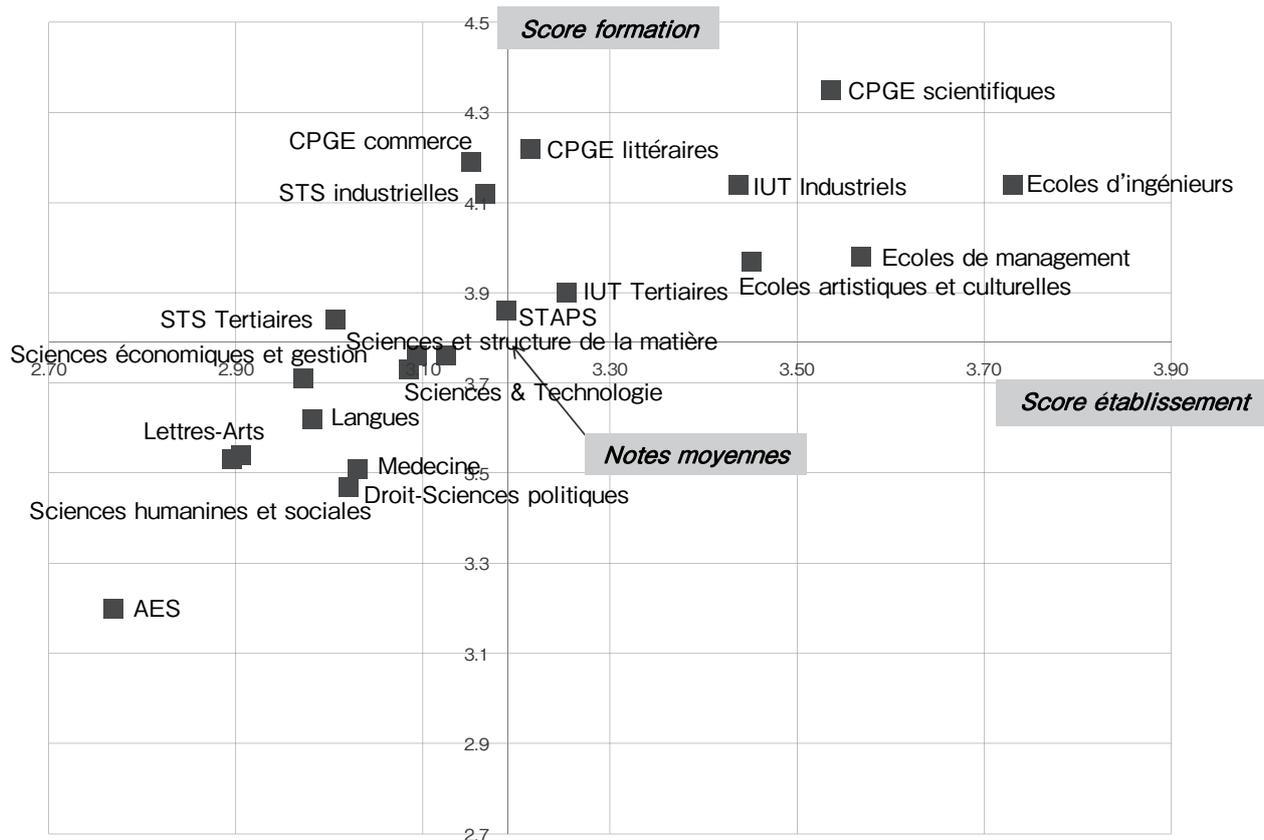
Selon l'enquête de l'OVE 2016 demande aux étudiants de s'exprimer sur le degré d'intégration au sein aussi bien de leur formation que de leur établissement. Deux étudiants sur trois déclarent se sentir «intégrés» au groupe d'étudiants de leur formation (notes 4 et 5) et 14 % indiquent se sentir peu intégrés (notes 1 et 2). Les étudiants dans leur ensemble sont nettement moins enclins à se sentir satisfaits quant à l'intégration à leur établissement (13 % très satisfaits et 23 % satisfaits). La note moyenne de l'intégration cache des situations contrastées selon la filière d'études. Comme le graphique II le montre, trois catégories de filières se distinguent si on examine simultanément les notes moyennes concernant la formation et l'établissement.

La première catégorie (en haut à droite) regroupe les filières ayant obtenu des scores supérieurs à la moyenne pour le sentiment d'appartenance aussi bien à la formation qu'à l'établissement. Les élèves des CPGE, et des écoles d'ingénieurs sont nettement plus nombreux que les autres à se sentir bien intégrés à la fois à leur formation et à l'établissement d'appartenance. Ce sont les étudiants inscrits dans les IUT, les écoles de management et les écoles artistiques et culturelles qui s'attribuent les scores d'intégration les plus élevés (entre 3,9 et 4,15 pour la formation et de 3,3 à 3,6 pour l'établissement).

La deuxième catégorie (en haut à gauche) représente les filières qui ont un fort sentiment d'appartenance à leur formation (supérieur à la moyenne) accompagné par une appartenance à l'établissement plus faible que la moyenne générale (STS, filières industrielles et tertiaires, écoles de management).

La troisième catégorie (en bas à gauche) regroupe les filières dont les scores portant sur le sentiment d'appartenance sont plus faibles que les deux moyennes globales. Toutes les filières universitaires se situent dans cette zone, avec un score particulièrement faible pour les étudiants inscrits en AES, en droit, en médecine et en lettres et sciences humaines, qui se sentent nettement moins intégrés (avec seulement 23 % très satisfaits et 30 % satisfaits et une note moyenne de 3,4).

La transition entre secondaire et supérieur en France



Champ: étudiants inscrits en première et en deuxième années (n = 21,244)

Source: auteur

Figure 2 Se sentir intégré-e au sein de son lieu d'études

Les données de l'enquête OVE sur la relation à l'environnement d'études tendent à révéler les écarts et les clivages réguliers dans les filières, qui convergent et témoignent ainsi de l'impact indéniable des conditions d'études et des modalités de fonctionnement des établissements supérieurs. Le sentiment d'appartenance exprimé par les étudiants constitue un indicateur intéressant, qui mesure aussi le climat social et pédagogique de chaque filière, et l'importance du contraste entre le secteur universitaire et le secteur sélectif composé d'établissements de petite taille.

Table 2 Le sentiment d' appartenance en fonction de la relation à l'environnement d' études

	Sentiment d'être peu ou pas intégré (e) 12,5 %	Sentiment d'être intégré (e) plus à l'établissement 5 %	Intégration froide 16 %	Sentiment d'être bien intégré (e) formation 27,5 %	Sentiment d'intégration optimale 39 %
Perception générale	Insatisfait ou très insatisfait	Satisfait	insatisfait	Satisfaction moyenne,	Très satisfait et satisfait
Qualité pédagogique	Insatisfait ou très insatisfait	Satisfaction moyenne	Insatisfait, très insatisfait, satisfaction moyenne	Satisfait	Très satisfait et satisfait
Accompagnement	Insatisfait ou très insatisfait		Très insatisfait et insatisfait	Insatisfait, satisfaction moyenne	Très satisfait et satisfait
Filières	Santé, droit, LSHS	Droit, santé	Filières universitaires	Grandes écoles, IUT, CPGE	CPGE, écoles de management, écoles d'ingénieurs, écoles artistiques et culturelles, IUT
Caractéristiques	Femmes, étrangers		Femmes, étrangers	Français	Français, Parents études supérieures

Champ: étudiants inscrits en première et en deuxième années (n=21,244)

Source: auteur

La combinaison de deux variables d'appartenance permet de tenter de dégager une typologie des modes d'intégration des établissements supérieurs en France:

L'intégration optimale: les étudiants ayant un sentiment d'appartenance à la fois à la formation et à l'établissement (39 %): 50 % dans les Grandes Ecoles, 43 % dans les IUT et 42 % dans les CPGE;

L'intégration partielle: les étudiants intégrés essentiellement au groupe d'étudiants (27,5 %): 41 % en STS et en CPGE, 38 % en LSHS et 36 % en Droit-Economie;

L'intégration froide (16%): les étudiants accordant un score moyen (3/5) au sentiment d'être intégré (25% en Droit-Economie, 24% dans les filières de santé;

L'intégration faible (12,5 %): les étudiants en difficulté d'intégration, 19 % en Droit-Economie et 18 % en LSHS;

Le tableau II présente les données synthétiques des différents croisements entre le sentiment d'appartenance et les appréciations concernant l'environnement d'études et les variables indépendantes les plus significatives en privilégiant les corrélations statistiques (Khi2) les plus significatives. Comme on peut le constater dans ce tableau, l'intégration optimale est corrélée à une forte satisfaction dans les trois domaines visés par le questionnaire: la qualité pédagogique, la perception générale et l'accompagnement. On trouve également un groupe d'étudiants bien intégrés au sein de leur formation qui se distinguent du profil précédent par un degré moindre d'intégration à leur établissement (IUT, CPGE).

Cette tendance est encore plus forte si on examine le sentiment d'appartenance et la participation aux activités sociales et culturelles: on observe des corrélations statistiques très significatives entre le nombre d'activités et le sentiment d'appartenance. Les étudiants inscrits dans les différentes grandes écoles sont très nombreux dans ce profil, qui représente le groupe le plus «heureux» et le plus «intégré» au sein de l'enseignement supérieur. L'opposition est très nette entre le modèle de l'étudiant «intégré» et «heureux» et le modèle de l'étudiant qui est peu impliqué dans la vie sociale et collective de son lieu d'études et vit une intégration froide.

Le profil intermédiaire d'intégration concerne davantage des étudiants moyennement satisfaits de leurs conditions d'études. Les étudiants inscrits dans les facultés universitaires se partagent entre le profil intermédiaire et le profil en difficulté d'intégration qui n'est pas très satisfait de ses conditions d'études.

8. Conclusion

Les données de l'enquête de l'OVE permet d'examiner l'impact des dynamiques sociales et pédagogiques sur les étudiants à l'origine de certaines différences entre leurs appréciations. La manière dont les

étudiants sont accueillis et accompagnés, les conditions matérielles des établissements, la culture de l'établissement et sa tradition, l'organisation du cursus, les approches pédagogiques des formations supérieures constituent des matrices socialisantes qui sont à l'origine de formes variées d'intégration, socialisation «silencieuse» pour les uns, participative et intégratrice pour les autres. L'enquête de l'OVE aide à comprendre que les étudiants semblent être influencés par le type de formation suivi, le climat social, le contexte humain et matériel de leur établissement.

Comme les différentes analyses l'ont montré, la filière d'études constitue une variable influente et synthétique dans la mesure où le recrutement, le mode organisationnel et l'environnement varient fortement. Selon le parcours scolaire antérieur, l'origine sociale, ou le sexe, les étudiants n'ont pas une probabilité similaire de s'inscrire dans telle ou telle filière. Par conséquent, ils n'ont pas une chance égale d'être face aux mêmes dispositifs pédagogiques, au même climat social et aux mêmes exigences académiques. Les effets simultanés du choix de la filière d'études et des processus internes tendent à façonner la manière d'être étudiant. La forte variation des appréciations, qui symbolisent les rapports très inégaux avec l'environnement d'études, contribue à identifier plusieurs figures d'étudiants selon l'ampleur de l'engagement intellectuel et social et le degré d'intégration. Les données ouvrent une voie de recherche pertinente, susceptible d'alimenter le débat sur l'effet de l'environnement d'études et l'impact de son fonctionnement social et pédagogique sur le devenir étudiant.

Notes

- 1) Les chiffres publiés par la DEPP en 2016 montrent que seulement 27% des étudiants inscrits à l'université obtiennent leur licence 3 ans après leur première inscription en L1 et 40% après 3 ou 4 ans. 2 ans après la première inscription, 58% des étudiants restent à l'université et 42 abandonnent leurs études ou s'inscrivent ailleurs. Même si ces chiffres sont critiqués sur le plan méthodologique, cependant, toutes les enquêtes sur les étudiants en France se convergent pour souligner les difficultés vécues par les étudiants primo-arrivants. Le phénomène de d'échec, de décrochage et de réorientation touche avant tout l'université et le secteur sélectif composé de petits établissements est nettement moins concerné.
- 2) La réforme «Orientation et réussite des étudiants» (O.R.E.) et la mise en place du dispositif «Parcoursup» en 2018 introduisent une pré-sélection des bacheliers à l'entrée à l'Université en France. Les bacheliers sont invités à choisir une ou plusieurs filières d'études. Chaque filière, en fonction de ses critères accepte ou refuse les demandes déposées par les bacheliers. Il existe aussi une admission conditionnelle des bacheliers qui ne remplissent pas toutes les conditions cognitives requises (Oui si). Un accompagnement initial spécifique est proposé aux étudiants ayant reçu une réponse «Oui si» (admission conditionnelle). En 2018, au total plus de 800 000 inscrits sur la plateforme Parcoursup. Selon le ministère de l'enseignement supérieur, plus de 95% des inscrits ont obtenu une réponse positive dont 145000 avec une admission conditionnelle Oui Si.
- 3) Pour appréhender le contexte singulier de l'enseignement supérieur français, il faut se référer à la dualité historique de ce système (secteur universitaire et secteur sélectif) et aux spécificités de chaque secteur, qui constituent une donnée essentielle du sort réservé à l'orientation des bacheliers et à l'accueil des étudiants. Le secteur sélectif qui accueille 41% des étudiants en 2018 propose une pédagogie de proximité, une organisation basée sur les petits groupes et les petits établissements laissant très peu de plage de doute à l'étudiant. Dans le cadre de ce secteur, tout est déterminé et balisé, l'étudiant est moins confronté à l'inconnu. Ce cadre prégnant et scolaire, proche du modèle pédagogique lycéen, exposerait moins l'étudiant à l'angoisse et à l'incertitude, la prise en charge pédagogique étant presque «totale». Deux séries de filières sont proposées dans ce secteur: la voie élitiste conduisant aux Classes Préparatoires GE et aux Grandes écoles; les formations

professionnalisantes courtes (BTS, écoles spécialisées sociales, éducatives et paramédicales, IUT). A l'opposé, le secteur universitaire (59% des étudiants) est ouvert: c'est un lieu d'orientation floue parfois, et d'encadrement pédagogique plus faible que le secteur sélectif.

- 4) L'augmentation notable de la population étudiante depuis les années 1960 se traduit par une diversification accrue des inscrits dans l'enseignement supérieur, selon l'origine sociale et le parcours scolaire. La part de plus en plus importante de ces nouveaux étudiants issus des familles dont les parents n'avaient pas connu l'enseignement supérieur (First Generation) est une des conséquences de l'ouverture sociale.
- 5) Plusieurs recherches françaises ont intégré la dimension environnementale pour appréhender la socialisation et l'apprentissage des étudiants (Lahire 2000, Felouzis 2003, Clanet 2001, Galland 2009, Grignon 2000, Paivandi 2012, 2015, 2016, Michaut 2000, Berthaud 2017, Gruel, Galland, et Houzel 2009), et tenté d'étudier les effets de variables telles que le type d'établissement, les dispositifs d'accompagnement, l'appréciation de l'environnement d'études ou les liens sociaux, sur le devenir des étudiants. L'OVE en France a joué un rôle important dans la prise en compte de cette dimension.
- 6) L'Observatoire de la vie étudiante national.
- 7) L'institut universitaire de technologie (IUT), est un institut interne d'une université qui offre des formations courtes de 2 ans destinées à préparer aux fonctions d'encadrement technique et professionnel.
- 8) Les STS (sections techniciens supérieurs), implantées dans les lycées proposent des formations courtes et professionnelles de deux et préparent au brevet de technicien supérieur (BTS).
- 9) Les classes préparatoires aux grandes écoles préparent, en 2 ans, les étudiants aux concours d'entrée dans les grandes écoles et les écoles d'ingénieurs.

References

- Arum, R. et Roksa, J., 2010, *Academically Adrift: Limited Learning on College Campuses*, Chicago: University of Chicago Press.
- Astin, A. W., 1970, College Influence: A Comprehensive View, *PsycCRITIQUES*, 15(9): 543-6.
- Berger, J. B. et Milem, J. F., 1999, The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence, *Research in Higher Education*, 40(6): 641-64.

- Berthaud, J., 2017, *Intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en licence*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Chapman, D. W. et Pascarella, E. T., 1983, Predictors of Academic and Social Integration of College Students, *Research in Higher Education*, 19(3): 295-322.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., et Garcia, B. F., 2001, Academic Self-efficacy and First Year College Student Performance and Adjustment, *Journal of Educational Psychology*, 93(1): 55-64.
- Clanet, J., 2001, Etude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université, *Revue des Sciences de l'éducation*, 27: 327-52.
- Coulon, A., 1997, *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*, 2ed., Paris : PUF ; 2ed. : Paris : Economica-Anthropos, 2005.
- Coulon, A., Paivandi, S., 2008, *Les relations entre les étudiants, les enseignants et le personnel non-enseignant dans les établissements supérieurs en France*. Paris : Observatoire nationale de la vie étudiante.
- De Clercq, M., 2017, *L'étudiant face à la transition universitaire: approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique*, Thèse de Doctorat, Université Catholique de Louvain.
(<https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:185473>, 2019.10.31)
- Depp, 2017, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (MEN).
- Eurydice, 2014, *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability*, Brussels: European Commission.
- Fave-Bonnet M. F., 2003, Conflits de missions et conflits de valeurs: la profession universitaire sous tension, *Connexions*, 78: 31-46.
- Felouzis, G., dir., 2003, *Les mutations actuelles de l'université*, Paris: PUF.
- Felouzis, G., Perroton, J., 2007, Repenser les effets d'établissement: marchés scolaires et mobilisation, *Revue*.
- Galland, O., 2009, Autonomie, intégration et réussite universitaire, L., Gruel, O., Galland, et G. Houzel, *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes: PUR.
- Galland, O., Verley, E., et Vourc'h, R., 2011, *Les mondes étudiants: Enquête conditions de vie 2010*, Paris: La documentation Française.
- Grignon, C., dir., 2000, *Les conditions de vie des étudiants*, Paris: PUF.
- Gruel, L., Galland, O., et Houzel, G., dir., 2009, *Les étudiants en France, L'histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes: PUR.
- Lahire, B., 2000, Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, C. Grignon, dir., *Les conditions de vie des étudiants*, Paris: PUF.

- Mann, S. J., 2008, *Study, Power and the University*, Buckingham: SRHE et Open University Press.
- Michaut, C., 2000, *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Morlaix, S. et Suchaut, B., 2012, Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire, *Revue française de pédagogie*, 180: 77-94.
- Paivandi, S., 2012, La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne, *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 2: 63-75.
- Paivandi, S., 2015, *Apprendre à l'université*, Bruxelles: De Boeck.
- Paivandi, S., 2016, Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études?, J.-F. Giret, C. Van de Velde, et É. Verley, *Les vies étudiantes: Tendances et inégalités*, Paris: Documentation française, 117-32.
- Paty, D., 1981, *Douze collègues en France*, Paris, La Documentation Française.
- Perry, R., Hladkyj, S., Pekrun, R., et Peletier, S., 2001, Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study, *Journal of Educational Psychology*, 93(4): 776-89.
- Spady, W., 1970, Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis, *Interchange*, 1: 64-85.
- Romainville, M., 1998, L'enseignement universitaire et les étudiants qu'il mérite, M., Frenay, B., Noël, P., Parmantier, et M., Romainville, *L'étudiant-apprenant: Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire*, Bruxelles: De Boeck & Larcier.
- Tinto, V., 1987, *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*, Chicago: University of Chicago Press.
- Trautwein, C. et Bosse, E., 2017, The first year in higher education: critical requirements from the student perspective, *Higher Education*, 73: 371-87.
- Van, Gennep, 1981, *Les rites de passage*, Paris: Picard.
- Weidman J. C., 1989, Undergraduate socialization: A Conceptual Approach, J. Smart, *Higher Education Handbook of Theory and Research*, New York: Agathon, 289-322.