



---

## Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs

*Leaving University without certificate: Time before dropping out and profiles of early leavers*

**Nicolas Gury**

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/osp/1357>

DOI : [10.4000/osp.1357](https://doi.org/10.4000/osp.1357)

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2007

Pagination : 137-156

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Nicolas Gury, « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 36/2 | 2007, mis en ligne le 01 juin 2010, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/1357> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.1357>

---

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

© Tous droits réservés

---

# Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs<sup>1</sup>

*Leaving University without certificate: Time before dropping out and profiles of early leavers*

Nicolas Gury

---

## Introduction

### Les « 4 + », un nouveau niveau de sortie

- 1 En France, la nomenclature des diplômes la plus agrégée est décomposée en six niveaux. Cette classification hiérarchise et met en équivalence l'ensemble des diplômes et certifications délivrés par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) et d'autres instances publiques. Avec la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur, cette nomenclature a dû s'enrichir d'une septième entité, le niveau « 4 + ». Celui-ci définit le niveau de formation des sortants, sans diplôme, de l'enseignement supérieur. Le tableau 1 donne la structure par niveau de sortie des individus qui ont quitté le système éducatif en 2001.

Tableau 1/Table 1

Niveaux	Effectifs	Pourcentages (%)
Bac + 5	79 000	10
Bac + 3/4	71 000	9

Bac + 2	135 000	17
Bac + 1/2 non diplômés	87 000	11
Niveau bac	135 000	17
Niveau CAP/BEP	222 000	28
Sans diplôme	63 000	8
Total	792 000	100

Note. Tableau extrait de *Génération 2001*, CEREQ. Les sortants à niveau bac correspondent aux bacheliers technologiques, professionnels et généraux, diplômés ou non, qui sont entrés directement sur le marché du travail. Les sortants avec un niveau CAP/BEP correspondent aux jeunes qui sont sortis diplômés ou non de BEP/CAP. Sont inclus aussi parmi eux les sortants de seconde ou de première.

Répartition par niveau de sortie des sortants du système éducatif en 2001.

*Level of education of students leaving school in 2001*

- 2 11 % des sortants du système éducatif en 2001 sont des bacheliers qui se sont inscrits dans l'enseignement supérieur sans en obtenir de diplôme<sup>2</sup>. Ces 87 000 jeunes représentent plus d'un quart des sortants de l'enseignement supérieur. Ce niveau de sortie impromptu, car non souhaité, pose un double problème. Un problème d'efficacité (interne et externe) de l'enseignement supérieur et un problème d'insertion professionnelle. Selon l'enquête *Génération 2001* du CEREQ, les « 4 + » affichent un taux de chômage de 18 % trois ans après avoir quitté les bancs de l'enseignement supérieur, soit de cinq points supérieur à celui des sortants directement avec le bac. Concernant le problème d'efficacité interne – c'est-à-dire la capacité du système d'enseignement supérieur à accompagner les étudiants jusqu'au diplôme –, la France fait mauvaise figure. Selon l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), les établissements d'enseignement supérieur français de type A (à vocation plutôt théorique) ont les taux de survie (59 %) les plus faibles avec la Suède et l'Italie<sup>3</sup>.
- 3 Conscients de cette situation, les acteurs publics au sens large (ministères, conseils régionaux, universités), commencent à réagir en commanditant des études, en mettant en place des dispositifs de tutelle en premier cycle, en réfléchissant sur l'orientation. Seule une solution apportée au problème des « 4 + » permettrait d'atteindre le nouveau *benchmark* international selon lequel il faut « conduire 50 % d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur » (MEN, 2005, p. 12).

### Les sorties sans diplôme de l'enseignement : choix, échec, abandon ?

- 4 Trois grandes disciplines de sciences sociales se sont intéressées à la question de l'abandon en cours d'études : la sociologie, l'économie et la psychologie. Une littérature nationale et internationale abondante permet de dresser une liste étoffée de *facteurs, déterminants et motifs*. Une partie de cette littérature met en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre, au contraire, avance

comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002). L'article propose ici d'intégrer le facteur temps dans l'analyse. L'étude des temps de séjour dans l'institution avant la sortie définitive sans diplôme permet d'apporter un éclairage intéressant au phénomène. Nous verrons que, par ce biais, il est possible de mettre en relief l'hétérogénéité des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. En se posant la question du *quand* et des différentes temporalités, on peut ainsi mieux comprendre pourquoi, parmi l'ensemble des « 4 + », certains jeunes *abandonnent*, d'autres *décrochent*, *échouent* ou *sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur*. L'hypothèse principale qui est avancée ici est que les déterminants de l'abandon dans l'enseignement supérieur varient au cours du temps.

- 5 La première partie de l'article sera consacrée à une revue de la littérature sur les facteurs favorisant l'abandon en cours d'études supérieures. À partir des données de *Génération 2001*, un modèle synthétique de déterminant de l'abandon sera présenté en fin de cette première partie.
- 6 Ensuite, l'analyse se concentrera sur les durées de survie dans l'institution d'enseignement supérieur. Introduire le temps dans l'étude de l'abandon apporte des nuances importantes sur l'effet des variables clés et permet de proposer une première typologie des sortants de l'enseignement supérieur. Cette différenciation par les durées de séjour représente un apport réel par rapport aux modèles classiques d'abandon (Desjardins, Ahlburg & Mac Call, 1999).

## Les modèles classiques d'abandon en cours d'études supérieures

### Les (non-)poursuites d'études dans le cadre de la théorie du capital humain

- 7 Les décisions de poursuite d'études ont depuis longtemps marqué la littérature de l'économie de l'éducation. D'un point de vue individuel, la stratégie qui consiste à investir aujourd'hui en capital humain, ceci en vue de gains futurs, a été à l'origine présentée comme un pur calcul de rentabilité (Becker, 1993). Des nuances sont ensuite apparues. Les années universitaires qui ne sont pas ponctuées par un diplôme présentent une rentabilité moindre et les années redoublées, une rentabilité négative (Jarousse & Mingat, 1986).
- 8 D'un point de vue plus macro-économique, l'allongement des poursuites d'études, la démocratisation de l'accès à l'enseignement ont contribué à induire une tendance généralisée à la baisse des rendements de l'éducation, ceux-ci restant positifs (Baudelot & Establet, 1989 ; Lemistre, 2003). Cependant, encore une fois, la certification par le diplôme, et la hiérarchie qui en suit, demeure un élément de distinction central entre les salaires. Théorie du filtre (Arrow, 1973) et théorie du signal (Spence, 1974) permettent ainsi d'expliquer une rigidité à la baisse de la demande individuelle d'enseignement supérieur (Duru-Bellat, 2006). Bien que les rendements absolus en éducation aient diminué, la possession d'un diplôme, plus que le nombre d'années d'étude, resterait donc un atout essentiel sur le marché du travail. Les employeurs, lors d'un recrutement, éprouvent des difficultés à estimer *a priori* la productivité des candidats. La possession d'un diplôme, ou au contraire l'échec lors d'un cursus universitaire, constituent des

éléments informatifs sur la productivité anticipée. Une partie des difficultés d'insertion des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur renvoie à ces considérations. On comprend dès lors que le décrochage en premier cycle d'études supérieures participe déjà à une certaine forme de sélection de la main d'œuvre. Si, malgré la dévalorisation des diplômes, leur rendement, ainsi que le signal émis restent positifs, pourquoi un quart des étudiants sort sans diplôme de l'enseignement supérieur ? L'analyse des raisons, motifs, déterminants de l'abandon à l'université revêt ainsi une importance cruciale pour le système éducatif français au regard des critères de justice sociale mais aussi d'efficacité économique.

- 9 Le recours aux aspects liés au risque dans la décision de poursuite d'études apporte une première piste d'explication du renoncement aux études supérieures.
- 10 *Une décision doublement risquée.* Deux niveaux de risque apparaissent au moment de la prise de décision de la poursuite d'études. Le premier risque est lié à l'efficacité interne de l'enseignement supérieur français, c'est-à-dire sa capacité à produire des diplômés. Dans un contexte d'explosion démographique des effectifs de l'enseignement supérieur, les taux de réussite des premiers et seconds cycles se sont stabilisés. En 2001, moins de la moitié des étudiants a réussi son DEUG en deux ans. Un quart des étudiants inscrits en licence n'obtiendra pas son diplôme. L'investissement dans l'enseignement supérieur présente donc un risque élevé inhérent à la probabilité de sortir diplômé. Le deuxième niveau relève d'une problématique du marché du travail et surtout d'insertion des jeunes dans la vie active. Le chômage des jeunes est apparu massivement au cours des années quatre-vingt. Ce phénomène a d'abord touché les non-qualifiés. Il concerne aujourd'hui largement les diplômés de l'enseignement supérieur. Trois ans après leur sortie du système éducatif, 10 % des bac + 4, bac + 5 sont au chômage. À cela s'est ajoutée une forte tendance au déclassement (Giret, 2005).
- 11 En quoi ces différents facteurs vont-ils faire évoluer la demande en enseignement supérieur d'un point de vue individuel ?
- 12 Le modèle classique d'investissement en capital humain intègre les coûts d'opportunité dans le calcul des rendements éducatifs. Ceux-ci représentent les pertes occasionnées par le fait d'avoir utilisé son temps à étudier et non pas à travailler. Ces coûts ont eu tendance à baisser, du fait de la montée du chômage des jeunes peu qualifiés et de la hausse générale des revenus des parents. Dans ce modèle, le nombre d'années d'étude représentait traditionnellement la variable scolaire, sans que l'obtention d'une certification ne soit prise en compte. Autrement dit, il est sous-entendu que la probabilité de sortir avec son diplôme est ici proche de 1.
- 13 Or la poursuite d'études occasionne une seconde série de coûts qui vont peser sur les décisions de poursuite d'études, spécifiquement dans le contexte actuel. Les coûts d'option (Vincens, 2000) représentent ce qui pourrait être perdu si les études ne mènent pas au résultat espéré, c'est-à-dire l'obtention du diplôme. Il s'agit ici d'évaluer si l'individu retourne alors à la situation initiale, dans une situation intermédiaire ou même moins favorable. Les coûts d'option peuvent se décliner sous deux formes. La première revient à évaluer la valorisation des contenus non-certifiés. La seconde prend en compte le fait de ne pas avoir accumulé d'expérience professionnelle et aussi d'avoir renoncé par la poursuite d'études aux gains salariaux.
- 14 *Un univers informationnel imparfait.* Malgré l'intensification des actions d'information auprès des étudiants, les décisions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur

ne se font pas en situation de transparence de l'information (Manski, 1989). Les jeunes bacheliers éprouvent des difficultés à exprimer leurs préférences, mais aussi à évaluer les coûts engendrés par la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. La recherche d'information par l'*expérimentation* paraît être la seule solution individuelle offerte aux jeunes bacheliers. Pour Manski (1989), il est possible d'exprimer une sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur en termes de stratégie rationnelle. Plusieurs études s'accordent à dire que les jeunes bacheliers ne disposent pas d'une information parfaite au moment de s'inscrire dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2005). Ceux-ci vont donc expérimenter une première année afin d'ajuster leur information. Les jeunes qui décrochent rapidement de l'enseignement supérieur sans diplôme seront donc ceux qui auront estimé leur chance de réussite trop faible (auto-sélection). De même, certains jeunes auront pu estimer que le rendement attaché à une décision risquée est peu rentable. À l'issue de cet ajustement d'informations, la décision de repositionnement du marché de l'enseignement supérieur vers le marché du travail peut être alors une solution optimale.

- 15 Une des hypothèses émises dans cet article est que les coûts d'option varient selon les profils scolaires des individus. Avec ces coûts d'option plus ou moins élevés, les étudiants inscrits en premier cycle de l'enseignement supérieur vont réagir de manière différente face au phénomène de décrochage. Les étudiants dont le coût d'option est élevé vont avoir tendance à s'accrocher massivement à l'obtention du diplôme. Pour eux, un retour au diplôme inférieur serait catastrophique. Leur sortie sans diplôme relèvera davantage d'un événement subi. À l'inverse, les étudiants dont le coût d'option est faible pourront, dans une certaine mesure, avoir un intérêt stratégique à quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Leur séjour dans l'enseignement supérieur peut s'interpréter d'une part comme une expérimentation à des fins de prise d'information et d'autre part comme une accumulation de compétences ne nécessitant pas de certification scolaire. Les raisons évoquées de leur arrêt en cours d'études seront plutôt d'ordre volontariste.

## Échec dans l'enseignement supérieur ou échec de l'enseignement supérieur ?

- 16 *A priori*, la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur ne semble pas être une stratégie rationnelle. C'est pourquoi les termes d'échec et d'abandon sont souvent utilisés pour qualifier ces parcours. L'institution universitaire joue ici un rôle central dans la production de décrocheurs (Lévy-Garboua, 1976). La sélection des aptitudes naturelles, des capacités des étudiants à fournir des efforts, la détection des meilleurs signaux scolaires font partie intégrante du fonctionnement de l'enseignement supérieur, quelle que soit l'organisation des filières (Vincens, Krupa, 1994). Au-delà d'une forme naturelle et justifiée de sélection, certains auteurs ont tenté de mettre en évidence l'incidence de l'intérêt propre de l'université à attirer un grand nombre d'étudiants en premier cycle (Gary-Bobo & Trannoy, 1997), sans se soucier de leur suivi jusqu'au diplôme. Les modes de financement et les critères de qualité de l'enseignement supérieur sont ainsi faits que l'effet de sélection se concentre plutôt sur le premier cycle. Enfin, la réussite dans l'enseignement supérieur de masse exige une capacité d'adaptation à de nouvelles normes académiques et sociales qui peuvent représenter une barrière infranchissable pour de nombreux bacheliers (Tinto, 1993). Pour Beaud (2002), l'échec de l'intégration à la communauté universitaire coïncide avec le milieu d'origine des jeunes. Les étudiants issus

des classes populaires éprouvent des difficultés supplémentaires à s'adapter aux codes universitaires. Sur ce point, il rejoint Bourdieu pour qui les inégalités se posent désormais non plus en termes d'accès à l'éducation, mais en termes d'élimination (Bourdieu & Passeron, 1964).

- 17 Enfin, face à la multiplication du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, qui se conjugue avec la baisse des rendements des diplômes, les étudiants se détourneraient de l'objectif premier de gain futur. L'accès immédiat à un bien-être inhérent au statut d'étudiant (loisirs, biens culturels) pourrait expliquer le maintien d'un fort taux d'échec en premier cycle (Levy-Garboua, 1976) et surtout la persistance dans l'institution avec, en même temps, un détachement vis-à-vis du diplôme.

## Les déterminants de l'abandon en premier cycle universitaire

- 18 Le tableau 2 représente la part des sortants sans diplôme par rapport à l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur selon le sexe, la profession du père et le type de bac obtenu. Il apparaît que ces trois variables semblent différencier fortement la réussite dans l'enseignement supérieur des individus. Ainsi, en prenant les deux sous-populations qui s'opposent le plus, on trouve que 6 % seulement des jeunes bacheliers qui se sont inscrites dans l'enseignement supérieur ayant un père cadre sont sorties sans diplôme contre 60 % des bacheliers professionnels ayant un père employé.

Tableau 2/Table 2

	Profession du père							
	Cadre		Profession Intermédiaire		Employé		Ouvrier	
Type de bac	H	F	H	F	H	F	H	F
Bac général	13	6	13	10	21	17	20	14
Bac technologique	22	23	20	25	35	36	42	35
Bac professionnel	31	28	43	22	60	51	53	62

Note. Tableau extrait de *Génération 2001*, CEREQ.

Part (en %) des sortants sans diplôme parmi les inscrits dans l'enseignement supérieur  
*Portion of dropout among higher education enrolled students*

- 19 La suite de cette sous-section présente un modèle empirique de déterminants de l'abandon en DEUG qui permet d'infirmer ou de confirmer une partie des intuitions théoriques présentées plus haut et de s'intéresser aux effets nets des différents facteurs.
- 20 À partir des données issues de l'enquête du CEREQ *Génération 2001*, un modèle Logit de déterminant de l'abandon en premier cycle universitaire est construit en prenant un sous-échantillon composé des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur et des sortants diplômés de premier et second cycle universitaire<sup>4</sup> (voir encadré 1). Le fait

d'avoir omis les sortants à bac + 5 est justifié si on considère que les sortants sans diplôme n'auraient sûrement pas fait des études longues. En effectifs non pondérés, l'échantillon comprend en tout 2 860 individus dont 949 (soit 33 %) sortants de DEUG sans diplôme en 2001.

#### Encadré 1 : déterminants de l'abandon

<p>Sortir diplômé ou non de l'enseignement supérieur résulte d'une combinaison de facteurs individuels (âge, sexe, profession des parents) liés au parcours scolaire dans le secondaire (série du bac, redoublement dans le secondaire) mais aussi au parcours effectué dans l'enseignement supérieur (filière suivie, orientation contrainte, travail pendant les études). Certaines des variables décrites ne sont pas indépendantes entre elles d'un point de vue statistique, c'est pourquoi il convient d'affiner l'analyse en raisonnant « toutes choses étant égales par ailleurs ». Il est alors possible de prendre en compte les effets de décomposition et d'interactions entre les variables.</p> <p>On considère un modèle statistique dans lequel la variable expliquée ne prend que deux modalités (non diplômé, diplômé). Il s'agit ensuite d'expliquer la survenue ou la non-survenue de l'événement.</p>					
Soit la variable qualitative $y =$	}	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">1 « non diplômé »</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">0 « diplômé »</td> </tr> </table>	1 « non diplômé »	0 « diplômé »	a deux modalités
1 « non diplômé »					
0 « diplômé »					
<p>La modélisation retenue est la régression logistique.</p> <p>Plusieurs hypothèses ont été testées afin de présenter au mieux l'effet net des différentes variables pouvant être corrélées entre elles, comme par exemple le bac obtenu et la profession et catégorie sociale (PCS) du « père ».</p> <p>Le modèle 1 ne prend en compte que les caractéristiques individuelles des jeunes (sexe, pays d'origine, PCS du père). Le modèle 2 remplace la PCS du père par le type de bac obtenu. Dans le modèle 3, des variables ont été reconstruites, croisant le type de bac et la PCS du père. Enfin, dans le modèle 4, les variables ayant trait au parcours dans l'enseignement supérieur ont été ajoutées. Les résultats des estimations figurent dans le tableau 3.</p> <p>Quatre modèles sont estimés :</p> <p>Modèle 1 : abandon = f(genre, profession du père, lieu de naissance des parents)</p> <p>Modèle 2 : abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac, redoublement dans le secondaire)</p> <p>Modèle 3 : abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac*profession des parents, redoublement dans le secondaire)</p> <p>Modèle 4 : abandon = f(genre, lieu de naissance des parents, type de bac*profession des parents, redoublement dans le secondaire, filière suivie à l'université, travail pendant les études, orientation contrainte)</p>					

21 Les résultats des estimations sont présentés dans le tableau 3.

- 22 Les garçons, « toutes choses égales par ailleurs », ont une probabilité plus forte de sortir sans diplôme de l'université que les filles. À ce titre, l'effet de sélection qui s'opère en premier cycle participe fortement à la féminisation de l'enseignement supérieur français (Dethare, 2005).
- 23 En ce qui concerne le milieu d'origine, le lieu de naissance des parents ainsi que la profession du père sont des variables significatives dans nos modèles. Avoir au moins l'un de ses parents né à l'étranger fait augmenter la probabilité d'abandon de 30 %. Par ailleurs, les jeunes dont le père est ouvrier sont largement plus exposés à l'abandon en premier cycle universitaire.
- 24 Le parcours dans le secondaire, et surtout le type de bac obtenu joue un rôle important pour l'obtention d'un diplôme du supérieur comme en atteste l'amélioration substantielle des indicateurs de qualité des modèles (passage du modèle 1 au modèle 2). Tout d'abord, le fait d'avoir redoublé dans le secondaire triple les risques de sortie sans diplôme. Par ailleurs, avoir obtenu un bac S plutôt qu'un bac STT permet de diminuer par quatre les risques d'abandon en DEUG. Les spécialités de bac ES, L et STI figurent aussi parmi les diplômes les plus favorables concernant la réussite à l'université (voir modèle 2). Seuls les bacheliers professionnels éprouvent encore plus de difficultés que leurs homologues titulaires d'un bac STT.
- 25 Les jeunes issus de milieux modestes étant largement sur-représentés parmi les bacheliers technologiques et professionnels, nous avons construit, dans les modèles 3 et 4, une variable croisant profession du père<sup>5</sup> et série de bac obtenu. Ces deux modèles nous fournissent trois types de résultats.
- 26 Tout d'abord, la profession du père continue, « toutes choses égales par ailleurs », à jouer un rôle sur l'abandon. Partant d'une situation de référence où l'individu, venant d'un milieu plutôt modeste, est titulaire d'un bac général, nous trouvons qu'un jeune avec le même bac mais dont le père est cadre ou profession intermédiaire augmente ses chances de réussite. Par ailleurs, ceci n'est plus significatif lorsque des éléments du parcours universitaire sont intégrés dans l'analyse (modèle 4). Les jeunes issus de milieux plus modestes pourraient peut-être « compenser » ce handicap en choisissant les filières les moins sujettes à l'abandon, en réagissant plus positivement face à une orientation contrainte ou en travaillant plus en dehors de leurs études. Par ailleurs, « l'effet net » du milieu social a tendance à s'effacer devant l'importance du bac obtenu. En effet, un jeune d'origine favorisée ayant obtenu un bac technologique ou professionnel a 1,7 fois plus de risque de sortir sans diplôme de l'université qu'un bachelier général venant d'un milieu plus modeste. La forte corrélation entre milieu social et type de bac obtenu apparaît donc comme un frein important à l'égalité des chances à l'université.
- 27 Enfin, dans le modèle 4, des variables concernant le parcours dans l'enseignement supérieur ont été intégrées. Ce modèle fait tout d'abord apparaître des différences entre filières. Par rapport aux jeunes inscrits en administration économique et sociale (AES), les étudiants des autres disciplines de sciences humaines ont deux fois plus de risque d'abandonner. Ceci est encore plus important pour les étudiants de psychologie. Concernant les autres disciplines (sciences sociales, sciences, et STAPS), les différences sont non significatives.
- 28 Le fait d'avoir un travail régulier pendant ses études paraît augmenter les chances d'accès au diplôme. Ce résultat, *a priori* contradictoire, ne permet pas de prendre en compte des

variables telles que la motivation, qui pourrait ainsi expliquer cet effet positif du salariat étudiant (Béduwé & Giret, 2005).

- 29 Enfin, le fait d'avoir choisi la filière universitaire par défaut semble avoir un impact fort sur la sortie sans diplôme, confirmant ainsi d'autres travaux sur la réussite dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2000). « Toutes choses égales par ailleurs », un individu qui a été refusé dans un BTS ou un IUT après la terminale a 1,8 fois plus de risque de quitter l'université sans avoir obtenu de diplôme qu'un étudiant ayant directement choisi de s'inscrire en DEUG.

Tableau 3

	Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4
Fille	0,646 <sup>a</sup>	0,697 <sup>a</sup>	0,749 <sup>a</sup>	0,649 <sup>a</sup>
Parent né à l'étranger	1,556 <sup>a</sup>	1,459 <sup>a</sup>	1,383 <sup>a</sup>	1,329 <sup>b</sup>
Profession du père (Réf. : ouvrier)				
Agriculteur	0,302 <sup>a</sup>			
Indépendant	0,600 <sup>a</sup>			
Cadre	0,436 <sup>a</sup>			
Profession intermédiaire	0,482 <sup>a</sup>			
Employé	ns			
Bac obtenu (Réf. : STT)				
L		0,350 <sup>a</sup>		
ES		0,257 <sup>a</sup>		
S		0,250 <sup>a</sup>		
STI		0,403 <sup>a</sup>		
STL		ns		
SMS		ns		
Autres		ns		
Bac professionnel		2,768 <sup>a</sup>		

Redoublement dans le secondaire (Réf. : une année de retard)				
Pas de redoublement		0,371 <sup>b</sup>	0,361 <sup>a</sup>	0,404 <sup>a</sup>
Plus d'une année de retard		0,882 <sup>a</sup>	0,794 <sup>c</sup>	1,345 <sup>b</sup>
Croisement bac et PCS du père (Réf. : bac général, origine défavorisée)				
Bac techno/pro., origine défavorisée			4,574 <sup>a</sup>	7,489 <sup>a</sup>
Bac techno/pro., origine favorisée			1,702 <sup>a</sup>	2,712 <sup>a</sup>
Bac général, origine favorisée			0,675 <sup>a</sup>	ns
Le parcours dans l'enseignement supérieur				
Filière suivie à l'université (Réf. : AES)				
Sciences humaines				2,123 <sup>b</sup>
Psychologie				3,834 <sup>a</sup>
Sciences dures				ns
Sciences sociales				ns
STAPS				ns
Travail régulier pendant les études				0,418 <sup>a</sup>
A été refusé dans un BTS/IUT				1,822 <sup>a</sup>
Log Ratio	2 878,259	2 970,57	3 138,454	3 024,461

% concordants	60,6	71,9	72,2	83,8
% discordants	32,2	25,5	24,6	15,9
% égaux	7,2	2,6	3,2	0,3

*Note.* Il s'agit d'un modèle de type Logit (voir encadré 1) estimé à l'aide du logiciel SAS. On part d'une situation de référence en italique. Ici, l'individu de référence est un garçon ayant un bac STT (en redoublant une année) dont le père est ouvrier, dont les deux parents sont nés en France, n'ayant pas été refusé dans une formation après la terminale et sortant de DEUG. Le modèle permet d'estimer par exemple qu'une personne avec les mêmes caractéristiques mais n'ayant pas été refusée auparavant dans une formation a 1,8 fois moins de risque de sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme. <sup>a</sup> Significatif au seuil de 1 %. <sup>b</sup> Significatif au seuil 5 %. <sup>c</sup> Significatif au seuil de 10 %. ns : non significatif. Les quatre dernières lignes sont des indicateurs de fiabilité du modèle.

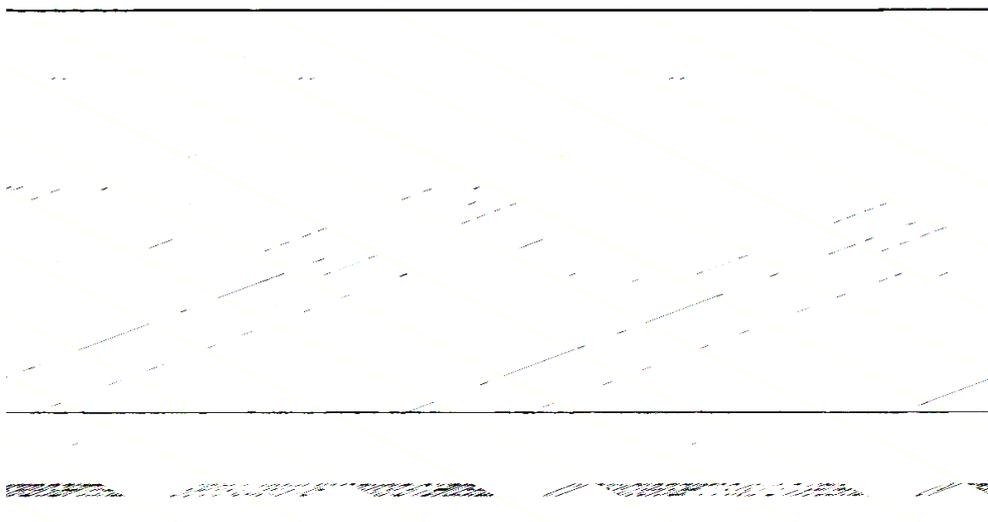
Déterminants de l'abandon à l'université : modèle Logit (odds ratio)  
*Study of student dropout at the university: Logit model (odds ratio)*

## Durée de survie dans l'institution et caractéristiques des décrocheurs

### La durée de passage dans l'enseignement supérieur, une variable clé

- 30 La revue des motifs de décrochage exposés en première partie fait apparaître une hétérogénéité des motifs de décrochage parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. À un ajustement à court terme, dont l'issue peut-être positive, s'oppose une demande de maintien dans l'institution. Par ailleurs, les modèles d'abandon présentés ci-dessous contribuent à faire émerger des tendances moyennes, ne répondant pas ainsi pleinement à la question de la différenciation des différents motifs d'abandon en DEUG. À travers l'étude des temps de séjour dans l'enseignement supérieur des décrocheurs, cette hétérogénéité est abordée.
- 31 Peu d'études se sont consacrées à cet aspect. Desjardins (1999, 2003) a recours aux modèles de durée (modèle de Cox à temps discret) pour mettre en relief la variabilité au cours du temps de l'effet des différents facteurs déterminant l'abandon. Il parvient à montrer notamment qu'un bon parcours scolaire dans le secondaire, « toutes choses égales par ailleurs », ne fait diminuer la probabilité d'abandonner que pendant les premières années.
- 32 Le tableau 4 présente la distribution des temps de séjour<sup>6</sup> dans l'institution universitaire par année des sortants sans diplôme de DEUG en 2001 et montre l'hétérogénéité forte dans les temporalités.
- 33 Il apparaît que 39 % des sortants sans diplôme ont quitté le DEUG dans l'année qui a suivi l'obtention du bac. À l'opposé, 33 % ont passé au minimum trois années après le bac avant d'abandonner.

Figure 1



Durée de séjour à l'université des sortants de DEUG sans diplôme  
Survival time at university for dropout students

Note. Figure extraite de Génération 2001, CEREQ.

## L'analyse descriptive des durées de survie

- 34 Cette fois, l'échantillon considéré est composé uniquement des sortants sans diplôme de DEUG, soit 984 individus représentant en effectifs pondérés les 36 000 sortants de DEUG sans diplôme. Nous comparons les distributions du temps de séjour (survie) dans l'institution selon trois critères (sexe, type de bac, PCS du père) qui sont apparus comme déterminants dans le modèle « classique » présenté plus tôt. À chaque fois un test du Chi-deux est effectué pour voir s'il existe une relation de dépendance significative entre le nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur et les trois variables considérées.

Tableau 4

	Année d'abandon					
	1 <sup>re</sup> année	2 <sup>e</sup> année	3 <sup>e</sup> année	4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année et plus	Total
Garçons	36	24	18	10	12	100
Filles	42	32	16	8	2	100
Bacheliers généraux	32	27	20	10	11	100
Bacheliers technologiques	46	29	12	10	3	100
Bacheliers professionnels	55	29	13	2	2	100

Père cadre	33	19	21	9	18	100
Père profession intermédiaire	40	28	16	5	11	100
Père ouvrier	39	31	17	10	3	100
Père employé	40	34	12	11	4	100
<i>Note.</i> Tableau extrait de <i>Génération 2001</i> , CEREQ.						

Pourcentages des décrocheurs selon l'année, le sexe et la PCS du père  
*Survival time for dropout students by gender, high school diploma and father's profession*

- 35 L'analyse des durées de séjour en DEUG selon les caractéristiques apparues comme « sensibles » dans le modèle Logit montre que les risques de décrochage n'interviennent pas dans les mêmes temporalités.
- 36 *Les filles quittent plus vite l'université que les garçons.* Nous avons vu dans la première partie de cet article que, globalement, le fait d'être un garçon augmente de manière significative la probabilité d'abandonner en DEUG. Cependant, le tableau 4 montre que les garçons qui abandonnent sont beaucoup plus nombreux (40 %) à le faire au bout de trois ans ou plus que les filles (26 %). À l'inverse, les trois quarts des filles qui quittent un DEUG sans diplôme sont parties au bout de deux années. Plusieurs études ont montré que les filles savent mieux évaluer leurs chances de réussite que les garçons et qu'elles ont aussi une attitude plus sérieuse face à la conduite de leurs études (Gruel & Thiphaine, 2005).
- 37 Le paramètre négatif et significatif de la variable genre présenté dans le modèle d'abandon en fin de première section suppose un effet constant au cours du temps (droite A dans la figure 2). Or, l'étude des durées de séjour nous invite plutôt à analyser cet effet comme variable au cours du temps (courbe B).

Figure 2



La variabilité de l'effet de genre au cours du temps  
*Varying effect of gender across time*

- 38 *Les bacheliers technologiques et professionnels s'accrochent moins longtemps.* Le modèle Logit a montré que, « toutes choses égales par ailleurs », les jeunes titulaires d'un bac technologique, et encore plus ceux qui ont obtenu un bac professionnel, ont globalement des probabilités plus fortes d'abandonner que les bacheliers généraux. En effet, d'après le ministère de l'Éducation nationale, 11 % des bacheliers généraux sortiront sans diplôme de l'enseignement supérieur, contre 30 % des bacheliers technologiques et 61 % des bacheliers professionnels (MEN, 2005). En terme de flux, les parcours scolaires dans le secondaire sont donc déterminants. Néanmoins, près des deux tiers des sortants sans diplôme de DEUG avaient auparavant obtenu un bac général. L'objet de l'analyse qui suit est de montrer que les durées de survie en DEUG des sortants sans diplôme varient fortement en fonction du bac et décrivent ainsi des comportements différents quant aux renoncements aux études supérieures.
- 39 Les jeunes décrocheurs titulaires d'un bac technologique ou professionnel quittent l'institution relativement rapidement. La moitié d'entre eux a déserté l'université au bout de (ou pendant) la première année après l'obtention du bac. Pour eux, le coût d'option de poursuite d'études est plutôt faible. L'expérimentation difficile de la fac les pousse à se rediriger vers le marché de l'emploi sans que leur décision infructueuse ne se répercute fortement sur leur insertion professionnelle. À l'inverse, 41 % des bacheliers généraux ayant tenté en vain des études supérieures ont passé au moins trois années dans l'institution. Pour eux, les coûts d'option, élevés, les ont poussés à s'accrocher à l'obtention d'un diplôme contrairement à leurs homologues titulaires d'un bac technologique dont moins d'un quart seulement ont séjourné plus de trois ans à l'université. Dans le modèle classique d'abandon (modèle Logit), le fait d'avoir un bac technologique ou professionnel était largement défavorable à l'obtention d'un diplôme.

Cet effet du type de bac est surtout vrai en début de période. Ainsi, près de 75 % des bacheliers technologiques qui sont restés plus de deux années à l'université en sont sortis diplômés.

- 40 *Le milieu d'origine influence le moment du décrochage.* Les durées de survie dans l'institution des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur sont largement dépendantes de la catégorie socioprofessionnelle du père. Si, globalement, le fait d'avoir un père cadre diminue les risques d'abandon en DEUG (voir *infra*), il demeure que 30 % des décrocheurs en DEUG, soit 13 000 jeunes en 2001, ont un père cadre (21 %) ou profession intermédiaire (9 %). Or, encore une fois, les profils de sortie diffèrent dans les durées de survie (voir tableau 4).
- 41 Les jeunes issus des classes les moins favorables quittent plus rapidement l'université. Plus de 70 % des jeunes décrocheurs dont le père est ouvrier ou employé ont quitté le DEUG durant les deux premières années après le bac contre 50 % pour les jeunes dont le père est cadre. À l'inverse, 28 % des décrocheurs dont le père est cadre quittent l'enseignement sans diplôme au bout de quatre années ou plus de tentatives contre seulement 12 % d'enfants d'ouvrier ou d'employé.
- 42 Parmi ceux qui abandonnent le DEUG sans diplôme, les enfants de cadre persistent plutôt longtemps avant de décrocher. L'analyse des durées de survie en DEUG des sortants sans diplôme permet de rendre compte indirectement des différentes pressions exercées selon l'origine socioprofessionnelle des familles. Les coûts d'opportunité des étudiants issus de milieux modestes, fortement liés aux revenus des parents, sont relativement plus élevés que ceux des enfants de cadre<sup>7</sup>. Ils sont donc amenés à reconsidérer leur poursuite d'études de manière plus rapide. Les enfants de cadre connaissent une pression inverse, amenant la moitié d'entre eux à quitter le DEUG sans diplôme après trois années ou plus.

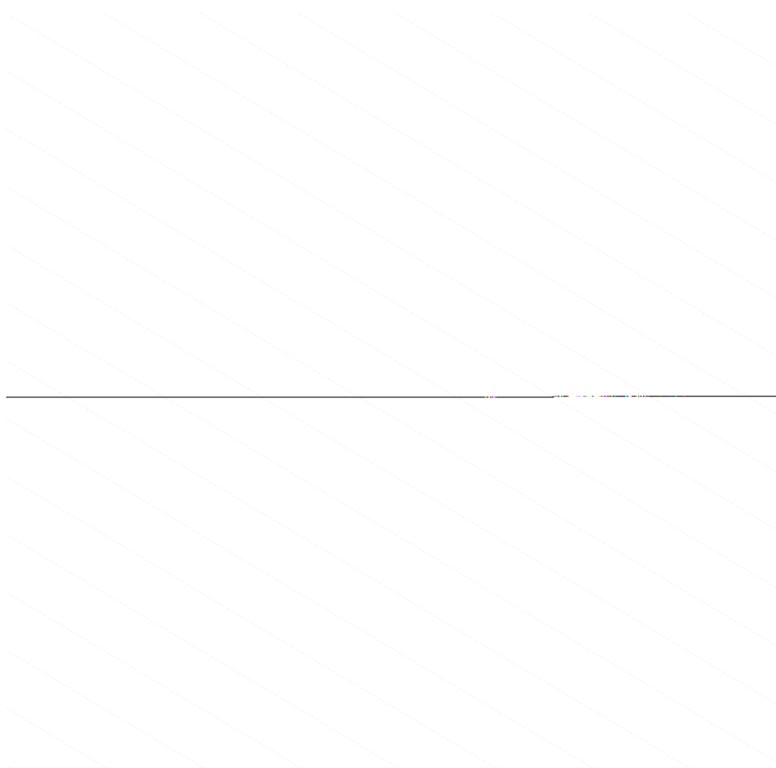
## Les décrocheurs et leur rapport au temps

- 43 Cette section se propose d'élargir l'analyse temporelle du décrochage en DEUG en incorporant, dans un traitement multivarié portant sur 867 sortants sans diplôme de DEUG, des informations sur le parcours scolaire dans le secondaire et sur l'orientation après la terminale. Les résultats d'une factorielle des correspondances multiples (voir figure 3) permettent de dresser une première typologie des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. Les deux premiers facteurs, expliquant 23 % de la variance totale, ont été retenus.
- 44 À droite de l'axe 1, on trouve les modalités (voir dictionnaire des variables en annexe A et contributions aux axes en annexe B) révélant à la fois un parcours scolaire favorable (bac général obtenu sans redoublement, orientation délibérément choisie après la terminale) et un contexte socio-économique en faveur d'une poursuite d'études dans le supérieur (être fils de cadre). Le fait d'avoir passé trois années, voire quatre années ou plus dans l'enseignement supérieur contribue aussi positivement à expliquer cet axe.
- 45 Les modalités influençant de manière négative cet axe révèlent un parcours scolaire marqué par l'obtention d'un baccalauréat moins prestigieux. Le fait d'avoir obtenu un bac professionnel ou technologique est aussi directement corrélé avec le fait d'avoir été refusé dans un BTS ou un IUT et donc d'avoir choisi le DEUG par défaut. En termes d'origine sociale, avoir un père ouvrier contribue aussi de façon négative à l'axe 1. Enfin,

les sorties sans diplôme très rapides, soit dès la première année passée à l'université, figurent aussi à gauche de cet axe.

- 46 En définitive, cet axe, expliquant 13,1 % de la variance totale, décrit de manière graduelle comment les inégalités de parcours en amont de l'inscription à l'université débouchent sur des comportements différents à l'égard du décrochage de la sortie précoce au maintien dans l'institution.
- 47 L'axe vertical, qui représente 9,9 % de la variance totale, décrit les différences de genre. En haut sont associées les modalités suivantes : avoir obtenu son bac « à l'heure », être une fille, avoir un père exerçant une profession intermédiaire, être sorti sans diplôme de l'enseignement supérieur au bout de deux ans. À l'opposé figure le fait d'être un garçon, d'avoir redoublé dans le secondaire, d'avoir un père cadre et d'avoir passé trois années dans l'enseignement supérieur avant d'en être sorti sans diplôme.
- 48 La population se répartit de manière homogène sur le plan factoriel révélant ainsi trois grands types de décrochage. Tout d'abord, les bacheliers technologiques ou professionnels, d'origine modeste, dont l'accès à filière courte et professionnalisante a été refusé quittent l'enseignement supérieur très rapidement. Pour eux, l'expérimentation de l'université a débouché sur une sortie sans diplôme et sur un positionnement sur le marché du travail où les compétences acquises dans le secondaire sont plus directement valorisables qu'en DEUG.
- 49 Ensuite, les filles issues des classes moyennes, et ayant connu jusqu'alors un parcours scolaire sans encombre, décident relativement rapidement (au bout d'une ou deux années) de sortir de l'enseignement supérieur.

Figure 3



Analyse factorielle  
*Factorial analysis*

Note. Figure extraite de Génération 2001, CEREQ.

- 50 Enfin, les garçons dont l'origine sociale ainsi que le parcours dans le secondaire sont favorables restent plus longtemps dans l'enseignement supérieur avant d'abandonner. Leur orientation en DEUG était à l'origine volontaire. Le prolongement des tentatives peut à la fois être interprété comme étant un produit des pressions familiales (rigidité à la baisse de la demande individuelle en enseignement supérieur) et comme une stratégie d'évitement du chômage et de la précarité qui touche les bacheliers généraux sur le marché de l'emploi. D'ailleurs, 14 % d'entre eux reprendront le chemin de la formation au cours des trois années qui suivent leur sortie sans diplôme.

## Conclusion et pistes de recherche

- 51 En s'attardant sur le temps passé en DEUG avant d'en sortir sans diplôme, nous avons pu montrer que la population des « 4 + » n'est pas homogène. Des différences de comportement répondent à des stratégies variées. Les filles, les bacheliers technologiques et professionnels, les enfants d'ouvrier vont plutôt reconsidérer leur option de poursuites d'études dans les deux années qui suivent le bac. Les filles prennent conscience plus rapidement de leurs chances de réussite (Gruel & Thiphaine, 2004). Les bacheliers technologiques et professionnels réévaluent leur stratégie en fonction de leur coût d'option faible. Pour eux, un repositionnement vers le marché de l'emploi peut coïncider avec une meilleure mise en valeur de leurs diplômes passés. Enfin, les enfants issus des classes défavorisées, qui ont des coûts d'opportunité relativement plus élevés que leurs

homologues issus de milieux plus aisés, réagissent aussi très rapidement face à leurs difficultés dans l'enseignement supérieur.

- 52 À l'inverse, les garçons abandonnent plus massivement après avoir séjourné longtemps en DEUG. Il en est de même pour les étudiants dont le père est cadre. La pression familiale tend à pousser le jeune à obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur. Enfin, les titulaires d'un bac général, conscients de la moindre valeur intrinsèque de leur diplôme du secondaire sur le marché du travail, sont poussés à obtenir leur DEUG et connaissent des séjours d'études plus longs avant d'abandonner.
- 53 Les recommandations politiques qui découlent de l'analyse des survies des décrocheurs sont nombreuses. Tout d'abord, l'échec massif des bacheliers technologiques et professionnels a lieu pendant les deux premières années après le bac. La transition entre des études professionnelles encadrées en lycée et des études théoriques à l'université semble nécessiter des aménagements spécifiques (tutorat, méthodologie) permettant à ces étudiants de réussir leur affiliation<sup>8</sup> (Coulon, 1997). Une gestion ciblée d'accompagnement de la transition entre l'enseignement secondaire technologique et professionnel et l'enseignement supérieur paraît être une réponse adaptée à la lutte contre le décrochage. Cependant, cet accompagnement sous-entend qu'une volonté politique réelle soit insufflée concernant l'amélioration de l'efficacité interne de l'université en France qui, pour le moment, gère ses flux par le mode de la sélection en cours de premier cycle. Par ailleurs, l'accès difficile, voire impossible, aux filières courtes et professionnalisantes de l'enseignement supérieur a un impact important sur l'échec de ces jeunes en DEUG.
- 54 Ensuite, les bacheliers généraux, qui sont dans l'impasse en DEUG, ont très peu de possibilités de réorientations. Ils sont ainsi incités à se maintenir dans l'institution universitaire malgré leur faible chance de réussite. Des dispositifs spécifiques de requalification leur permettraient d'envisager une insertion professionnelle sans l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. D'après les données de l'enquête *Génération 2001*, pour plus de 20 % de ces jeunes, la sortie du système éducatif est provisoire et la reprise d'études intervient bien souvent après un ou deux ans passés sur le marché du travail. La facilitation de ces reprises d'études dans un cadre institutionnalisé paraît donc être un levier efficace. Néanmoins, ce mode de construction des parcours étudiants ne correspond pas, pour le moment, au cas français où la reprise d'études demeure une entreprise périlleuse et difficile à mettre en œuvre contrairement à la majorité des pays occidentalisés.
- 55 Enfin, accroître l'information en amont des décisions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur paraît être le meilleur moyen d'éviter des sorties sans diplômes. Chances de réussite et données sur l'insertion professionnelle par diplôme, même à un niveau agrégé, permettent peut-être de faire un choix avec plus de transparence et de lutter contre les comportements d'expérimentation. Sans devoir toucher aux principes de préférences des orientations ni à celui de l'universalité de l'accès à l'université, un éclairage plus efficace des choix permettrait d'accroître la régulation des effectifs. Ces informations (taux d'échec et taux d'insertion) sont bien souvent sensibles du point de vue des facultés qui pourraient de fait, s'avérer être un argument de désincitation au moment de l'inscription. Elles sont néanmoins cruciales quant au choix d'orientation et devraient, pour cela, être rendues obligatoires.

- 56 La perspective de cette recherche est double. Premièrement, il s'agit d'intégrer l'effet variable, au cours du temps, des facteurs d'abandon dans un modèle de durée semi-paramétrique de type Cox (Desjardins, 2003). La difficulté principale de cette approche tient à la structure des études supérieures en France où les sorties ne se font pas toutes en quatrième année comme aux États-Unis. Une réflexion sur l'adaptabilité d'un tel modèle aux étudiants français est en cours. Deuxièmement, l'utilisation d'autres enquêtes spécialement construites pour l'étude des parcours scolaires permettrait d'élargir les facteurs influençant le décrochage.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Aldridge, S. & Rowley, J. (2001). Conducting a withdrawal survey. *Quality in higher education*, 7, 55-63.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of public economics*, 2, 193-216.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1989). *Le niveau monte*. Paris : Seuil.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac et après...* Paris : La Découverte.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3<sup>e</sup> éd.). University of Chicago Press.
- Béduwé, C. & Giret, J.-F. (2005). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Économie et statistique*, 378, 55-83.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers*. Paris : Minuit.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant, l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desjardins, S., Ahlburg, D. A. & Mac Call, B. P. (1999). An event history model of student departure. *Economics of education review*, 18, 376-390.
- Desjardins, S. (2003). Event methods: conceptual issues and an application to student departure from college. *Higher education: Handbook of theory and research*, 18, 421-471.
- Dethare, B. (2005). *Que deviennent les bacheliers, deux années après leur bac ?* (note d'information n° 0519). Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire, les désillusions de la démocratie*. Paris : Seuil.
- Gary-Bobo, R. & Trannoy, A. (1997). L'économie simplifiée du mammoth : sélection par l'échec et financement des universités. *Revue française d'économie*, 13, 621-650.
- Giret, J.-F. (2005). Le sentiment de déclassement. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (éd.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 279-288). Paris : La Découverte.
- Gruel, L. & Thiphaine, L. (2004). *Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines*. Paris : Observatoire de la vie étudiante (OVE)/Laboratoire d'économie et de sciences sociales de Rennes (LESSOR). [http://www.ove-national.education.fr/doc\\_lib/dcdb\\_8mars.pdf](http://www.ove-national.education.fr/doc_lib/dcdb_8mars.pdf)

- Gury, N. & Hess-Miglioretti, A. (2006). L'apport de l'analyse longitudinale à l'économie de l'insertion professionnelle. In A. Joyau (éd.), *La dynamique des métiers* (pp. 185-207). Rennes : Apogée.
- Jarousse, J.-P. & Mingat, A. (1986). Un réexamen du modèle de gain de Mincer. *Revue d'économie politique*, 6, 999-1031.
- Lebart, L., Morineau, A. & Piron, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Dunod.
- Lelièvre, E. & Bringué, A. (1998). *Manuel pratique pour l'analyse statistique des biographies*. Paris : Institut national d'études démographiques (INED)/Presses universitaires de France.
- Lemaire, S. (2000). *Les facteurs de réussite dans les premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS)* (note d'information n° 00.25). Paris : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP).
- Lemaire, S. (2005). *Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ?* France, Portrait Social 2004/2005, Références INSEE.
- Lemistre, P. (2003). Dévalorisation des diplômés et accès au premier emploi. *Revue d'économie politique*, 113, 37-58.
- Levy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'enseignement de masse. *Revue française de sociologie*, 17, 511-532.
- Manski, C. F. (1983). *College choice in America*. Harvard University Press.
- Manski, C. F. (1989). Education, schooling as experimentation: reappraisal of the post secondary dropout phenomenon. *Economics of education review*, 8, 305-312.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (2005). *L'état de l'école*. Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP), n° 15.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2005). *Regard sur l'éducation*.
- Spence, M. (1974). Job Market Signalling. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 353-374.
- Thomas, G. (2003). Les jeunes qui sortent sans diplômes de l'enseignement supérieur. Parcours de formation et insertion professionnelle. *Bref*, 200, CEREQ.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college, rethinking the causes and cures of students attrition* (2<sup>e</sup> éd.). University of Chicago Press.
- Vincens, J. & Krupa, S. (1994). Réussite et échec dans les filières universitaires : un essai d'analyse. *Revue économique*, 45, 289-319.
- Vincens, J. (2000). *La demande d'enseignement supérieur* (note du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi (LIRHE), n° 37).

## NOTES

1. L'auteur tient à remercier Jean Bourdon de l'IREDU et Maurice Baslé du CREM pour leurs relectures attentives. Une version antérieure de cet article a été présentée lors d'une communication au colloque du RESUP (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur) du 8-9 juin 2006 intitulé : « Regards croisés sur la question étudiante : parcours, diplômes et insertion ».

2. Les sorties représentent ici le fait de ne pas s'être inscrit dans un établissement de formation pendant au moins une année.
  3. (Voir OCDE, 2005). Le taux de survie est défini comme le rapport entre le nombre de diplômés et le nombre d'inscrits à l'année t. Le taux de survie moyen est de 70 % pour l'ensemble des pays de l'OCDE.
  4. Parmi les jeunes diplômés ont été intégrés uniquement les diplômés de l'université : sortants avec un DEUG, une licence ou une maîtrise.
  5. Ici, « origine défavorisée » signifie avoir un père ouvrier ou employé.
  6. Cette variable est en fait la différence entre l'âge de sortie du système de formation initial et l'âge au bac.
  7. « Plus le revenu des parents est élevé et plus il est probable que le choix de poursuivre des études après la scolarité obligatoire ne prendra pas en compte le gain éventuel d'une entrée immédiate dans la vie active, car l'emploi que pourrait occuper le jeune marquerait un déclassement social » (Vincens, 2000, p. 9).
  8. Ont été retirés de l'analyse, pour cause d'effectifs insuffisants, les bacheliers agricoles et les enfants dont le père est agriculteur. « Aujourd'hui, le problème n'est pas d'entrer à l'université mais d'y rester » (Coulon, 1997, p. 1).
- 

## RÉSUMÉS

L'originalité de ce travail est de montrer que le processus de décrochage en premier cycle de l'enseignement supérieur ne répond pas à une logique unique. Au contraire, en analysant le rapport au temps des différents individus qui sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur, l'article montre qu'une typologie des décrocheurs est possible, et que cette typologie coïncide largement avec les caractéristiques « archéologiques » des jeunes, c'est-à-dire leur origine sociale ainsi que leur parcours dans le secondaire. De ces résultats découlent des réponses adaptées concernant l'amélioration de l'efficacité interne du système d'enseignement supérieur français.

This study is original in that it shows that the university dropout phenomenon hides a various number of processes and behaviours. By integrating the time dimension in the analysis, the article shows that different types of dropout students exist simultaneously and each of these types have relevant patterns in terms of social characteristics and educational background. The results also suggest that only adapted actions to each type of dropouts could increase the internal efficiency of French universities.

## INDEX

**Keywords :** Attrition, Choice, Dropout, Higher education, Schooling

**Mots-clés :** Abandon, Décrochage, Déterminants, Enseignement supérieur, Orientation, Parcours

## AUTEUR

### NICOLAS GURY

Nicolas Guryest chargé d'études au Centre d'études et de recherche sur les qualifications (CEREQ), au Centre associé Bretagne et doctorant au Centre d'études et de recherche en économie et management (CREM) de l'université Rennes 1 (7 place Hoche, 35000 Rennes). Ses travaux portent essentiellement sur l'enseignement supérieur (analyse de parcours étudiants, renoncement aux études supérieures, insertion sur le marché du travail). Courriel : nicolas.gury@univ-rennes1.fr.