Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités

Higher education dropout in the light of the capability approach

Abbruch der Hochschulausbildung, auf der Basis des Capability-Ansatzes

La deserción en la enseñanza superior bajo la perspectiva del enfoque de las capacidades

Boris Ménard

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5684>

DOI : [10.4000/formationemploi.5684](https://doi.org/10.4000/formationemploi.5684)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 23 août 2018

Pagination : 119-141

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Boris Ménard, « Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités », *Formation emploi* [En ligne], 142 | Avril-Juin 2018, mis en ligne le 23 août 2020, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5684> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5684>

Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités

BORIS MÉNARD

Chargé d'études à la Sous-direction des Systèmes d'Information et des Etudes Statistiques (SIES)/ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, chercheur associé au Centre d'études et de recherche Travail Organisation Pouvoir (CERTOP)/Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

■ Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités

À partir de l'enquête Génération 2010, cet article cherche à expliquer la persistance du décrochage dans l'enseignement supérieur, malgré les politiques actives qui s'y opposent. Au prisme de l'approche par les capacités, l'analyse des déterminants et de la temporalité du décrochage permet de montrer que ce phénomène ne résulte pas des seuls problèmes d'orientation et d'échec. Le décrochage apparaît également comme la manifestation de stratégies et de motivations très diverses à l'égard du parcours d'études, influencées par l'origine sociale.

Mots clés : enseignement supérieur ; abandon des études ; approche par les capacités ; orientation scolaire-professionnelle ; enquête d'insertion

Abstract

■ Higher education dropout in the light of the capability approach

Drawing on Generation 2010 survey data, this article tries to explain the persistence of dropout in higher education, despite the active policies that challenge it. In the light of the capability approach, the analysis of determinants and temporality of dropout shows that this phenomenon does not only result from guidance and failure issues. Dropout also appears as an expression of very diverse strategies and incentives towards study courses, influenced by social origin.

Keywords: higher education ; drop out ; capabilities approach ; school guidance & vocational guidance ; school-to-work transition survey

Journal of Economic Literature: **I 23 ; J 24**

Traduction : *Auteur.*

Introduction

87 000 jeunes sont sortis de l'enseignement supérieur en 2010, sans y avoir obtenu de diplôme, soit environ 23 % de l'ensemble des sortants (Calmand, Ménard & Mora, 2015). Malgré les politiques proactives en faveur de la réussite en licence et contre le décrochage à l'université, cette proportion est stable par rapport à la Génération 2004 (Ménard, 2014).

Depuis plus d'une décennie, le décrochage à l'université est au centre des préoccupations des politiques éducatives, comme en témoigne le rapport « *Réduire de moitié le décrochage étudiant* » (Demuynck, 2011). Outre la loi LRU, et dès 2009, plusieurs expérimentations sociales, financées par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse (FEJ), visaient déjà à lutter contre le décrochage. Pourtant, en France, le décrochage dans l'enseignement supérieur serait moins important que dans l'ensemble des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)¹ (Bodin & Orange, 2013).

Cette insistance pour réduire le décrochage n'est pas sans lien avec les objectifs européens d'élévation du niveau d'études. En effet, la stratégie Europe 2020 s'est fixée un objectif de 40 % d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur. La France y apparaît particulièrement ambitieuse, puisque l'objectif de 50 %, fixé à l'horizon 2015 par le Haut Comité Education Emploi en 2006, a été réévalué à 60 % à l'horizon 2025 dans le rapport sur la *Stratégie Nationale de l'Enseignement Supérieur* (STRANES), publié en 2015. Ces objectifs, mais aussi plus généralement les différentes politiques de lutte contre le décrochage, s'inscrivent dans un contexte de forte croissance des effectifs universitaires, et les prévisions à l'horizon 2025² laissent supposer que cette croissance va perdurer.

Cette expansion universitaire se conjugue à une nette dégradation de la situation des sortants sans diplôme du supérieur sur le marché du travail, relativement à celle des diplômés entre 2007 et 2013 (Ménard, *op.cit.*). Ces évolutions participent de la sacralisation du diplôme dans les discours politiques, mais surtout légitiment de plus en plus l'accent mis sur la lutte contre le décrochage à l'université, qui se justifie également par l'ampleur des coûts supportés par les établissements.

L'objectif de cet article est de tenter de documenter plus finement le décrochage, afin d'expliquer pourquoi les politiques publiques ne parviennent pas à endiguer le phénomène.

De fait, les questions de définition et de mesure ne peuvent être éludées, mais il convient également de s'intéresser aux vertus potentielles d'un changement de paradigme dans

1. 31 % en moyenne dans l'ensemble des pays de l'OCDE.

2. 2 800 000 étudiants contre environ 2 500 000 en 2015, soit une augmentation de 335 000 étudiants (« France, portrait social, édition 2016 », INSEE).

les politiques publiques qui s'inspirerait de l'approche des capacités (partie 1). À l'aune de ce cadre théorique, l'analyse des déterminants et de la temporalité des sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur, pour la Génération 2010, illustre le caractère protéiforme et complexe du décrochage, que l'approche par les capacités permet de mieux saisir par la prise en compte des choix des étudiants (partie 2).

1 | Le décrochage : des définitions divergentes

La notion de décrochage universitaire, bien qu'inspirée de celle de décrochage scolaire, ne comporte pas de définition légale (Dardier, Laïb & Robert-Bobée, 2013). En outre, l'emploi du terme ne recouvre pas les mêmes réalités suivant le niveau d'analyse. Le décrochage est un phénomène difficilement mesurable, et cette mesure est souvent partielle pour les universités (Gautier, 2015). À ce niveau en effet, le décrochage s'entend comme une sortie non diplômée, alors même que l'étudiant(e) peut se réorienter vers un autre établissement. Sont également qualifiés de décrocheurs les néo-bacheliers qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur et ne s'y réinscrivent pas l'année suivante (Lemaire, 2011). Enfin, comme dans l'enquête Génération du Céreq, ce terme recouvre les primo-sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur, non réinscrits l'année suivante.

Ainsi, le décrochage peut recouvrir des réalités extrêmement différentes selon la définition et la mesure. Nous mobilisons l'approche par les capacités pour offrir une lecture renouvelée de ce phénomène, allant au-delà de la vision binaire (réussite/échec) qui gouverne généralement les actions autour de la lutte contre le décrochage. Cette vision et les politiques afférentes sont discutées dans une première sous-partie. La seconde sous-partie présente, quant à elle, le changement de paradigme induit par une lecture du décrochage au prisme de l'approche des capacités.

1.1 La vision binaire et prescriptive des politiques de lutte contre le décrochage

Le décrochage est un phénomène protéiforme, longtemps subsumé par le vocable de l'échec dans les politiques publiques (Bodin & Millet, 2011). Cette vision paradigmatique du décrochage s'est au fur et à mesure déplacée de l'échec vers la réussite. Dans le paradigme politique actuel, la réussite est un allant de soi pour tous les entrants dans l'enseignement supérieur, inscrite à l'agenda politique depuis la promulgation de la LRU³ en 2007 et l'introduction du Plan Réussite en Licence.

3. Loi relative aux libertés et responsabilités des universités.

Les universités ont dès lors été dotées de moyens pour mettre en place des dispositifs voués à soutenir et accompagner les étudiants pour s'orienter ou se réorienter, mais également dans une optique d'insertion professionnelle. Le défaut d'orientation y est vu comme l'un des principaux facteurs explicatifs du décrochage, limitant la réussite.

A posteriori, l'accent mis sur la licence apparaît justifié au regard des données de l'enquête Génération 2010 et de la provenance des décrocheurs. En effet, 60 % des non-diplômés de l'enseignement supérieur sont issus du premier cycle général universitaire, 30 % des filières courtes professionnalisées (BTS et DUT)⁴ et environ 10 % d'autres types de formations de niveau III. Cependant, et même si l'effectif des sortants sans diplôme de licence est le plus élevé des primo-sortants, les données du panel des bacheliers 2008 montrent que, trois années après la première inscription, c'est en BTS que la part des sorties de formation sans diplôme, parmi l'ensemble des sortants, est la plus importante, soit 17 % contre 10 % en licence générale (Fouquet, 2013).

Cette focalisation sur le niveau licence coïncide également avec l'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur et donc de la croissance concomitante de la part des « *nouveaux étudiants* » (Erlach, 1998), c'est-à-dire des bacheliers professionnels et technologiques, particulièrement concernés par le décrochage en premier cycle.

Les notions de réussite et de décrochage promues par les textes législatifs reposent sur l'hypothèse que toute étude entreprise doit être réussie et sanctionnée par l'obtention d'un diplôme, sans tenir compte des choix et des stratégies des étudiants. En effet, « *le système d'enseignement supérieur français n'est pas construit autour de la notion de "parcours non traditionnel d'études", qui constitue un impensé à la fois des recherches sociologiques et des données statistiques sur l'enseignement supérieur.* » (Charles, 2015). Or, le décrochage est un phénomène en partie réversible (Gury & Moullet, 2007). D'une génération à l'autre, la reprise d'études au cours des trois années qui suivent la première sortie de l'enseignement supérieur tend en outre à augmenter (Ménard, *op.cit.*).

Ainsi, l'inscription à l'université peut être justifiée par d'autres raisons que celle d'y obtenir un diplôme (Sarfati, 2013). Certaines inscriptions peuvent par exemple être motivées par l'attente d'une réponse pour une inscription en filière sélective (Convert, 2008), ou pour découvrir l'université en attendant d'affiner son projet (Beaupère & Boudesseul, 2009). Quels que soient les objectifs poursuivis, les motivations des jeunes à leur entrée à l'université ne convergent clairement pas toutes instantanément vers la norme édictée par les politiques publiques.

Enfin, la notion de décrochage suppose qu'il faille déjà avoir accroché (Sarfati, *op. cit.*). Pour la Génération 2010, 39 % des sortants sans diplôme n'ont passé qu'une seule année dans l'enseignement supérieur⁵.

4. Respectivement brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie.

5. Les statistiques publiées par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès sur la réussite attestent clairement de la

1.2 Changer de paradigme : le décrochage à l'aune des capacités

Analyser le décrochage à l'aune de l'approche par les capacités (AC) induit de changer de paradigme. Au paradigme des politiques éducatives, qui promeut une conception de la justice basée sur le mérite individuel à travers le principe de l'égalité des chances, le « paradigme » des capacités offre une toute autre conception de la justice sociale qui ne se limite pas à la garantie de l'égalité d'accès aux ressources ou de l'égalité des droits (Sen, 2003).

Sen fonde son analyse des inégalités sur les capacités plutôt que sur les ressources pour juger des possibilités concrètes des individus. Il postule que ceux-ci requièrent des niveaux de ressources différents pour jouir des mêmes libertés réelles. « *La capacité d'un individu peut se définir comme liberté de bien-être (celle d'améliorer son propre bien-être) et liberté d'action (celle de faire progresser tous les objectifs et valeurs qu'il souhaite promouvoir)* » (Sen, 2010, p. 349).

L'originalité de l'AC réside dans la distinction entre les fonctionnements qui sont effectivement réalisés et les capacités, c'est-à-dire les libertés de pouvoir réaliser différentes combinaisons de fonctionnements (Sen, 1985). Dans cette optique, ce n'est pas parce qu'un étudiant décroche qu'il ne disposait pas des capacités nécessaires à l'obtention d'un diplôme de l'enseignement supérieur. En effet, « *l'approche par les capacités ne cherche pas à prescrire des modes d'être ou de faire (...), mais à développer les libertés réelles des personnes ; l'usage qui sera ensuite fait de ces libertés relève de leur responsabilité* » (Bonvin & Rosenstein, 2015). Les libertés réelles dont il est question concernent la réalisation de fonctionnements auxquels les individus accordent de la valeur (Sen, 2000).

Dès lors, le principe d'égalité des chances qui gouverne le paradigme actuel ne peut suffire à garantir l'égalité des libertés réelles, car les individus diffèrent dans leur capacité à convertir leurs ressources en fonctionnements. Un haut niveau de ressources n'est pas nécessairement synonyme de liberté réelle de choisir. La liberté réelle et les fonctionnements réalisés sont, en plus des ressources disponibles, tributaires de l'effet des facteurs de conversion. Un facteur de conversion se définit comme le degré de conversion d'une ressource en fonctionnement (Robeyns, 2011). À la suite de Robeyns (2005), trois types de facteurs de conversion sont généralement distingués, à savoir les facteurs de conversion individuels, socio-structurels et environnementaux. Les facteurs de conversion individuels correspondent aux capacités ou aux compétences individuelles. Par exemple pour les parcours d'études, les facteurs de conversion individuels

diversité des comportements étudiants et des rapports qu'ils entretiennent avec leurs études (DEEP & OVE, 2015). La réussite y est mesurée à l'aune de la présence aux examens. Ainsi, 75 % de l'ensemble des jeunes présents à la totalité des examens ont validé leur Licence 1. Rapporté à l'ensemble des inscrits, le taux de réussite n'est plus que de 36 % ! Cet exemple révèle que ceux qui décrochent précocement sont susceptibles d'avoir abandonné bien avant les examens de fin d'année, parfois même avant ceux du premier semestre.

ont trait à la performance scolaire des jeunes au sein du système éducatif, ici le type de baccalauréat et la mention obtenue. Les facteurs de conversion socio-structurels désignent le contexte sociopolitique et culturel qui peut être favorable ou non à la conversion des ressources et des droits formels. Dans le cas du décrochage, ils sont relatifs, notamment, à la structuration du système d'enseignement supérieur et à la sélectivité de l'accès à certaines formations ou à certaines écoles. Enfin, les facteurs de conversion environnementaux ont trait principalement à la disponibilité de l'offre de formation dans le périmètre géographique de résidence des étudiants. La notion de facteurs de conversion est fondamentale pour comprendre que sans facteurs adéquats, et malgré un haut niveau de ressources, la liberté et les droits peuvent rester seulement formels (Bonvin & Farvaque, 2007 ; Picard & al. 2015).

Depuis plus d'une dizaine d'années, l'usage de l'AC s'est progressivement développé dans les recherches en économie de l'éducation (voir notamment Saito, 2003 ; Terzi, 2004 ; Otto & Ziegler, 2006). À notre connaissance, elle a été peu mobilisée pour analyser le décrochage à l'université, et ses concepts semblent particulièrement féconds pour mener cette analyse. Celle-ci suppose de s'intéresser à la capacité pour l'éducation des bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur, définie comme la liberté réelle d'aller au terme d'un projet d'étude qu'ils ont des raisons de valoriser. Symétriquement, et dans l'optique des capacités, ce droit à la poursuite d'études suppose de reconnaître la liberté réelle de ne pas en poursuivre si les coûts associés sont jugés excédentaires ou si des alternatives à une poursuite d'études immédiate sont jugées préférables. L'approche initiée par Sen laisse en effet à l'individu le libre choix de fonctionner et n'estime pas qu'une capacité doive obligatoirement devenir un fonctionnement.

Alors que les approches traditionnelles de l'éducation axent leurs efforts sur les ressources et sur les opportunités, l'approche des capacités insiste sur la nécessaire prise en compte de la double dimension de la liberté, côté « opportunités » et côté « processus », puisque selon Sen, « *le déni de liberté affecte aussi bien les processus que les champs des possibilités* » (Sen, *op. cit.*, p. 32). La compréhension de la nature des aspirations permet de mieux cerner ces processus et les libertés dont disposent les individus pour développer leurs capacités (Hart, 2012).

La capacité à aspirer est considérée comme une méta-capacité, puisqu'elle influence l'émergence d'un ensemble de capacités connexes et regroupe trois dimensions essentielles et constitutives de l'approche, à savoir la liberté de choix, le pouvoir d'agir et la responsabilité sociale (Lambert & al. 2012).

Dans le domaine éducatif, les aspirations se centrent fréquemment sur l'achèvement de certains niveaux de diplôme ou de qualifications, afin de poursuivre des aspirations de carrière professionnelle particulières (Hart, *op. cit.* ; Reay, 2016). La liberté réelle de mener à bien un projet d'études valorisant (la capacité pour l'éducation) suppose alors que les jeunes aient formulé des aspirations à poursuivre leurs études et/ou jouissent des libertés réelles pour le faire. Les travaux sur la capacité à aspirer ont permis de mettre en exergue l'influence exercée par l'environnement sur le développement de cette capacité (Hart, *op. cit.* ; Lambert & al., *op. cit.* ; Lambert & Vero, 2013 ; Otto, 2015).

À ce titre, les paliers d'orientation constituent des moments charnières dans les trajectoires éducatives, pouvant limiter ou, au contraire, nourrir les aspirations à poursuivre et à mener à bien des études. Ils sont révélateurs de l'importance des capacités qu'ont les individus à s'orienter. Capacité à s'orienter et à aspirer apparaissent dès lors complémentaires et constitutives de la capacité pour l'éducation. Ainsi, tous les jeunes qui s'engagent dans l'enseignement supérieur ne disposent pas des mêmes libertés réelles de mener à terme leur projet d'études, car la capacité à s'orienter est « socialement et inégalement distribuée » (Picard & al., *op. cit.*), à l'instar de la capacité à aspirer ou à réaliser ses aspirations (Hart, *op. cit.*). D'une manière générale, les jeunes d'origines modestes sont ainsi plus enclins à limiter leurs aspirations scolaires dans leurs vœux d'orientation, voire à adopter des comportements d'auto-exclusion (Landrier & Nakhili, 2010 ; Olympio, 2013).

D'une part, la capacité à s'orienter induit que les bacheliers qui entrent dans l'enseignement supérieur ont pu s'impliquer et faire entendre leur voix dans le processus d'orientation et la construction du parcours d'études (*capability for voice*). D'autre part, la liberté opportunités suppose que leurs possibilités de poursuite d'études soient en qualité et en quantité suffisantes pour que leur liberté de choisir soit réelle. Ainsi, l'étendue des fonctionnements que les étudiants valorisent dans l'enseignement supérieur (intégrer la formation de son choix, parvenir au niveau d'études souhaité, etc.) est bornée dans les limites des espaces d'opportunités disponibles.

Cette question des opportunités soulève la problématique du choix et par extension des préférences adaptatives, mais également du rôle des institutions. Le mécanisme des préférences adaptatives se manifeste dans une situation où le manque d'opportunités conduit un individu à se satisfaire du contingent disponible. Par exemple, un étudiant qui choisirait d'entrer en licence parce qu'il perçoit l'accès à un BTS ou un DUT comme non ouvert et ne formule donc pas de préférence ou d'aspiration dans ce sens. Ce type de comportement est révélateur d'un moindre pouvoir d'agir, où la liberté devient plus formelle que réelle (*Loyalty*, ou loyauté, dans le sens d'Hirschman). Le concept d'« *Exit, Voice and Loyalty* », développé par Hirschman (1970, 1995), et régulièrement mobilisé par les théoriciens des capacités pour rendre compte des différentes options à disposition des individus en lien avec la liberté processuelle (notam-

ment Bonvin & Farvaque, 2005 ; Picard & Olympio, 2016a), permet d'illustrer les possibilités des individus à éprouver leur capacité d'agent face aux défaillances des institutions, soit en participant (*Voice*), en se réorientant par exemple, soit en préférant la défection (*Exit*), dans notre exemple le décrochage de l'enseignement supérieur. Dans cette optique, le décrochage apparaît autant comme un phénomène structurel et institutionnel, qu'individuel (David & Melnik, 2014).

21 Les déterminants et la temporalité du décrochage en termes de capacités

Depuis le début des années 2000, de nombreux travaux se sont efforcés de mettre au jour les facteurs explicatifs du décrochage à l'université. On peut citer les conditions de vie et d'étude, la motivation (Morlaix & Lambert-Le Mener, 2015), le retard dans la scolarité, etc. Dans un premier temps, nous nous intéressons à la mesure du décrochage pour la Génération 2010. Nous mettons l'accent, notamment, sur l'orientation post-bac et la dimension processuelle de la liberté en lien avec la capacité pour l'éducation. Dans un second temps, nous discutons de la relation entre capacités pour l'éducation et décrochage. Nous utilisons une typologie des décrocheurs tenant compte de la temporalité du décrochage, afin d'en isoler les différentes formes.

Encadré 1. Mobiliser l'enquête Génération 2010 du Céreq pour mesurer le décrochage

Les données mobilisées sont issues de l'enquête Génération 2010, menée en 2013. Les 19 000 répondants sortis de l'enseignement supérieur sont représentatifs des 369 000 jeunes sortis à ce niveau en 2010 (hors IUFM - Institut universitaire de formation des maîtres). La population d'analyse est circonscrite aux sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur, de licence, BTS ou DUT (respectivement brevet de technicien supérieur et diplôme universitaire de technologie), au nombre de 2 667, représentatifs de 78 600 sortants sans diplôme, ainsi qu'aux diplômés de premier cycle (DUT, BTS, licence générale, licence professionnelle, master 1...), soit 6 442 jeunes représentatifs de 130 000 diplômés, pour comparaison. À l'aide des variables relatives au niveau d'études et à la catégorie socioprofessionnelle des parents (CSP), une catégorisation sociale a été construite à partir du croisement des variables proxy du capital culturel et du capital économique des parents. La catégorie « milieu aisé » regroupe les jeunes dont au moins un parent est cadre et diplômé de l'enseignement supérieur. La catégorie « milieu intermédiaire » correspond aux jeunes dont les parents disposent soit d'un haut niveau de capital économique, soit d'un haut niveau de capital culturel. Enfin, la catégorie « milieu modeste » est celle des jeunes dont les deux parents sont ouvriers ou employés, avec un niveau d'études au maximum équivalent au baccalauréat. Selon les effectifs, des regroupements sont opérés entre les jeunes issus de milieux aisés et intermédiaires.

Encadré 2. Estimer la probabilité de sortir sans diplôme

Trois catégories de sortants sans diplôme sont mises en évidence. Elles ont été construites à l'aide d'une analyse des correspondances multiples (ACM), suivie d'une classification ascendante hiérarchique (CAH). Les apprentis ont été exclus de la classification en raison du caractère particulier de l'apprentissage? qui est pas ou peu présent dans la voie générale en licence et encore moins sur l'ensemble des trois années du cursus. Les variables mobilisées sont relatives au nombre d'années passées dans l'enseignement supérieur, au niveau de sortie, au caractère subi ou non de l'orientation à travers les vœux d'orientation déclarés et l'orientation effective après le baccalauréat, aux vœux d'orientation non exaucés en BTS et DUT, aux raisons d'arrêt des études, à l'occupation d'un emploi régulier en 2009/2010 et au nombre d'heures hebdomadaires travaillées (moins ou plus de 15 h), au versement d'une bourse d'études dans le supérieur, au retard dans la scolarité, au nombre d'aides dans l'orientation reçues, au changement d'orientation et enfin aux aides reçues au cours de la scolarité.

Des modèles probit (effets marginaux) sont successivement réalisés pour estimer la probabilité de sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme (**Tableau 3**, population des sortants diplômés et non diplômés de premier cycle) et la probabilité d'appartenance à l'une des trois catégories constituées de décrocheurs, plutôt qu'aux deux autres (**Tableau 4**). Dans chaque modélisation, les coefficients sont exprimés en pourcentage en regard des références pour chaque série de variables.

2.1 L'impact des capacités pour l'éducation sur le décrochage

La loi sur l'enseignement supérieur et la recherche, promulguée en 2013, est postérieure à la sortie de l'enseignement supérieur de la Génération 2010. Néanmoins, la priorité qui y est accordée à l'orientation des bacheliers professionnels en BTS et technologiques en DUT, en premier cycle, mérite que l'on s'attarde sur la nature du lien entre capacité à s'orienter (ici l'orientation en premier cycle), capacité pour l'éducation (liberté réelle d'obtenir un diplôme de premier cycle) et décrochage. Dans un second temps, une modélisation économétrique est mobilisée afin de vérifier la pertinence des différents facteurs observables pouvant expliquer le décrochage.

2.1.1 Le rôle de la capacité à s'orienter dans le décrochage

L'application empirique de l'AC est rendue complexe en raison de la difficulté à évaluer les capacités dont disposent les individus. Une solution alternative est d'analyser les fonctionnements réalisés comme approximations des capacités afférentes (Sen, *op. cit.* ; Unterhalter & *al.* 2007, notamment). Qu'en est-il au regard des voies de formations dans lesquelles s'engagent les jeunes de la Génération 2010 à leur entrée dans l'enseignement supérieur ?

L'affectation dans le premier cycle de l'enseignement supérieur dépend du type de baccalauréat, de la série, de la mention et de l'origine sociale des bacheliers. Plus ces caractéristiques sont favorables et mieux les bacheliers semblent avoir pu exprimer et faire entendre leur voix. Au contraire des bacheliers des séries économique et social (ES) et littéraire (L), l'affectation en licence n'est, par exemple, pas majoritaire pour les bacheliers scientifiques (**Tableau 1**) qui privilégient les filières les plus sélectives (DUT, PACES, CPGE⁶). À l'exception des bacheliers ES, les bacheliers généraux qui entrent en licence sont encore plus nombreux quand ils n'ont pas obtenu de mention ou qu'ils sont issus d'un milieu modeste. Quant aux bacheliers professionnels et technologiques, une majorité intègre un BTS après le baccalauréat ; la fréquence des entrées en DUT s'accroît pour les bacheliers technologiques lorsqu'ils ont obtenu une mention et/ou s'ils ne sont pas issus d'un milieu socio-économique modeste. Les bacheliers professionnels et technologiques qui entrent en première année de licence sont d'un niveau scolaire relativement plus faible et/ou issus de milieux sociaux plus modestes, confirmant l'inégale distribution de la « *capacité à s'orienter* » mise en évidence dans la littérature (Picard & *al.*, *op. cit.*). La catégorisation sociale utilisée comme mesure de l'origine socio-culturelle distingue ainsi nettement la part des bacheliers professionnels sans mention qui entrent en première année de licence (un sur quatre issu d'un milieu modeste, contre un sur six pour les milieux plus aisés).

6. Respectivement Diplôme universitaire de technologie, Premières années communes aux études de santé et Classes préparatoires aux grandes écoles.

Tableau 1. Affectation après le baccalauréat, changement d'orientation et part des sortants sans diplôme (en %).

	Affectation à l'entrée à l'université					Chang. orient.	Sortants non dip
	Licence	BTS	DUT	PACES	Autre **		
Milieu favorisé* : Bac S avec mention	33	12	22	11	22	42	26
Bac S sans mention	41	15	18	12	14	41	36
Bac ES avec mention	55	16	17	0	12	21	30
Bac ES sans mention	56	20	12	1	11	28	41
Bac L avec mention	64	9	5	0	22	31	32
Bac L sans mention	73	8	4	0	14	26	53
Milieu modeste : Bac S avec mention	32	14	29	13	12	40	22
Bac S sans mention	39	18	20	12	10	36	45
Bac ES avec mention	67	15	13	0	5	21	28
Bac ES sans mention	56	23	14	0	8	24	49
Bac L avec mention	69	11	3	0	16	27	28
Bac L sans mention	79	12	2	0	7	18	59
Milieu favorisé : Bac techno mention	9	62	23	0	6	17	16
Bac techno passable	23	61	9	0	7	18	35
Bac pro mention	8	83	3	0	6	8	35
Bac pro passable	17	69	3	0	12	18	51
Milieu modeste : Bac techno mention	11	67	16	0	6	16	18
Bac techno passable	26	63	5	1	6	19	41
Bac pro mention	13	79	4	0	4	9	47
Bac pro passable	28	61	2	0	9	17	68
Ensemble des bacheliers	36	40	11	3	10	24	38

Champ : Sortants non-diplômés de l'enseignement supérieur et diplômés au maximum d'un bac + 4 (apprentis inclus).

* Milieu favorisé regroupe les jeunes issus des milieux intermédiaires et aisés.

** dont Classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), etc.

Sigles : BTS pour Brevet de technicien supérieur, DUT pour Diplôme universitaire de technologie, PACES pour Premières années communes aux études de santé, bac S pour baccalauréat scientifique, bac ES pour baccalauréat économique et social, bac L pour baccalauréat littéraire.

Note de lecture : 33 % des bacheliers S avec mention qui sont issus de milieux favorisés sont entrés en première année de licence après le baccalauréat.

Source : enquête Génération 2010.

La capabilité pour l'éducation est appréhendée ici indirectement, *via* le fonctionnement relatif à l'obtention d'un diplôme de premier cycle, en gardant à l'esprit qu'une part de ceux qui ont décroché pouvaient avoir les capacités, mais ont privilégié une autre alternative. L'analyse des statistiques descriptives met en lumière certains des facteurs individuels pouvant empêcher une conversion favorable du baccalauréat dans l'enseignement supérieur, soit le type, la série, la mention et l'origine sociale. À série de bac général donnée, la part des titulaires d'un diplôme de premier cycle est toujours supérieure pour ceux qui ont obtenu une mention au baccalauréat. Selon la mention et l'origine sociale, la part des sortants sans diplôme s'échelonne de 35 % pour les bacheliers professionnels les mieux dotés, à 68 % pour les plus mal lotis. À l'évidence, les inégalités mises au jour dans les processus d'orientation sont également à l'œuvre dans les processus de décrochage. Les jeunes les plus mal lotis s'orientent moins facilement et décrochent plus, confirmant les liens étroits entre la capacité à faire entendre sa voix et la capacité à s'orienter, toutes deux constitutives de la capacité pour l'éducation.

2.1.2 Le libre choix : une condition nécessaire de la capacité pour l'éducation

Nous nous concentrons ici sur l'affectation des bacheliers en première année de licence, et particulièrement celle des bacheliers professionnels et technologiques, afin de mettre en perspective la loi sur l'enseignement supérieur et la recherche (loi ESR), promulguée en 2013, qui promeut l'orientation prioritaire des bacheliers professionnels en BTS et des bacheliers technologiques en DUT. Il s'agit d'évaluer leurs libertés réelles de choix et de participation aux processus de décision les concernant, *via* l'analyse des vœux d'orientation déclarés⁷.

L'analyse des vœux est ici mobilisée pour mettre au jour les principales différences dans les pratiques d'orientation, pouvant se traduire par des inégalités en termes de libertés réelles de choisir. Ainsi, 10 % des bacheliers professionnels sans mention ne font état d'aucun vœu d'orientation post-baccalauréat⁸. Ils ne semblaient donc pas avoir prévu de poursuivre leurs études et s'y sont finalement « résignés ». Pour les bacheliers professionnels qui n'avaient pas formulé de vœux pour la licence (27 %, **Tableau 2**), l'affectation dans cette voie semble plutôt résulter d'un choix contraint par la non-réalisation des vœux exprimés par ailleurs. Pour les bacheliers professionnels qui n'ont déclaré qu'un seul vœu en L1 (36 %), il est plus difficile de trancher. Ce choix d'orientation peut être assumé, comme l'ont montré des travaux sur les bacheliers technologiques (Théophile, 2017) ou résulter de préférences adaptatives ou de choix contraints. Quant à ceux qui avaient à la fois formulé un vœu en BTS

7. Il convient de garder à l'esprit que les données concernant les vœux d'orientation sont sujettes à caution, puisque les vœux sont renseignés rétrospectivement par les répondants, ce qui peut introduire des biais liés aux effets de mémoire, à un phénomène de rationalisation *a posteriori* du parcours, ce qui amène à passer sous silence les mauvaises expériences ou les échecs, etc.

8. Ce taux est au minimum trois fois supérieur aux principaux autres baccalauréats, quelles que soient la mention et l'origine sociale.

ou DUT et un vœu en licence (36 %), l'affectation peut là aussi tout autant être imputée à l'adaptation des préférences qu'au plein exercice de leur capacité d'agent.

Le processus d'orientation vers le supérieur apparaît comme un moment charnière. Les faibles taux de diplomation et de réorientations des bacheliers professionnels entrés en licence (10 %) mettent en exergue l'importance de la capacité à prendre la parole et faire entendre sa voix (*capability for voice*) dans le processus d'orientation post-bac. La restriction des choix d'orientation (liberté opportunités) limite en effet la capacité des étudiants à faire entendre leur voix (liberté processus) et favorise l'émergence de préférences adaptatives qui se matérialisent par une résignation à se former. Dans notre exemple, cela empêche les bacheliers professionnels d'aspirer à d'autres possibles en termes de poursuite d'études ou de parcours de formation (apprentissage ou formation continue par exemple). La capacité à s'orienter est une condition nécessaire, mais néanmoins pas suffisante, de la capacité pour l'éducation. D'autres mécanismes entrent en œuvre. C'est une des raisons pour lesquelles les dispositions de la loi ESR 2013 sur l'orientation prioritaire des bacheliers professionnels en BTS et des bacheliers technologiques en DUT, ne peuvent résoudre à elles seules la question du décrochage. D'une part, le taux de décrochage des bacheliers professionnels en BTS reste élevé et, d'autre part, les titulaires d'un baccalauréat général demeurent largement majoritaires parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur.

Tableau 2. Orientation en L1, vœux et obtention d'un diplôme (en %).

	Entrée en L1 après l'obtention du baccalauréat					Part de sorties sans diplôme	
	Orient. hors vœux	Vœu BTS	Vœu DUT	Vœux BTS/ DUT	Chang. Orient.	Orient. L	Orient. BTS/ DUT
Bac général avec mention	4	7	7	12	13	39	8
Bac S sans mention	5	10	16	21	22	44	26
Bac ES sans mention	4	12	11	19	17	52	31
Bac L sans mention	4	10	5	13	11	64	23
Bac techno mention	13	38	19	41	23	57	10
Bac techno passable	11	37	15	44	22	73	25
Bac pro	27	47	17	51	10	87	42
Ensemble des bacheliers	7	17	11	23	17	55	25

Sigles : BTS pour Brevet de technicien supérieur, DUT pour Diplôme universitaire de technologie. bac S pour baccalauréat scientifique, bac ES pour baccalauréat économique et social, bac L pour baccalauréat littéraire.

Champ : Sortants non diplômés de l'enseignement supérieur et diplômés au maximum d'un bac + 4.

Note de lecture : 47 % des bacheliers professionnels entrés en première année de licence après le baccalauréat avaient formulé un vœu d'orientation en BTS.

Source : enquête Génération 2010.

2.1.3 Les déterminants du décrochage : un entremêlement des facteurs d'obstruction

Dans l'AC, la notion de facteurs de conversion est centrale pour expliquer le processus de transformation des ressources en capacités, puis en fonctionnements. Néanmoins, l'application empirique de l'approche soulève des questions d'opérationnalisation. Il est en effet plus facile d'évaluer les libertés en termes de privations que les libertés elles-mêmes (Bonvin & Farvaque, *op. cit.*).

Une modélisation économétrique est mise en œuvre pour identifier autant les facteurs de conversion qui participent de l'obtention d'un diplôme de premier cycle, que les facteurs d'obstruction. Pour illustrer le lien entre orientation et décrochage, nous croisons les différentes caractéristiques relatives au baccalauréat (lorsque les effectifs le permettent) avec la filière de sortie du premier cycle⁹ (**Tableau 3**).

Le parcours dans le secondaire et la voie empruntée en premier cycle sont les variables expliquant principalement le décrochage dans la modélisation. Par exemple, les bacheliers professionnels sont ceux pour qui la probabilité de sortie sans diplôme de BTS est la plus élevée, mais dans le même temps, ils verraient leurs chances de sortie sans diplôme augmenter de plus de 40 % en licence générale. Parmi les bacheliers généraux issus de la voie générale, les chances de décrochage augmentent pour ceux qui n'ont pas obtenu de mention (de + 6 % à + 13 % selon la série).

Les résultats de la modélisation confirment par ailleurs les déterminants du décrochage mis en évidence dans la littérature, tels que le genre et le retard dans la scolarité. La probabilité de décrocher est plus élevée chez les hommes (+ 7 %) et parmi les jeunes qui accusent un retard dans leur scolarité (en 6^{ème} ou au baccalauréat). Les estimations permettent également d'abonder dans le sens de fonctionnements différenciés par l'origine sociale, à ressources égales, révélateurs d'un entremêlement des facteurs de conversion/obstruction individuels (série, mention au bac, etc.) et socio-structurels (orientation, genre, origine sociale) dans la capacité pour l'éducation.

Diverses explications ont été avancées, comme le difficile apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) et, plus généralement, la difficulté des jeunes à se conformer à la posture de l'étudiant et/ou aux exigences de l'institution (Beaupère & Boudesseul, *op. cit.*). Il faut ajouter à cela les déterminants structurels persistants de la « mortalité scolaire » (Bourdieu & Passeron, 1964), plus l'origine sociale croît et plus les jeunes voient leurs chances de décrocher diminuer (- 7 % pour les jeunes issus d'un milieu intermédiaire, - 9 % pour les milieux aisés). La démocratisation de l'enseignement supérieur ne s'est donc pas accompagnée d'une démocratisation de la réussite des étudiants (Prost, 1997).

9. Deux estimations sont réalisées en faisant varier la référence pour illustrer les différences de réussite en premier cycle, en lien avec l'orientation post bac et le niveau des ressources scolaires (bac professionnel sans mention sortant de BTS, d'une part, et bac général avec mention sortant de licence générale, d'autre part).

La modélisation confirme l'importance des choix liés à l'orientation sur le décrochage. Le risque de sortie sans diplôme s'accroît par exemple de 6 % lorsque l'orientation ne correspond pas à un vœu formulé, de 14 % lorsque le vœu formulé en BTS ne s'est pas concrétisé. L'effet globalement positif des réorientations met en exergue l'importance de la liberté processuelle, les jeunes qui ont pu éprouver leur pouvoir d'agir en se réorientant accroissent leurs chances d'obtenir leur diplôme. Par exemple, les entrants en licence qui se sont réorientés en BTS voient leurs chances de décrocher diminuer de 10 % par rapport aux jeunes qui ne se sont pas réorientés au cours du premier cycle. La bourse d'études joue également un rôle capacitant, les jeunes éligibles voyant leurs chances de sortie sans diplôme se réduire. Parce qu'elle améliore les conditions de vie des étudiants et contribue à lever certains facteurs d'obstruction à la réussite, comme par exemple un travail étudiant régulier, la bourse d'études est un instrument politique à ne pas négliger dans une optique de réduction des inégalités en termes d'opportunités de poursuite d'études. Si elle permet de lever certaines contraintes financières, la bourse d'études contraint néanmoins également la dimension processuelle des capacités pour l'éducation, puisque le manque d'assiduité ou encore le fait de redoubler ou d'échouer peuvent faire perdre le bénéfice de la bourse, empêchant certaines formes de « *flânerie ostentatoire* » (Cam, 1999).

Tableau 3. Déterminants de la sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur

	Probabilité de sortie sans diplôme (réf : bac pro sans mention sortant de BTS)	Probabilité de sortie sans diplôme (réf : bac général avec mention sortant de licence générale)
	dF/dx	dF/dx
Homme	+ 7 %	+ 7 %
Sortie DUT :		
Bac techno	- 16 %	- 8 %
Autre bac	- 17 %	- 8 %
Sortie BTS :		
Bac techno	- 20 %	- 11 %
Bac général	- 23 %	- 18 %
Bac pro passable	réf.	+ 20 %
Bac pro mention	- 9 %	Ns
Sortie licence :		
Bac pro (1)	+ 41 %	+ 54 %
Bac techno	+ 17 %	+ 32 %
Bac général mention	- 14 %	réf.
Bac S passable	- 6 %	+ 7 %
Bac L passable	Ns	+ 13 %
Bac ES passable	- 7 %	+ 6 %

Milieu aisé	- 9 %	- 9 %
Milieu intermédiaire	- 7 %	- 7 %
Milieu populaire	réf.	réf.
Orientation hors vœux	+ 6 %	+ 6 %
Retard en 6 ^{ème} (réf : pas de retard)	+ 13 %	+ 13 %
Retard au bac (hors 6 ^{ème})	+ 12 %	+ 12 %
Bourse ES	- 4 %	- 4 %
Aide scolarité	+ 2 %	+ 2 %
Vœu BTS non réalisé	+ 14 %	+ 14 %
Vœu DUT non réalisé	Ns	Ns
Apprentissage en 2009/2010	- 16 %	- 16 %
Aucune raison subie arrêt études	- 9 %	- 9 %
Seule autre raison	+ 28 %	+ 28 %
Pas de Chang. d'orientation	réf.	réf.
Chang. du L : vers le BTS	- 10 %	- 7 %
vers le DUT	Ns	Ns
Chang. du DUT : vers la licence	- 9 %	- 12 %
vers le BTS	- 10 %	- 9 % *
Chang. du BTS vers le DUT ou L	- 6 %	- 9 %
Chang. autre format. : vers BTS/DUT	- 15 %	- 14 %
vers la licence	- 11 %	- 12 %
Chang. PACES vers BTS/DUT ou L	+ 23 %	+ 21 %

Sigles : BTS pour Brevet de technicien supérieur, DUT pour Diplôme universitaire de technologie, PACES pour Premières années communes aux études de santé, bac S pour baccalauréat scientifique, bac ES pour baccalauréat économique et social, bac L pour baccalauréat littéraire.

Les coefficients sont exprimés en termes d'effets marginaux par rapport à la référence. Les coefficients étoilés sont significatifs au seuil de 10 %, sans mention particulière à 5 %.

Exemple de lecture : Les bacheliers professionnels sortis de licence ont 41 % de chances de plus de ne pas avoir obtenu leur diplôme relativement aux bacheliers professionnels qui n'ont pas obtenu de mention, sortis de BTS.

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.

2.2 Le décrochage, un déficit de capacités pour l'éducation ?

Après avoir énuméré les divers facteurs d'obstruction à l'obtention d'un diplôme, il convient de discuter le paradigme de l'échec qui est associé au décrochage universitaire. Une lecture en termes de capacités permet de questionner ce paradigme. Le décrochage est-il (toujours) la manifestation d'un déficit de capacités pour l'éducation ? La réponse à cette question est complexe. Le caractère individuel des données mobilisées ne permet pas en effet de faire état des contextes dans lesquels les situations de décrochage sont vécues par

les étudiants, de leurs conditions de vie et d'études, de leur socialisation estudiantine, etc., et plus généralement, de leurs libertés de choix.

Afin d'esquisser quelques éléments de réponse, nous nous intéressons ici à la temporalité du décrochage, puisque ses déterminants varient au cours du temps et également selon la formation suivie en premier cycle (Gury, 2007). Ainsi, 82 % des « décrocheurs » de DUT et de licence sortent de l'enseignement supérieur en 2010 sans avoir validé leur première année, contre seulement la moitié en BTS. En examinant le profil des décrocheurs selon le diplôme, le niveau de sortie et le temps passé dans l'enseignement supérieur, on constate d'emblée que ce profil est très variant et relatif à des niveaux de liberté très différents, voire antagoniques.

À l'aide d'une analyse des correspondances multiples et d'une classification ascendante hiérarchique (cf. **Encadré 2**), nous avons construit une typologie des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010, en trois classes. Cela permet de mettre au jour trois formes principales de décrochage, soit le fait de ne pas accrocher, l'abandon et l'échec.

La première catégorie fait référence à ceux qui n'ont pas accroché. Ils n'ont pas dépassé le niveau bac + 1 et ont passé, pour la plupart, moins d'une année dans l'enseignement supérieur (74 % d'entre eux). Cette catégorie, cible principale des politiques publiques, regroupe la moitié des décrocheurs. Au regard des déclarations des étudiants, les raisons choisies l'emportent sur les raisons subies, mais le décrochage peut résulter, pour une part de ces décrocheurs, de l'adaptation de leurs préférences, puisque 25 % de ces sortants sans diplôme déclarent un vœu d'orientation en BTS/DUT qui ne s'est pas concrétisé. Enfin, 63 % des jeunes de cette catégorie accusaient un retard d'au moins une année au moment du baccalauréat.

La deuxième catégorie (29 %) est celle des « accrocheurs » qui abandonnent. 75 % d'entre eux ont validé leur bac + 1 et sortent au niveau bac + 2 ou également bac + 3 pour la licence. La plupart ont passé deux ou trois années dans l'enseignement supérieur. Ici, le décrochage ne semble pas être la conséquence d'un déficit de capacités à s'orienter ou à se former. En effet, l'analyse des vœux déclarés n'a pas permis de mettre en évidence le caractère subi de l'orientation pour l'ensemble de ces décrocheurs, ou une orientation par défaut. Ils semblent avoir préféré d'autres alternatives à la poursuite d'études, sans que l'on puisse invoquer un déficit de capacités pour l'éducation. Ils justifient en outre l'arrêt de leurs études par des raisons majoritairement choisies.

La troisième catégorie, celle des « persévérants en échec », est la plus petite (20 %). Elle est proche de celle des « décrocheurs en errance » (Beaupère & Boudesseul, *op. cit.*). Malgré un retard dans la scolarité moindre en moyenne, près de 80 % de ces décrocheurs n'ont pas dépassé le niveau bac + 1. Ils se distinguent de ceux qui n'ont pas accroché par le temps passé dans l'enseignement supérieur (trois années et plus). L'échec peut en partie ici être imputé à une orientation subie (45 % des persévérants), et dans une moindre mesure, à une orientation par défaut qui fait suite à une non-concrétisation de vœux en BTS/DUT

(24 %), qu'un changement d'orientation n'a pas réussi à contrecarrer (85 % des jeunes concernés). Finalement et au regard des attendus des politiques publiques, la lecture de la typologie révèle que la moitié des décrocheurs n'a pas accroché aux études supérieures, mais les raisons évoquées relativisent le qualificatif d'échec, (trop) souvent associé à cette forme de décrochage.

Nous cherchons désormais à mettre en lumière les déterminants de l'appartenance à l'une de nos trois catégories de « décrocheurs », en intégrant leurs caractéristiques dans une nouvelle modélisation, à savoir le genre, le parcours de sortie en premier cycle, la série et la mention au baccalauréat, l'origine sociale (**Tableau 4**). Les hommes ont 5 % de chances en moins d'appartenir à la classe des non-accrocheurs par rapport aux femmes et 6 % de chances de plus d'avoir accroché puis d'abandonner. Ce résultat conforte les résultats existants dans la littérature, à savoir que les garçons décrochent plus que les filles, mais que celles qui décrochent quittent plus rapidement l'enseignement supérieur (Gury, *op. cit.*).

Tableau 4. Probabilité d'appartenance à l'une des catégories de décrocheurs

	Non-accrocheurs	Accrocheurs abandon	Persévérants en échec
Part des décrocheurs	51 %	29 %	20 %
	dF/dx	dF/dx	dF/dx
Homme	- 5 %	+ 6 %	Ns
Sortie L	réf.	réf.	réf.
Sortie DUT	+ 16 %	- 7 %	- 8 %
Sortie BTS	- 20 %	+ 32 %	- 12 %
Bac général mention	réf.	réf.	réf.
Bac S passable	Ns	- 7 %	+ 7 %
Bac ES passable	+ 15 %	- 9 %	Ns
Bac L passable	+ 12 %	Ns	- 10 %
Bac techno mention	Ns	- 9 %	Ns
Bac techno passable	+ 18 %	- 13 %	Ns
Bac pro	+ 28 %	- 19 %	- 8 %
Milieu social aisé (1)	+ 6 %	- 6 %	Ns
Milieu social intermédiaire	Ns	Ns	Ns
Milieu social modeste	réf.	réf.	réf.

Les coefficients sont exprimés en termes d'effets marginaux par rapport à la référence. Les coefficients présentés sont tous significatifs au seuil de 5 %.

Sigles : BTS pour Brevet de technicien supérieur, DUT pour Diplôme universitaire de technologie, PACES pour Premières années communes aux études de santé, bac S pour baccalauréat scientifique, bac ES pour baccalauréat économique et social, bac L pour baccalauréat littéraire.

Exemple de lecture : Les jeunes issus d'un milieu social aisé ont 6 % de chances de plus que leurs homologues d'origine modeste de sortir sans avoir « accroché ».

Sources : Céreq, enquête Génération 2010, calculs de l'auteur.

La probabilité d'appartenance aux différentes catégories de décrocheurs dépend du diplôme de sortie, de la série et mention du baccalauréat et de l'origine sociale. Elle semble en outre obéir à des logiques différentes d'une catégorie à l'autre. Le diplôme de sortie influence le risque de ne pas avoir accroché, qui est plus important en DUT et moindre en BTS. Les jeunes qui n'ont pas obtenu de mention (à l'exception des bacheliers S) et les bacheliers professionnels sont plus enclins à quitter l'enseignement supérieur précocement. Toutes choses égales par ailleurs, la probabilité d'une sortie précoce croît avec l'origine sociale. Si les données ne permettent pas de quantifier et de distinguer les motivations des étudiants, il semble qu'une partie au moins de ces décrocheurs ne s'est pas inscrite dans l'enseignement supérieur avec l'intention d'obtenir un diplôme (Sarfati, *op. cit.*).

Les chances d'appartenance à la deuxième catégorie de décrocheurs (ou les « accrocheurs ») s'accroissent pour les jeunes qui sortent de BTS (+ 32 % par rapport à la licence), notamment lorsqu'ils possèdent un bac général et/ou sont issus de milieux modestes. Bien que ces jeunes ne soient pas dans une situation d'échec, au sens où ils ont validé leur première année, ils renoncent à leurs études, préférant d'autres alternatives, et notamment celle d'une entrée sur le marché du travail. À caractéristiques égales, l'origine sociale permet de mettre en évidence une probabilité d'abandonner supérieure pour les classes populaires et inférieure pour les classes les plus favorisées, révélatrice d'aspirations pour le travail et les études différenciées par l'origine sociale. Enfin, la probabilité d'appartenance à la troisième catégorie de décrocheurs (ou « les persévérants ») croît principalement en raison de deux facteurs qui peuvent se cumuler, la sortie de licence et la détention d'un baccalauréat général.

Conclusion

Notre objectif était, d'une part, de documenter les facteurs pouvant expliquer la persistance d'un taux important de sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur et, d'autre part, de questionner la vision paradigmatique qui gouverne les politiques éducatives centrées sur la réduction du décrochage universitaire. En effet, ces dernières axent leurs efforts sur l'orientation post-baccalauréat pour réduire le décrochage, assimilé principalement à de l'échec. Il s'agit, dès lors, d'orienter prioritairement les bacheliers professionnels et technologiques vers les filières où leurs chances de réussite sont les plus élevées.

Les résultats confirment les inégalités à l'œuvre dans les processus d'orientation, les bacheliers professionnels et technologiques qui entrent en licence sont d'un niveau scolaire moindre et/ou d'origine sociale plus modeste. En outre, ils se réorientent nettement moins que les bacheliers généraux. Pourtant, la plupart des réorientations ont un effet bénéfique sur l'obtention d'un diplôme, attestant de l'importance du pouvoir d'agir de l'étudiant à travers sa capacité à se réorienter, dans la capacité pour l'éducation.

Cet article a proposé un changement de paradigme en mobilisant l'approche des capacités. Pour ses théoriciens, la question de l'orientation post-bac est également centrale, mais diffère de la vision prescriptive des politiques d'orientation mises en œuvre. Ces dernières,

qui tendent à encourager la réussite, apparaissent vertueuses de prime abord. Pour autant, elles peuvent également participer de la formation et du développement de préférences adaptatives, les préférences exprimées à défaut d'autres choix (Picard & Olympio, 2016b), en empiétant sur les libertés des jeunes et en restreignant leur espace des possibles, comme ces jeunes qui s'inscrivent à l'université en anticipant le manque de places en BTS/DUT. En effet, si certains jeunes font le choix assumé d'entrer dans une filière où leurs chances de réussite sont faibles, il faut leur laisser ce choix-là et les accompagner. Dans cette optique, la mission dédiée aux politiques de lutte contre le décrochage ne serait donc pas tant l'obtention d'un diplôme pour tous les jeunes qui entrent dans l'enseignement supérieur que le développement de leurs libertés réelles, en particulier la capacité à prendre la parole et faire entendre sa voix (*capability for voice* pouvant se manifester par exemple dans l'expression des choix d'orientation post-bac). Il serait alors possible de promouvoir un cadre propice à la réalisation de leurs aspirations à court et/ou long terme, aspirations qui ne se centrent pas nécessairement sur l'obtention d'un diplôme (obtention d'un emploi, année sabbatique, vie familiale, etc.).

En effet, les injonctions à s'orienter et réussir sont contrariées par les choix des étudiants. Ainsi, la capacité à s'orienter est une condition nécessaire de la capacité pour l'éducation. Cependant, les différentes formes du décrochage, mises en évidence dans cet article, montrent que celui-ci ne peut être envisagé comme la seule conséquence d'un déficit de capacités, matérialisé par les problèmes d'orientation et d'échec. Elles illustrent plutôt son caractère protéiforme. Des étudiants abandonnent après avoir validé leur première année et la probabilité d'abandon augmente parmi les sortants de BTS et/ou les jeunes d'origine modeste, même si l'affectation correspondait à un vœu d'orientation déclaré. D'autres, plus de la moitié des décrocheurs, n'accrochent pas et quittent prématurément l'enseignement supérieur. L'effet positif de l'origine sociale sur la probabilité d'une sortie précoce confirme la variabilité des motivations des étudiants, celles-ci ne relevant manifestement pas toutes d'un souhait de réussite immédiate.

En regard des limites énoncées autour de certains résultats, en particulier ceux qui concernent les vœux d'orientation, il conviendrait de pouvoir mettre en exergue les choix des jeunes et de documenter les alternatives potentielles qui s'offraient à eux au moment où ils ont quitté l'enseignement supérieur. Ces compléments apparaissent nécessaires, de même qu'une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité du public et des facteurs explicatifs du décrochage mis en évidence dans cet article, afin de promouvoir la capacité pour l'éducation et, à plus long terme, de réduire la part du décrochage pouvant être imputée à l'échec dans l'enseignement supérieur.

■ Bibliographie

Beaupère N. & Boudesseul G. (2009), « Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant », *Céreq-Bref*, n° 265, 4 p.

- Bodin R. & Millet M. (2011), « L'université, un espace de régulation. L'«abandon» dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, n° 3, vol. 2, pp. 225-242.
- Bodin R. & Orange S. (2013), *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe-en-Bauges, Éd. du Croquant, 213 p.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1964), *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris, Editions de Minuit, 183 p.
- Bonvin J.-M. & Farvaque N. (2005), "What Informational Basis for Assessing Job-Seekers? Capabilities vs Preferences", *Review of Social Economy*, 63 (2), pp. 269-289.
- Bonvin J.-M. & Farvaque N. (2007), « L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques », *Formation Emploi*, n° 98, pp. 9-23.
- Bonvin J.-M. & Rosenstein E. (2015), « L'accessibilité au prisme des capacités », in Zaffran J. (Dir), *Accessibilité et handicap*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, pp. 27-48.
- Calmand J., Ménard B. & Mora V. (2015), « Faire des études supérieures... Et après ? », *Note Emploi Formation*, Céreq, n° 52, 60 p.
- Cam P. (1999), « Les interruptions d'études, entre flânerie ostentatoire et cursus cano-nique ? », *Formation Emploi*, n° 66, pp. 57-78.
- Charles N. (2015), *Enseignement supérieur et justice sociale. Sociologie des expériences étu-diantes en Europe*, Paris, La Documentation française, 196 p.
- Convert B. (2008), « Orientation et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseigne-ment supérieur », *Education et Formations*, n° 77, pp. 89-97.
- Coulon A. (1997), *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris, PUF, 220 p.
- Dardier A., Laïb N. & Robert-Bobée I. (2013), « Les décrocheurs du système éducatif : de qui parle-t-on ? », in INSEE. *France portrait social, Edition 2013*. pp. 11-22.
- David S. & Melnik-Olive E. (2014), « Le décrochage à l'université, un processus d'ajuste-ment progressif ? », *Formation Emploi*, n° 128, pp. 81-100.
- DEEP & OVE (2015), *Analyse de la réussite 2013/2014*, Toulouse, Université Toulouse Jean Jaurès, 19 p.
- Demuyne C. (2011), *Réduire de moitié le décrochage étudiant*, Rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon, 146 p.
- Erlich V. (1998), *Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 256 p.
- Gautier C. (2015), « Le décrochage, le définir, le mesurer », *Note OFIPE*, n° 22, Université Paris-Est Marne-La-Vallée.

- Gury N. (2007), « Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 36 (2), pp. 137-156.
- Gury N. & Moullet S. (2007), « L'insertion des non diplômés de l'enseignement supérieur : réversibilité d'un échec et imbrication entre trajectoires scolaire et professionnelle », *Céreq-Relief*, n° 22, pp. 191-210.
- Hart C. S. (2012), *Aspirations, education and social justice. Applying Sen and Bourdieu*, London, Bloomsbury, 208 p.
- Hirschman A.O. (1970), *Exit, Voice and Loyalty*, Boston, Harvard University Press.
- Hirschman A.O. (1995), *Défection et prise de parole. Théorie et applications*, Paris, Fayard, 226 p.
- Insee (2016), *France portrait social*, Edition 2016.
- Fouquet S. (2013), « Réussite et échec en premier cycle », *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche*, 13.10, MESR-SIES, 7 p.
- Lambert M., Vero J. & Zimmermann B. (2012), "Vocational Training and Professional Development: a Capability Perspective", *International Journal of Training and Development*, 16 (3), pp. 164-182.
- Lambert M. & Vero J. (2013), "The Capability to Aspire for Continuing Training in France: The Role of the Environment Shaped by Corporate Training Policy", *International Journal of Manpower*, 34 (4), pp. 305-325.
- Landrier S. & Nakhili N. (2010), « Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France », *Formation Emploi*, n° 109, pp. 23-36.
- Lemaire S. (2011), « Les bacheliers 2008 : où en sont-ils à la rentrée 2009 ? », *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche*, 11.08, MESR-SIES.
- Ménard B. (2014), « La hausse du niveau de formation n'empêche pas celle du chômage », *Bref-Céreq*, n° 322, 4 p.
- Morlaix S. & Lambert-Le Mener M. (2015), « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? », *Recherches en éducation*, n° 22, pp. 152-167.
- Olympio N. (2013), *Parcours de formation et d'insertion : une comparaison des systèmes éducatifs français et suisses à l'aune de la théorie des capacités*, thèse de doctorat en économie, Aix-En-Provence, Aix-Marseille Université.
- Otto H.-U. & Ziegler H. (2006), "Capabilities and Education", *Social Work and Society*, 4 (2), pp. 269-287.

- Otto H.-U. (Ed.). (2015), *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*, Dordrecht, Springer.
- Picard F., Olympio N., Masdonati J. & Bangali M. (2015), « Justice sociale et orientation scolaire : l'éclairage de l'approche par les "capabilités" d'Amartya Sen », *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, n° 44 (1), pp. 23-45.
- Picard F. & Olympio N. (2016a), « Présentation. Les politiques et les services publics liés à l'éducation, à l'orientation et au travail étudiés à l'aune des capabilités : enjeux méthodologiques », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 47(2), pp. 1-13.
- Picard F. & Olympio N. (2016b), « L'analyse comparative internationale du choix scolaire au vu de la théorie des capabilités. Défis et enjeux d'approches qualitatives et quantitatives », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 47 (2), pp. 59-81.
- Prost A. (1997), *Éducation, société et politiques : une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 272 p.
- Reay D. (2016), "How Possible Is Socially Just Education under Neo-Liberal Capitalism? Struggling against the Tide?", *Forum*, 58 (3), pp. 325-330.
- Robeyns I. (2005), "The Capability Approach: a Theoretical Survey", *Journal of Human Development*, 6 (1), pp. 93-114.
- Robeyns I. (2011), "The Capability Approach", *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, online (<http://plato.stanford.edu/entries/capability-approach/#ConFac>).
- Saito M. (2003), "Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration", *Journal of Philosophy of Education*, 37 (1), pp. 17-33.
- Sarfati F. (2013), « Peut-on décrocher de l'université ? », *Agora débats/jeunesses*, n° 63, pp. 7-21.
- Sen A. (1985), *Commodities and Capabilities*, Amsterdam, North-Holland.
- Sen A. (2000), *Repenser l'inégalité*, Paris, Seuil, 318 p.
- Sen A. (2003), *Un nouveau modèle économique : développement, justice, liberté*, Paris, Odile Jacob poche, 479 p.
- Sen A. (2010), *L'idée de justice*, Paris, Flammarion (édition 2012), 558 p.
- Terzi L. (2004), "On Education as a Basic Capability", 3rd Conference on the Capability Approach, Pavie, 2003.
- Théophile N. (2017), « S'orienter en licence après un bac technologique. Entre logiques individuelles et mécanismes institutionnels », *Education et Formations*, pp. 89-103.
- Unterhalter E., Vaughan R. & Walker M. (2007), "Education and the Capability Approach", *Prospero*, 13 (3).