



**HAL**  
open science

# Une lecture dans l'optique de l'Économie de l'éducation niversitario de los estudiantes de Licence en Francia

Matilde Alonso Pérez, Elies Furio Blasco

## ► To cite this version:

Matilde Alonso Pérez, Elies Furio Blasco. Une lecture dans l'optique de l'Économie de l'éducation universitario de los estudiantes de Licence en Francia. 2026. <hal-05496183v2>

**HAL Id: hal-05496183**

**<https://hal.science/hal-05496183v2>**

Preprint submitted on 24 Mar 2026

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Copyright - All rights reserved

# Trajectoires et réussite en Licence. Une lecture dans l'optique de l'Économie de l'éducation

*Analyse de la cohorte des bacheliers 2017 en France*

Matilde ALONSO PÉREZ (Université de Lyon)

*Matilde.alonso@univ-lyon2.fr*

Elies FURIO BLASCO (Université de Lyon)

*Elies.furio-blasco@univ-lyon3.fr*

## Résumé

Cet article analyse les résultats de la cohorte des bacheliers 2017 inscrits en première année de Licence en France, à partir des données du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR-SIES, 2022). L'étude examine la performance académique universitaire selon des cadres théoriques consolidés de l'économie de l'éducation, notamment la théorie du capital humain, les modèles de choix éducatif en information imparfaite, l'analyse des inégalités d'opportunités, la fonction de production éducative et l'évaluation de la valeur ajoutée institutionnelle.

Les données révèlent que seulement 45,9 % des étudiants ont achevé leur diplôme en trois ou quatre ans, avec des différences marquées selon le parcours de baccalauréat, l'origine socio-économique et le genre. Ces disparités soulèvent des questions fondamentales concernant l'efficacité du système universitaire comme mécanisme de mobilité sociale et sur les politiques publiques nécessaires pour réduire les inégalités dans l'accès effectif à l'enseignement supérieur.

**Mots-clés :** *Économie de l'éducation, capital humain, inégalité éducative, fonction de production éducative, valeur ajoutée institutionnelle, enseignement supérieur français*

## Resumen

Este artículo analiza los resultados de la cohorte de bachilleres 2017 inscritos en primer año de Licence en Francia, a partir de los datos del Ministerio de Educación Superior e Investigación (MESR-SIES, 2022). Se examina el rendimiento académico universitario desde marcos teóricos consolidados de la economía de la educación, incluyendo la teoría del capital humano, modelos de elección educativa bajo información imperfecta, análisis de desigualdad de oportunidades, función de producción educativa y evaluación del valor añadido institucional. Los datos revelan que solo el 45,9 % de los

estudiantes completó su titulación en tres o cuatro años, con marcadas diferencias según la trayectoria de bachillerato, el origen socioeconómico y el género.

**Palabras clave :** *Economía de la educación, capital humano, desigualdad educativa, función de producción educativa, valor añadido institucional, educación superior francesa*

## Summary

This article analyzes the outcomes of the 2017 high school graduate cohort enrolled in the first year of Bachelor's degree programs (Licence) in France, based on data from the Ministry of Higher Education and Research (MESR-SIES, 2022). The study examines university academic performance through established theoretical frameworks from the economics of education, including human capital theory, educational choice models under imperfect information, opportunity inequality analysis, educational production function, and institutional value-added assessment. The data reveal that only 45.9% of students completed their degree in three or four years, with marked differences according to high school track, socioeconomic background, and gender.

**Keywords:** *Economics of education, human capital, educational inequality, educational production function, institutional value added, French higher education*

## Introduction

La note statistique du MESR-SIES sur « Parcours et réussite en *licence*. Résultats de la session 2021 » constitue une source privilégiée pour articuler les données de performance universitaire avec des cadres théoriques consolidés de l'Économie de l'éducation (MESR-SIES, 2022). Le présent article s'articule en deux grands blocs : d'abord, les résultats centraux relatifs à la cohorte des bacheliers 2017 inscrits en première année de *Licence*<sup>1</sup> (L1) en France sont présentés ; ensuite, ces résultats sont interprétés à la lumière de concepts tels que le capital humain, le choix éducatif, l'inégalité des chances, la fonction de production éducative, l'efficacité et la valeur ajoutée institutionnelle.

L'étude du rendement académique dans l'enseignement supérieur sous l'angle de l'Économie de l'éducation permet de comprendre non seulement les résultats agrégés, mais aussi les mécanismes qui génèrent et reproduisent les inégalités éducatives. Comme le soulignent Becker (1964) et Mincer (1974) dans leurs travaux séminaux sur le capital humain, l'éducation représente un investissement dont le rendement dépend à la fois des dotations initiales de l'étudiant et de la qualité de la formation reçue (Becker, 1964 ; Mincer, 1974). Dans ce cadre, les taux de diplomation ne sont pas de simples indicateurs administratifs, mais des signaux de l'efficacité du système éducatif

---

<sup>1</sup> Dans le schéma académique des études universitaires en France, la licence correspond à une formation dispensée pendant les trois premières années d'études universitaires et qui conduit à un titre universitaire.

à transformer des inputs (étudiants aux profils différents) en outputs (diplômés dotés de compétences certifiées).

## 1. Panorama empirique : les données du rapport MESR-SIES

### 1.1. Taux de diplomation et évolution temporelle

Parmi les bacheliers 2017 inscrits en L1 lors de la *rentrée* suivante, 32,4 % ont obtenu la licence (générale ou professionnelle) en trois ans et 13,5 % supplémentaires y sont parvenus après une quatrième inscription, de sorte que le taux de réussite cumulé sur trois ou quatre ans atteint 45,9 % (MESR-SIES, 2022). Ce chiffre représente une augmentation de 2,3 points de pourcentage par rapport à la cohorte précédente (bacheliers 2016) et de 3,7 points par rapport aux bacheliers 2015, hausse liée principalement à l'amélioration de la réussite en trois ans observée lors de la session 2020, dans un contexte marqué par la crise sanitaire du COVID-19 (MESR-SIES, 2022).

Parallèlement, sur cette même période, le taux de diplomation en trois ans a augmenté de 2,8 points entre les sessions 2019 et 2020, tandis que le taux en quatre ans a légèrement diminué (-0,5 point) entre les sessions 2020 et 2021 (Hanushek, 1979). La coïncidence temporelle de ces résultats avec le confinement lié à la pandémie de SARS-CoV-2 suggère l'hypothèse d'effets des modalités d'organisation de l'enseignement et de l'évaluation mises en place à cette occasion sur les résultats académiques. Cette hypothèse mérite une interprétation spécifique sous l'angle de l'Économie de l'éducation, notamment en termes d'effets sur l'équité et l'efficacité du système.

### 1.2. Segmentation par type de baccalauréat

Les différences selon la voie de baccalauréat sont prononcées et statistiquement significatives. Les titulaires d'un baccalauréat général, qui représentent 80,3 % des bacheliers 2017 inscrits en *licence*, atteignent un taux de réussite en trois ou quatre ans de 53,8 % (MESR-SIES, 2022). En revanche, ceux issus de baccalauréats technologiques se situent à 17,3 % et ceux de baccalauréats professionnels à seulement 6,2 % (MESR-SIES, 2022). Cet écart de plus de 47 points de pourcentage entre baccalauréats généraux et professionnels constitue l'un des résultats les plus significatifs du rapport et appelle une interprétation théorique attentive.

Au sein du baccalauréat général, les profils scientifique (S) et économique-social (ES) présentent des taux de réussite d'environ 55,8 % et 55,3 % respectivement, soit environ sept points supérieurs à ceux des bacheliers littéraires (L), qui atteignent 48,5 % (MESR-SIES, 2022). Cette segmentation académique préalable à l'entrée à l'université reflète des différences dans les compétences développées dans l'enseignement secondaire supérieur, notamment en mathématiques et en méthodes quantitatives, qui s'avèrent déterminantes pour la réussite dans de nombreuses disciplines universitaires.

### 1.3. Le rôle prédictif de la mention au baccalauréat

La mention obtenue au baccalauréat se révèle être un prédicteur extrêmement puissant de la réussite universitaire. Parmi ceux qui ont obtenu la mention « Très bien », 78,8 % obtiennent la licence en trois ou quatre ans (MESR-SIES, 2022). Ce taux descend à 71,2 % pour la mention « Bien », à 55,1 % pour « Assez bien », à 34,5 % pour ceux qui ont été reçus en première session sans mention, et chute à 21,0 % pour ceux qui ont obtenu leur diplôme après rattrapage (MESR-SIES, 2022).

L'ampleur de cet écart — 57,8 points de pourcentage entre le groupe aux notes les plus élevées et celui aux notes les plus basses — met en évidence l'existence d'une forte stratification académique que le système universitaire ne parvient pas à compenser. Du point de vue de l'Économie de l'éducation, cela indique que les universités françaises fonctionnent davantage comme des institutions de certification de compétences préexistantes que comme des mécanismes de nivellement ou de compensation des inégalités initiales.

#### **1.4. Origine sociale et inégalités de classe**

L'origine sociale, mesurée par la catégorie socioprofessionnelle des parents, exerce également une influence claire et significative. Les étudiants issus de milieux « très favorisés » affichent un taux de réussite de 54,0 % en trois ou quatre ans, tandis que ceux classés comme « favorisés » atteignent 49,1 %, ceux d'origine « assez défavorisée » 45,5 %, et ceux issus de milieux défavorisés seulement 37,9 % (MESR-SIES, 2022).

Cet écart de 16,1 points de pourcentage entre les extrêmes de l'échelle sociale persiste même après contrôle partiel des caractéristiques scolaires antérieures, telles que le type de baccalauréat et la mention. Ce résultat est cohérent avec la littérature internationale sur les inégalités éducatives, qui documente la façon dont le capital culturel familial, les attentes parentales, l'accès différentiel à l'information et aux réseaux, ainsi que les éventuelles contraintes de liquidité, conditionnent la continuité et la réussite dans les études supérieures (Bourdieu, 1986 ; Bourdieu & Passeron, 1990).

#### **1.5. Différences de genre dans le rendement académique**

Des inégalités sont également observées selon le sexe. Les femmes, qui représentent environ 60 % des bacheliers inscrits en L1, obtiennent la licence en trois ou quatre ans dans 51,3 % des cas, contre 38,2 % pour les hommes (MESR-SIES, 2022). Cet écart de 13,1 points de pourcentage en faveur des femmes s'explique en partie par le fait que les étudiantes présentent, en moyenne, un profil scolaire plus favorable : elles sont plus nombreuses parmi les titulaires d'un baccalauréat général (+4 points de pourcentage) et accumulent une plus grande proportion de mentions « Très bien » ou « Bien » (+7 points de pourcentage) (MESR-SIES, 2022).

Cependant, même en contrôlant ces variables, un avantage féminin en termes de taux de diplomation persiste. Ce phénomène a été largement documenté dans la littérature sur le genre et l'éducation, et est associé à des différences dans les schémas de socialisation, les attentes de genre, les modes de rapport à l'institution scolaire, et probablement à des stratégies d'étude et de gestion du temps plus efficaces chez les étudiantes (Buchmann et al., 2008).

#### **1.6. Variation par discipline**

Par discipline, les taux de réussite en trois ou quatre ans varient entre 49,4 % en Droit et Sciences politiques et 42,9 % en Sciences de la santé, avec des valeurs intermédiaires en Sciences économiques-AES (44,7 %), Arts-lettres-langues-sciences humaines et sociales (46,6 %) et STAPS (43,0 %). Toutefois, une désagrégation des données révèle des contrastes significatifs : en AES, seulement 37,4 % des inscrits obtiennent la licence en trois ou quatre ans, tandis qu'en Sciences économiques ou en Psychologie les taux se situent autour de 47,9 % (MESR-SIES, 2022).

Ces différences reflètent en partie la composition du corps étudiant : l'AES enregistre la plus faible proportion de bacheliers généraux (62,1 %) et de mentions élevées (9,2 %), tandis que le Droit et les Sciences politiques présentent des profils plus favorables, avec 85,5 % de bacheliers généraux et 25,6 % de mentions « Bien » ou « Très bien » (MESR-SIES, 2022). Cette hétérogénéité dans la composition du corps étudiant par discipline pose d'importants défis méthodologiques pour l'évaluation comparative des performances institutionnelles.

### **1.7. Trajectoires après la première année**

Concernant les trajectoires immédiates après la première année, la session 2021 indique que 47,8 % des bacheliers 2020 inscrits en L1 passent en deuxième année de licence ou dans une formation de santé (L.AS), 23,6 % redoublent, et 25,7 % ne se réinscrivent pas à l'université l'année suivante. Bien que le passage en deuxième année diminue de 5,7 points par rapport à la session 2020 (qui avait connu une hausse exceptionnelle de 8 points dans le contexte de la pandémie), il reste supérieur de 2,3 points à celui observé dans la cohorte 2018 et de 4,1 points à la cohorte 2017 (MESR-SIES, 2022).

Cette évolution laisse penser qu'une partie de l'effet de la conjoncture sanitaire sur les taux de réussite pourrait présenter une certaine persistance, possiblement par le biais de changements permanents dans les pratiques pédagogiques (numérisation accrue, assouplissement de l'évaluation, renforcement de l'accompagnement) ou de modifications dans les attentes et stratégies des étudiants. Du point de vue de l'Économie de l'éducation, ce type de chocs exogènes constitue une « expérience naturelle » permettant d'analyser l'élasticité des résultats académiques face aux changements dans les conditions d'enseignement et d'évaluation (Angrist & Pischke, 2009).

## **2. Analyse sous l'angle de l'Économie de l'éducation**

### **2.1. Capital humain et rendements de l'investissement éducatif**

La théorie du capital humain, développée par Becker (1964) et Mincer (1974), conceptualise l'éducation comme un investissement en compétences et en connaissances qui augmente la productivité et les revenus attendus tout au long du cycle de vie (Becker, 1964 ; Mincer, 1974). Sous ce prisme, le taux de diplomation de 45,9 % en trois ou quatre ans indique quelle proportion de la cohorte des bacheliers 2017 convertit l'investissement dans des études universitaires — assumé par les étudiants, les familles et le secteur public — en capital humain certifié par l'obtention du diplôme.

Les différences marquées entre voies de baccalauréat et mentions peuvent être interprétées comme des variations dans le « stock » initial de capital humain académique avec lequel les étudiants accèdent à l'université. Ceux issus du baccalauréat général et ayant obtenu des mentions élevées présentent non seulement un niveau de compétences quantifiables plus élevé (maîtrise des contenus, aptitudes analytiques, capacité d'abstraction), mais aussi un parcours qui prédit mieux leur capacité à mener à bien des études supérieures, ce qui accroît leur probabilité de transformer l'investissement éducatif en un rendement effectif.

En revanche, les taux de diplomation extrêmement bas des bacheliers technologiques (17,3 %) et, surtout, professionnels (6,2 %) peuvent être interprétés comme la combinaison d'une moindre dotation initiale en capital humain général, d'un décalage important entre la formation antérieure et les exigences de la *Licence* universitaire, et d'un risque considérable d'investissements éducatifs tronqués. Du point de vue de l'Économie de l'éducation, cela se traduit par des taux de rendement privés et sociaux nettement plus faibles pour ces groupes, ainsi que par un volume important de coûts irrécupérables (*sunk costs*) associés à des parcours qui ne débouchent pas sur un diplôme universitaire.

Il convient de souligner que ces coûts ne sont pas uniquement monétaires (frais d'inscription, coût de la vie, coût d'opportunité de ne pas travailler), mais aussi psychologiques et sociaux : frustration des attentes, perte d'estime de soi académique, et possible stigmatisation sur le marché du travail pour ceux qui n'achèvent pas leurs études. La littérature sur la signalisation dans le marché du travail (Spence, 1973) nous enseigne que les employeurs interprètent la non-finalisation des études universitaires comme un signal négatif sur les capacités, la persévérance ou la motivation, ce qui aggrave les conséquences de l'échec académique au-delà de la simple absence de diplôme.

## 2.2. Choix éducatif en information imparfaite

Les modèles économiques de choix éducatif en situation d'incertitude, développés notamment par Manski (1989), soutiennent que les étudiants sélectionnent leurs études en fonction de leurs préférences personnelles, de leurs contraintes budgétaires et de leurs anticipations concernant la probabilité de réussite et la rentabilité de chaque option. La forte variation des taux de diplomation entre disciplines — par exemple, 49,4 % en Droit et Sciences politiques contre 37,4 % en AES — suggère que les décisions d'inscription ne dépendent pas exclusivement du goût pour une matière, mais aussi de perceptions (correctes ou erronées) concernant la difficulté, la sélectivité et les débouchés professionnels de chaque programme.

Dans cette perspective, la surreprésentation des profils au capital académique antérieur le plus faible (bacheliers technologiques et professionnels) dans des filières aux résultats les plus médiocres peut être interprétée comme un problème d'information asymétrique et d'orientation déficiente. Il est possible que ces étudiants sous-estiment systématiquement le risque académique de certaines trajectoires ou surestiment leur probabilité de réussite, aboutissant à des choix qui ne maximisent pas leur utilité espérée.

En parallèle, ces décisions pourraient refléter des contraintes objectives : accès réduit à une information de qualité sur les options éducatives, réseaux sociaux moins informés sur les exigences universitaires, voire « auto-sélection négative » fondée sur des expériences antérieures d'échec scolaire conduisant les étudiants à éviter les

disciplines perçues comme plus exigeantes, même si celles-ci peuvent offrir de meilleures perspectives professionnelles.

Par ailleurs, la théorie de la signalisation (Spence, 1973) suggère que le diplôme universitaire fonctionne comme un signal sur le marché du travail : achever la licence dans les délais impartis certifie non seulement les compétences acquises, mais transmet également des attributs non directement observables tels que la persévérance, la capacité d'organisation, le respect des normes et l'adaptation aux environnements institutionnels. L'hétérogénéité des taux de diplomation selon la voie d'accès et la discipline implique donc des signaux différenciés que le marché du travail pourrait interpréter de manière inégale, renforçant ou atténuant les avantages initiaux avec lesquels les étudiants arrivent à l'université.

### 2.3. Inégalité des chances et mobilité sociale

Un axe central de l'Économie de l'éducation est la distinction conceptuelle entre égalité des chances (même probabilité de réussite selon la capacité) et égalité des résultats (mêmes taux de réussite pour tous les groupes sociaux). Les données du rapport MESR-SIES révèlent que la probabilité d'achever la *licence* augmente systématiquement avec le niveau socioéconomique d'origine : les étudiants issus de milieux « très favorisés » atteignent 54,0 % de réussite, tandis que ceux de milieux défavorisés se situent à 37,9 %, même après contrôle partiel des caractéristiques scolaires antérieures (MESR-SIES, 2022).

Ces différences renvoient aux théories qui mettent en avant le rôle du capital culturel familial (Bourdieu, 1986), les attentes parentales différenciées, l'accès inégal à l'information et aux réseaux de soutien social, ainsi que les éventuelles contraintes de liquidité qui conditionnent à la fois le choix initial des études et la capacité à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme (Bourdieu, 1986). Bien que le système universitaire français permette formellement l'accès à tous les bacheliers (principe d'accès ouvert), la probabilité effective de transformer cet accès formel en diplôme demeure fortement stratifiée selon l'origine sociale.

Ce constat limite la capacité de l'enseignement supérieur à fonctionner comme un mécanisme plein de mobilité sociale ascendante. Comme le souligne la littérature sur l'égalité des chances éducatives, il ne suffit pas de garantir un accès formel : il est nécessaire de s'assurer que les conditions effectives de maintien et de réussite permettent aux étudiants d'origine défavorisée de capitaliser pleinement leur passage à l'université (Bourdieu & Passeron, 1990 ; Roemer, 1998). Les politiques de « démocratisation » de l'enseignement supérieur qui se limitent à élargir l'accès sans s'attaquer aux obstacles à la réussite risquent de devenir des politiques de « démocratisation ségrégative », où différents groupes sociaux accèdent formellement au même système mais connaissent des trajectoires et des résultats radicalement différents.

L'écart de genre mérite également une attention analytique spécifique. Le fait que les femmes arrivent avec un profil académique moyen plus favorable (plus forte présence en baccalauréat général, davantage de mentions élevées) et obtiennent en outre des taux de diplomation nettement supérieurs à ceux des hommes (51,3 % contre 38,2 %) ouvre deux interprétations non exclusives. D'une part, le système universitaire ne semble pas pénaliser les performances académiques féminines, contrairement à ce qui se produit dans certains segments du marché du travail. D'autre part, les différences pourraient refléter des schémas de socialisation genrés qui favorisent le

développement de compétences non cognitives (autorégulation, gestion du temps, orientation vers la réussite académique) plus alignées avec les exigences de l'enseignement supérieur traditionnel.

## 2.4. Fonction de production éducative et effets de composition

Le rapport du MESR-SIES indique explicitement que la probabilité de réussite est « fortement corrélée » avec les caractéristiques sociodémographiques et le parcours antérieur de l'étudiant : sexe, âge, origine sociale, filière de baccalauréat, mention, âge d'obtention du diplôme et ancienneté de celui-ci (MESR-SIES, 2022). En termes d'Économie de l'éducation, cela revient à affirmer que les taux bruts de réussite par université et par discipline sont fortement affectés par des effets de composition : qui entre, avec quelles ressources initiales et avec quel parcours académique antérieur.

La notion de fonction de production éducative (Hanushek, 1979) permet de formaliser conceptuellement cette idée : les résultats académiques — diplomation, abandon, redoublement — sont fonction de multiples inputs de l'étudiant (capital humain antérieur, effort, capacités cognitives et non cognitives), de la famille (soutien matériel, attentes, capital culturel), de l'institution (ressources financières, qualité de l'enseignement, organisation pédagogique, services de soutien) et du contexte socioéconomique (état du marché du travail, politiques publiques de bourses et d'aides) (Hanushek, 1979).

**Tableau 1. Fonction de production éducative**

Inputs				Output
Étudiant	Famille	Institution	Contexte socioéconomique	Résultats académiques
Capital humain antérieur, effort, capacités cognitives et non cognitives	Soutien matériel, attentes, capital culturel	Ressources financières, qualité de l'enseignement, organisation pédagogique, services de soutien	État du marché du travail, politiques publiques de bourses et d'aides	Diplomation, abandon, redoublement

En l'absence de données complètes sur tous ces éléments, les comparaisons simples de taux de réussite entre universités ou disciplines peuvent être profondément trompeuses, car elles confondent les différences dans la « qualité » ou l'« efficacité » de l'enseignement avec des différences dans la composition du corps étudiant. Une université qui accueille principalement des étudiants de baccalauréat général avec des mentions élevées et d'origine sociale favorisée affichera des taux de réussite élevés même avec des pratiques pédagogiques médiocres, tandis qu'un établissement accueillant majoritairement des bacheliers technologiques et professionnels d'origines défavorisées fera face à de faibles taux de réussite même avec d'excellentes pratiques d'enseignement.

Conscient de cette limitation méthodologique, le MESR-SIES calcule des taux « simulés » par discipline et établissement : on estime quel serait le taux de réussite de chaque université si sa population étudiante avait la même structure que la moyenne nationale en termes de sexe, d'origine sociale et de parcours scolaire antérieur (MESR-SIES, 2022). La différence entre le taux observé et le taux simulé est

interprétée comme « valeur ajoutée » de l'établissement, c'est-à-dire un indicateur de la mesure dans laquelle les résultats sont meilleurs ou moins bons que ce que l'on pourrait attendre compte tenu du profil du corps étudiant.

**Tableau 2. Contribution de l'établissement à la réussite académique**

Établissement	Taux réussite 3 ans	Taux simulé	Valeur ajoutée	Valeur ajoutée (%)
UNIVERSITÉ MULHOUSE	53,6	39,7	13,9	35 %
UNIVERSITÉ LA ROCHELLE	50,0	37,1	13,0	35 %
UNIVERSITÉ ANGERS	52,0	40,1	11,9	30 %
UNIVERSITÉ CORSE	43,0	31,9	11,1	35 %
UNIVERSITÉ BRETAGNE SUD	44,0	34,4	9,6	28 %
UNIVERSITÉ PARIS NANTERRE	46,7	38,5	8,2	21 %
INST. NATIONAL UNIVERSITAIRE	45,2	37,4	7,8	21 %
UNIVERSITÉ SAINT-ÉTIENNE	40,3	32,8	7,5	23 %
UNIVERSITÉ BREST	43,3	37,0	6,3	17 %
UNIVERSITÉ PAU	43,0	36,8	6,2	17 %
UNIVERSITÉ VERSAILLES ST-QUENT.	39,5	33,3	6,2	19 %
UNIVERSITÉ PARIS-EST CRÉTEIL	38,7	32,6	6,0	18 %
UNIVERSITÉ POITIERS	44,5	38,6	5,9	15 %
UNIVERSITÉ GUSTAVE EIFFEL	39,4	34,7	4,7	14 %
UNIVERSITÉ PERPIGNAN	32,3	28,2	4,1	15 %
UNIVERSITÉ RENNES 2	43,3	39,3	4,1	10 %
UNIVERSITÉ CLERMONT-AUVERGNE	43,1	39,1	4,0	10 %
UNIVERSITÉ CHAMBÉRY	44,6	40,9	3,8	9 %
UNIVERSITÉ PARIS 1	55,4	52,3	3,2	6 %
UNIVERSITÉ DE TOULON	32,1	29,1	3,0	10 %
UNIVERSITÉ BESANÇON	38,8	36,0	2,8	8 %
UNIVERSITÉ PARIS-SACLAY	45,7	43,4	2,3	5 %
UNIVERSITÉ POLYTECHNIQUE DES HAUTS-DE-FRANCE	35,3	33,2	2,1	6 %
LE MANS UNIVERSITÉ	38,2	36,5	1,8	5 %
UNIVERSITÉ DE BORDEAUX	40,4	38,8	1,6	4 %
UNIVERSITÉ LYON 2	38,7	37,2	1,5	4 %
UNIVERSITÉ AMIENS	34,1	32,7	1,4	4 %
UNIVERSITÉ LITTORAL	39,7	38,4	1,3	3 %
UNIVERSITÉ DIJON	41,0	39,9	1,1	3 %
UNIVERSITÉ PARIS 2	50,5	49,5	1,0	2 %

UNIVERSITÉ LE HAVRE-NORMANDIE	33,8	33,1	0,7	2 %
SORBONNE UNIVERSITÉ	44,4	43,8	0,6	1 %
UNIVERSITÉ PARIS 8	17,9	17,3	0,6	3 %
UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR	35,1	34,8	0,3	1 %
UNIVERSITÉ CAEN	37,0	36,8	0,1	0 %
UNIVERSITÉ ÉVRY-VAL-D'ESSONNE	22,9	22,9	0,0	0 %
UNIVERSITÉ GRENOBLE-ALPES	37,9	38,1	-0,2	-1 %
UNIVERSITÉ LIMOGES	35,2	35,8	-0,7	-2 %
UNIVERSITÉ MONTPELLIER 3	32,8	33,5	-0,7	-2 %
UNIVERSITÉ ORLÉANS	32,1	33,0	-0,9	-3 %
UNIVERSITÉ LORRAINE	35,4	36,4	-1,0	-3 %
UNIVERSITÉ PARIS	40,7	41,7	-1,0	-2 %
UNIVERSITÉ MONTPELLIER	38,3	39,7	-1,4	-4 %
UNIVERSITÉ DE ROUEN-NORMANDIE	34,9	36,4	-1,5	-4 %
UNIVERSITÉ NÎMES	26,3	27,7	-1,5	-5 %
UNIVERSITÉ PARIS 8 (bis)	20,8	22,3	-1,5	-7 %
UNIVERSITÉ TOURS	38,3	39,9	-1,6	-4 %
UNIVERSITÉ PARIS 3	40,6	42,3	-1,7	-4 %
UNIVERSITÉ TOULOUSE 1	42,3	44,1	-1,9	-4 %
UNIVERSITÉ AVIGNON	29,0	31,9	-3,0	-9 %
UNIVERSITÉ AIX-MARSEILLE	32,9	36,1	-3,3	-9 %
UNIVERSITÉ LYON 3	40,0	43,3	-3,3	-8 %
UNIVERSITÉ NANTES	36,9	40,4	-3,4	-8 %
UNIVERSITÉ TOULOUSE 3	31,4	35,5	-4,2	-12 %
UNIVERSITÉ LYON 1	31,4	35,8	-4,4	-12 %
UNIVERSITÉ DE POLYNÉSIE FRANÇAISE	19,7	24,3	-4,5	-19 %
UNIVERSITÉ PARIS 13	18,0	22,6	-4,6	-20 %
UNIVERSITÉ TOULOUSE 2	30,2	35,0	-4,8	-14 %
UNIVERSITÉ BORDEAUX 3	34,3	39,7	-5,3	-13 %
UNIVERSITÉ STRASBOURG	36,6	41,9	-5,3	-13 %
UNIVERSITÉ RENNES 1	39,9	45,6	-5,7	-13 %
UNIVERSITÉ GUYANE	10,5	16,4	-5,9	-36 %
CY CERGY UNIVERSITÉ	26,6	33,1	-6,4	-19 %
UNIVERSITÉ LA RÉUNION	19,3	26,0	-6,7	-26 %
UNIVERSITÉ LILLE	33,0	41,6	-8,6	-21 %
CUFR MAYOTTE	0,6	11,6	-11,0	-95 %
UNIVERSITÉ ANTILLES	8,1	26,1	-18,0	-69 %

UNIVERSITÉ NOUVELLE-CALÉDONIE	5,3	27,5	-22,2	-81 %
-------------------------------	-----	------	-------	-------

Source : MESR-SIES (2022)

## 2.5. Valeur ajoutée institutionnelle : portée et limites

L'approche par la valeur ajoutée s'inscrit directement dans la préoccupation de l'Économie de l'éducation pour l'efficacité technique et l'évaluation des performances des établissements et des programmes éducatifs. Une institution est considérée comme plus efficace si elle obtient des taux de réussite supérieurs aux prévisions (valeur ajoutée positive) sans disposer nécessairement de plus de ressources, ou si elle atteint les mêmes résultats avec moins d'inputs. Ce concept a acquis une importance centrale dans les politiques de responsabilisation (accountability) dans l'enseignement supérieur dans différents pays (Hanushek & Raymond, 2005).

Cependant, le document du MESR-SIES lui-même avertit expressément que l'indicateur de valeur ajoutée n'apporte pas d'information sur l'origine du niveau de valeur ajoutée (MESR-SIES, 2022). Un taux observé supérieur au taux simulé peut être dû à de bonnes pratiques pédagogiques (tutorat efficace, enseignement adapté, accompagnement personnalisé) comme à des caractéristiques non observées du corps étudiant (motivation intrinsèque, aptitudes non captées par les notes, capital social, réseaux de soutien entre pairs), voire à des modalités spécifiques d'évaluation pouvant être plus ou moins exigeantes.

Du point de vue économétrique, cela renvoie aux problèmes fondamentaux de biais de sélection et de variables omises qui compliquent l'attribution causale des différences de performance à l'action institutionnelle. Naturellement, cette difficulté à établir une attribution des facteurs déterminants des résultats obtenus et de leurs écarts par rapport aux valeurs normalisées complique la mise en œuvre de stratégies, tant universitaires que nationales, visant à améliorer la réussite académique des étudiants.

En outre, il faut tenir compte du fait que les étudiants ne se distribuent pas de façon aléatoire entre universités : ils choisissent (et sont choisis) en fonction de leurs préférences, de leur proximité géographique, du prestige perçu et de leurs contraintes économiques. Ces caractéristiques qui déterminent le choix de l'université peuvent également influencer directement la probabilité de réussite, générant des corrélations fallacieuses entre institution et résultats (Heckman, 1979).

Pour les étudiants, les enseignants et les gestionnaires universitaires, le message principal est que les indicateurs de valeur ajoutée doivent être utilisés comme des outils de diagnostic et d'amélioration continue, et non comme des classements absolus de « qualité » universitaire. L'intégration de ces données quantitatives avec des analyses qualitatives sur le climat académique, les dispositifs d'accompagnement de l'étudiant, la flexibilité curriculaire, les cultures d'évaluation et les pratiques pédagogiques peut aider à identifier des stratégies efficaces qui augmentent réellement la probabilité de réussite, notamment pour les profils les plus vulnérables à l'échec académique.

## 2.6. Chocs institutionnels et effets des politiques publiques

L'évolution temporelle des taux de passage de L1 à L2 entre les cohortes 2017 et 2020 s'inscrit dans un contexte de choc exogène (pandémie de COVID-19) et de réformes réglementaires telles que la loi ORE (Orientation et Réussite des Étudiants), qui ont modifié les conditions d'accès et de suivi de la *Licence*. La forte hausse du taux de réussite lors de la session 2020 (+8 points), suivie d'une chute partielle en 2021 (-5,7 points) mais restant supérieure aux cohortes antérieures, peut être interprétée comme une « expérience naturelle » sur la sensibilité des résultats académiques aux changements dans les règles d'évaluation et l'organisation de l'enseignement (MESR-SIES, 2022).

Du point de vue de l'Économie de l'éducation, ce type de chocs permet d'analyser si les changements observés sont purement conjoncturels — résultant, par exemple, d'un assouplissement temporaire des normes d'évaluation ou d'une « inflation des notes » induite par la crise — ou s'ils induisent des améliorations durables de la productivité éducative par le biais d'innovations pédagogiques (utilisation accrue des ressources numériques, diversification des méthodes d'évaluation, renforcement de l'accompagnement individuel), susceptibles de se maintenir une fois l'urgence sanitaire passée (Angrist & Pischke, 2009).

Sur le plan méthodologique, des stratégies quasi-expérimentales telles que les dispositifs en différences-en-différences ou les régressions avec discontinuité dans le temps pourraient être exploitées pour estimer l'impact causal de ces politiques sur la probabilité de passer en année supérieure et d'obtenir le diplôme dans les délais, en distinguant les effets permanents des effets transitoires. La disponibilité de données administratives longitudinales au niveau individuel, comme celles qu'utilise le MESR-SIES, offre un potentiel considérable pour ce type d'analyse rigoureuse des politiques publiques éducatives (Imbens & Wooldridge, 2009).

Pour les responsables des politiques publiques, les résultats suggèrent que les mesures d'urgence déployées pendant la pandémie ont eu des effets non négligeables sur les trajectoires étudiantes, et qu'une partie de ces effets persiste une fois le pic de la crise sanitaire dépassé. La question ouverte — et d'une grande pertinence pour la conception des politiques futures — est de savoir si ces améliorations se consolideront ou si, au contraire, les taux de réussite tendront à converger progressivement vers leurs niveaux d'avant la pandémie, reproduisant les mêmes inégalités structurelles d'origine sociale et académique observées avant 2020.

### 3. Implications pour la politique éducative et la pratique universitaire

#### 3.1. Pour la conception des politiques publiques

Les résultats du rapport MESR-SIES posent des défis importants pour la conception des politiques d'enseignement supérieur visant simultanément l'équité et l'efficacité. Les inégalités marquées dans les taux de diplomation selon l'origine sociale, le type de baccalauréat et la discipline indiquent que **les politiques axées exclusivement sur l'élargissement de l'accès formel à l'université sont insuffisantes pour garantir une égalité effective des chances.**

Des interventions spécifiques visant à réduire les écarts de réussite sont nécessaires, parmi lesquelles :

- Des programmes de renforcement académique destinés aux bacheliers technologiques et professionnels lors de la première année de *Licence* (ou, en général, en première année universitaire), pour combler les lacunes de compétences dans les domaines critiques (mathématiques, expression écrite, méthodologie de travail).
- Des systèmes de tutorat et de mentorat spécifiquement destinés aux étudiants issus de milieux défavorisés, pour compenser les différences en capital culturel familial et en accès aux réseaux de soutien.
- Des améliorations substantielles dans les systèmes d'orientation pré-universitaire, pour réduire l'asymétrie d'information qui conduit des étudiants au faible capital académique à s'inscrire dans des programmes présentant de fortes probabilités d'échec.
- L'élargissement des systèmes de bourses et d'aides permettant aux étudiants issus de milieux défavorisés de se concentrer sur leurs études sans avoir à les combiner avec un emploi rémunéré intensif, que la littérature montre comme négativement corrélé avec le rendement académique.
- Le développement d'itinéraires curriculaires flexibles et différenciés permettant aux étudiants à préparation hétérogène d'atteindre progressivement les standards requis, plutôt que d'imposer dès le début des exigences uniformes qui bénéficient de manière disproportionnée à ceux qui arrivent le mieux préparés.

### 3.2. Pour la gestion universitaire et les pratiques pédagogiques

Pour le corps enseignant et les équipes de gestion universitaire, le rapport offre des éléments de preuve solides montrant que la réussite en *Licence* est fortement conditionnée par le profil d'entrée. Cela souligne la nécessité de concevoir des dispositifs institutionnels spécifiques pour les groupes présentant le plus grand risque académique :

- Des systèmes de détection précoce des étudiants en situation de risque académique, fondés sur le suivi d'indicateurs tels que l'assiduité, les résultats lors des premières évaluations et l'utilisation des ressources de soutien.
- L'adaptation des pratiques pédagogiques à l'hétérogénéité du corps étudiant, par le biais de méthodologies actives, de travail en petits groupes, d'évaluation formative continue et de rétroaction personnalisée.
- Le développement de compétences transversales (gestion du temps, stratégies d'étude, autorégulation des apprentissages) qui sont essentielles à la réussite universitaire mais que tous les étudiants ne développent pas de manière équivalente.
- La création de communautés d'apprentissage entre pairs permettant la transmission horizontale de connaissances et de stratégies d'étude, particulièrement bénéfique pour les étudiants de première génération universitaire.

### 3.3. Pour la recherche en Économie de l'éducation

Pour les étudiants et chercheurs en Économie de l'éducation, le document illustre la puissance analytique des registres administratifs longitudinaux pour suivre des cohortes complètes et explorer, avec des méthodes quantitatives rigoureuses, l'interaction entre capital humain, choix éducatif, inégalité et politiques publiques. Il pose en même temps des défis théoriques et méthodologiques qui constituent des agendas de recherche prioritaires :

- Comment mesurer adéquatement la valeur ajoutée institutionnelle, en surmontant les problèmes de biais de sélection et de variables omises grâce à des dispositifs quasi-expérimentaux ou à des méthodes d'appariement avancées.
- Comment incorporer des variables non observées pertinentes (motivation, attentes, capital social, compétences non cognitives) dans les modèles de prédiction de la réussite académique, éventuellement par l'exploitation de données complémentaires (enquêtes longitudinales, registres de participation à des activités, etc.).
- Comment interpréter et estimer rigoureusement les effets de chocs tels que la pandémie de COVID-19 sur les trajectoires éducatives à moyen et long terme, en distinguant les effets causaux des tendances préexistantes.
- Comment évaluer l'efficacité relative de différentes politiques de soutien aux étudiants (bourses, tutorat, adaptation curriculaire) à travers des études coût-efficacité permettant d'allouer de manière optimale des ressources limitées.

## Conclusions

L'analyse des trajectoires et de la réussite en *Licence* de la cohorte des bacheliers 2017 en France, à partir des données du MESR-SIES, révèle un système d'enseignement supérieur caractérisé par des taux élevés de non-finalisation (plus de 54 % n'achèvent pas la *Licence* en trois ou quatre ans) et par de fortes inégalités selon l'origine académique, sociale et de genre. Ces disparités ne sont pas de simples statistiques : elles reflètent des différences substantielles dans les opportunités effectives de mobilité sociale et dans les rendements de l'investissement éducatif pour différents groupes d'étudiants.

Sous l'angle de l'Économie de l'éducation, ces résultats posent des questions fondamentales sur l'efficacité et l'équité du système universitaire français. D'un côté, les faibles taux de diplomation chez les bacheliers technologiques et professionnels traduisent d'importantes inefficiences dans l'allocation des ressources éducatives : des étudiants qui investissent temps, efforts et ressources financières dans des parcours présentant de très faibles probabilités d'aboutissement. De l'autre, les écarts persistants selon l'origine sociale indiquent que l'université française ne remplit pas pleinement sa fonction de mécanisme d'égalisation des chances et de mobilité sociale ascendante.

Les cadres théoriques de l'Économie de l'éducation — théorie du capital humain, modèles de choix en information imparfaite, fonction de production éducative, analyse de la valeur ajoutée — offrent des outils conceptuels précieux pour interpréter ces configurations empiriques. Cependant, traduire ces diagnostics en politiques efficaces requiert de surmonter d'importants défis méthodologiques (identification causale, variables omises, biais de sélection) et institutionnels (coordination entre niveaux

éducatifs, viabilité fiscale des interventions compensatoires, résistance aux changements organisationnels).

Le choc de la pandémie de COVID-19, qui a induit des changements significatifs dans les taux de passage entre années, constitue simultanément un défi et une opportunité. Un défi, car il introduit une incertitude sur la pérennité des améliorations observées. Une opportunité, car il fonctionne comme une expérience naturelle permettant d'étudier l'élasticité des résultats académiques face à des modifications des pratiques pédagogiques et d'évaluation, générant des apprentissages précieux pour la conception de futures politiques.

Enfin, pour ceux qui se situent à l'intersection de l'enseignement, de la gestion universitaire et de la recherche, la combinaison des données du rapport « Parcours et réussite en *licence* » avec les cadres théoriques de l'Économie de l'éducation permet de construire un programme de travail orienté simultanément vers l'équité et l'efficacité : maximiser la réussite académique sans renoncer à la diversité du corps étudiant, garantir que l'enseignement supérieur agisse effectivement comme moteur de mobilité sociale, et s'assurer que les ressources publiques investies dans l'enseignement supérieur génèrent des rendements sociaux optimaux en termes de capital humain, de cohésion sociale et de croissance économique.

## Références bibliographiques

- Angrist, J. D., & Pischke, J.-S. (2009). *Mostly Harmless Econometrics: An Empiricist's Companion*. Princeton University Press.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. University of Chicago Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 4). Sage.
- Buchmann, C., DiPrete, T. A., & McDaniel, A. (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34, 319-337. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.34.040507.134719>
- Hanushek, E. A. (1979). Conceptual and Empirical Issues in the Estimation of Educational Production Functions. *Journal of Human Resources*, 14(3), 351-388. <https://doi.org/10.2307/145575>
- Hanushek, E. A., & Raymond, M. E. (2005). Does School Accountability Lead to Improved Student Performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(2), 297-327. <https://doi.org/10.1002/pam.20091>
- Heckman, J. J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1), 153-161. <https://doi.org/10.2307/1912352>
- Imbens, G. W., & Wooldridge, J. M. (2009). Recent Developments in the Econometrics of Program Evaluation. *Journal of Economic Literature*, 47(1), 5-86. <https://doi.org/10.1257/jel.47.1.5>

MESR-SIES. (2022). *Parcours et réussite en licence. Résultats de la session 2021* (Note Flash n° 30). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Systèmes d'information et études statistiques. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/parcours-et-reussite-en-licence-les-resultats-de-la-session-2021-84894>

Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, and Earnings*. National Bureau of Economic Research / Columbia University Press.

Roemer, J. E. (1998). *Equality of Opportunity*. Harvard University Press.

Spence, M. (1973). Job market signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.