HAL
open science

La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en Métropole.

Nassabia Ali Saanda

To cite this version:

Nassabia Ali Saanda. La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en Métropole.. Education. Université de Lyon, 2019. Français. NNT : 2019LYSE2045 . tel-02363461

HAL Id: tel-02363461

https://theses.hal.science/tel-02363461

Submitted on 23 Jun 2020

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.

N° d'ordre NNT : 2019LYSE2045

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Education Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Education

Soutenue publiquement le 10 juillet 2019, par :

Nassabia ALI SAANDA

La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en métropole.

Devant le jury composé de :

Geneviève LAMEUL, Professeure des universités, Université Rennes 2, Présidente

Jean HEUTTE, Maître de conférences HDR, Université de Lille, Rapporteur

Nicolas ROINSARD, Maître de conférences, Université de Clermont-Ferrand 2, Examinateur

Laurent COSNEFROY, Professeur des universités, Ecole Normale Supérieure de Lyon, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lyon 2 Lumières

École doctorale EPIC 485

Laboratoire : Science, Cultures et Politique

Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation

La mobilité et l'échec scolaire des étudiants mahorais en métropole

Par Nassabia ALI SAANDA

Sous la direction de Laurent COSNEFROY

Soutenue le 10 juillet 2019

Membres du jury :

Geneviève Lameul, Professeur en sciences de l'éducation Université Rennes 2

Jean Heutte MCF - HDR en sciences de l'éducation, Université de Lille

Nicolas Roinsard, MCF en Sociologie, Université Clermont-Auvergne

Laurent Cosnefroy, Professeur en sciences de l'éducation, IFE-ENS Lyon

« Le succès n'est pas final, l'échec n'est pas fatal : c'est le courage de continuer qui compte ».

Winston Churchill

Remerciements

Je tiens à remercier chaleureusement les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ces travaux.

Tout d'abord, à mon directeur de thèse, Laurent Cosnefroy qui m'a encadré durant ces cinq années et à qui j'exprime toute ma reconnaissance pour son intérêt, son soutien, sa disponibilité et ses conseils.

J'adresse mes remerciements à Geneviève Lameul et Jean Heutte pour l'intérêt qu'ils accordent à mes travaux en acceptant d'être rapporteurs.
Je remercie le Conseil départemental qui m'a soutenu financièrement et permis de mener mes recherches dans de meilleures conditions. Je tiens à saluer le service de la DPSU qui s'est toujours montré disponible et a répondu favorablement à mes sollicitations. Merci à la direction, Dahabia Chanfi et Dalilou Bina et l'ensemble des gestionnaires et des médiateurs du service. Je remercie également Houlam Haladi et Pascal Ferrié qui m'ont encadré durant mon séjour de recherches et pour l'intérêt qu'ils portent à mes travaux.

Je ne remercierais jamais assez le médiateur académique de Lyon Daroueche Hilali-Bacar pour son implication tant au niveau professionnel que personnel, pour l'organisation des entretiens, son aide rédactionnel et son travail de relecture. Merci pour votre soutien.

Je remercie l'ensemble des acteurs qui m'ont aidé dans la récolte des données et plus particulièrement les étudiants qui ont accepté de participer aux entretiens et les associations étudiantes qui m'ont soutenu (notamment L'étudiant Mahorais, le réseau Lahiki et l'AELMA).

Je tiens à remercier mon entourage : toute ma famille, mes parents, mes frères et sœurs, ma belle -famille et mes amis. Je remercie particulièrement mon frère, docteur Fatihou d'avoir suffisamment cru en moi et incité à me lancer dans cette aventure.

Et pour finir un grand merci à mes amours, mon mari et mon fils à qui je dédie cette thèse, pour leur soutien et leur patience.

Résumé

Après le bac, la majorité des jeunes mahorais poursuit leurs études en métropole, une mobilité favorisée par le manque de formations supérieures sur l'île. Le taux d'échec très important par rapport à la moyenne nationale en première année a suscité notre intérêt à ce sujet. Pourquoi ce public serait-il plus touché par ce phénomène d'échec que les autres ? Quelles en étaient les causes ? Notre objectif a dès lors été, dans un premier temps de définir l'état de la situation en étudiant une cohorte donnée et en la comparant aux résultats nationaux et ensuite trouver les causes de cet échec à partir des résultats de la cohorte étudiée et des entretiens réalisés auprès d'étudiants mahorais. Bien qu'ils aient reçu les mêmes enseignements que leurs camarades métropolitains, le contexte de vie et d'études complexe dans lequel ils déroulent leurs scolarités antérieures impactent grandement leurs résultats scolaires dans le supérieur et les défavorise en termes de compétitivité. La différence socioculturelle très marquée qui les assimile aux étudiants étrangers en mobilité limite leur intégration sociale et académique.

Abstract

After graduating from high school, a majority of young Mahorais keep on studying in mainland France. This mobility is triggered by the lack of higher education on the island. The very high failure rate compared to the national average in the first year has attracted our interest. Why would this audience be more affected by this phenomenon of failure than others? What were the causes? Our aim has therefore been, first, to define the state of the situation by studying a given cohort and comparing it with national results, and then to find the causes of this failure from the results of the study cohort and the interviews carried out with Mayotte students. Though they have received the same teachings as metropolitan students, the complex context of life and study in which they conduct their previous schooling greatly affects their academic performance in higher education and puts them at a competitive disadvantage. The very marked socio-cultural difference that assimilates them to foreign students in mobility limits their social and academic integration.

Table des matières

Remerciements ii

Résumé iii

Table des matières iv

Introduction 1

Partie 1 : Le cadre théorique de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur 7

Chapitre I : La démocratisation du système scolaire français 8

1.1. Définition multiple de la démocratisation 8

1.2. La massification de l'enseignement secondaire 9

1.2.1. Le processus de massification du Primaire au Collège 9

1.2.2. La démocratisation égalisatrice et ségrégative au lycée 11

a) Démocratisation égalisatrice 11

b) Démocratisation ségrégative 11

1.3. La persistance des inégalités au baccalauréat 12

1.3.1. Les inégalités de traitement des filières au baccalauréat 13

1.3.2. Les inégalités selon le sexe 14

1.3.3. Les inégalités sociales 16

a) La représentativité des catégories sociales sur les promotions bachelières 16

b) Les taux de réussite au baccalauréat selon l'origine sociale 16

c) Le baccalauréat effectué selon l'origine sociale 17

1.4. La démocratisation contrôlée par des effets de contexte 18

1.4.1. Le contexte familial 19

1.4.2. Le contexte scolaire 20

1.4.3. L'effet contextuel d'établissement 22

Conclusion 24

Chapitre II : Les inégalités d'accès, de parcours et de réussite dans l'enseignement supérieur 26

2.1. Les inégalités d'orientation 26

2.1.1. Les inégalités d'orientation selon les stratégies personnelles 27

2.1.2. Les inégalités de choix d'orientation 28

2.1.3. Les inégalités d'orientation selon le baccalauréat obtenu 30

2.1.4. Les inégalités d'orientation selon le sexe 32
2.2. L'échec et la réussite dans l'enseignement supérieur 33
2.2.1. Échec et réussite, des notions ambiguës 33
2.2.2. Échec et réussite, un enjeu institutionnel 35
2.2.3. Une évaluation relative de la réussite et de l'échec 36
2.2.4. L'échec dans tous ses états 37
a) L'abandon 37
b) La réorientation 38
c) Le redoublement 39
2.2.5. Notre positionnement sur la notion de l'échec 39
2.3. Les inégalités de parcours et de résultats dans l'enseignement supérieur 40
2.3.1. L'échec concentré en première année 40
2.3.2. L'échec concentré à l'université 42
2.3.3. La réussite et l'échec en Master 43
2.3.4. L'évaluation de l'échec du premier cycle 44
Conclusion 45
Chapitre III : Les déterminants de l'échec et la réussite dans l'enseignement supérieur 47
3.1. La scolarité antérieure 48
3.1.1. La réussite selon le baccalauréat obtenu 49
3.1.2. La réussite selon la série du baccalauréat général obtenu 49
3.1.3. La réussite selon la mention obtenue 50
3.1.4. L'évaluation de l'échec selon le baccalauréat obtenu 51
3.2. Les caractéristiques sociodémographiques 52
3.2.1. Le sexe 52
3.2.2. L'âge 53
3.2.3. L'origine sociale 54
3.2.4. Le rôle des institutions dans le maintien de la hiérarchie sociale 55
3.2.5. La diplomation des parents 56
3.3. Les conditions de vie 57
3.3.1. Les conditions économiques et financières des étudiants 57
3.3.2. Le travail salarié étudiant 59
3.3.3. Les aides publiques 61
3.3.4. Les aides de la famille 63
3.3.5. Le logement étudiant 63

3.4. L'approche psychosociale relative à l'intégration académique et sociale 65
3.4.1. L'engagement et la motivation aux études 66
3.4.2. L'intégration sociale et académique 69
a) L'intégration académique et l'adaptation à l'environnement institutionnel 70
b) L'intégration académique et la conception des apprentissages 72
c) L'intégration sociale 75
d) L'intégration des étudiants étrangers 76
Conclusion 78
Partie 2 : Le cadre contextuel mahorais 79
Chapitre IV : Le contexte historique et géographique 80
4.1. Repères géographiques 80
4.1.1. Géographie 80
4.1.2. Le peuplement de l'archipel des Comores 81
4.2. L'histoire de « Mayotte française » 82
4.2.1. Mayotte et les Comores sous protectorat français 82
4.2.2. Le combat de « Mayotte française » et département d'Outre-mer 83
4.2.3. Une souveraineté contestée 84
4.3. Étude sociodémographique 84
4.3.1. Un taux record de naissance : 85
a) Une forte immigration clandestine 86
b) Une société encourageant le mariage et la maternité 88
c) Un indice de fécondité très élevé à Mayotte. 89
4.3.2. Des flux migratoires incontrôlables 91
a) Record d'accueil de migrants 91
b) L'immigration clandestine 92
c) Le visa Balladur 93
d) Mayotte au bord de la crise sociale 94
e) Des conditions de vie déplorables pour les immigrés Comoriens à Mayotte 97
f) L'appartenance sociale 99
4.3.3. Une importante émigration de la population mahoraise vers la Réunion et la métropole 100
a) L'exode des Mahorais vers la Réunion et la métropole pour une vie meilleure 100
b) L'installation des Mahorais hors de l'île 101
Conclusion 102
Chapitre V : Le contexte socio-économique 104

5.1. Les inégalités économiques 104
5.1.1. Un taux de chômage record 104
5.1.2. Le PIB par habitant : Des écarts considérables malgré les efforts de rattrapage économique 106
5.2. Les inégalités de ressources 107
5.2.1. Des inégalités de revenus très marquées 108
5.2.2. Les inégalités de traitement sociales 110
a) Les inégalités d'aides sociales à l'origine émigration mahoraise 110
b) Les prestations familiales 111
c) Le RSA 114
5.3. Les inégalités des conditions de vie 115
5.3.1. Le phénomène de « la vie chère » 115
a) D'une économie de substance à une société de consommation 115
b) Des prix plus élevés dans les DOM 116
5.3.2. Le logement 118
a) L'organisation de l'espace à Mayotte 118
b) L'état de l'habitat 120
c) Une émigration favorable au logement en dur 123
d) L'occupation illégale : une problématique sanitaire et sociale 124
Conclusion 126
Chapitre VI : Le contexte socioculturel 127
6.1. L'islam : l'ossature de la culture mahoraise 127
6.1.1. L'application des lois islamiques sur un territoire français 128
6.1.2. La justice cadiale 128
6.1.3. Le mariage 130
a) La priorité du mariage coutumier 130
b) La précocité des mariages 131
c) Les enjeux sociaux et économiques du mariage 132
d) La polygamie 133
6.1.4. Une société matrilocale 135
a) Le foyer conjugal à la charge de la femme 135
b) Une société matrilocale dans un contexte de famille nombreuse 135
c) La propriété de facto 136
6.2. Les rapports sociaux 137
6.2.1. La notion de groupe sociale 137
6.2.2. La recherche de reconnaissance 138

6.2.3. L'intégration dans la société française 140
a) La domination culturelle 140
b) Les difficultés d'intégration des Mahorais hors Mayotte 141
6.3. L'influence de la culture dans la scolarité 143
6.3.1. L'éducation sociale 143
3.3.2. La langue et l'éducation 144
a) Les langues à Mayotte 144
b) La place du français dans ce contexte de plurilinguisme 145
c) Les difficultés liées à la maîtrise du français 145
Conclusion 147
Chapitre VII : Le contexte scolaire et éducatif 148
7.1. Un rattrapage éducatif important 148
7.1.1. Le Rattrapage démographique 148
a) La massification de l'enseignement 149
b) La massification du second degré par la voie professionnelle 150
7.1.2. Le rattrapage financier 151
a) Les dépenses de l'état pour l'enseignement à Mayotte 152
b) Des investissements suivant la tendance démographique 153
c) D'importants effectifs issus de l'immigration 154
7.1.3. L'amélioration des conditions d'accueil dans les établissements scolaires 155
***7.2.* Les inégalités des conditions d'accueil 157**
7.2.1. La concentration des effectifs dans les établissements 157
7.2.2. Les inégalités matérielles et humaines 158
7.2.3. Les inégalités des conditions d'enseignement 159
7.3. Les inégalités de performances 160
7.3.1. Un retard scolaire important 160
7.3.2. Les difficultés liées à la non-maîtrise de la langue française 162
7.3.3. Les inégalités de réussite 165
a) Les faibles résultats aux diplômes nationaux 165
b) La réussite contextualisée des bacheliers mahorais 167
c) Les inégalités d'orientation dans l'enseignement supérieur 168
d) Les inégalités de diplomation 170
Conclusion 171
Partie 3 : L'état et les déterminants de l'échec des étudiants mahorais en métropole 172

Chapitre VIII : La problématique et les hypothèses de recherches 173

8.1. Le cadre théorique et contextuel de l'étude 173

8.2. La problématique de la recherche 177

8.3. Les hypothèses de recherches 178

Chapitre IX : Les méthodologies de recherches.....179

9.1. La démarche de recherches.....179

9.2. Étude quantitative : L'étude des parcours universitaires des étudiants mahorais en métropole 180

9.2.1. Le contexte de l'étude 180

9.2.2. Les objectifs de l'étude..... 183

9.2.3. La mobilité des étudiants mahorais en métropole 183

a) L'aide à la mobilité par LADOM..... 183

2. Le complément de bourse de la DPSU 185

9.2.4. L'étude de la cohorte 186

a) La cohorte selon le lieu de naissance 186

b) La région d'accueil en métropole..... 187

c) Étude de la promotion bachelière 2011..... 188

d) Structure bachelière de la cohorte étudiée 191

1. Les mentions aux baccalauréats..... 192

9.3. Étude qualitative : les conditions de vie et d'études des étudiants mahorais en métropole 193

9.3.1. Le choix des participants 194

9.3.2. Les thèmes abordés au cours de l'entretien 194

9.3.3. Présentations des interviewés 196

Chapitre X : L'analyse de la cohorte 2011 209

10.1. L'orientation dans l'enseignement supérieur 209

10.2. L'analyse des résultats de la première année.....212

10.2.1. L'échec et la réussite en première année 212

10.2.2. L'influence du sexe sur les résultats scolaires..... 213

10.2.3. L'influence de l'age sur les résultats scolaires..... 214

10.2.4. Le devenir en fonction du bac obtenu 215

10.2.5. Les résultats selon la mention obtenue 217

10.2.6. Les résultats selon l'orientation 218

10.2.7. Différence de réussite en fonction du type d'études..... 219

10.2.8. Différence de réussite en fonction du baccalauréat obtenu 220

10.3. Le devenir des entrants en filière Licence 221
10.3.1. Les orientations en Licence selon la filière 221
10.3.2. L'échec et la réussite en première année Licence 222
10.3.3. Les réorientations à l'issue de la première année d'études supérieure 224
10.4. La deuxième année d'études supérieures. 227
10.4.1. Les effectifs N +2 227
10.4.2. Les résultats de la deuxième année 229
10.4.3. Les résultats des premières années N +2 232
a) Les résultats des premières années N+2 selon bac 232
b) Les résultats des premières années n+2 selon la filière 234
10.4.4. Les résultats des deuxièmes années : 235
a) Les résultats des deuxièmes années selon le bac 235
b) Les résultats des deuxièmes années selon la filière 236
10.5. Le devenir des étudiants entrés Licence en 2011-2012 237
10.5.1. La situation des étudiants à la troisième année d'études 238
10.5.2. Le taux de réussite de la cohorte en 3 ans ou 4 ans 240
10.6. L'évaluation du taux d'échec de la cohorte 241
Synthèse de l'étude de la cohorte 244
Chapitre XI : L'analyse des entretiens 250
11.1. L'orientation 250
11.1.1. Les orientations stratégiques 251
a) Une suite d'études logique 251
b) Les affinités par rapport aux matières 252
c) La Classe Prépa 252
d) Les formations généralistes 253
11.1.2. Les orientations par défaut ou de second choix 254
a) L'orientation de second choix 254
b) Le choix par défaut 255
11.1.3. Les orientations par projet 255
a) L'orientation par rapport au métier souhaité 256
b) L'orientation par rapport à la demande de professionnel à Mayotte 256
c) Le désir d'enrichissement personnel 257
11.1.4. La réflexion et la révision du projet d'études 257
a) Les alternatives selon les résultats N +2 258
b) Les nouvelles perspectives d'orientation 258

c) L'expression de doutes sur les orientations choisies 259
d) L'expression de regrets sur le parcours choisi 259
e) Projection dans le second cycle universitaire 260
11.2. Le contexte familial 261
11.2.1. La situation socio-économique des familles. 261
a) La structure de la famille 262
b) Le rôle central de la mère 263
c) L'absence du père dans les discours 264
d) Les situations professionnelles des parents 265
11.2.2. L'instruction des parents et le soutien aux études 266
a) La scolarisation des parents 266
b) L'accompagnement à la scolarité par les mères (Mayotte) 268
1. Le soutien des parents dans les études 269
2. L'aide sur les démarches administratives 270
3. L'aide des personnes-ressources sur le lieu d'accueil 270
11.3. Les conditions de vie 271
11.3.1. Les ressources financières 272
a) Les Aides de la famille 272
b) Les bourses 275
c) Le salaire 276
11.3.2. Le logement 277
a) Les problèmes liés à la recherche de logement 278
b) La cohabitation familiale 279
11.4. L'adaptation au cadre de vie 282
11.4.1. Les difficultés liées au milieu 282
a) Le climat 282
b) La ville 283
11.4.2. L'éloignement familial 284
11.4.3. Le manque d'autonomie 286
11.5. L'intégration sociale 287
11.5.1. L'intégration sociale scolaire. 288
a) L'intégration selon la personnalité : facilité à aller ou non vers les autres 289
b) L'impact de la différence sur l'intégration 290
c) Renouer avec les connaissances passées 291
d) Les relations communautaristes et par affinités 292
e) Les choix stratégiques 293

f) L'intégration selon la structure et la formation 294
g) L'étendue des relations scolaires 297
11.5.2. L'intégration sociale (extrascolaire) 298
a) Les relations extrascolaires avec les camarades de classe 299
b) Les relations limitées à la sphère familiale 299
c) Les relations communautaires 300
d) Ouverture sociale 301
e) L'isolement social 302
11.5.3. Les activités extrascolaires 303
a) Pratique d'activités 304
b) Manque d'intérêt 304
c) Manque de temps 305
d) Les loisirs 306
11.6. L'intégration académique 307
11.6.1. Les difficultés scolaires 307
a) Les lacunes aux savoirs disciplinaires 308
b) Les difficultés méthodologiques 309
c) Les difficultés liées au contexte d'enseignement à Mayotte 310
11.6.2. Les difficultés liées à la langue 311
a) La pratique et la maîtrise de la langue 312
b) Les difficultés à l'écrit 313
c) L'amélioration du niveau de langue par la lecture 314
d) L'amélioration de la maîtrise de la langue à l'aide du numérique 315
e) La maîtrise des langues étrangères 315
11.6.3. L'organisation des études 316
a) La fréquence du travail personnel 316
b) La fréquentation de la bibliothèque universitaire 318
11.6.4. Le fonctionnement de l'institution 319
a) La transition entre le secondaire et le supérieur 319
b) L'encadrement des étudiants 320
11.6.5. La transmission des apprentissages 321
11.6.6. Les politiques des établissements 322
11.7. Les conseils 323
11.7.1. Avoir le sens des priorités 324
11.7.2. Le travail personnel 325
11.7.3. S'intégrer 326

11.7.4. Bien s'orienter 327
11.7.5. Avoir le sens des responsabilités 328
Synthèse de l'analyse des entretiens 328
Conclusions et discussions 334
Bibliographie 340
Légende des tableaux 354
Légende des figures 357

Introduction

Mon expérience personnelle en tant qu'étudiante mahoraise en métropole et les questionnements qui ont été les miennes durant toute ma scolarité dans l'enseignement supérieur m'ont poussé à m'intéresser à la question de l'échec.

Originaire de Mayotte, ce petit bout de la France dans l'océan indien devenu le 101e département en 2011, j'ai une scolarité exemplaire et sans échec jusqu'à l'obtention de mon baccalauréat Économique et Sociale en 2008. J'ai l'ambition de faire des études de Droit pour travailler par la suite dans la protection sociale des mineurs. Ma sœur me dit « *tu rêves, tu n'y arriveras pas, en plus la Licence c'est dur* ». J'abandonne cette idée d'autant plus qu'avec ce choix d'orientation je suis susceptible d'être prise à Mayotte alors que je veux quitter l'île comme la plupart de mes camarades après le baccalauréat.

J'opte finalement pour des formations sélectives assez généralistes (en DUT Gestion des organisations et des BTS en économie sociale et familiale et PME/PMI). Je ne suis reçue à aucune des formations que j'ai choisies. J'obtiens en procédure complémentaire une place en DUT techniques de commercialisation à l'université de Valenciennes et du Hainaut Cambrèsis. La préparation au départ dure toute l'année du Baccalauréat (Dossier Social Étudiant pour la demande de bourse et de logement universitaire, demande de bourse de la DASU, passeport mobilité, ouverture de compte). À l'approche du moment du départ je suis submergée de doutes. C'est surtout le sentiment de se détacher de mes proches et tout ce que j'ai connu jusqu'alors qui me font regretter mon choix à ce moment-là, d'autant plus que je n'ai aucune idée de ce qui m'attend en métropole.

Dès l'arrivée à l'aéroport, je me suis confrontée aux premières difficultés, prendre le train et s'orienter se révèle alors être une vraie épreuve. Je suis accueilli par mes cousines à Dunkerque en attendant de trouver un logement.

Je n'ai pas de chambre universitaire vu que je n'en avais pas fait la demande dans cette ville. Je loue une chambre dans le privé. Le jour de la rentrée, on m'informe que je suis inscrite à l'antenne de Cambrai et non à Valenciennes même, le choc. Je ne comprends pas vraiment ces histoires d'antenne (ce qui témoigne de mon ignorance du fonctionnement du supérieur).

Il faut que je me présente en cours, or je n'ai pas les moyens de me déplacer jusqu'à Cambrais. Je ne pouvais pas faire grand-chose avec moins de 500 € à mon arrivée. J'ai tout dépensé pour le logement et espère recevoir la prime d'installation de la DASU qui se fait toujours attendre.

Je compte sur la compréhension de la part de mes nouveaux propriétaires. Le monsieur a voulu tirer profit de la situation en proposant de me rembourser contre des faveurs sexuelles. (Mettons cette erreur de jugement sur le coup de la vieillesse ou des stéréotypes que peuvent avoir certains pour tirer profit des moments de désespoir ou des plus nécessiteux). La venue de sa femme que j'attendais m'a peut-être sauvé d'une expérience beaucoup plus traumatisante.

Ils acceptent finalement de me donner une partie de l'argent. Ils me raccompagnent dans l'appartement et récupèrent les clefs, de peur que je parte avec. On peut comprendre que c'est déjà difficile d'accorder sa confiance à un inconnu et encore moins à une étrangère. C'est alors qu'on se demande ce qui nous a pris de nous embarquer dans une telle galère. Il est encore plus difficile de partager ces difficultés avec sa famille pour ne pas les inquiéter.

Dans le train pour Cambrai, je prends ma première amande, le choix est vite fait entre réduire mes chances d'avoir un endroit où dormir ou payer un billet de train. Je rencontre alors un autre mahorais, qui se révélera être mon ami de galère durant mes deux années de DUT, étant tous les deux fraîchement arrivés de Mayotte et les seuls de la ville. Lui aussi est exactement dans la même situation que moi.

Après les cours, je suis accueillie pour le week-end dans un logement que louait une de nos secrétaires en attendant une chambre au CROUS.

Par la suite, J'apprends à gérer le quotidien, la solitude et le sentiment d'exclusion en cours. J'ai des difficultés à m'intégrer dans la classe et créer des liens avec les autres. Disons que la distance culturelle était trop importante et me freinait à aller vers les autres par peur d'être non comprise ou rejetée. Heureusement j'ai mon collègue mahorais avec qui je passe tout le temps scolaire, mes amis mahorais avec qui je parle au téléphone le soir et mes cousines à Dunkerque où je passe tous mes week-ends.

Le vrai coup dur survient au moment du rendu de la première note, en Droit. J'ai 6 et mon collègue mahorais 4. On est les seuls à avoir des notes aussi catastrophiques. Notre professeure dit alors à tous les autres étudiants ''*ils ont besoin d'aide, il faut les aider*''. Ces paroles m'ont tellement fait mal. Je me suis sentie stigmatisée, différente mais surtout pas à ma place. Pourquoi ils ont réussi et pas moi alors que j'avais beaucoup travaillé ? Qu'est-ce que j'ai loupé ? J'étais d'autant plus déstabilisé car j'ai toujours fait partie des meilleurs de classe jusque-là. J'étais tellement déçue car je ne comprenais pas pourquoi j'avais échoué. C'est l'envie de réussir qui m'a remotivé.

Issue d'une famille de onze enfants, avec un père plus moralisateur que responsable et une mère qui ne ménage pas ses efforts pour qu'on puisse manger à notre faim, avoir des tenues correctes et des fournitures pour l'école, l'idée même d'échouer me terrorisais. Il est du devoir de chacun de nous de tout mettre en œuvre pour réussir, le seul moyen pour espérer avoir une vie meilleure. Par la suite, je travaille beaucoup et je me rapproche des autres étudiants. Le fait que l'IUT est de taille humaine m'aide énormément. Parler à mes amis mahorais me permet de relativiser à l'idée que je ne suis pas la seule à être confrontée à des difficultés au niveau scolaire, sociale et financière.

Je valide mes quatre semestres et obtiens mon DUT en deux ans. Mais j'aurais pu tout aussi basculer dans l'échec comme mon camarade mahorais qui ne franchira pas le cap de la première année et abandonnera après deux tentatives, une décision motivée aussi par la perte du bénéfice des bourses du CROUS et du Conseil départemental de Mayotte.

En plus de côtoyer des étudiants mahorais qui ont échoué leurs études en métropole, Cette question a davantage suscité mon intérêt quand je suis amenée à rencontrer des Mahorais dans les classes dans le cadre de mes stages de Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation au lycée (auprès des élèves en baccalauréat technologique et professionnel et des étudiants en BTS tertiaires). Ils sont reconnus comme étant un public qui présente généralement des difficultés scolaires et d'intégration et plus particulièrement à leur arrivée. Dès lors, je me suis beaucoup questionnée à ce sujet : Est-ce vraiment un problème qui touche plus généralement les Mahorais ? Sommes-nous plus confrontés à l'échec que les autres ? Et si c'est le cas quels en sont les causes ?

J'avais beaucoup d'a priori basés notamment sur les préjugés développés au sein de la société mahoraise selon lesquels l'échec des Mahorais en métropole serait dû à l'excès de liberté. En l'absence du cadre familiale, les jeunes opteraient davantage pour l'amusement et les rencontres amoureuses (limitées par les normes sociales et la religion) aux dépens des études. Je pensais par conséquent que l'implication et la motivation aux études étaient les principales causes de cet échec. Je pensais également que l'échec était causé en partie par le processus l'orientation : le fait d'être très éloigné de la métropole serait un frein à la sélection Postbac notamment dans certaines formations et écoles plus prestigieuses (qui nécessitent parfois des entretiens et/ou des tests). D'autres se seraient orientés par défaut par manque d'informations et de réel projet d'études. La pénurie de professionnels d'orientation (Mayotte étant couverte par un seul centre d'orientation qui compte 16 Conseillers d'Orientation Psychologue) et le fait de ne pas assister aux portes ouvertes pour s'informer au mieux sur les formations choisies seraient la cause de ce manque d'information.

82 % des bacheliers poursuivent leurs études supérieures hors de Mayotte à cause de la pénurie de formation. L'académie compte 242 places en STS pour la majorité dans le tertiaire et six Licences générales avec une capacité d'accueil limitée.

Le bénéfice de la bourse nationale du CROUS, d'une prise en charge (totale ou partielle) des frais de transport via le Passeport Mobilité Étudiant et un complément de bourse octroyée par le département de Mayotte (selon certaines conditions) pallient cette pénurie de formation et permettent à un grand nombre de bacheliers de poursuivre leurs études en métropole. Sans ces aides, beaucoup ne feraient peut-être pas d'études supérieures au vu de la situation socio-économique des Mahorais.

En effet, Mayotte est le département le plus pauvre de France, le taux de chômage bat des records avec 27 % de chômage en 2016. Huit ménages sur dix vivent sous le seuil de pauvreté et la moitié avec moins de 384 € par mois (Brasset & Le Pabic, 2014). Hormis ses contraintes économiques, des contraintes sociodémographiques, entre autres l'immigration et la jeunesse de la population contrecarrent les efforts de rattrapage réalisés par l'État en matière d'éducation. Les retours en termes de résultats sont à l'image même des disparités qui existent entre Mayotte et les autres DOM et davantage avec la métropole. Le contexte et les conditions de scolarisation à Mayotte engendrent des inégalités perceptibles lorsque ce public concourt au même titre que leurs compatriotes dans l'enseignement supérieur.

Selon les chiffres du Conseil départemental de Mayotte (Youssouffa, 2011), 85 % des étudiants poursuivant leurs études en métropole échouent leur première année contre 56 % au niveau national (Fouquet, 2013b). L'échec universitaire c'est-à-dire, quitter le système universitaire sans valider de diplôme concernerait deux étudiants sur dix qui entrent dans l'enseignement supérieur en France. À Mayotte les acteurs qui s'intéressent de près comme de loin à l'éducation pointent du doigt ce phénomène d'échec des étudiants mahorais dans l'enseignement supérieur en métropole. Jusqu'alors cette problématique n'a pas fait l'objet d'une étude scientifique pour en déterminer les causes.

Le problème d'échec scolaire et universitaire n'est pas une spécificité mahoraise et forte heureusement. Il s'est posé à chaque fois que le système éducatif s'est voulu démocratique.

En d'autres termes, il a été soulevé à chaque fois que le système éducatif s'est ouvert pour faire entrer des « catégories » d'élèves dans un cadre normatif qui leur était d'ores et déjà limité par des aspects sociaux, économiques et culturels. L'école s'est voulue démocratique pour donner à chacun une place dans le système et à toute la chance de réussir indépendamment des caractéristiques socioculturelles.

Cependant elle a fait aussi entrer les inégalités sociales dans le système dans la mesure où cette « masse » engendre une catégorisation scolaire. La loi Ferry (1882) et la loi Haby sur le Collège unique (1975) ont permis de contrecarrer ces inégalités jusqu'au collège même si les familles les mieux aguerries ayant fait des études et connaissant le fonctionnement du système mettent en place des stratégies pour côtoyer les meilleurs établissements scolaires.

Les travaux de Duru-Bellat nous montrent en effet que l'environnement social (famille, lieu de résidence) et le contexte scolaire dans lequel évolue l'élève (établissement, classe) sont déterminants sur ses choix et ses résultats. L'objectif d'amener « 80 % d'une génération aux Baccalauréat » est une forme de prolongation de ce phénomène de démocratisation au lycée. L'effet de masse a suivi le mouvement d'ouverture des voies vers le baccalauréat. Cependant La hiérarchisation des filières et des séries joue un rôle de « garde-fou » qui permet une sélection « au mérite » et donc aux plus aisés de garder un certain avantage sur les classes défavorisées. Avec cet effet de masse la *démocratisation ségrégative* s'est propagée dans l'enseignement supérieur.

Le baccalauréat obtenu (et les conditions dans lesquels il est obtenu) devient alors un point de référence pour la poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur. Il détermine non seulement l'orientation mais aussi les chances de réussite.

L'échec dans l'enseignement supérieur se révèle être la conséquence directe de cette volonté politique de démocratisation des enseignements. Les causes de l'échec et la réussite prennent alors essentiellement sources sur les héritages socio-économiques et culturelles, la scolarité antérieure et les choix d'orientation. Hormis ces causes qui minimisent le rôle que joue l'individu même sur ses résultats, les conditions psychosociales dans lesquels se met l'étudiant sont plus ou moins favorables à la réussite.

Les étudiants mahorais s'apparentent des étrangers par la mobilité géographique et socioculturelle. En effet, comme les étudiants étrangers en France, ils doivent subir une double intégration : une intégration aux nouvelles fonctions relevant du *métier d'étudiant* (Coulon, 1997). Cette affiliation au métier de l'étudiant implique une maîtrise et une adaptation aux règles de fonctionnement qui sont essentielles pour une *intégration sociale et académique* réussie (Tinto, 1975).

Ils doivent également subir une intégration relative à leur nouvel environnement de vie. Comme pour la plupart des étudiants étrangers en France, cette intégration passe par l'apprentissage de nouveaux codes sociaux, l'apprentissage et à moindre mesure le perfectionnement de la langue française, l'adoption d'un autre mode de vie mais surtout l'adaptation à la culture du lieu d'accueil.

Pour étudier la question de l'échec des étudiants mahorais en métropole, il convient donc d'avoir une approche qui prend en compte les généralités sur le phénomène d'échec dans le supérieur et les spécificités relatives au contexte mahorais.

Ainsi, notre recherche s'organise en trois parties :

La première partie traite du cadre théorique général de la question de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur en France. Elle est composée de trois chapitres :

- La démocratisation du système scolaire français dans lequel nous verrons comment le phénomène de démocratisation a généré ou transformé les inégalités sociales en inégalités scolaires de parcours et de ce fait fabriqué l'échec.
- Les inégalités d'accès, de parcours et de réussite dans l'enseignement supérieur dans lequel nous définirons les notions d'échec et de réussite, d'en identifier les formes et de nous positionner sur la question. Nous étudierons également l'état de l'enseignement supérieur afin de caractériser l'échec à ce stade.
- Les déterminants de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur dans lequel nous identifierons les variables d'entrée et de processus qui impactent les résultats universitaires.

La deuxième partie traite du cadre contextuel mahorais. Elle est composée de quatre chapitres :

- Le contexte géographique et historique pour expliquer l'histoire complexe de « Mayotte française » et de comprendre les problèmes démographiques, la question identitaire des Mahorais et les disparités qui existent jusqu'alors.
- Le contexte socio-économique pour comparer la situation économique à Mayotte par rapport à son Bassin, aux autres DOM et à la métropole afin de mettre en évidence les difficultés et les inégalités des conditions de vie.
- Le contexte socioculturel pour étudier le fonctionnement de cette société, les pratiques et modes de vie bien différents de la métropole, qui expliqueraient leurs difficultés d'adaptation et d'intégration.
- Le contexte scolaire et éducatif pour comprendre les inégalités de réussite entre ce public et leurs camarades métropolitains.

Notre troisième partie comprend la partie pratique dans laquelle nous exposerons la problématique et les hypothèses de recherches, la méthodologie et les résultats.

Partie 1 : Le cadre théorique de l’échec et de la réussite dans l’enseignement supérieur

Chapitre I : La démocratisation du système scolaire français

Le terme de « démocratisation » prône l'égalité et la méritocratie. Elle donnerait les « mêmes » chances d'accès et de réussite aux dépens des caractéristiques socioculturelles tels que le genre, l'origine sociale et ethnique. Or un bon nombre d'études s'opposent à cet aspect égalitaire de la scolarité.

1.1. Définition multiple de la démocratisation

Comment peut-on parler d'égalité de chances dans une société qui est elle-même inégale ? Force est de constater que les inégalités économiques et socioculturelles entrent aussi dans le cadre scolaire, d'autant plus qu'on privilégie la culture de certains au détriment des autres. Dès lors, le terme de démocratisation seul semble inapproprié ou du moins incomplet pour certains au vu des imperfections constatées. L'étude du phénomène de démocratisation a conduit à des requalifications du terme qui prennent en compte les évolutions des inégalités sociales sur les trajectoires scolaires (Merle, 2004, 2010).

Prost (1986) fait la distinction entre « la *démocratisation qualitative et quantitative* ». Le premier implique que le destin scolaire dépend moins de l'origine sociale et davantage du mérite individuel. Le deuxième assimile la scolarité à un bien de consommation (comme les vacances qui se sont généralisées avec le temps à l'ensemble des couches sociales mais la qualité dépend des ressources). De ce fait, cette forme de démocratisation ne supprime pas les inégalités, elle ne fait que les déplacer.

Goux et Maurin (1995) parlent de « *démocratisation uniforme* » où toutes les catégories sociales profitent de l'ouverture de l'enseignement et de l'élévation du niveau scolaire mais les inégalités sociales se maintiennent. Duru-Bellat et Kieff (2000) soutiennent cette idée même de déplacement des inégalités sociales dans la carrière scolaire.

Merle (2010) évoque deux termes pour requalifier ce phénomène :

- « Une *démocratisation égalisatrice* » pour faire état de l'ouverture du baccalauréat et de l'enseignement supérieur à l'ensemble des couches sociales.

- « Une *démocratisation ségrégative* » qui dénonce une hiérarchisation des filières au baccalauréat et des inégalités de sélection selon le genre et l'origine sociale de l'élève.

Cette catégorisation de l'enseignement par les filières et les sections au baccalauréat accentuent par conséquent les inégalités entre les élèves.

Dans l'enseignement supérieur, la démocratisation n'a guère effacé les inégalités sociales. Au contraire, elles se sont davantage amplifiées par une hiérarchisation très marquée et un accès socialement typé des formations. Certains auteurs utilisent le terme de massification de l'enseignement supérieur qui met plus en avant l'aspect quantitatif du phénomène. L'étude du phénomène montre en effet une démocratisation de l'accès mais une égalisation des chances partielle, voire inexistante dans le sens où les trajectoires divergent selon l'origine sociale et le baccalauréat obtenu.

1.2. La massification de l'enseignement secondaire

La démocratisation de l'enseignement en France résulte de plusieurs réformes de politiques éducatives dont l'objectif était dans un premier temps l'accès à l'instruction à un grand nombre et de ce fait, l'élévation du niveau d'éducation de la population. Ensuite il a fallu restructurer le système pour prendre en compte et intégrer ce nouveau public, qui ne corresponde pas forcément aux attentes du système au niveau culturel.

1.2.1. Le processus de massification du Primaire au Collège

Le processus de restructuration de l'enseignement se fait par étapes et prend forme au fil des années. Elle commence à l'école élémentaire au XIXe siècle par la volonté d'apprendre à lire et à écrire à tous les enfants de la Nation. La démocratisation prend forme avec les lois Guizot (1833), Ferry (1881) et Jean Zay (1936) qui rendent l'école Primaire laïque, publique, gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans.

La nécessité de restructurer le second degré s'impose par la suite dans la mesure où il a fallu gérer cette masse arrivant au terme de l'école Élémentaire. À la fin de ce cycle d'études, trois choix d'orientation s'imposent alors :

- L’enseignement primaire supérieur (EPS), qui dispense pendant quatre ans après le certificat d’études de la Sixième à la Troisième,
- L’enseignement Secondaire dans les lycées, qui offre un premier et un second cycle allant de la Sixième à la Terminale.
- Et les centres d’apprentissage qui accueillent les élèves pendant trois ans après l’Élémentaire.

La réforme Barthoin (1959) prolonge l’obligation d’instruction à 16 ans. Elle est à l’origine de la création des collèges d’enseignement général (CSG) et des collèges d’enseignement technique (CET), qui proposent 4 parcours (parcours long et cours pour chaque filière). Elle instaure également un cycle d’observation pour tous (Sixième et Cinquième) à l’issue duquel les élèves sont orientés en fonction de leurs résultats. L’enseignement Secondaire dans les lycées, fréquentés principalement par l’élite, n’est toutefois pas concerné par cette réforme.

La réforme Fouchet (1963) prolonge le choix d’orientation à la classe de Troisième et crée les collèges d’enseignement Secondaire (CES) composés de trois parcours :

- Un enseignement général long aboutissant aux lycées,
- Un enseignement général court complété d'une classe complémentaire ou conduisant à l'enseignement professionnel en deux ans
- Un cycle de transition (6ème et 5ème) suivi d'un cycle de terminale pratique.

La loi Haby (1975) restructure profondément le système éducatif français permet une réelle démocratisation du second degré avec la mise en place du « Collège unique ». Ce dernier permet la généralisation l’accès à l’enseignement secondaire à l’ensemble des élèves, l’unification des cursus d’enseignement et limite la ségrégation sociale sur les choix d’orientation.

La loi Haby est aussi le propulseur de la mixité scolaire. L’obligation de scolarisation des filles s’impose par la loi Felloux (1850) pour les communes de plus 800 habitants, une obligation réduite aux communes de 500 par la loi Buruy (1869). La loi Ferry quant à elle rend obligatoire leur scolarisation, cependant les filles ne sont pas soumises aux mêmes enseignements. C’est la loi Haby qui rend « égalitaire » la scolarisation des filles et des garçons.

1.2.2. La démocratisation égalisatrice et ségrégative au lycée

À partir des années soixante, ce phénomène de massification se propage également au lycée. Il bénéficie des effets de conjoncture (l'augmentation globale du public et des effectifs par la généralisation de l'accès au collège) et de structure (l'augmentation des effectifs des élèves provenant de milieux défavorisés). L'objectif d'amener « 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat » lancé par le ministre Chevenement (1985) et la loi d'orientation sur l'enseignement (1989) ont été des promoteurs de la généralisation de l'accès au baccalauréat.

a) Démocratisation égalisatrice

Le lycée devient le lieu de distinction où deux réalités se contrastent. L'accès était réservé principalement aux classes sociales aisées, à l'élite en l'occurrence. Son ouverture permet aux autres couches de la société, la classe ouvrière en particulier d'accéder au Baccalauréat. Merle et Mear (1992, p 37-38) expliquent ce phénomène par un changement de comportement des élèves d'origine modeste, que nous qualifierons d'opportuniste vis-à-vis de l'orientation. Dès lors qu'ils leur étaient permis d'élever leur niveau scolaire par le soulèvement des barrières sociales et scolaires auxquelles ils étaient confrontés, ils ont délaissé les filières moins bien valorisées (BEP, CAP) au profit du baccalauréat. Ainsi, non seulement les effectifs au baccalauréat augmentent nettement mais l'accès aussi se propage progressivement sur l'ensemble des catégories sociales. Merle (2010) qualifie ce phénomène de « *démocratisation égalisatrice* ».

b) Démocratisation ségrégative

Sous ces facettes d'égalité de chance se cache une autre réalité qui est celle des inégalités d'accès aux filières selon l'origine sociale. Elles concernent alors particulièrement le baccalauréat C qui représente alors la filière d'élite. L'élévation des effectifs bénéficie principalement à la filière G, où se concentre la majorité des élèves des classes populaires. Elle serait dès lors catégorisée de « filière de relégation ».
Merle et Mear (1992, p. 38-39) qualifient ce phénomène de « *prolétarisation des sections G* ». Ce phénomène de hiérarchisation par type de baccalauréat et par filière s'amplifie par la création du baccalauréat technologique en 1969 et professionnel en 1985.

Au sein même du baccalauréat général, la filière Scientifique prend des allures de filière d'élite. Merle (2010) qualifie ce phénomène au lycée de « *démocratisation ségrégative* » qui filtre et classe les élèves selon leur mérite, ce dernier étant conditionné grandement par les origines sociales. Les résultats au baccalauréat suivent la logique de cette sélection. On retrouve dès lors les meilleurs résultats chez les bacheliers généraux et plus particulièrement en série S.

L'objectif exprimé par le ministre de l'éducation J.P. Chevènement en 1985 « d'amener 80 % d'une génération au niveau bac » est atteint depuis 2012. Pour autant doit-on s'en satisfaire quand on sait que l'accès et la réussite au baccalauréat sont inégaux d'une catégorie sociale à une autre, d'une filière à une autre, ou encore d'une personne à une autre selon le sexe ? Cette mesure d'augmenter les effectifs et d'ouvrir l'accès au baccalauréat s'adresserait à ceux qui n'y avaient pas leur place. (Duru-Bellat & Zanten, 1992)

L'ouverture du système scolaire a toujours été accompagnée d'une restructuration de l'orientation. La logique est dès lors d'adapter le système par la création des filières (qualifiées de filières de « relégation ») au collège, puis au lycée pour y inclure ces nouveaux arrivants qui ne seraient pas « adaptés » à l'enseignement général. Ces filières de « second » choix permettent en outre à certains de poursuivre et hausser leur niveau d'études.

La hiérarchisation des filières inégalement prestigieuses durcit la sélection car elle se calque sur les inégalités sociales où les plus favorisés obtiennent les « meilleures » orientations. Ce phénomène de hiérarchisation conduit à une persistance des écarts de scolarisation entre les groupes sociaux, à un déplacement des inégalités et à une sanction différée de l'échec (par le report du filtrage de l'entrée au collège, à la classe 5ème, puis à l'entrée au lycée et enfin à l'entrée de l'enseignement supérieur).

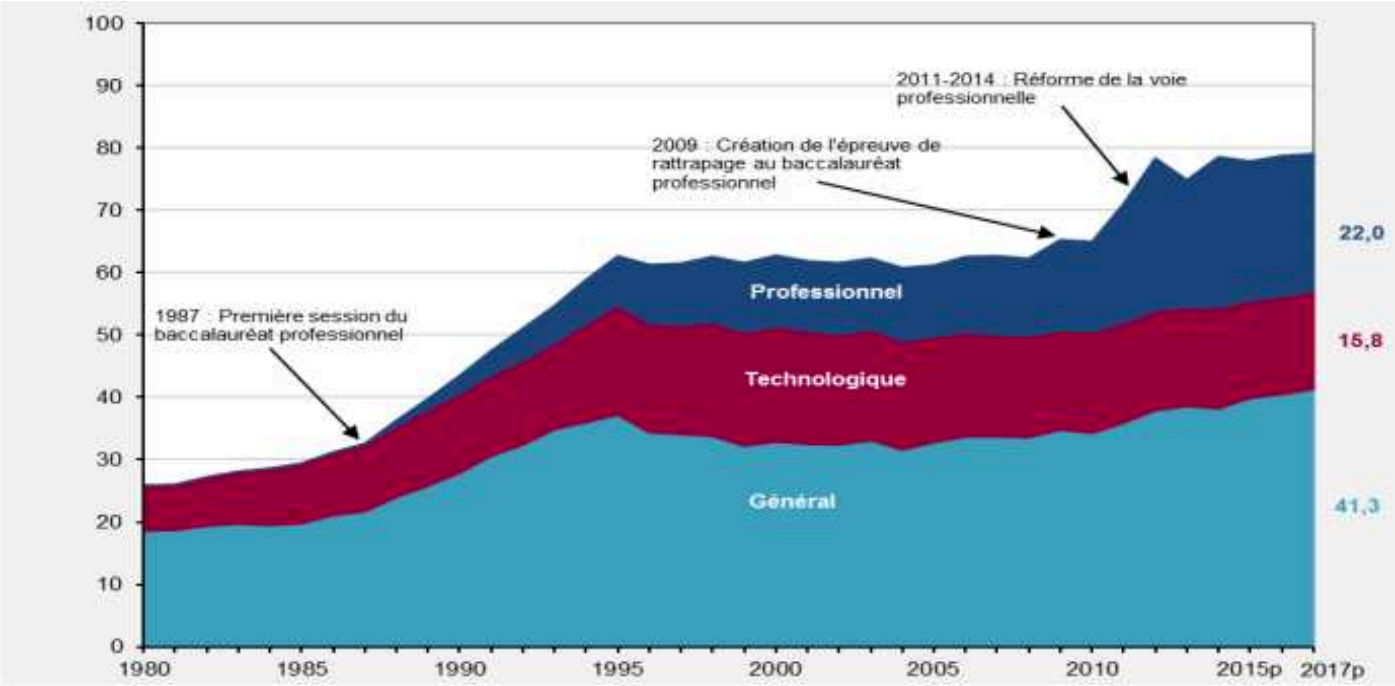
1.3. La persistance des inégalités au baccalauréat

La démocratisation ségrégative pointe essentiellement les inégalités d'accès et d'orientations qui sont de trois ordres : selon la filière, le sexe et l'origine sociale.

1.3.1. Les inégalités de traitement des filières au baccalauréat

En 2017, plus de la moitié des bacheliers obtient un baccalauréat général et parmi eux la même proportion est issue de la filière S. Les inégalités de traitement des filières sont encore très marquées. Les séries générales et plus particulièrement le baccalauréat Scientifique sont plus privilégiées, ce qui amplifie la sélection et les stratégies d'orientation [1].

Figure 1 : L'évolution de la proportion de bacheliers dans une génération depuis 1980 (en %)

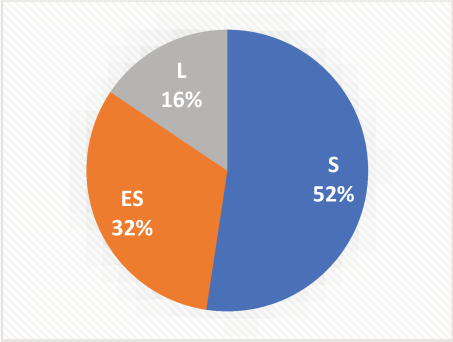


Champ : France métropolitaine avant 2001, France métropolitaine et DOM hors Mayotte ensuite.
Sources : MEN-MESRI-DEPP, Système d'information Ocean-Safran ; Insee - recensement de la population.

L'orientation à ce stade implique des stratégies qui sont déterminantes pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Les choix opérés (la spécialité, la mention au bac) participent au classement et à la sélection universitaire. Obtenir un baccalauréat général (scientifique en particulier) donnerait par conséquent plus de chance d'accéder à des études plus prestigieuses et qui offrent de meilleures opportunités professionnelles (Duru-Bellat & Zanten, 1992).

[1] Source : (Thomas, 2018)

Figure 2 : La réussite au baccalauréat général selon la série en 2017



1.3.2. Les inégalités selon le sexe

Les inégalités de genre ne reposent pas sur l'accès au baccalauréat mais sur l'orientation. De manière générale et pour la promotion bachelière de 2017, il y a autant de filles que de garçons. Les disparités s'observent dans les filières et dans les séries au bac[2].

Tableau 1 : Les effectifs présents au baccalauréat 2017

Baccalauréat		**Total**	**Filles**
Baccalauréat général	ES	121 638	59,6
	L	58 185	79,2
	S	192 962	46,6
	Toutes séries	**372 785**	**55,9**
Baccalauréat technologique	STI2D	32424	7
	STL	8 439	57,5
	STAV	5 235	47,3
	STMG	66 724	51
	ST2S	23255	88,3
	STD2A	3 219	76,9
	TMD	317	57,4
	Hôtellerie	2 544	54,7
	Toutes séries	**142 157**	**48**
Baccalauréat professionnel	Production	100 276	14,5
	Services	117 478	67,8
	Tous secteurs	**217 754**	**43,2**
Total baccalauréat		732 696	50,6
Source : MEN-MESRI-DEPP, Système d'information Ocean-Safran.			

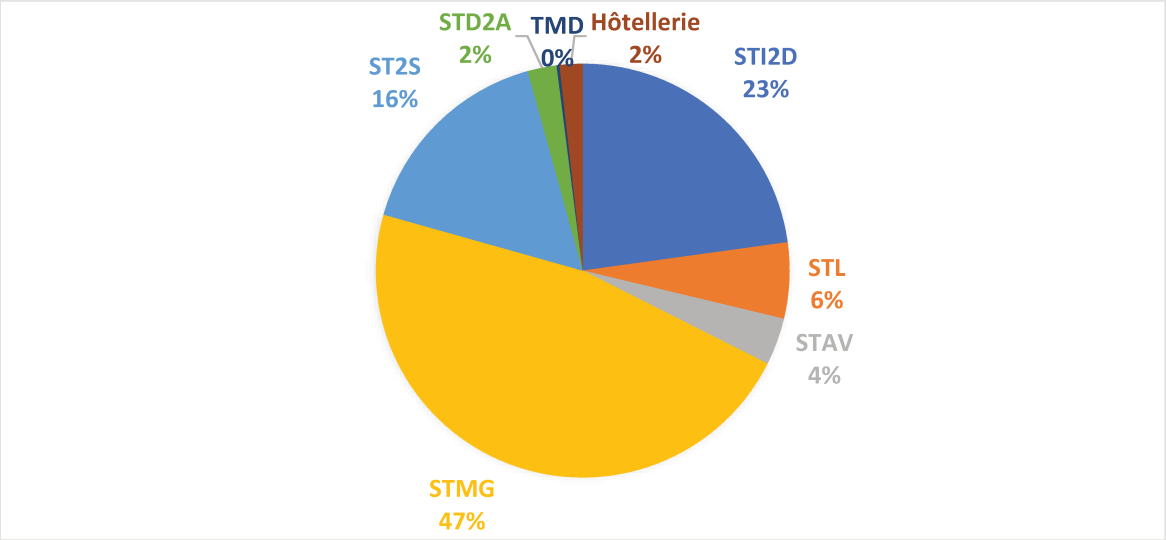
[2] Source : (Thomas, 2018)

La voie générale est plus féminine et particulièrement la série Littéraire où huit élèves sur dix sont des filles. La série Scientifique attire majoritairement des garçons, ce qui rééquilibre moyennement cette féminisation de la voie générale.

La voie technologique est légèrement à dominance masculine (52 %) mais les filières inégalement réparties se compensent :

- La série STMG compte 51 % ; deux tiers des effectifs en Ressources Humaines et Communication sont des filles contre un quart en Systèmes d'Information de Gestion,
- La série ST2D (qui représente un quart des effectifs du bac technologique et où 93 % des élèves sont des garçons) compense les autres séries à dominance féminine.

Figure 3 : La représentativité des filières du baccalauréat technologique en 2017



La voie professionnelle est plutôt masculine. Les séries sont davantage plus inégalitaires par rapport au sexe. Les domaines du service sont majoritairement féminins (68 %) contrairement à celui de la production (14.5 % de filles).

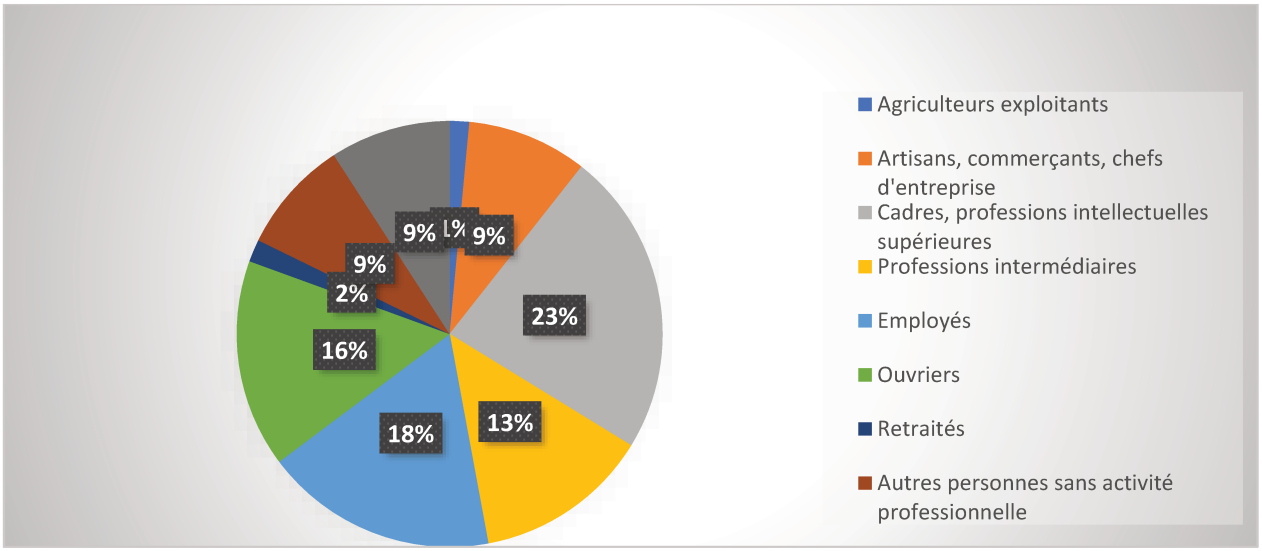
La mixité à l'école fait encore débat. Elle a un impact direct sur l'évolution économique et sociale de la société. En effet, elle reprend la même logique que celle du marché du travail où les métiers sont catégorisés selon le sexe. Jusqu'alors les choix d'orientation dépendent fortement de cette catégorisation. Les choix d'orientation répondent également à des stéréotypes et des images émis par la société sur la catégorisation sexuelle des métiers. Les filières administratives et de services à la personne sont davantage choisies par les filles et les filières techniques attirent les garçons.

1.3.3. Les inégalités sociales

a) La représentativité des catégories sociales sur les promotions bachelières

La représentativité des catégories sociales sur les promotions bachelières montre que les inégalités sociales scolaires sont toujours d'actualité. Les enfants de cadres supérieurs représentent 23 % des bacheliers en 2017 alors que leur part sur la population active demeure moindre. Quant aux enfants d'ouvriers et d'employés, les catégories sociales qui composent la moitié de la population active, ils comptabilisent un peu moins d'un tiers de cette promotion bachelière.

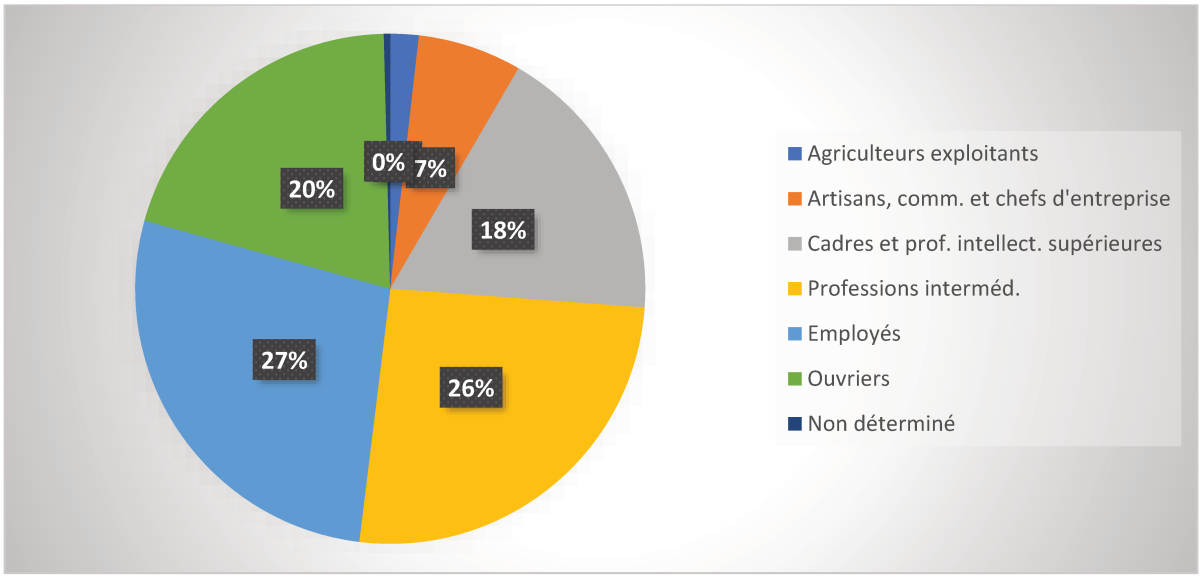
Figure 4 : Les bacheliers 2017 selon l'origine sociale



b) Les taux de réussite au baccalauréat selon l'origine sociale

Les taux de réussite varient selon l'origine sociale et selon la filière du baccalauréat mais ne permettent pas d'apprécier les inégalités. Prenons l'exemple des enfants d'agriculteurs exploitants et des cadres et professions intellectuelles supérieurs qui obtiennent les meilleurs taux de réussite. Leur représentativité sur la promotion bachelière n'est pas comparable : les enfants d'agriculteurs exploitants représentent 1 % des bacheliers contre 23 % pour les enfants des cadres et professions intellectuelles.

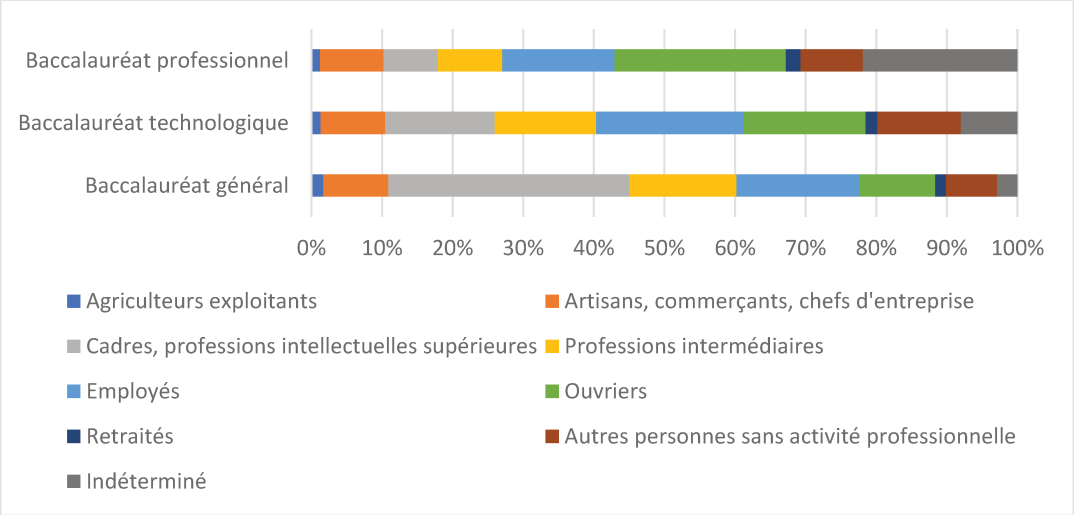
Figure 5 : Les personnes en emploi selon la catégorie socioprofessionnelle



c) Le baccalauréat effectué selon l'origine sociale

Les inégalités selon l'origine sociale sont nettement marquées par les filières au baccalauréat. Plus de la moitié des élèves obtiennent un baccalauréat général (contre 20 % en baccalauréat technologique et 28 % en baccalauréat professionnel). Les filières générales sont relativement représentées par les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures qui représentent un tiers des bacheliers généraux contre un dixième pour les enfants d'ouvriers (figure 7).

Figure 6 : le baccalauréat obtenu selon l'origine sociale en 2017

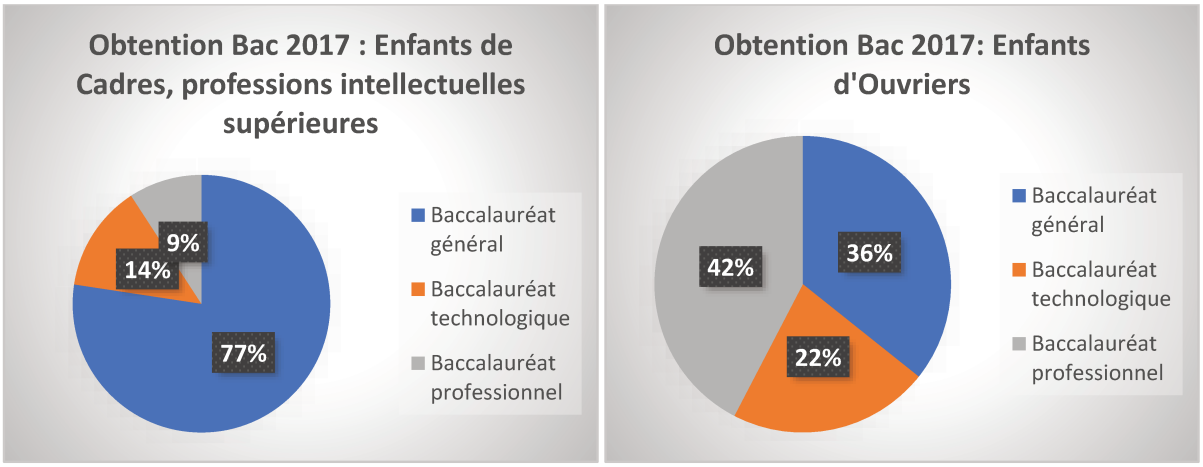


Les orientations au baccalauréat diffèrent encore aujourd'hui selon l'origine sociale. Les enfants issus de milieux favorisés s'orientent et obtiennent massivement un baccalauréat général.

Parmi les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures, 77 % obtiennent un baccalauréat général contre 36 % des enfants d'ouvriers.

Les enfants d'ouvriers et d'indéterminés sont les seules catégories où les effectifs bacheliers sont moins nombreux en baccalauréat général qu'en filières professionnelles (36% contre 42% pour les enfants d'ouvriers et 16 % contre 66 % pour les enfants d'indéterminés).

Figure 7 : La part des filières au baccalauréat pour les enfants d'ouvriers et de cadres, professions intellectuelles supérieures



Les travaux de Duru-Bellat (2002) et Merle (2010) nous amènent à conclure que même si elle se poursuit dans l'enseignement supérieur, ce phénomène de démocratisation a en quelque sorte perdu sa légitimité à partir du lycée. Elle n'est pas en effet parvenue à égaliser l'accès aux filières du baccalauréat (général particulièrement). À l'université peut-on réellement parler de démocratisation au sens qualitatif du terme, d'autant plus que la logique méritocratique et la sélection y sont plus accentuées ?

1.4. La démocratisation contrôlée par des effets de contexte

Le contexte environnemental et scolaire constitue le cadre dans lequel évoluent les élèves. Certains auteurs comme Duru-bellat partent du principe sociologique selon lequel *« l'environnement social influe sur les conduites individuelles au-delà des caractéristiques personnelles des auteurs »* (Duru-Bellat, 2003). Ainsi, les actions des individus se soumettent à des normes sociales qui dépendent du contexte dans lequel ils évoluent. Les effets contextuels de scolarisation définie par l'environnement social, influent sur les aspirations, les attitudes et les résultats des élèves.

1.4.1. Le contexte familial

La famille est le premier lieu de socialisation et ce qui relie l'enfant à la société. De ce fait ce dernier hérite du capital culturel de sa famille et plus largement de son environnement social, d'où la thèse de la reproduction émise par Bourdieu et Passeron (1964). Selon ces auteurs, les enfants de familles aisées héritent certains aspects de leurs parents qui sont favorables à la réussite scolaire (le capital culturel, le niveau d'éducation, les informations sur l'école et son fonctionnement, la résidence et les attitudes). De ce fait, le mode de vie et d'éducation, l'image de l'école et le suivi des enfants par les parents ne sont pas les mêmes selon l'origine sociale (Feyfant, 2011). Il en est de même pour le style éducatif et l'accompagnement scolaire des parents.

À cet effet, D. Baumrind (1966)[3] définit trois formes de style éducatif adoptés par les parents (permissif, autoritaire et autoritariste). Les familles aisées adoptent une relation de coopération (moins contraignante et plus souple) valorisant ainsi l'esprit critique tandis que pour les familles populaires, cette relation est basée sur l'autorité (exigeant obéissance et soumission aux règles). Le style d'éducation des parents aurait un impact sur l'investissement des enfants dans leur scolarité et sur les caractéristiques favorables à la réussite tels que la motivation, l'autonomie et les aspirations.

Ainsi, la qualité et le cursus scolaire sont influencés par l'origine sociale et plus particulièrement par l'environnement familial. L'environnement dans lequel évolue l'enfant demeure plus ou moins favorable à son développement cognitif : la pratique d'activités culturelles telle que la lecture ou la fréquentation des musés par exemple sont des activités qui favoriseraient davantage l'acquisition de compétences scolaires.

La démocratisation de l'enseignement s'est donnée comme objectif de « contrecarrer » ces inégalités sociales face à l'école en donnant les mêmes chances à tous les élèves même si *l'habitus* impose des inégalités dès le départ. Malgré un destin scolaire et social qui semble bien tracé pour les élèves provenant de milieux défavorisés, leur croyance en l'école comme étant un ascenseur social semble être une source de motivation et de persévérance. Selon Brinbaum et Kieffer (2009), les enfants d'immigrés ont des aspirations scolaires particulièrement élevées malgré les conditions difficiles dans lesquels ils déroulent leur scolarité.

[3] Cité par (Feyfant, 2011)

Certains n'ont pas forcément de projet scolaire et professionnel précis mais sont motivés par le désir de s'en sortir et échapper à leur destin social. *« Dans ces familles populaires où les enfants réussissent, il existe un projet qui trouve son origine dans l'ambition de promotion sociale, d'émancipation aux conditions socialement défavorisées des parents ou le désir d'ouverture des choix professionnels et culturels »* (Cacouault-Bitaud & Oeuvrard, 2010).

Au-delà du capital culturel et des savoirs vivres des familles, les inégalités scolaires reposent essentiellement sur les connaissances du mécanisme d'orientation et du système éducatif. Connaître le système scolaire permet aux familles d'être acteurs dans la scolarité de leurs enfants. Les parents les mieux informés sont ainsi les mieux préparés pour établir les meilleures stratégies éducatives pour leurs enfants. Avoir des parents ayant fait des études serait par conséquent plus avantageux. Ces informations qui ne sont pas à la portée de tout le monde (ou qui sont connus mais non maîtrisées) sont déterminantes sur les choix stratégiques d'orientation.

Parmi ces informations, il y a celles concernant le choix du domicile qui définit le contexte social et environnemental d'études. Le domicile est un élément déterminant sur la qualité du cursus scolaire et a une incidence prépondérante sur l'orientation et la réussite dans l'enseignement supérieur. Il définit entre autres le secteur de scolarisation et de ce fait la qualité de l'enseignement plus ou moins bonne selon les établissements fréquentés. Les familles les mieux aguerries mettraient en place des stratégies pour offrir une meilleure scolarité et des perspectives plus intéressantes en termes d'orientation et de débouchés professionnels. Ces stratégies portent essentiellement sur le choix de l'établissement, la filière, les langues et les options d'enseignements.

1.4.2. Le contexte scolaire

La scolarité antérieure se révèle être déterminante sur l'orientation et les résultats dans l'enseignement supérieur. Comme la filière du baccalauréat, le lieu de scolarisation détermine la qualité de l'enseignement reçu et de ce fait, la qualité des établissements fréquentés. Aux mêmes titres que l'origine sociale, les établissements scolaires ne donnent pas les mêmes chances selon la réputation et la qualité d'enseignement qui dépendrait essentiellement du public accueilli.

La sectorisation de l'enseignement a été instaurée vers les années soixante par la mise en place de la carte scolaire. Les avis à ce sujet sont assez mitigés, d'où « les allers-retours » entre sectorisation (1963 puis 1997) et son assouplissement par l'autorisation d'y déroger (1984 et à partir de 2007).

La sectorisation pose la question de la mixité sociale et de ce fait les inégalités d'affectation en fonction de l'origine sociale. Le lieu de résidence est fortement dépendant du milieu social des familles. La carte scolaire serait source d'inégalités entre les élèves les plus défavorisés et ceux issus de familles aisées. Les premiers résident majoritairement dans les logements sociaux et sont scolarisés dans les établissements de leur quartier. Quant aux derniers, ils sont au contraire scolarisés dans les établissements des centres-villes. De ce fait, la carte scolaire générerait une ségrégation urbaine qui ne favorise pas la mixité sociale car les plus aisés, comme les plus défavorisés se retrouveraient entre eux. (Attali, 2008, p.28)

Elle désavantage d'autant plus les plus défavorisés qui seraient scolarisés dans des moins bonnes conditions (Oberti 2007) [4].

L'assouplissement de la carte scolaire (en 2007) permet aux familles qui en font la demande de choisir l'établissement dans lequel elles souhaitent scolariser leurs enfants. Or, ce sont les parents les plus aisés qui demanderaient davantage de dérogations (Attali, 2008). Son assouplissement serait par conséquent générateur de ségrégation scolaire car elle profiterait plus aux familles plus aisées, un moyen pour eux d'éviter certains établissements moins bien réputés et/ou choisir un établissement plus prestigieux, notamment dans le secteur privé. Les stratégies opérées dans la scolarité antérieure (choix de l'établissement, de section) cultivent la qualité du cursus et permettent ainsi d'obtenir des orientations plus prestigieuses dans l'enseignement supérieur.

Merle (2012) a mené une étude dans l'académie de Rennes pour évaluer l'impact de l'assouplissement de la carte scolaire sur les recrutements au collège (privé et public) et la mixité sociale. Les résultats montrent que contrairement aux établissements publics, l'assouplissement de la carte scolaire a engendré une augmentation de la ségrégation scolaire dans les établissements privés. Pour lui, il y a un « *embourgeoisement des établissements privés* » dû aux stratégies d'évitement des établissements publics pour certaines familles qui veulent se distinguer socialement et scolairement.

[4] cité par (Merle, 2012)

Cette étude révèle également que la ségrégation scolaire interétablissement est liée à la ségrégation urbaine qui se traduit par une baisse du nombre des recrutements des élèves défavorisés dans les établissements privés. Ces derniers privilégient davantage le recrutement d'élèves d'origine favorisée.

Notons également que la sectorisation génère une ségrégation ethnique qui résulte (au même titre que la ségrégation urbaine) du lieu de résidence et de ce fait de la concentration de la population immigrée dans les quartiers populaires. Les études montrent que les enfants de familles immigrées connaissent plus de difficultés scolaires que les Français d'origine (difficultés liées notamment à leur origine sociale défavorisée, à la maîtrise de la langue française, à l'éloignement culturel et à la méconnaissance du système scolaire).

Pour Felouzis, il existe un processus de relégation selon l'origine ethnique : « *les élèves d'origine du Maghreb, d'Afrique Noire et de Turquie sont plus représentés dans les établissements les plus défavorisés or les établissements les plus fortement ségrégués sont aussi ceux dans lesquels les élèves ont de moins bonnes performances académiques* ». (Felouzis, 2003)

Cette théorie nous amène à aborder les effets de contexte et leurs impacts sur le cursus et les résultats des élèves.

1.4.3. L'effet contextuel d'établissement

Les élèves évoluent dans des contextes scolaires inégaux, qui impactent l'acquisition de compétences scolaires. Certains baignent dans un environnement qui leur est favorable alors que d'autres sont contraints par un contexte plus hostile aux apprentissages.

L'analyse des effets de contexte sur l'éducation nous amène à aborder plusieurs aspects :

- L'effet « établissement » ou « de site » qui se définit par l'environnement géographique, le public, les formations et les politiques éducatives mises en place.
- L'effet « classe » qui prend en compte la taille, la composition sociale et de genre, le niveau scolaire des élèves…
- L'effet « maître » relatif aux compétences et à l'efficacité des professeurs, aux pratiques pédagogiques utilisées.

Selon Durut-Bellat (2002), évaluer la valeur ajoutée du contexte scolaire permet de connaître les gains ou les pertes des élèves a priori semblables au départ selon leur lieu de scolarisation. Cette valeur ajoutée se mesure entre autres par le progrès des élèves en termes d'acquis. C'est en comparant la valeur ajoutée des établissements qu'on évaluerait leur performance.

La concentration d'élèves d'origine populaire dans les établissements affaiblirait la performance de tous les élèves et générerait un climat d'animosité. Ceci s'expliquerait par un comportement des élèves plus éloigné des normes de conduite attendues par les institutions. « *Les établissements à recrutement populaire sont moins efficaces car la qualité de vie est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif, l'exposition aux apprentissages moins intense, la couverture des programmes moins complète, la clarté des règles moins nette et un climat général moins favorable* »(Duru-Bellat, 2002, p.135).

Les élèves les plus faibles et les plus défavorisés gagneraient à fréquenter un bon établissement, sous-entendu un établissement de qualité qui offre un climat plus en adéquation avec les normes attendues par les institutions et donc en phase avec la culture d'élite.

Coleman, (1966) [5] fait état d'une meilleure performance des établissements fréquentés par les élèves de la classe moyenne ou des milieux aisés et pose le constat selon lequel un enfant ayant un niveau plus faible gagnerait à fréquenter un établissement favorisé. Ainsi, les élèves les plus faibles seraient plus sensibles aux effets de contexte.

Le recrutement scolaire définit la performance et la qualité des établissements. C'est à cela qu'on jugerait un établissement de « bon » ou « mauvais ». Le recrutement dépend des stratégies et des politiques des établissements qui dépendent toutefois du public majoritaire accueilli et par conséquent du contexte. Contrairement aux établissements publics où la carte scolaire fait quasiment état d'obligation, les établissements privés ont plus de champs de manœuvre pour sélectionner leur public.

Pour Felouzis et Perroton (2007), l'école est devenue un marché scolaire dont le principal auteur est l'État par les politiques publiques d'éducation mis en place. La possibilité pour les familles de choisir l'établissement de scolarisation génère une concurrence entre établissements. Les établissements optent des stratégies pour dorer leur image, l'objectif étant de contrecarrer les stratégies d'évitement des familles, être plus attractif et compétitif vis-à-vis des autres établissements.

C'est à ce titre que certains établissements ouvrent des sections européennes, proposent des langues étrangères autres que l'anglais et des options perçues comme élitistes. Ces stratégies sont aussi utilisées pour valoriser les établissements défavorisés (les Zones d'Éducation Prioritaire). La promotion de la réussite en Zone d'Éducation Prioritaire passe notamment par l'allocation de moyens supplémentaires, des dispositifs d'aides qui favorisent la réussite.

[5] cité par (Duru-Bellat, 2003)

Les stratégies des établissements ont un impact sur l'orientation dans le sens où la décision d'orientation que ce soit pour l'élève et sa famille ou pour l'école, est fondée sur les notes (l'information sur laquelle on se base pour juger le niveau de l'élève) qui sont relatives selon le contexte scolaire dans lequel l'individu évolue. On parle alors d'évaluation contextualisée ou de notes biaisées[6]. Le degré d'annotation serait en phase avec le public de l'établissement. Il aurait une indulgence évaluative en contexte difficile pour ne pas démoraliser les élèves. Dans ce cadre, le contexte scolaire engendre des inégalités supplémentaires au-delà de l'origine sociale, et du bac obtenu, ce qui handicape davantage et réduit les chances de réussite dans l'enseignement supérieur.

Conclusion

La démocratisation présente des effets positifs qui sont incontestables : L'allongement des études, l'élévation du niveau scolaire par les diplômes mais surtout l'élargissement de l'éducation aux familles populaires qui, jusque-là en étaient exclues faute de moyens. Le processus de la démocratisation s'adresse en réalité aux plus défavorisés qui, avant l'ouverture du système d'enseignement, n'avaient pas accès à l'éducation. Il vise ainsi à inclure « ceux qui en étaient exclus » dans le système, quitte à créer des dispositifs particuliers. On peut dès lors parler de mesure de discrimination positive qui répond à un idéal de justice sociale consistant à « donner plus à ceux qui ont moins ».

Néanmoins la démocratisation de l'enseignement a fait submerger d'autres problématiques relevant des difficultés d'adaptation aux systèmes, autrement dit l'échec scolaire. À défaut de faire rentrer les « inadaptés » dans le cadre normatif du système, ce dernier s'est adapté en créant des filières et des dispositifs qui visent à intégrer tout le monde et le plus longtemps possible dans le système (ZEP, les classes SEGPA, ULIS, catégorisation sociale des filières et des séries au baccalauréat et les formations dans l'enseignement supérieur).

La question de l'échec dans l'enseignement supérieur est étroitement liée à ce phénomène de démocratisation de l'enseignement. Les choix d'orientations sont biaisés notamment par les effets de contexte régi par l'origine sociale. Le caractère déterminant et prépondérant de la qualité de la scolarité antérieure est plus mis en avant pour expliquer les orientations tout comme les résultats universitaires.

[6] (Barrière, 2017) ; (Duru-Bellat, 2002)

La dissociation de l'origine sociale et du passé scolaire (qui vont de pair vraisemblablement) en tant que déterminant de l'échec et de la réussite scolaire est conforme à la logique méritocratique et égalitaire de système. Or tous les choix d'orientation opérés sont des stratégies faites plus ou moins en fonction de l'origine sociale et des aspirations futures.

Chapitre II : Les inégalités d'accès, de parcours et de réussite dans l'enseignement supérieur

La démocratisation de l'enseignement supérieur a pris de l'ampleur à partir des années 1960 suite à l'ouverture de l'accès à l'université. Elle est la conséquence directe de la démocratisation du lycée et l'augmentation des proportions de bacheliers dans une génération avec la mise en place des baccalauréats technologique et professionnel. Cependant, l'accès comme la réussite sont inégalitaires. Ces inégalités, déjà constatables au baccalauréat ne font que s'accentuer dans le supérieur. Dès lors, les inégalités qui, jusqu'ici, reposaient essentiellement sur l'origine sociale se transforment en inégalités scolaires d'accès et de réussite.

2.1. Les inégalités d'orientation

Le projet d'étude et professionnel se révèle être assez flou pour un grand nombre d'étudiants en première année d'études supérieures. Ce dernier se précise en fonction des résultats et au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus. L'orientation résulte en principe du choix personnel de l'élève et a des conséquences sur la motivation, la persévérance et la réussite aux études.

Ce choix serait toutefois influencé par plusieurs facteurs relevant des inégalités sociales et scolaires.

2.1.1. Les inégalités d'orientation selon les stratégies personnelles

Le choix et la sélection dans l'enseignement supérieur dépendent du cursus scolaire et des aspects personnels relatifs à chaque individu. Plusieurs théories développées montrent que les stratégies et les choix personnels ne sont pas les mêmes selon l'origine sociale. Les aspirations de l'individu et celles de sa famille varient d'une catégorie sociale à une autre.

Selon Boudon (1973) repris par Duru-bellat (2002), il y a une autosélection sociale des individus en termes d'orientation. Les inégalités sociales d'orientation résulteraient de décisions rationnelles des individus, qui font des choix différents selon leur provenance sociale mais également selon leur cursus scolaire, leur âge et leur sexe. Le choix d'orientation prendrait en considération la durée, le coût mais surtout l'arbitrage entre le rendement et le risque d'échec des études envisagées.

Les étudiants modestes et ceux issus d'un milieu favorisé n'auraient pas la même vision en matière de risque et de rendement : Les premiers privilégieraient davantage le facteur risque en évaluant leurs chances de réussite dans la formation. Ils sont de ce fait moins ambitieux et plus prudents sur leur choix d'orientation. Les derniers seraient plus intéressés par le rendement, c'est-à-dire, les bénéfices et les mérites qu'ils peuvent tirer d'une formation en termes de débouchés professionnels. De ce fait, ils ont tendance à vouloir se distinguer de la masse en s'orientant dans des formations plus prestigieuses et délaisser certaines orientations dès qu'elles commencent à se banaliser. On parle dès lors de stratégie d'évitement.

À partir du moment où l'université s'est banalisée et devenue moins prestigieuse (le phénomène de désaffection de l'université), les étudiants des milieux favorisés se sont tournés vers les formations en IUT et par la suite, ils ont privilégié les orientations en CPGE. Le constat est le même en ce qui concerne les filières plus modernes, même en formations courtes telles que la domotique ou encore le développement durable, très prisées par les étudiants à la recherche de distinction. La quête de la distinction pour l'élite est déjà recherchée en amont par les choix des établissements, des filières, des options et des langues. L'objectif serait ainsi d'accéder à des formations de grande qualité qui débouchent à des emplois plus prestigieux.

Selon Arum et ses collègues (2007)[7], il existe un processus de diversion, de relégation dû à la massification universitaire qui pousse les élèves issus des classes populaires à s'orienter vers les filières les moins prestigieuses débouchant à des emplois moins qualifiés. Les choix d'orientation seraient biaisés non seulement par des aspects personnels mais aussi par le système.

D'autres chercheurs[8] soutiennent aussi l'idée selon laquelle l'origine sociale impacte les études dans l'enseignement supérieur mais le niveau d'instruction des parents et plus particulièrement celui de la mère serait déterminant. Ceci rejoint le postulat en sociologie qui consiste à dire que l'environnement social influence les conduites individuelles au-delà des caractéristiques personnelles des individus. De ce fait l'environnement (social et scolaire) dans lequel évolue l'individu engendre également des inégalités d'orientation et de réussite.

2.1.2. Les inégalités de choix d'orientation

Les inégalités dans l'enseignement supérieur reposent essentiellement sur l'orientation. Les formations sont davantage hiérarchisées et inégalement valorisées entre les formations longues et courtes, les formations sélectives et ouvertes. Le choix de vœux formulé appui la thèse de l'autosélection selon laquelle les élèves feraient des choix qui leur semblent réalistes par rapport à leur situation sociale et scolaire (Duru-Bellat, 2002, p.78).

Selon le baccalauréat effectué, les comportements sont relativement différents en ce qui concerne les choix d'orientation. Les élèves en baccalauréat général privilégient les orientations vers les formations longues, plus accès à la poursuite au second cycle.

Pour la campagne d'admission postbac 2018, 54 % des candidats au baccalauréat général souhaitent s'orienter en Licence contre 19 % des candidats au baccalauréat technologique et 11 % des candidats au baccalauréat professionnel. Ils sont aussi les plus nombreux à souhaiter une orientation en CPGE. Les bacheliers professionnels et à moindre mesure, les bacheliers technologiques souhaitent davantage s'orienter en formation courte et plus particulièrement en STS. Huit candidats sur dix au baccalauréat professionnel et la moitié des candidats au baccalauréat technologique souhaitent s'orienter en STS (P. Boulet, 2018).

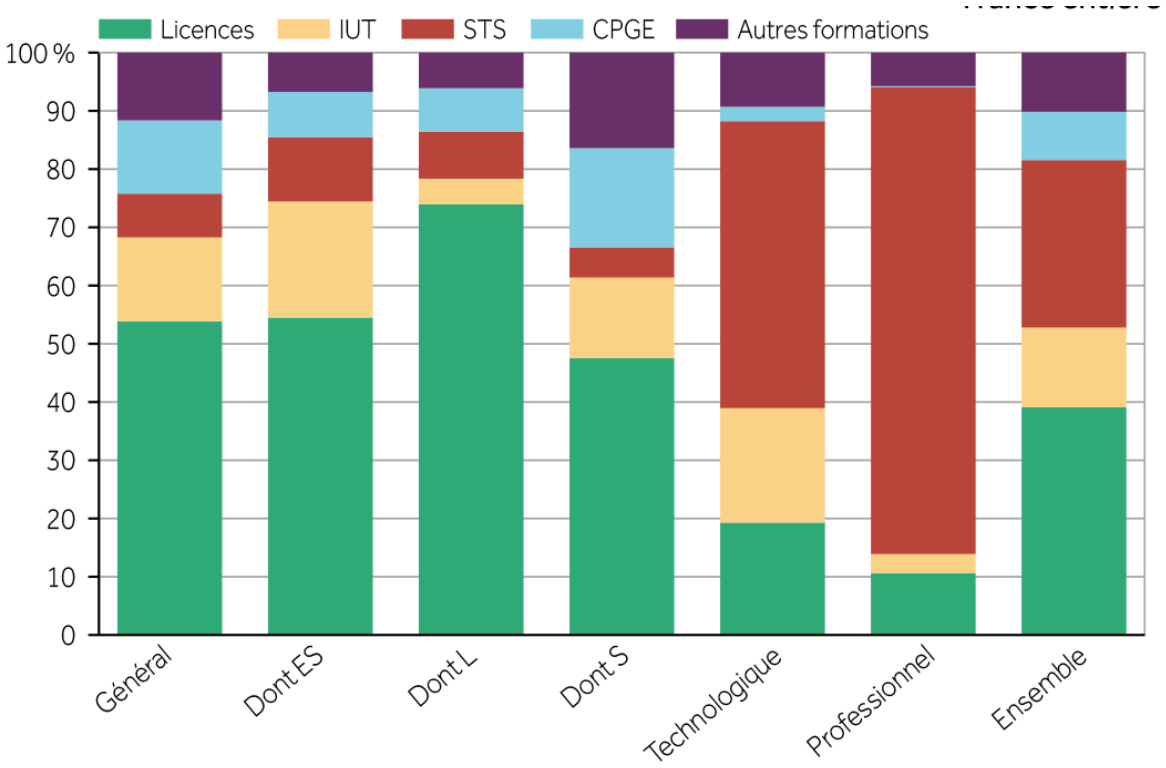
[7]Cité par (Duru-Bellat, 2012)

[8] Travaux de Goux et Maurin, 1995, Durut-Bellat et Kieffer, 2000 cité par (Merle, 2010) P.99 ; (Duru-Bellat & Zanten, 1992)

Cette autosélection suit aussi la logique de la hiérarchisation sociale et institutionnelle des filières au baccalauréat. Il aurait une certaine normalisation des orientations qui s'est définie en fonction du baccalauréat effectué. Dès lors il est question de juger l'orientation en fonction de la provenance bachelière avant même de s'intéresser aux capacités ou au projet d'études de l'élève.

Les élèves demanderaient les orientations dans lesquels ils sont attendus, les vœux qui paraissent normaux pour leurs parents comme pour le personnel éducatif.

Figure 8 : L'orientation souhaitée selon le type de baccalauréat, Admission postbac 2017



Source : MESRI-DGESIP, Admission Post-Bac (situation en juin 2017), traitement MESRI-DGESIP/DGRI-SIES.

Pour la campagne Admission Postbac 2017[9], 63 % des bacheliers généraux obtiennent leur premier vœu de formation contre 51 % pour les bacheliers technologiques et 44 % pour les bacheliers professionnels. De même, les bacheliers généraux obtiennent plus de propositions de formation (4,2 en moyenne contre 2,8 pour les bacheliers technologiques et 2,2 pour les bacheliers professionnels), ce qui amplifie davantage les inégalités d'orientation. Ainsi, les chances d'obtenir la ou les formations souhaitées en priorité diffèrent selon le baccalauréat obtenu.

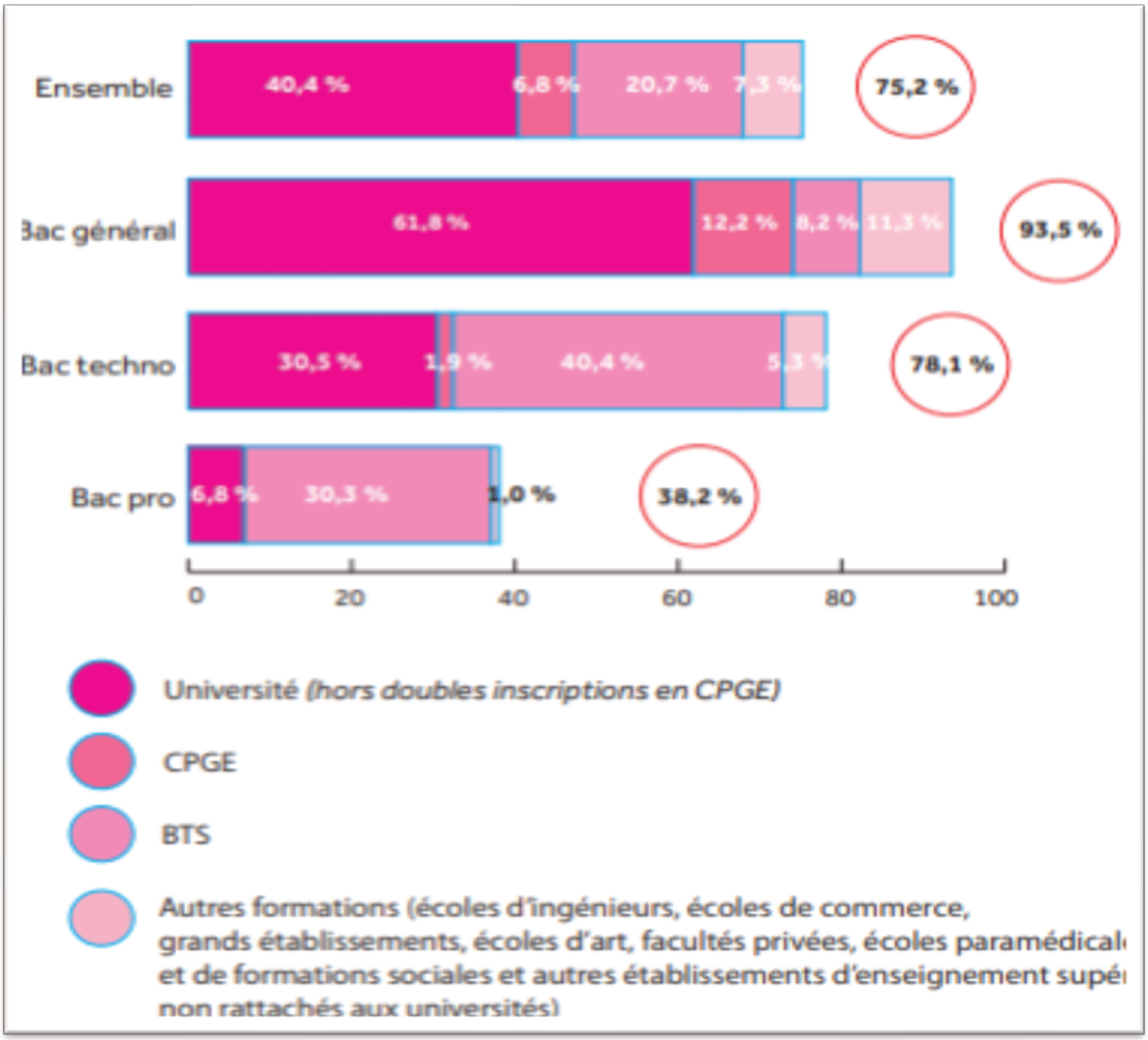
[9] (Nisslé, 2018)

2.1.3. Les inégalités d'orientation selon le baccalauréat obtenu

En 2017, 80 % de la promotion obtiennent le baccalauréat. Les trois quarts s'inscrivent dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2017.

L'accès est inégalitaire selon le baccalauréat dans la mesure où la quasi-totalité des bacheliers généraux s'inscrivent dans l'enseignement supérieur contre huit bacheliers technologiques sur dix et quatre des bacheliers professionnels sur dix[10].

Figure 9 : Les inscriptions dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2017 selon le baccalauréat et la formation



Source : MESRI-SIES)

[10] (Nisslé, 2018)

En 2017, 40 % des nouveaux étudiants se sont inscrits à l'université. On n'y retrouve majoritairement des jeunes issus du baccalauréat général (62 % contre 22 % de bacheliers technologiques et 8 % de bacheliers professionnels). Les étudiants en CPGE sont aussi majoritairement issus du baccalauréat général. Les bacheliers technologiques et professionnels s'orientent davantage en STS (40 % des bacheliers technologiques et 30 % des bacheliers professionnels).

Pour l'année 2017-2018, les étudiants issus de familles de cadres et professions intellectuelles supérieures représentent 35 % de l'ensemble des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur contre 12 % pour ceux issus d'une famille d'ouvriers. Les premiers sont majoritairement inscrits à l'université et en CPGE (ils représentent plus de la moitié des jeunes inscrits en CPGE et un tiers des étudiants à l'université) alors que les seconds sont majoritairement inscrits en BTS (un quart des étudiants en BTS)[11].

Ceci valide la thèse de Duru-Bellat (2012) selon laquelle l'ouverture et l'accès aux formations sont inégaux selon l'origine sociale mais plus encore selon les résultats aux baccalauréat. Ainsi, les inégalités sociales laissent place aux inégalités scolaires. Le parcours scolaire, et plus particulièrement les filières inégalitaires exercent une forte influence sur l'orientation. L'origine sociale aurait ainsi moins d'impact sur les résultats à ce stade.

Pour Merle (2010, P. 65-72), la différenciation sociale des filières qui existe au lycée se prolonge aussi dans l'enseignement supérieur mais aussi dans le temps. En effet, ce sont des inégalités qui pour la plupart sont déjà constatables depuis les années 1960. Les étudiants issus de milieux aisés sont surreprésentés en Licence et en Doctorat, notamment en Sciences et dans les filières de la Santé, des formations réputées plus prestigieuses. Malgré les dispositifs favorisant l'ouverture des grandes écoles aux étudiants d'origine sociale défavorisée, le recrutement qu'il qualifie « d'embourgeoisement » demeure réservé aux classes aisées.

En plus des inégalités d'orientation, il existe des inégalités relatives à la durée de la scolarisation selon l'origine sociale. Les enfants issus d'un milieu favorisé auraient une durée de scolarisation plus longue que ceux qui proviennent d'un milieu social défavorisé (Merle, 2002). Ce phénomène lié aussi aux conditions économiques engendre des inégalités de diplomation.

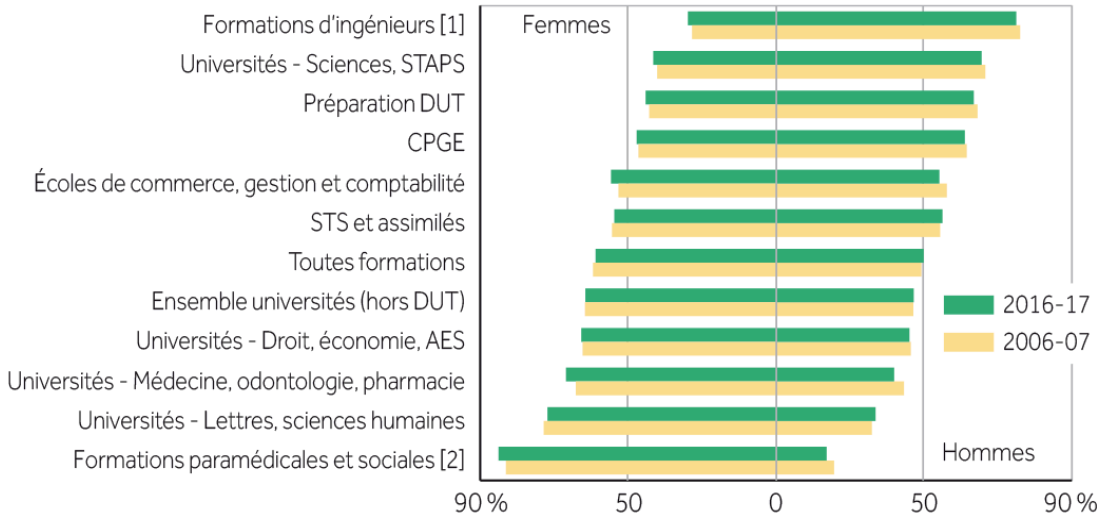
[11] (Nisslé, 2018)

2.1.4. Les inégalités d'orientation selon le sexe

Outre l'origine sociale, le sexe pèse aussi considérablement sur les inégalités d'orientation dans l'enseignement supérieur. Malgré leurs meilleurs résultats aux baccalauréat (84 % pour les filles contre 74 % pour les garçons), l'orientation varie selon le sexe et les filles sont socialement détournées des filières les plus prestigieuses et sélectives telles que les formations en CPGE et les formations d'ingénieurs (Lièvre & Pauron, 2018).

Les filles sont plus représentées dans l'enseignement supérieur, cependant la réussite de la mixité est loin d'être atteinte. En effet, les choix d'orientations sont sexuellement typés. Les filles s'orientent majoritairement en Licence (58 %) et plus particulièrement dans les filières de la santé et des sciences humaines et sociales.

Figure 10 : La part des femmes dans les principales formations de l'enseignement supérieur (en %)



[1] Y compris les formations d'ingénieurs dépendantes des universités, des INP, des universités de technologie et les formations d'ingénieurs en partenariat. [2] 2015-16 à la place de 2016-17.

Sources : MESRI-DGESIP/DGRI-SIES, MEN-DEPP.

Selon Jaoul-Grammare (2018), les scolarisations différenciées sexuellement sont régies par plusieurs facteurs, à commencer par l'image de la société sur les domaines de compétence selon le sexe qui impacte certains aspects psychologiques tels que la confiance, l'estime de soi, la motivation et le sentiment d'efficacité.

Le choix d'orientation subirait alors un double jugement : un jugement extérieur (la société, la famille, le corps enseignant) et un jugement personnel, celui de l'étudiant lui-même qui favorisent *« un comportement d'autocensure »*. Ainsi, les filles s'auto-excluraient de certaines filières scientifiques et techniques déjà catégorisées masculines par la société.

Les filles choisiraient des orientations qui ouvrent sur des débouchés professionnels en adéquation avec la vie de famille. Il est plus confortable pour elles de s'investir dans des formations plus traditionnelles, où elles sont certaines de trouver un travail sans trop de contrainte ou de jugement. Outre le jugement social, l'orientation des filles dans des voies professionnelles masculines les impose à une concurrence qui est davantage en leur défaveur sur le marché de l'emploi. Les mentalités sur l'égalité homme femme, favorisées par la législation sur la parité ont évolué. Il n'en demeure pas moins que l'image de « travail pour homme ou pour femme » est encore très marquée dans les esprits (Isambert-Jamati, 2005).

2.2. L'échec et la réussite dans l'enseignement supérieur

Aussi simples qu'elles semblent être, les notions d'échec et de réussite nécessitent d'être définies pour une meilleure qualification des résultats scolaires.

2.2.1. Échec et réussite, des notions ambiguës

La notion « d'échec » est apparue dans les années soixante avec le phénomène de la démocratisation pour désigner les faibles performances scolaires des élèves issus pour la plupart des milieux populaires et qui ne parviennent pas à tirer profit des effets de l'ouverture scolaire (Millet, 2012, p 86). L'échec est une notion complexe et floue à définir. Il rassemble plusieurs disciplines : la sociologie, la psychologie, la pédagogie et la politique.

Elle a fait l'objet de plusieurs recherches en sciences de l'éducation sans aboutir à une définition précise. Il n'est pas rare de la voir être mise entre guillemet dans les textes, témoignant ainsi de la prudence de certains auteurs quant à son emploi (Romainville,2000).

Millet (2012, p. 86) parle de notion « *attrape tout* » dans la mesure où elle est utilisée à tort et à travers sans étudier au préalable la situation personnelle ni le contexte d'études.

Tout retard dans la poursuite d'études est assimilé à un « échec » en toute évidence, or le parcours scolaire est propre à chacun et diverge en fonction de plusieurs facteurs.

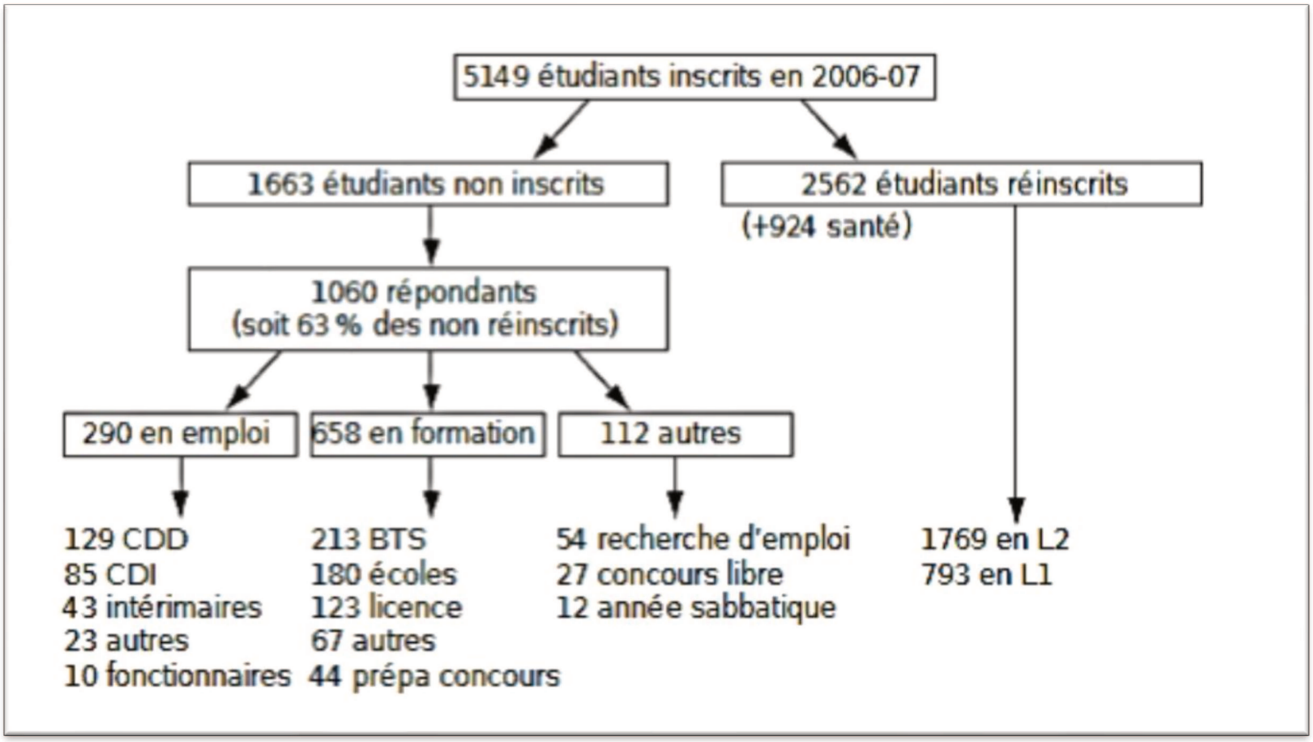
L'échec et la réussite sont des notions relatives et variables d'une personne à une autre. À titre d'exemple, ne pas réussir un examen peut être vécu comme un échec pour certains alors que

pour d'autres le sentiment d'échec résulterait du fait de réussir son examen sans mention. Chaque personne perçoit l'échec ou la réussite de manière distincte, tout dépend des objectifs fixés au préalable. Aussi, certains peuvent « réussir dans l'échec », en tirant bénéfice de ce dernier (cette réussite est avant tout d'ordre personnel) et d'autres échouent dans la réussite en n'atteignant pas les objectifs personnels fixés.

Même dans la réussite, les parcours varient : Certaines peuvent être épistémiques lorsqu'ils privilégient l'acquisition des connaissances, d'autres stratégiques quand ils veulent se distinguer par la qualité de leurs résultats et d'autres sont minimalistes, dont le seul objectif est de valider les années sans prétention particulière (Annoot, 2016, p.7).

Pour Romainville (2015) la notion d'échec a « *un caractère plus incantatoire et politique que scientifique* ». Il s'appuie notamment sur les travaux de Millet pour attirer l'attention sur les taux d'échec alarmants annoncés par les institutions sans une analyse approfondie. Cette étude réalisée sur les étudiants inscrits en première année en 2006-2007 à l'université de Poitiers montre sur le 47 % d'étudiants considérés en échec (dont 15 % ont redoublé leur première année et 32 % ne se sont pas réinscrits), 62 % se sont réorientés ou du moins inscrits dans une autre formation, 27 % ont trouvé un emploi et seulement 11 % sont en réel échec.

Figure 11 : Parcours des étudiants inscrits en première année Licence en 2006-2007 à l'université de Poitiers (Millet, 2012, p 84)



L'échec universitaire prend ce « *caractère incantatoire et politique* » car elle donnerait à l'État et aux institutions l'impression de faillir à leur mission de formation, d'où les efforts pour mieux comprendre et lutter contre ce phénomène.

2.2.2. Échec et réussite, un enjeu institutionnel

L'échec universitaire est un enjeu d'ordre institutionnel dans la mesure où elle remet en cause le système même alors que l'État y investit massivement. En 2016, les dépenses consacrées à l'enseignement supérieur s'élèvent à 30,3 milliards d'euros dont 68 % proviennent de l'État (Drégoir & Le Gac, 2018). Dès lors, il attache une attention à sa compétitivité en matière d'éducation et encourage la mise en place des dispositifs pour favoriser la réussite universitaire. C'est dans cette optique qu'a été mis en place le processus de Bologne sur la réforme LMD (2000) qui vise à l'employabilité des étudiants et à la reconnaissance des diplômes et des qualifications au niveau européen, ou encore le Plan Licence (2007) qui vise à l'accompagnement des étudiants pour une meilleure adaptation universitaire (tutorat, accompagnement personnalisé).

Le phénomène d'échec massif dans l'enseignement supérieur affaiblit la légitimité, le pouvoir et l'image des institutions éducatives vis-à-vis de la société. La promotion de l'élévation des niveaux d'éducation (80 % d'une classe d'âge au baccalauréat) se révélerait finalement être plus quantitative que qualitative. Cet échec sous-entend une inadaptation des structures à cette massification et à la diversification des publics accueillis. Ainsi l'échec des étudiants serait aussi celui des institutions. Un taux élevé d'échec renvoie l'image qu'elles faillent à leur mission d'éducation et de formation préparant à une insertion professionnelle réussie des étudiants. On se demanderait finalement si la qualité des formations sanctionnées répond aux attentes des étudiants (car la décision d'abandon résulterait d'un choix personnel de l'étudiant qui ne se sent pas à sa place) et du marché du travail (car le diplôme ne serait plus garant de qualification et d'emploi dans cette société surdiplômée).

2.2.3. Une évaluation relative de la réussite et de l'échec

Il est plus confortable pour les établissements et les enseignants de déclarer les étudiants en réussite ou en échec par rapport à leurs résultats aux examens. En effet, les notes jugeraient la maîtrise des connaissances et des savoirs des apprenants. Contrairement à cette idée, pour Perrenoud (1989), l'échec est une fabrication du système scolaire par son jugement, ses normes et par les inégalités de traitement. Ainsi *« la réussite et l'échec sont des représentations fabriquées par l'école »* et sanctionnées par l'évaluation qui répond à certaines normes d'excellence et aux exigence propre aux institutions.

Pour être considéré en réussite il faut dès lors répondre à leurs exigences. Cette réussite (aux évaluations) suppose l'acquisition de connaissances et de compétences.

Les résultats sont relatifs car le niveau d'exigence et les conditions émises varient d'une institution à une autre, on parle alors « *d'effets de site* »[12]. Dès lors l'évaluation serait relative. Les résultats sont variables notamment par rapport à la formation, aux modalités d'évaluations et aux politiques des établissements.

Certains étudiants abandonnent temporairement leurs études. Peut-on réellement considérer en échec ceux qui reprennent leurs études les années suivantes ? Il est nécessaire de s'interroger sur leur devenir pour en juger.

Ce qui nous amène à nous interroger sur une autre variable qui est celle du rapport au temps[13]. En effet, la normalisation du temps des diplômes serait une variable de l'échec dans la mesure où les parcours divergent d'un étudiant à un autre. Les parcours non linéaires et le retard scolaire seraient dès lors synonymes d'échec. Cette temporalité est discutable dans la mesure où nombreuses sont les personnes qui reviennent sur les bancs de l'université après une expérience professionnelle (une situation de plus en plus fréquente avec le développement de la formation continue).

[12] (Annoot, 2012) P. 81

[13] (Annoot, 2016)

2.2.4. L'échec dans tous ses états

La notion d'échec ne s'en tient pas au juste fait de réussir ou non ; plusieurs variables sont à prendre en considération. L'échec « *ne peut donc se réduire aux taux d'abandon et de passage d'une année à l'autre ou d'un cycle à l'autre* ».(Romainville, 2000)

L'étudiant peut réussir de plusieurs façons : en adoptant un parcours d'excellence, en étant moins bon pour finalement arrivée au même résultat qui est de la validation de l'année universitaire ou du diplôme (sessions de rattrapage, validation partielle), ou encore en s'y prenant à plusieurs reprises, ce qui implique un ou plusieurs redoublements.

Quoi qu'il en soit, la réussite est un puissant facteur de reconnaissance pour l'étudiant. Elle permet entre autres de se conforter, confirmer ou infirmer ses choix de projet d'études (ou professionnel) (Felouzis, 2001).

Il arrive que les étudiants échouent par défaillance (manque d'assiduité aux cours « obligatoires »), par ajournement (les acquis sont jugés insuffisants par rapport aux exigences de l'institution) ou encore par abandon (en cours ou en fin d'année). L'abandon peut être déclaré par l'élève (démission) ou non (étudiant fantôme, non-réinscription) mais aussi par l'école (radiation).

En termes de résultats, l'échec englobe plusieurs situations : la réorientation, le redoublement et l'abandon. Si on l'analyse par rapport à la définition même de l'échec comme étant le fait de sortir du système (universitaire) sans diplôme, sans qualification, seul l'abandon peut être considéré comme un échec « réel » car elle est synonyme de sortie « définitive » du système universitaire sans diplôme supérieur au baccalauréat (et encore, un retour à l'université est toujours envisageable).

a) L'abandon

Pour certains, l'abandon résulterait d'un choix personnel de l'étudiant. Pour d'autres, ce choix serait fortement influencé par l'environnement institutionnel.

On peut d'ores et déjà définir l'abandon par le fait de quitter sa formation sans obtenir de diplôme. Il est souvent opposé à la notion de persévérance. Certaines études mesurent l'abandon par le nombre de non inscrit en N +1 dans la formation choisie alors que d'autres le mesurent en termes de diplomation, et de ce fait, par cycle.

Felouzis[14] considère l'abandon comme un échec personnel où l'étudiant reconnaît son incapacité en se disant que *« ce n'est pas fait pour moi »*. C'est en général une décision réfléchie qui résulterait des difficultés intellectuelles, d'un sentiment de sélection sociale (ne pas se sentir à sa place) ou encore d'un manque de motivation (jugeant l'investissement personnel exigé trop important ou par manque d'intérêt pour la formation suivie).

Felouzis remet fortement en cause les institutions par leur organisation assez « floue » et le mépris de la part des professeurs et de l'administration vis-à-vis des étudiants qui rendent l'intégration académique et sociale assez difficile.

Contrairement à ce dernier, Tinto (2007) pense que c'est aux étudiants seuls que revient le choix de poursuivre ou non les études « *studients failed not the institutions* »[15]. Sans mettre en cause les institutions, Tinto note l'importance capitale de l'intégration académique et sociale dans ce choix.

Taylor et Bedford (2007)[16] pensent que l'abandon est fortement lié aux bagages personnels des étudiants tels que la motivation, leur niveau de préparation et leur habilité à gérer leurs études, en d'autres termes leur engagement par rapport aux études.

L'abandon peut être temporaire ou définitif. L'abandon définitif sous-entend une insertion dans le marché de l'emploi ou du moins une démarche de professionnalisation. Certains étudiants abandonnent après avoir obtenu un emploi stable. Selon Millet (2012), ces derniers ne peuvent être considérés en échec.

b) La réorientation

La réorientation sous-entend une erreur d'orientation. Cette décision résulterait d'une insatisfaction des attentes de l'étudiant par rapport à la formation dispensée.

L'Orientation n'est pas vécue comme un choix fort, définitive et fixe et peut changer en cours de route (Felouzis, 2001). La réorientation survient en cas d'échec aux examens en général. Elle suppose la recherche d'une formation et d'un cadre d'études qui correspondent au mieux aux attentes de l'étudiant en termes de projet.

L'enquête de 2016 de l'Observatoire de la Vie Étudiante[17] nous indique qu'un quart des étudiants déclare s'être orienté par défaut lors de leur première inscription dans l'enseignement supérieur.

---

[14] (Felouzis, 2001)

[15] Cité par (S. Fontaine & Peters, 2012)

[16] Cités par (S. Fontaine & Peters, 2012) .

[17] (Belghith, Beswick, & Patros, 2018)

Les réformes mises en place, notamment celles des épreuves aux baccalauréats généraux et technologiques[18] tendent vers des enseignements plus généraux visant en partie à repousser le choix d'orientation et la spécialisation afin de ne pas restreindre les choix des élèves plutôt dans leur cursus. La réorientation concernerait principalement les disciplines concurrencées par les formations sélectives (BTS, DUT, CPGE) (Michaut, 2012).

La réorientation pose aussi la question du projet d'étude. Un projet bien défini permet en effet de mieux s'orienter et définir les orientations futures. Certains étudiants s'orientent par vocation, d'autres suivent une continuité logique aux études secondaires et d'autres, qui n'ont pas vraiment de projet d'études ou professionnel, laissent le « hasard » faire les choses. Selon le rapport de Hetzel (2006, p 22) « *l'échec en première année de l'enseignement supérieur français résulte souvent de problèmes d'orientation* ».

c) Le redoublement

Pour Félouzis (2001), la décision de redoubler demande à l'étudiant un travail sur lui-même. Il reconnaît sa « défaite » et endosse l'entière responsabilité de son « échec ». Il explique alors ses résultats par un manque de motivation ou de travail de sa part. Il reste toutefois convaincu de son choix d'orientation. Le « *métier d'étudiant* » ne lui étant plus méconnu, il pense pouvoir faire mieux l'année suivante en adoptant une posture plus en phase avec les exigences de la formation pour mieux réussir.

2.2.5. Notre positionnement sur la notion de l'échec

Dans le cadre de cette recherche nous adopterons la définition de « l'échec » comme étant le fait de quitter le système universitaire sans validation de diplôme. On définira la « réussite » par le fait de valider au moins un diplôme universitaire, soit avoir validé le premier cycle universitaire. Notre prise de position suppose de considérer la réussite et l'échec en termes de diplomation. On peut ainsi juger un sujet en réussite ou en échec qu'une fois qu'il avoir quitté le système universitaire et de ce fait, arrêter définitivement les études.

[18] (Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse, 2018)

Cependant nous définirons une situation intermédiaire qu'on appellera « échec temporaire » qui suppose, comme le terme l'indique, une situation d'échec passagère. Elle permet d'étudier le redoublement et la réorientation, des situations d'échec au premier abord qui peuvent évoluer en situation de réussite. Ainsi, on jugera les résultats de l'étudiant sur l'ensemble de son parcours d'études supérieur pour définir la situation d'échec ou de réussite.

Tableau 2 : Les définitions de l'échec et la réussite

Situation d'échec universitaire	**Situation d'échec temporaire**	**Situation de réussite universitaire**
- Abandon	- Redoublement, - Réorientation	- Validation de diplôme universitaire

2.3. Les inégalités de parcours et de résultats dans l'enseignement supérieur

Les parcours et les résultats diffèrent selon l'orientation choisie. Il convient dès lors d'étudier les différents parcours afin d'établir un diagnostic de l'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur. Pour mieux appréhender ce phénomène d'échec universitaire, nous allons l'étudier dans le temps et dans l'espace.

Si on retient la définition même de « l'échec » comme étant le fait de sortir de l'enseignement supérieur sans diplôme, celui-ci s'établit à 19 % en France contre 30 % pour l'OCDE, ce qui est assez important mais loin des taux annoncés si on s'en tient juste aux résultats annuels ou de diplomation « à temps ». L'échec en première année représente environ 27 % des étudiants dans les formations supérieures universitaires pour l'année 2011/2012 (Fouquet, 2013b).

2.3.1. L'échec concentré en première année

L'échec concerne principalement le premier cycle universitaire à savoir les deux années d'IUT et STS ou les trois années de Licence.

Il convient toutefois de noter qu'il se concentre plus particulièrement en première année d'études supérieures. Le taux de passage en deuxième année est inégalitaire selon la formation suivie.

En 2011, Le taux de passage en deuxième année est plus élevé en IUT et STS (respectivement 71 % et 85 %). Moins de la moitié des étudiants passe en deuxième année en Licence (41 %) (Fouquet, 2013b). On constate d'ores et déjà que l'échec en première année se concentre sur les filières longues et ouvertes à la sélection.

Pour l'année 2012-2013, 44 % des étudiants entrés en 2011-2012 en première année de l'enseignement supérieur universitaire passent en deuxième année. Par conséquent, plus de la moitié sont considérés en échec : 29 % ont redoublé et 27 % sont sortis du système universitaire, il s'agit d'abandons et des réorientations en formations non universitaires. On note le plus fort taux de passage dans les filières sélectives universitaires, en DUT et dans les formations d'ingénieurs où sept étudiants sur dix réussissent leur première année. Le plus faible taux de passage concerne les filières de la Santé (15,3 %) dû au faible taux de réussite en PACES. Pour nous donner un ordre d'idée, les étudiants inscrits en PACES à la rentrée 2014, 11,5 % seulement parviennent à passer avec succès la première année en une année (Maetz, 2017b).

Tableau 3 : Le devenir un an après, des étudiants en première année de l'enseignement supérieur en 2011-2012

France métropolitaine + Dom

	Taux de passage			Taux de redoublement			Taux de sortie	Ensemble
	Même filière	Autre filière	Sous-total	Même filière	Autre filière	Sous-total		
Droit - sciences politiques	41,7	0,8	42,5	25,5	8,1	33,6	23,8	100,0
Sciences économiques - gestion (hors AES)	43,8	1,0	44,8	15,5	8,6	24,1	31,1	100,0
AES	25,5	3,6	29,1	19,0	11,4	30,4	40,5	100,0
Lettres - sciences du langage - arts	39,0	2,9	41,9	11,4	8,3	19,7	38,5	100,0
Sciences humaines et sociales	41,4	1,6	43,0	14,6	7,7	22,3	34,7	100,0
Langues	34,9	2,6	37,4	16,4	8,6	25,0	37,6	100,0
Sciences fondamentales et applications	41,9	4,5	46,4	15,6	8,8	24,4	29,2	100,0
Sciences de la vie, de la santé, de la Terre et de l'Univers	37,2	1,3	38,5	18,4	10,9	29,3	32,2	100,0
STAPS	39,0	0,2	39,2	24,2	6,2	30,5	30,3	100,0
Ensemble des filières générales de première année	**39,4**	**2,0**	**41,4**	**17,9**	**8,4**	**26,3**	**32,2**	**100,0**
Santé (1)	15,3	1,3	16,7	51,6	12,9	64,5	18,9	100,0
IUT	71,4	0,2	71,6	10,6	4,5	15,0	13,3	100,0
Ingénieurs (2)	70,5	1,5	72,0	8,3	13,3	21,7	6,3	100,0
Toutes filières	**42,2**	**1,6**	**43,8**	**20,7**	**8,3**	**29,0**	**27,2**	**100,0**

(1) 95 % des étudiants sont inscrits en PACES.

(2) Formations d'ingénieurs classiques et en partenariat.

Source : MESR-DGESIP-DGRI-SIES / Système d'information SISE

Dans les filières générales, c'est la Licence AES qui concentre le plus faible taux de passage, soit 25,5 %. Elle connaît également le plus fort taux de sortie du système universitaire, soit quatre étudiants sur dix inscrits. Ceci s'expliquerait par un public moins homogène par rapport au baccalauréat effectué comparé aux autres filières.

Il aurait davantage d'étudiants issus de baccalauréat technologique et professionnel que dans les autres filières en Licence. Les filières Sciences Economiques-Gestion, en Sciences Fondamentales et Applications et en Sciences Humaines et Sociales obtiennent les meilleurs résultats (Fouquet, 2013b).

2.3.2. L'échec concentré à l'université

Même si les effectifs à l'université (hors IUT) ne cessent d'augmenter chaque année du fait de l'augmentation des effectifs dans l'enseignement supérieur (pour atteindre 1 525 500 étudiants en 2017-2018), sa part a baissé au profit des filières sélectives (STS, DUT, CPGE) passant de 68 % en 1960 à 57 % en 2017 (Ndao, 2018).

Pour Felouzis (2001), L'université est « *une institution faible* ». Elle ne remplirait plus son rôle de reproduction sociale. Cette dernière aurait quitté l'Université au profit des CPGE qui et des grandes écoles qui formeraient l'élite *« les héritiers »* (Bourdieu & Passeron, 1964).

Pour Romainville (2000) « *ce sont les étudiants les moins bien armés qui doivent se débrouiller dans les pires conditions des grands groupes universitaires alors que les étudiants qui ont réussi à intégrer le système sélectif des Grandes Écoles bénéficient de taux d'encadrement plus favorable* ».

A l'instar de la réussite (les taux de passage) en première année, la réussite (validation) aux diplômes est inégale selon l'orientation et la filière d'études.

Les taux de réussite sont plus élevés dans les filières courtes. Pour la session 2017 le taux de réussite s'élève à 76 % en DUT et 68 % en BTS. Les étudiants en BTS dans le domaine du service obtiennent de meilleurs résultats que ceux issus des filières du domaine de la production (78 % contre 74 % en DUT et 69 % contre 65 % en BTS) (Denjean, 2018; Razafindratsima, 2018a).

Les taux de réussite sont nettement moins élevés en Licence. La réussite de la Licence en trois ans ou en quatre ans s'élève à 41 % à la session 2016. Les étudiants en Licences Lettres, Langues, Arts, Sciences humaines et sociales obtiennent de meilleurs résultats (42,5 %) comparés aux étudiants en Droit, Économie, Gestion, AES (41 %) et les étudiants en Sciences, STAPS, Santé (38 %) (Maetz, 2017a).

La Licence professionnelle s'obtient en un an après la validation de 180 crédits, soit après les deux premières années de l'enseignement supérieur. La poursuite dans cette formation concerne essentiellement les étudiants ayant obtenu un DUT et à moindre mesure un BTS. Ces premiers obtiennent par ailleurs les meilleurs taux de réussite.

Quelle que soit la spécialité, les taux de réussite en Licence professionnelle sont assez élevés : 89 % des étudiants inscrits en 2014-2015 sont diplômés à la session 2015 (Razafindratsima, 2018b). Les lauréats d'une Licence professionnelle intègrent en général le marché du travail.

2.3.3. La réussite et l'échec en Master

La poursuite en Master est devenue une suite logique pour les étudiants ayant obtenu une Licence générale. Cette tendance résulte de la démocratisation de l'enseignement supérieur et de la prolongation de la durée des études qui engendrent une élévation (générale) des niveaux scolaires. La réussite en Master permet également de sécuriser davantage l'avenir professionnel même si actuellement les compétences priment sur les diplômes sur le marché du travail (ces derniers ne sont plus gage de travail et de réussite professionnelle dans le contexte socio-économique actuel).

À la rentrée 2016, 72 % des étudiants ayant obtenu une Licence générale poursuivent en Master. Le taux de passage en deuxième année concerne six étudiants sur dix. Parmi les étudiants inscrits pour la première fois en première année de Master en 2013-2014, 52 % ont obtenu leur diplôme en deux ans et 64 % en deux ou trois ans (Razafindratsima, 2018b).

Les étudiants en Masters professionnels ont des meilleurs taux de réussite que ceux poursuivant en Masters recherche, 82 % contre 66 % (Fouquet, 2013a). Les étudiants ayant obtenu un Master professionnel ont le bénéfice des expériences acquises lors des stages et auraient une vision plus réaliste de leur domaine d'études, comparés aux étudiants en Master recherches qui sont plus dans la théorie.

De même que pour le premier cycle, la réussite diverge selon la discipline. Pour la promotion inscrite en première année de Master à la rentrée 2013, les trois quarts des étudiants dans les disciplines scientifiques valident leur diplôme en deux ou trois ans contre la moitié pour les étudiants inscrits en Lettres, Langues, Arts, Psychologie et en STAPS. Finalement (en termes de cohorte) l'échec en Master concernerait 36 % des étudiants en Master au bout de trois ans, ce qui se révèle être assez important (Maetz, 2018). Il aurait toutefois moins d'impacts au niveau personnel et professionnel que l'échec en premier cycle.

La réussite en Master et de ce fait l'acquisition d'un diplôme supérieur supplémentaire, creuserait davantage les inégalités sociales et scolaires.

2.3.4. L'évaluation de l'échec du premier cycle

Pour analyser les résultats du premier cycle universitaire, nous nous sommes penchés sur les résultats des étudiants ayant obtenu leur baccalauréat en 2008 (Fouquet, 2013b). Contrairement à ce qu'on pourrait penser, les étudiants en STS sont les plus touchés par le phénomène d'échec au bout de la troisième année d'études (qui s'expliquerait par le recrutement qui concentrerait davantage de bacheliers professionnels moins préparés aux études supérieures). 17 % des étudiants sont sortis de l'enseignement supérieur sans diplôme contre 10 % en Licence. Elles ont toutefois un taux de réussite plus élevé (60 % ont validé leur BTS en deux ans) et le plus faible taux de réorientation comparé aux autres orientations (6 % contre 59 % en PACES et 31 % en CPGE). Les STS proposeraient un cadre d'études qui répond mieux aux attentes des étudiants en termes d'adaptation sociale et aux apprentissages, ce qui serait favorable à une meilleure réussite.

À l'issue de la troisième année d'études supérieures nous pouvons dire que cet « échec réel » n'est pas aussi conséquent et reste stable comparé à la promotion bachelière de 1995. En Licence seul un étudiant sur dix est concerné, une situation bien différente comparée aux résultats de la première année Licence de l'année 2011-2012 qui avance un taux de sortie de 32,2 % (réorientations comprises).

Il serait plus judicieux de considérer la réorientation en tant que telle dans les formations universitaires pour une meilleure analyse de l'échec réel.

Pour reprendre la notion « d'échec temporaire » en l'occurrence le redoublement et la réorientation, il concerne la moitié des étudiants en Licence et CPGE, plus ou moins un quart des étudiants en IUT et STS et plus de huit étudiants sur dix en PACES.

Le redoublement est plus élevé à l'université pour cette cohorte. En Licence et en PACES, il représente un quart des étudiants. Le redoublement en première année d'études supérieures serait bénéfique pour les étudiants et permettrait une meilleure familiarisation avec le cadre d'études (Michaut, 2012).

La réorientation est assez importante en Licence (un quart des étudiants) mais surtout en PACES où six étudiants sur dix sont concernés. La réorientation témoignerait d'une situation d'orientation par défaut et concernerait les disciplines concurrencées par les formations sélectives.

Tableau 4 : Le devenir la troisième année des bacheliers 2008 inscrits dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat selon les grandes orientations (%)

France entière

Orientation après le baccalauréat	Situation la troisième année	Bacheliers 2008	Rappel panel 95
L1	Inscription en L3	41	43
	Inscrit en L1 ou L2	24	24
	Réorientation	25	22
	Sortie sans diplôme	10	11
CPGE	Entrée dans une grande école	50	48
	Toujours inscrit en CPGE	18	21
	Réorientation	31	30
	Sortie sans diplôme	1	1
IUT	Obtention du DUT	68	72
	dont : poursuivent leurs études	85	81
	Toujours inscrit en IUT	16	13
	Réorientation	12	11
	Sortie sans diplôme	4	4
STS	Obtention du BTS	60	56
	dont : poursuivent leurs études	53	46
	Toujours inscrit en STS	17	17
	Réorientation	6	5
	Sortie sans diplôme	17	22
PACES	Inscription en deuxième cycle	13	16
	Toujours inscrit en premier cycle	24	32
	Réorientation	59	48
	Sortie sans diplôme	4	4

Source : MESR DGRI/DGESIP SIES - panel de bacheliers 2008 et suivi après le bac d'un panel d'élèves entrés en sixième en 1995 et parvenus au bac pour la plupart entre 2002 et 2004.

L'échec temporaire permettrait d'augmenter les chances de réussite universitaire. Les taux de diplomation d'une promotion augmentent avec une année d'études supplémentaire. Pour les bacheliers inscrits en première en année Licence en 2012, la réussite en quatre ans augmente le taux de réussite de la promotion de 13 %[19]. Le constat est le même mais à moindre mesure en BTS et en DUT, soit une augmentation respective de 4 % et 10 %[20] pour la session 2017.

Conclusion

L'échec se concentre en première année qu'en premier cycle universitaire et principalement à l'université et plus particulièrement en PACES. Les filières non sélectives (Licence et PACES) sont plus confrontées à l'échec que les filières sélectives (BTS, DUT, classes préparatoires).

[19] (Maetz, 2017a)
[20] (Denjean, 2018; Razafindratsima, 2018b)

Cet échec est tel que les futurs étudiants appréhendent l'université. Ce dernier « *est vu comme un prolongement naturel, une étape obligée ou un choix par défaut pour un grand nombre* » (Annoot, 2012).

Ceci peut expliquer le phénomène de *désaffiliation* du premier cycle universitaire au profit des filières sélectives (Felouzis, 2001). Cette perte de notoriété prend tout son sens avec la baisse de sa part sur les effectifs entrant dans l'enseignement supérieur.

Le manque de sélectivité à l'entrée est compensé par le processus de sélection opéré par la première année universitaire mais également une sélection informelle qui relève du niveau d'intégration de l'étudiant. La partie prise de différencier l'échec temporaire de l'échec réel donne une autre lecture sur la question de l'échec et de la réussite. Toutefois, il y a ce rapport au temps qui limite l'appréciation de l'échec réel.

Chapitre III : Les déterminants de l'échec et la réussite dans l'enseignement supérieur

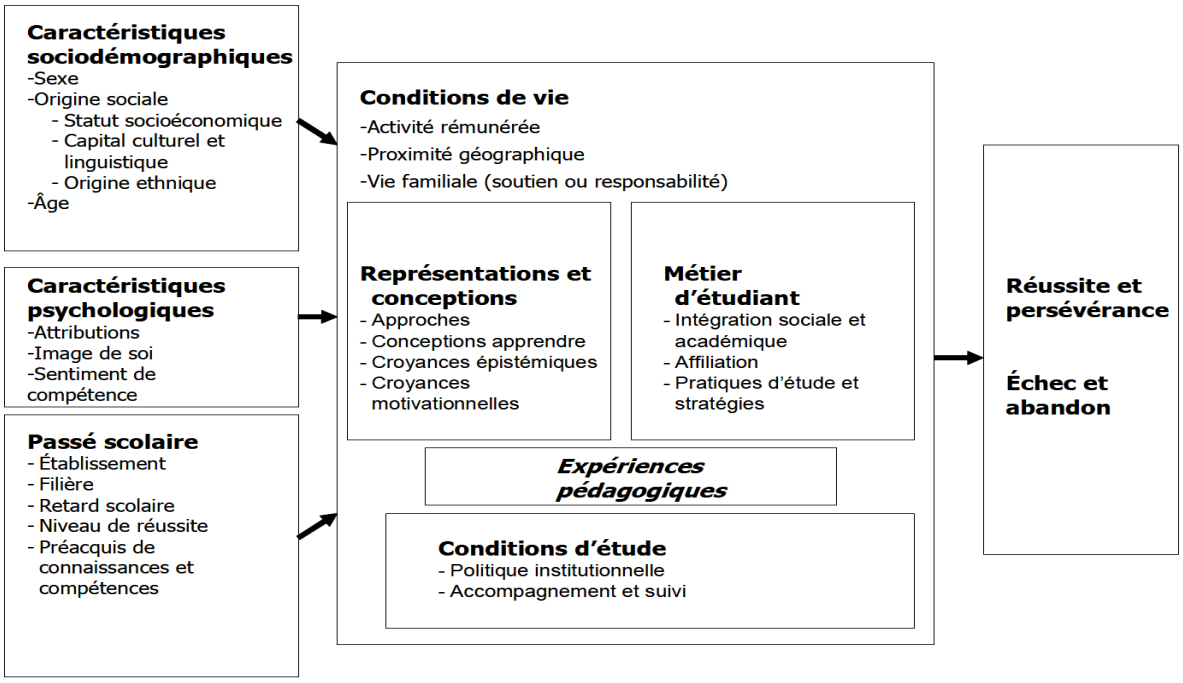
L'échec dans l'enseignement supérieur s'est développé avec la démocratisation et la massification du système. Les étudiants n'ont toutefois ni les mêmes aptitudes ni les mêmes chances de réussite et encore moins la même situation sociale, ce qui fausse la donne dès le départ. La hiérarchisation et la sélection dans les filières instaurent de nouvelles inégalités et/ou une certaine méritocratie scolaire.

Romainville et Michaut (2012) étudient les facteurs par rapport au temps :

- Les *variables d'entrée* déjà existantes à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elles sont définies par la scolarité antérieure, les caractéristiques sociodémographiques et psychologiques des étudiants

- *Les variables de processus* qui apparaissent une fois dans l'enseignement supérieur. Elles sont basées sur les conditions de vie et d'études, la représentation et la conception des apprentissages, le métier d'étudiant et les expériences pédagogiques.

Figure 12 : Les déterminants de l'échec et de la réussite selon Romaiville et Michaut (2012, p.257)

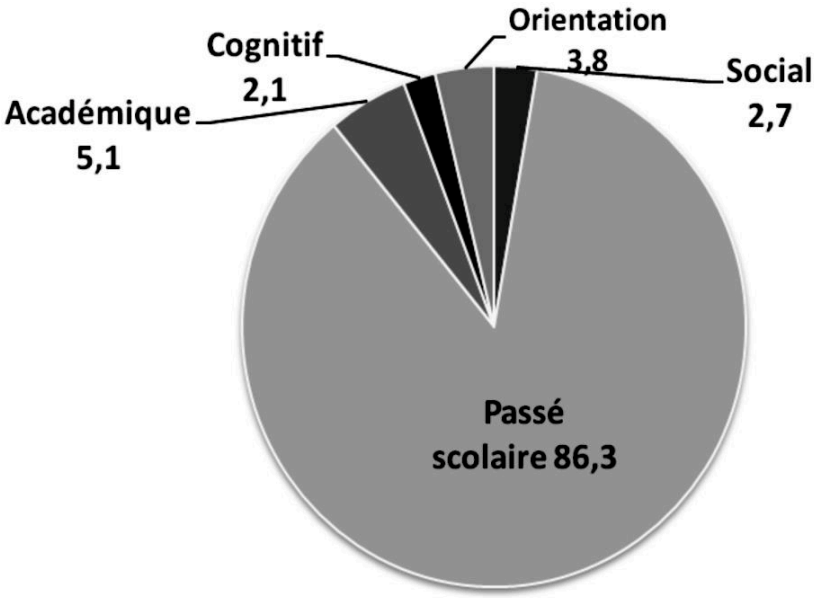


Nous aborderons ces facteurs de manière différente qui rejoint toutefois l'analyse faite par les chercheurs précédemment cités. Nous aborderons les facteurs d'échec et de réussite sous quatre approches :

- Une approche relevant de la scolarité antérieure pour étudier les facteurs du passé scolaire ayant un impact direct sur les résultats universitaires,
- Une approche relevant des conditions de vie qui influencent les conditions d'études favorables à la réussite,
- Une approche sociologique qui définit les facteurs indépendants de l'étudiant et responsables des inégalités d'accès et de parcours dans l'enseignement supérieur,
- Une approche psychosociale qui s'intéresse aux expériences vécues par l'étudiant dans l'enseignement supérieur. Elle montre le rôle de l'intégration sociale et du sentiment d'appartenance à l'institution.

3.1. La scolarité antérieure

Figure 13 : Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire selon Morlaix et Suchaut (2012)



Les travaux de Morlaix et Suchaut (2012) menés à l'université de Boulogne sur les étudiants de première année Licence AES, psychologie et Droit montre que le passé scolaire, notamment le retard scolaire, le baccalauréat et la mention obtenue, expliquerait à 86 % la performance des étudiants.

3.1.1. La réussite selon le baccalauréat obtenu

Les bacheliers généraux obtiennent des meilleurs résultats comparés aux bacheliers technologiques et professionnels. Les inégalités de réussite selon le baccalauréat sont d'autant plus marquées en Licence où les disparités de réussite sont de l'ordre de 35 % comparés aux bacheliers technologiques et 46 % comparés aux bacheliers professionnels.

Tableau 5 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon le baccalauréat obtenu

Réussite selon la filière au baccalauréat	Baccalauréat général	Baccalauréat technologique	Baccalauréat professionnel	Taux de réussite total
Réussite en BTS Session 2017 (promotion 2014)[21]	83 %	70 %	50 %	68 %
Réussite en DUT Session 2017 (promotion 2014)[22]	84 %	63 %	50 %	76 %
Réussite Licence Session 2016 (promotion 2012)[23]	51 %	16 %	5 %	41 %

3.1.2. La réussite selon la série du baccalauréat général obtenu

Les filières de la voie générale présentent elle aussi des inégalités de réussite. Les bacheliers Littéraires obtiennent les résultats les plus faibles quel que soit le diplôme préparé.

Les différences de réussite sont plus importantes en DUT (8 % par rapport aux bacheliers Scientifique et 9 % par rapport aux bacheliers Économique et Sociale). Les bacheliers scientifiques présentent quasiment les mêmes taux de réussite que les bacheliers économiques. Les meilleurs bacheliers scientifiques choisissent davantage les formations les plus prestigieuses telles que les CPGE, les écoles d'ingénieurs, les écoles spécialisées et des formations privées, ce qui expliquerait ces résultats.

[21] (Denjean, 2018)
[22] (Razafindratsima, 2018b)
[23] (Maetz, 2017a)

En effet, ils comptabilisent 70 % des inscriptions en CPGE et 45 % des inscriptions dans les autres formations (notamment les écoles d'ingénieur, paramédicales) (Pauron, 2017).

Tableau 6 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur des bacheliers généraux selon la série

Réussite selon la série au baccalauréat	Baccalauréat Littéraire	Baccalauréat Économique	Baccalauréat Scientifique	Taux de réussite total
Réussite en BTS Session 2017 (promotion 2014)	79 %	83 %	86 %	83 %
Réussite en DUT Session 2017 (promotion 2014)	76 %	85 %	84 %	84 %
Réussite Licence Session 2016 (promotion 2012)	47 %	52 %	52 %	51 %

3.1.3. La réussite selon la mention obtenue

L'obtention d'une mention augmente les chances de réussite. La mention Très bien , conférerait à l'étudiant trois fois plus de chance de valider sa première année comparée à la mention passable (Duguet, Le Mener, & Morlaix, 2016). Les étudiants ayant obtenu une mention Très bien réussissent quasiment tous dans les filières courtes (neuf étudiants sur dix) et à moindre mesure en licence (huit étudiants sur dix). Les inégalités de réussite entre ceux ayant une mention Très bien et ceux ayant eu leur baccalauréat au second groupe sont plus importantes en Licence (différence de 44 %).

Selon Duru-Bellat (2012) « *il y a une mémoire des inégalités dès lors que les différents types de baccalauréat sanctionnent et creusent à la fois les inégalités de valeurs scolaires. Les lycéens qui entrent dans les supérieurs scolairement inégaux vont connaître de réussite inégale même si aucune autre inégalité ne vient se greffer à ce stade* ».

Tableau 7 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon la mention obtenue au baccalauréat

Réussite selon la mention obtenue au baccalauréat	Réussite en BTS Session 2017 (promotion 2014)	Réussite en DUT Session 2017 (promotion 2014)	Réussite Licence Session 2016 (promotion 2012)
Très bien	91 %	91 %	77 %
Bien	83 %	87 %	70 %
Assez bien	71 %	79 %	55 %
Passage 1er groupe	59 %	69 %	33 %
Passage 2e groupe	53 %	59 %	19 %

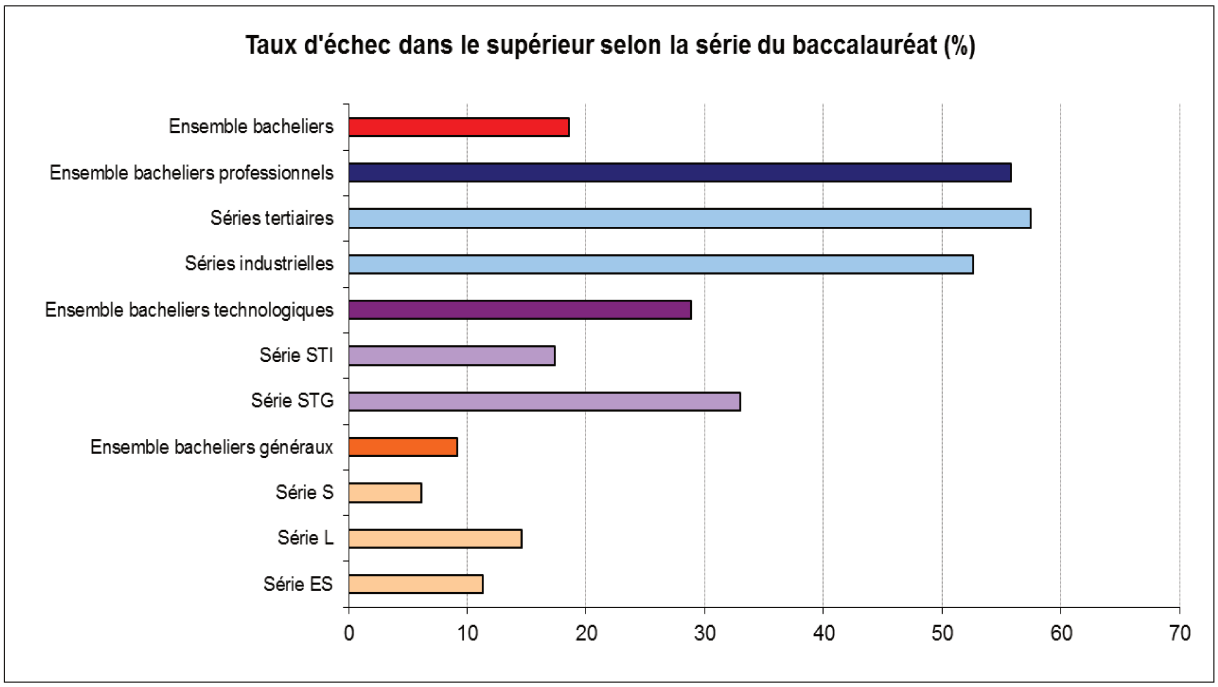
3.1.4. L'évaluation de l'échec selon le baccalauréat obtenu

Les étudiants provenant d'un baccalauréat général, considérés seraient ainsi mieux préparés en termes de méthodologie et d'apprentissage à réussir dans l'enseignement supérieur et notamment à l'université où les étudiants sont amenés à être autonomes. Les bacheliers professionnels qui s'orientent à l'université seraient plus exposés à l'échec, les enseignements dispensés en terminal professionnel n'étant pas vraiment en adéquation avec les exigences universitaires (Duguet et al., 2016).

Le taux d'échec, à savoir la sortie de l'enseignement supérieur sans validation de diplôme est trois fois moins important pour les bacheliers généraux (9 %) comparé à celui des bacheliers technologiques et six fois moins important comparé aux bacheliers professionnels pour la cohorte entrée en sixième en 1995 ayant obtenu le baccalauréat et poursuivi dans le supérieur.

Les bacheliers scientifiques obtiennent le plus faible taux d'échec. 6 % quittent l'enseignement supérieur sans diplôme contre 11 % pour les bacheliers Économiques et Sociales et 15 % pour les bacheliers littéraires (Fouquet, 2013b).

Figure 14 : Taux d'échec dans l'enseignement supérieur selon la série du baccalauréat (Fouquet, 2013b)



3.2. Les caractéristiques sociodémographiques

Bien qu'elle eût pour objectif d'établir une certaine égalité, la massification de l'enseignement supérieur a accentué les inégalités d'accès aux études supérieures par la sélection à l'entrée, la hiérarchisation des formations et les discriminations sociales (positives ou négatives).

3.2.1. Le sexe

Les femmes obtiennent les meilleurs taux de réussite quelle que soit l'orientation choisie. Ces inégalités de réussite sont plus importantes en Licence (une différence de 12 % contre 8 % en DUT et 7 % en BTS). Les hommes ont plus de chance d'échouer car ils auraient un parcours scolaire moins linéaire que les filles. La performance élevée des filles pourrait être expliquée par le fait qu'elles seraient plus assidues et persévérantes dans leurs études et consacreraient moins de temps aux loisirs comparées aux garçons (Duguet, Le Mener, & Morlaix, 2016, P.5).

Tableau 8 : La validation d'un diplôme de l'enseignement supérieur selon le sexe

Réussite selon le sexe	Femmes	Hommes	Taux de réussite total
Réussite en BTS Session 2017 (promotion 2014)	71 %	64 %	68 %
Réussite en DUT Session 2017 (promotion 2014)	81 %	73 %	76 %
Réussite Licence Session 2016 (promotion 2012)	46 %	34 %	41 %

3.2.2. L'âge

La première année d'études supérieures correspondrait à une année d'émancipation avec l'acquisition de la majorité et la décohabitation pour la majorité des étudiants. Mais pour certains, l'âge est révolu du fait du retard plus ou moins important cumulé dans leur parcours scolaire.

Cumuler du retard dans l'enseignement primaire et secondaire aurait un impact sur les résultats universitaires. Les étudiants ayant obtenu leur baccalauréat « à l'heure » ou en avance représentent 58 % des licenciés de la cohorte 2007 alors que ceux qui ont une année de retard représentent 11 %. La réussite est toute aussi inégalitaire. Les étudiants « à l'heure » au baccalauréat ont un taux de réussite trois fois plus élevé que ceux ayant obtenu leur baccalauréat avec deux ans ou plus de retard (Fouquet, 2013a).

Tableau 9 : L'âge au baccalauréat des étudiants ayant obtenu leur Licence en 3 ou 4 ans (cohorte 2007)

En retard de plus d'un an (11,3 %)	15 %
En retard d'un an (25,7 %)	27 %
Non-bachelier (4,7 %)	30 %
À l'heure ou en avance (58,3 %)	49 %

Le redoublement n'aurait pas les mêmes effets selon le moment auquel on y est confronté (Duguet, Le Mener, & Morlaix, 2016 p.5-6). Dans le primaire et le secondaire, il relèverait davantage des difficultés d'apprentissage de l'élève, un frein pour les apprentissages alors qu'à l'université, pour la première année en particulier, il s'agirait souvent d'un problème d'adaptation et représenterait un avantage pour l'étudiant.

3.2.3. L'origine sociale

Les inégalités scolaires et d'accès à l'enseignement supérieur résulteraient des inégalités sociales à savoir, les facteurs socio-économiques, le capital culturel, l'origine ethnoculturelle. La démocratisation a permis de réduire les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Dès lors, il est plus intéressant d'apprécier les conséquences de l'origine sociale sur la qualité des parcours d'études. Les étudiants issus de milieux favorisés ont des meilleurs taux de réussite quel que soit le diplôme obtenu. Les inégalités de réussite entre les étudiants les plus favorisés et ceux issus des milieux défavorisés sont plus marqués en Licence, une différence de réussite de 18 % (contre 11 % en BTS et 6 % en DUT).

Tableau 10 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon l'origine sociale

Réussite selon l'origine sociale	Réussite en BTS Session 2017 (promotion 2014)	Réussite en DUT Session 2017 (promotion 2014)	Réussite Licence Session 2016 (promotion 2012)
Très favorisé	75 %	79 %	50 %
Favorisé	71 %	77 %	45 %
Assez défavorisé	69 %	75 %	41 %
Défavorisé	64 %	73 %	32 %
Non-réponse	54 %	68 %	27 %
Ensemble	68 %	76 %	41 %

Bourdieu et Passeron (1964) ont été parmi les premiers à étudier le rôle que joue l'origine sociale dans la réussite scolaire. Pour eux, l'école reproduit les inégalités sociales dans la mesure où elle favorise les étudiants issus de familles aisées, par leur culture, leur savoir vivre, l'accès aux ressources et à l'information, la diversité des activités culturelles et leur désir de connaissances. On parle alors de prérequis et bagages intellectuels (Vieillevoye, Wathelet, & Romainville, 2012). Avoir des lacunes telle que la maîtrise de la langue fragiliserait les apprentissages et de ce fait, c'est un facteur d'échec.

Les « *héritiers* », comme les nomment Bourdieu et Passeron (1964), ont plus de chance de réussite que les étudiants issus d'un milieu social défavorisé car ils ont déjà le capital culturel et linguistique requis.

3.2.4. Le rôle des institutions dans le maintien de la hiérarchie sociale

L'université et le système scolaire en général jouent un rôle de transmission de la culture légitime et dominante que possèdent les héritiers (Michaut, 2012). Dès lors, une sélection des individus s'impose naturellement en reproduisant la hiérarchie des classes sociales. Pour Perrenoud (1989), l'école évalue par rapport à des normes d'excellence et des niveaux d'exigence calqués sur les performances des classes supérieures. *« Le plus souvent, sans maîtriser d'avance la culture scolaire, ils disposent du capital linguistique et des habitudes de pensée qui placent les apprentissages scolaires dans le droit fil de la socialisation familiale. À d'autres élèves, cette familiarité fait au contraire défaut, ils ne trouvent guère de continuité entre leurs expériences extrascolaires et le curriculum formel et réel de l'école »* (Perrenoud, 1989). Les enfants issus des classes populaires partent par conséquent avec un retard engendré par leur « faible » capital culturel.

Il y aurait une légitimité d'une culture dominante acceptée par la classe dominée. L'école serait vectrice de cette culture en normalisant la culture des milieux aisés et en disqualifiant celle des milieux défavorisés. Delay (2015) qualifie l'école de « *machine classificatrice et normalisatrice* ».

Il est important de souligner le rôle d'ascenseur social qu'ont joué l'université et l'école en général pour les enfants issus de familles défavorisées. C'est le principe même de la méritocratie.

La massification à l'université a amené les personnes issues des milieux favorisés à le déserter et à s'orienter vers les grandes écoles dont la sélection est très minutieuse telles que l'ENA, les HEC, les ENS, les écoles polytechniques, les écoles d'ingénieurs. Ce sont elles qui formeraient l'élite, les héritiers d'aujourd'hui (Euriat & Thélot, 1995).

Les étudiants en CPGE sont majoritairement des hommes (57 %), issus de milieux favorisés (48,5 % d'enfants de cadre et professions intellectuels supérieurs) et ont obtenu un baccalauréat général (93,5 % des nouveaux entrants), la filière Scientifique étant plus particulièrement représentée (70 % des nouveaux entrants) (Denjean, 2017).

L'origine sociale influence non seulement l'orientation dans l'enseignement supérieur, mais elle détermine aussi la qualité du parcours d'étude.

Pour Annoot (2012 p.74), « l*es étudiants les plus fragiles, seraient ceux qui seraient orientés dans des filières moins porteuses en termes d'organisation et d'insertion professionnelle et qui ne disposeraient pas des ressources suffisantes pour être soutenus dans leur parcours d'études* ». Les étudiants issus de milieux favorisés ont une posture qui conditionne la réussite par leur situation financière, sociale et culturelle.

3.2.5. La diplomation des parents

Le fait d'avoir des parents diplômés de l'enseignement supérieur agrandirait les chances de réussite. Le diplôme de la mère aurait plus d'influence sur la réussite que celui du père (Lafontaine, Dupriez, Campenhoudt, & Vermandele, 2012).

Parmi ceux dont la mère est diplômée du supérieur, 72 % ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur (contre 65 % pour ceux qui ont un père diplômé du supérieur). Ceci pourrait s'expliquer par le fait que culturellement, la charge de l'éducation des enfants incombe à la mère. Un étudiant sur dix ayant des parents qui n'ont pas fait d'études, obtient un diplôme de l'enseignement supérieur. Dans ce cas, ce sont davantage les capacités et la motivation de la personne qui influencent sur sa réussite que le contexte relatif à ses origines sociales. Ces aspects se réfèrent ainsi à la persévérance aux études (référence chapitre III. 3.4).

Tableau 11 : La répartition des diplômes et des compétences selon les diplômes des parents (%)

Diplôme		Aucun diplôme	CEP	Brevet, CAP, BEP	Bac	Supérieur au bac
Niveau de compétences		1	2	3	4	5
Diplôme du père						
Aucun diplôme	Diplômes	32,7	16,9	30,8	9,1	10,5
	Compétences	28,9	14,2	34,9	9,5	12,6
CEP	Diplômes	8,5	11,2	43,5	14,8	22,0
	Compétences	11,4	10,4	37,0	16,6	24,6
Brevet, CAP, BEP	Diplômes	7,0	4,9	35,6	20,5	32,0
	Compétences	6,7	9,6	34,0	18,3	31,4
Baccalauréat	Diplômes	5,2	2,8	18,5	22,4	51,1
	Compétences	7,8	4,7	25,1	13,3	49,1
Supérieur au bac	Diplômes	3,2	1,2	16,9	13,2	65,5
	Compétences	8,4	5,8	24,9	14,0	46,9
Diplôme de la mère						
Aucun diplôme	Diplômes	31,3	17,1	32,7	9,3	9,6
	Compétences	28,9	15,0	35,8	9,3	10,9
CEP	Diplômes	8,8	10,2	41,8	15,5	23,7
	Compétences	10,7	9,9	36,0	17,3	26,2
Brevet, CAP, BEP	Diplômes	4,4	3,4	34,2	19,1	38,9
	Compétences	5,7	7,1	32,9	17,4	36,9
Baccalauréat	Diplômes	1,9	0,7	16,1	22,9	58,4
	Compétences	3,8	5,6	22,9	20,1	47,6
Supérieur au bac	Diplômes	0,9	0,1	11,1	16,2	71,7
	Compétences	2,0	3,3	23,5	11,8	59,4
Ensemble		**16,7**	**11,1**	**34,2**	**13,9**	**24,1**

Lecture : parmi les personnes dont le père n'a obtenu aucun diplôme, 32,7 % n'ont aucun diplôme et 28,9 % ont le premier niveau de compétences.
Champ : personnes âgées de 26 à 65 ans vivant en France métropolitaine.
Source : enquête Information et Vie Quotidienne *2004, Insee (données pondérées).*

Il est important de se poser la question du degré d'influence des caractéristiques individuelles liées à l'origine socioculturelle. Pour certains chercheurs, celles-ci auraient moins d'impact dans l'enseignement supérieur comparé au premier degré.
Pour d'autres, ils auraient un impact à l'entrée de l'enseignement supérieur mais une fois à l'intérieur, ce sont ceux qui réussissent leur intégration universitaire qui s'en sortiraient le mieux. C'est dans cette logique qu'un grand nombre d'étudiants dépassent le handicap des inégalités liées à leur origine sociale (Duru-Bellat, Kieffer, & Marry, 2001).

3.3. Les conditions de vie

Les conditions de vie dépendent des origines socioculturelles influencent les résultats scolaires des étudiants. Les conditions de vie englobent entre autres les situations financières, matérielles, géographiques et familiales.

3.3.1. Les conditions économiques et financières des étudiants

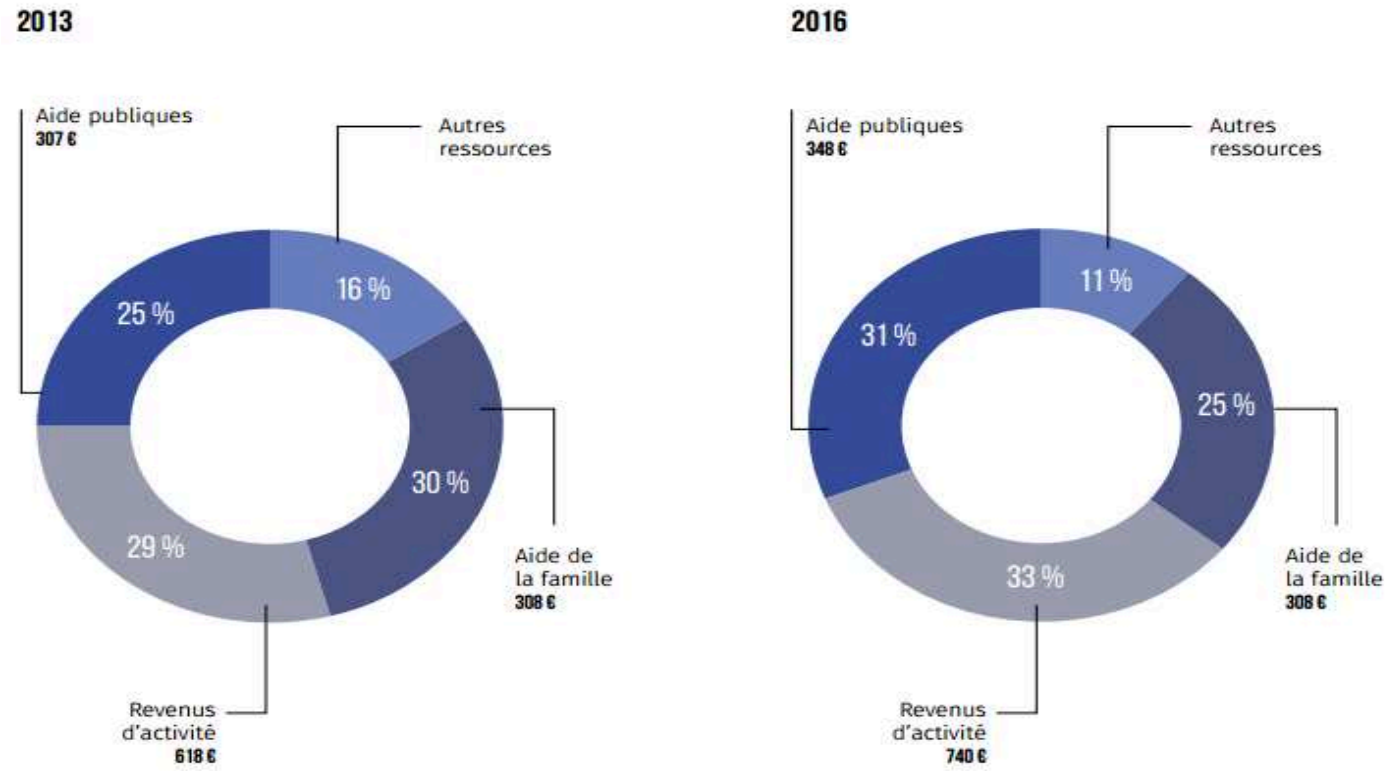
Les études supérieures ont un coût. De ce fait, son financement est une question primordiale que doit se poser tout futur étudiant qui souhaite entamer des études supérieures. Forte heureusement pour certains et contrairement à certains systèmes éducatifs (aux États Unis notamment), l'État français prend en charge une large part. Les frais d'inscription y sont par conséquent moins importants. En 2016, les dépenses moyennes par étudiant s'élèvent à 11 510 euros. Le coût des études supérieures est variable d'une formation à une autre. Il est estimé à 10 210 euros en moyenne pour un étudiant à l'université et à 15 110 euros pour un étudiant en CPGE. Le différentiel s'expliquerait en grande partie par le degré d'encadrement. Les coûts de formation accentueraient l'injustice et les inégalités de traitement entre les publics. Selon Duru-Bellat (2012, p.28), les formations les plus coûteuses et les plus rentables bénéficient aux plus favorisés.

Les moyens financiers déterminent les conditions de vie et d'études. Les problèmes financiers seraient par conséquent une source d'échec (Landrier, Cordazzo, & Guégnard, 2016). Les étudiants évalueraient différemment les coûts, les risques et les bénéfices des études selon leur milieu social d'origine.

Les étudiants provenant de familles aisées, ont les moyens nécessaires pour mener leurs études dans des bonnes conditions contrairement aux étudiants provenant de milieux défavorisés qui comptent majoritairement sur les bourses sur critères sociaux, le travail étudiant et les crédits pour financer leurs études. Le recours aux crédits étudiants est une pratique moins répandue en France mais plus fréquente dans d'autres pays tels que la Suède et l'Angleterre (Charles, 2015, p. 38).

Ainsi, les étudiants évalueraient les études en termes de coûts et d'avantages et prendraient une décision en conséquence (celui de poursuivre ou d'abandonner, du choix de la formation, de la ville ou encore du logement). Les étudiants issus de milieux défavorisés prendraient moins de risque en optant plutôt pour des études courtes (BTS) moins coûteuses, moins risquées en termes d'échec et plus axées à l'employabilité.

Figure 15 : La structure des ressources pour l'ensemble des étudiants en 2013 et en 2016 (OVE 2017)[24]



[24] (Belghith, Giret, Ronzeau, & Tenret, 2017)

Selon l'Observatoire de la vie étudiante, en 2016, les aides de la famille, les aides publiques et les revenus d'activité composent neuf dixième des ressources des étudiants.

En termes de pourcentage, la part d'aides apportées par la famille a baissé par rapport à 2013 (30 % à 25 %) au profit des deux autres postes de ressources mais en termes de budget, les aides de la famille restent stables.

Les revenus d'activité et les aides publiques ont augmenté respectivement de 122 € et de 41 € par mois. On pourrait expliquer cette évolution des aides publiques par la réforme des bourses nationales de l'enseignement supérieure à la rentrée 2013-2014 qui a permis d'augmenter la bourse du CROUS pour les plus défavorisés (par la création de l'échelon 7) et de l'étendre à la classe moyenne (par la création d'un échelon 0 bis).

En ce qui concerne l'évolution des revenus d'activité, elle pourrait s'expliquer d'une part par l'augmentation du salaire minimum (passant de 9,43 euros en 2013 à 9,67 euros de l'heure en 2016) et d'autre part par l'augmentation de la durée et l'intensité du travail salarié étudiant. En effet, les activités rémunérées de plus de 6 mois dans l'année ont augmenté de 5 % de 2013 à 2016. Le travail à plein temps et à mi-temps suit cette même tendance (une augmentation respective de 4 % et de 2 %).

3.3.2. Le travail salarié étudiant

Selon l'observatoire de la vie étudiante, en 2016, 46 % des étudiants exercent une activité rémunérée. Parmi eux, la moitié exerce une activité dont la durée excède six mois. 55 % des activités n'ont pas de lien avec les études suivies et 30 % correspondent à des stages et des alternances. Les étudiants travaillent en moyenne 21,1 heures par semaine. 34 % des étudiants exercent une activité à plein temps. Les femmes sont davantage concernées que les hommes (47 % contre 44 %).

Le travail rémunéré chez les étudiants augmente avec l'âge. 16 % des étudiants de moins de 18 ans travaillent. Au-delà de 21 ans, plus de la moitié des étudiants de chaque classe d'âge travaillent. Cette situation concerne davantage les étudiants issus de milieux favorisés. La moitié des étudiants dont les parents sont agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et chefs d'entreprise et cadres et professions intellectuelles supérieures déclarent occuper un travail rémunéré. Les enfants d'ouvriers et d'employés, (dont les parts sont respectivement de 41 % et 43 %) sont plus nombreux à dire qu'ils souhaitent travailler mais qu'ils ne pas trouvent d'emploi.

Plus de la moitié des étudiants en Commerce, en Ingénieur, en Santé et en grandes écoles exerce un travail rémunéré, pour la plupart en lien avec leurs études. Les étudiants en CPGE sont moins nombreux à occuper un travail salarié étudiant (10 %). Ils préfèrent se concentrer entièrement sur leurs études (opinion de 78 % des étudiants en CPGE n'exerçant pas d'activité) (Belghith, Ferry, & Tenret, 2017).

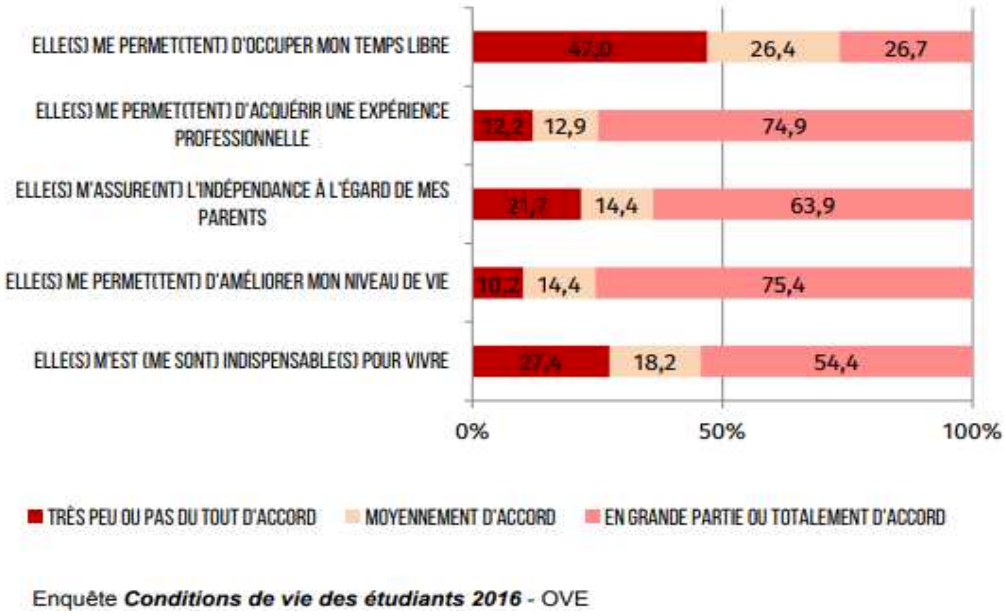
La provenance des ressources financières des étudiants a un impact considérable non seulement sur les conditions de vie mais aussi sur les résultats scolaires. Alors que les aides de la famille et les aides publiques seraient des facteurs de persévérance aux études, le travail salarié étudiant serait un facteur d'abandon et d'échec.

Plusieurs travaux montrent que l'exercice d'une activité rémunérée réduit les chances de réussite d'autant plus si elle est régulière et conséquente. Elle aurait davantage d'impact si elle n'est pas en relation avec les études poursuivies (Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright, 2006).

Le seuil en termes d'intensité de travail n'a pas vraiment été défini mais s'établirait entre 9 heures et 20 heures par semaine (Landrier et al., 2016).

Les motivations du travail étudiant sont d'ordres financières et professionnelles. Trois quarts des étudiants exerceraient une activité rémunérée pour améliorer leurs conditions de vie et la même portion pour acquérir de l'expérience professionnelle. Les motivations dépendraient toutefois du type d'emploi, du contexte sociodémographique et de la formation suivie.

Figure 16 : Les raisons de l'activité rémunérée étudiant (en %) [25]



[25] (Belghith, Ferry, & Tenret, 2017)

Parmi les étudiants qui exercent une activité rémunérée pendant l'année universitaire, un tiers estime qu'elle est une source de stress et de tension nerveuse, d'où son impact négatif sur les études.

Les effets négatifs du travail salarié sur les études concerneraient plus particulièrement les étudiants provenant de baccalauréat professionnel et technologique et les étudiants orientés par défaut (Body et al 2015)[26]. Toutefois, certains lui trouvent des avantages non seulement financiers mais aussi une façon d'acquérir de l'autonomie et de l'indépendance vis-à-vis de sa famille. Il serait donc une source de motivation pour certains étudiants (Froment, 2012).

Losego (2012, p.172), estime le travail salarié à 7 % en moyenne du budget temps de l'étudiant. On peut ainsi en déduire que plus le temps de travail salarié est conséquent plus il rogne sur celui du travail personnel. Selon lui l'argent servirait davantage aux loisirs qu'aux besoins vitaux. Dès lors il s'agit pour les étudiants de faire un choix arbitraire entre le désir d'indépendance et la nécessité de s'investir dans les études (Losego, 2012, p. 176-177).

3.3.3. Les aides publiques

Les aides publiques pour les étudiants reposent majoritairement sur la bourse nationale du CROUS sur critères sociaux et universitaires. En 2014-2015, 655 900 étudiants perçoivent une bourse sur critères sociaux, soit 35 % des étudiants inscrits dans une formation ouvrant droit à la bourse. Elle est accordée sous certaines conditions :

- En fonction des revenus et de la situation familiale,
- Être scolarisé en formation initiale, à temps plein et dans un établissement d'enseignement public ou privé habilité à recevoir des boursiers,
- Être âgé de moins de 28 ans lors de la première demande.

Les étudiants perçoivent entre 1 009 € (échelon 0 bis) à 5 551 € (échelon 7) en 10 mensualités. Certains étudiants, notamment ceux d'Outre-mer, bénéficient de deux mois de bourses supplémentaires pour couvrir les dépenses durant les vacances d'été.

La bourse est un facteur de rétention aux études dans la mesure où elle permet indépendamment de l'insuffisance de ressource, de pouvoir faire des études pour les enfants issus de familles défavorisées. Dans ce cadre, l'État joue son rôle d'équité sociale.

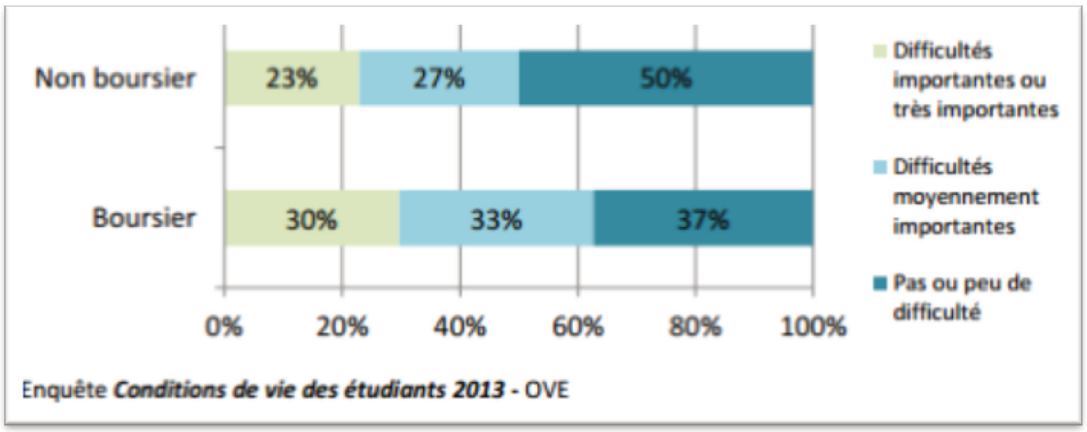
Selon Sauvé, Debeurme, Fournier, Fontaine, & Wright (2006), la bourse est un facteur de persévérance seulement si elle est suffisante pour subvenir aux besoins de l'étudiant.

[26] cités par (Landrier, Cordazzo, & Guégnard, 2016) Chapitre 1

Or la bourse de l'enseignement supérieur en France n'atteint pas des sommes suffisantes pour une véritable indépendance financière (Charles, 2015, p.38). Elle doit être un complément (et non un remplacement) des aides familiales, ce qui n'est pas le cas de certains étudiants socialement défavorisés.

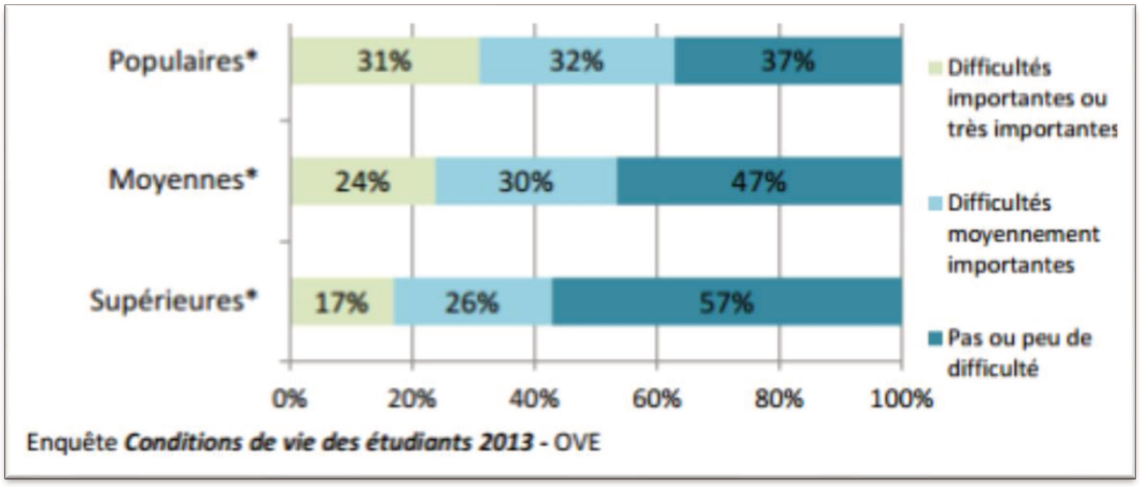
Selon l'observatoire de la vie étudiante[27], en 2013, 21 % des étudiants boursiers ont des ressources qui se composaient uniquement des aides publiques qui s'élevaient à 410 euros en moyenne. Les étudiants boursiers s'estimeraient plus en difficultés financières que les étudiants non boursiers. 30 % déclarent être confrontés à des difficultés financières importantes ou très importantes. Ces difficultés résulteraient notamment de l'absence ou l'insuffisance de l'aide familiale.

Figure 17 : Le sentiment d'être confronté à des difficultés financières selon l'attribution de bourse sur critères sociaux (en %)



La bourse compense l'insuffisance des ressources des parents mais ne les remplace pas. De ce fait, les étudiants dont leurs parents ne peuvent contribuer au financement de leurs études sont privés de cette part qui représente un tiers de leurs ressources.

Figure 18 : Le sentiment d'être confronté à des difficultés financières selon l'origine sociale



[27] (Belghith & Ferry, 2015)

3.3.4. Les aides de la famille

Les aides familiales ne s'en tiennent pas juste aux aspects financiers. Il est vrai que ces derniers sont facilement quantifiables que les autres formes d'aides et ont un impact direct sur les conditions de vie. L'origine sociale est déterminante sur l'implication des parents au niveau financier et matériel. Les étudiants issus de milieux aisés bénéficient de plus d'aides de la part de leurs parents que ceux issus de milieux populaires (à l'exception des provisions alimentaires où on ne note pas de différence selon l'origine sociale).

Charles (2015, p.40) souligne la grande solidarité familiale des parents envers leurs enfants étudiants en France comparée à la Suède et à l'Angleterre.

3.3.5. Le logement étudiant

Le choix du logement s'opère en prenant en compte plusieurs aspects notamment du lieu d'études, de la situation économique et financière des parents et de l'étudiant.

La décohabitation c'est-à-dire le fait de quitter le domicile parental, est plus fréquente chez les étudiants ayant obtenu leur formation dans une ville éloignée du logement familial. Selon Froment (2012), c'est la distance entre le domicile des parents et la ville d'études qui influe le plus sur la décohabitation. Elle note également l'épreuve psychologique que celui-ci représente : *« Cet investissement dans un nouvel espace dont il faut faire un « chez-soi » n'est pas sans contraintes, d'ordre financier ou d'ordre psychologique, dans l'épreuve d'une nouvelle mise en forme de la vie quotidienne »* [28]. De ce fait, La décohabitation dégraderait les signes et le sentiment de confort des étudiants.

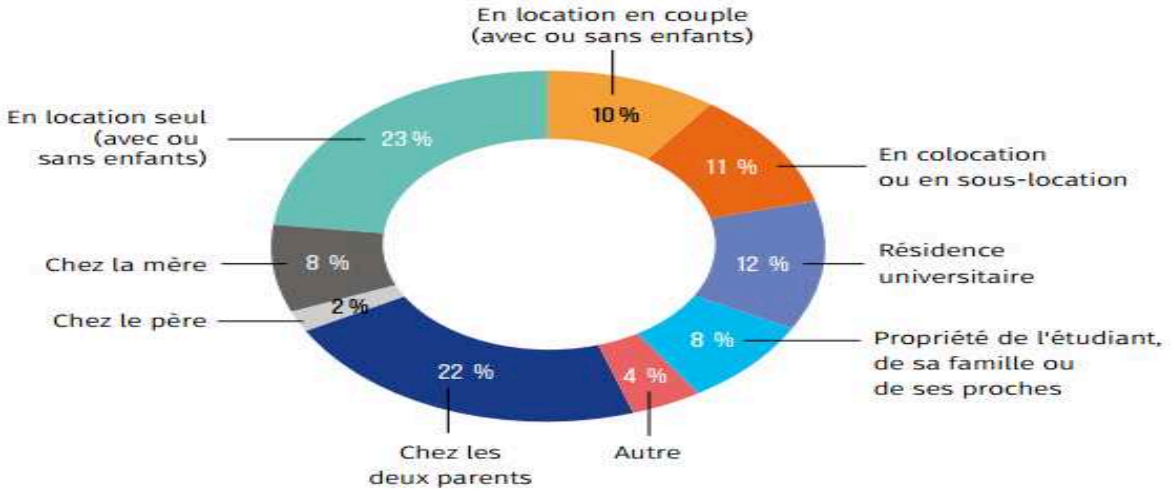
Certains étudiants, même en étant à proximité du logement familial, font le choix d'avoir leur propre logement. Pour Landrier *« les modalités de décohabitation sont fortement dépendantes des liens familiaux et de la capacité des familles à accompagner financièrement leurs enfants devenus étudiants, et s'inscrivent directement dans le processus d'entrée dans la vie adulte »*. La décohabitation dépendrait aussi des relations qu'entretiennent l'étudiant et ses parents et qui influent notamment sur le désir d'indépendance.

[28] Bénédicte Froment, « Les effets du travail salarié en première année universitaire », *SociologieS*, 9 mai 2012.

La décohabitation sous quelle forme que ce soit, concernerait plus de deux tiers des étudiants. Les étudiants privilégient la location d'un appartement (seul ou en couple et avec ou sans enfant) qui représente un tiers des choix de logement. Un peu plus d'un étudiant sur dix sont logés en résidence universitaire, au CROUS pour la plupart (68 %).(Belghith, Giret, Ronzeau, & Tenret, 2017).

Les étudiants cohabitant avec leurs parents (ou avec l'un des deux parents) représentent un peu moins d'un tiers des étudiants. La cohabitation est plus fréquente durant les premières années d'études supérieures. Jusqu'à 18 ans, la moitié des étudiants vivent encore chez leurs parents et à partir de 21 ans ils ne sont plus que 30 %. La décohabitation évoluerait ainsi avec l'âge, la maturité et le désir d'indépendance.

Figure 19 : Le type de logement occupé par les étudiants durant l'année universitaire 2016



Lecture : 23 % des étudiants habitent seuls en location durant une semaine normale de cours (du lundi au vendredi).
Champ : ensemble des répondants (n = 46340).

La ville d'étude influence aussi ce choix dans la mesure où le coût du logement et de la vie en général dépend de la taille et des infrastructures de la ville. A titre d'exemple, à Paris le coût du loyer est beaucoup plus élevé qu'en banlieue parisienne. Il est beaucoup plus abordable hors agglomération parisienne. Le loyer peut être un frein à la décohabitation d'une part et au choix de formations dans certaines villes. Ainsi, certains étudiants renonceraient à leur choix de formation en évaluant le coût de la vie sur la ville dans laquelle elle est située. Le fait de vivre à proximité du lieu d'études et dans un environnement studieux telles que les résidences universitaires influeraient positivement sur l'intégration sociale et académique des étudiants et de fait sur la réussite.

3.4. L'approche psychosociale relative à l'intégration académique et sociale

L'entrée à l'université est une sorte de nouvelle vie. Un grand nombre d'étudiants quitte le foyer familial, leur ville, leur entourage et doit apprendre à devenir indépendant. En plus de leur scolarité, ils sont amenés à réorganiser leur vie sociale. Les nouveaux étudiants vivent plus ou moins bien cette rupture.

Il serait facile de penser que la réussite et l'échec des étudiants se jouent d'emblée dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ceux-ci freineraient la poursuite des études pour les étudiants de milieux défavorisés et ceux issus du baccalauréat professionnel notamment qui se savent plus exposés à un potentiel échec. La réussite universitaire dépend aussi de l'étudiant par son travail, sa motivation, ses capacités intellectuelles et d'adaptation, autrement dit, son engagement vis-à-vis de ses études. Selon Duru-Bellat (2012, p.22), tenir le discours selon lequel les étudiants, qui ne sont bien évidemment pas responsables de leur situation a *fortiori*, ne sont pas responsables de leur sort dans l'enseignement supérieur réduirait à néant les dispositifs qui leur permettent de faire des choix et de s'investir personnellement dans leurs études.

La première année d'études supérieures marque la rupture avec le Secondaire et nécessite une adaptation sociale, culturelle et académique à la nouvelle fonction : celui du *métier d'étudiant.* En effet, une adaptation dans un système académique réussi favoriserait la persévérance aux études. L'intégration de l'étudiant à son nouvel environnement d'études dépend à la fois de lui-même (par ses intentions et ses objectifs) et de l'institution (par ses exigences et ses attentes). L'étudiant cherche ainsi à trouver une concordance entre ces attentes et ceux de l'institution. Dès lors plusieurs concepts découlent de cette approche psychologique favorable ou non à la persévérance et à la réussite scolaire. Nous attacherons une importance particulière à celui de l'intégration académique et social qui semble englober plusieurs aspects relatifs à l'adaptation de l'étudiant à son nouvel environnement.

3.4.1. L'engagement et la motivation aux études

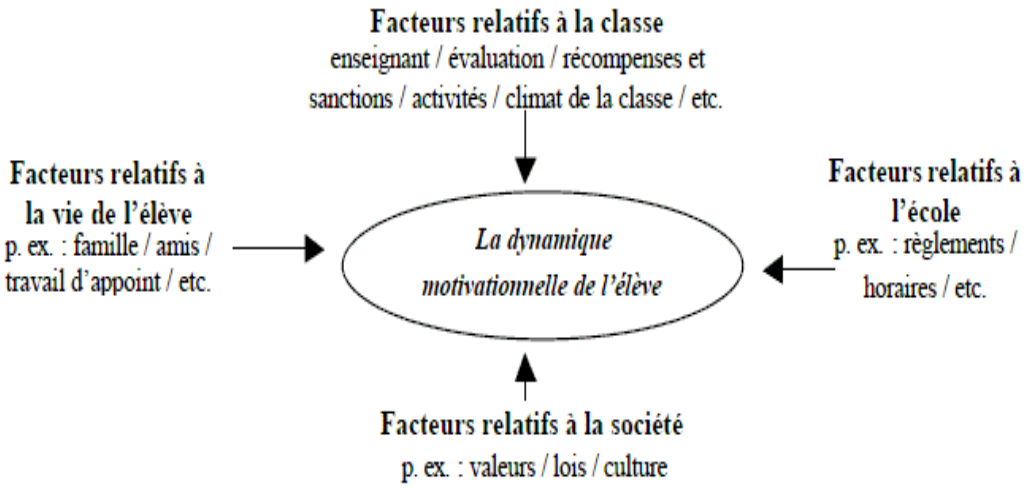
Le processus d'intégration commence pour l'étudiant par son engagement vis-à-vis de ses projets personnels. Dès lors que l'étudiant fait un choix d'orientation qui lui correspond et dans lequel il croit en ses chances de réussite, il est amené à s'intégrer plus facilement à son environnement d'études. De ce fait ce concept d'engagement prend essentiellement appui sur la confiance et la certitude à l'égard du choix d'études mais aussi à la croyance en ses capacités et ses chances d'y réussir, qui est un facteur de motivation (Neuville, Frenay, Noel, & Wertz, 2013, p.23-24).

Vianin (2007, p.23-25) classe les théories sur la définition de la motivation en cinq catégories :

- Ceux qui s'appuient sur l'étymologie même du mot (en latin *movere* qui signifie *se déplacer*) et mettent en avant les aspects de mouvement qu'incarne la motivation tels les notions d'énergie, de force, d'élan.
- Ceux pour qui la motivation se situe dans la recherche de satisfaction
- Ceux (les psychologues cognitivistes) qui mettent en avant l'engagement de l'élève dans le processus motivationnel.
- Ceux qui mettent en évidence l'importance du but dans la dynamique motivationnelle
- Ceux qui prônent la dimension essentielle de la relation entre l'individu et son environnement

La motivation de l'élève dépendrait de plusieurs facteurs dépendants ou non de l'élève. Viau (2004, p.5) dénombre quatre facteurs qui influent sur la dynamique motivationnelle de l'apprenant. Parmi eux, les facteurs relatifs à la classe et à l'école qui jouent un rôle déterminant sur la motivation de l'élève car directement liés à l'intégration académique.

Figure 20 : Les facteurs de motivation selon Viau



La réussite scolaire serait fortement corrélée avec le degré de motivation de l'apprenant. Viau identifie trois facteurs qui déterminent la motivation chez l'élève[29] :

- La perception de l'utilité et l'intérêt d'une activité
- La capacité à accomplir l'activité demandée
- La contrôlabilité sur le déroulement de l'activité

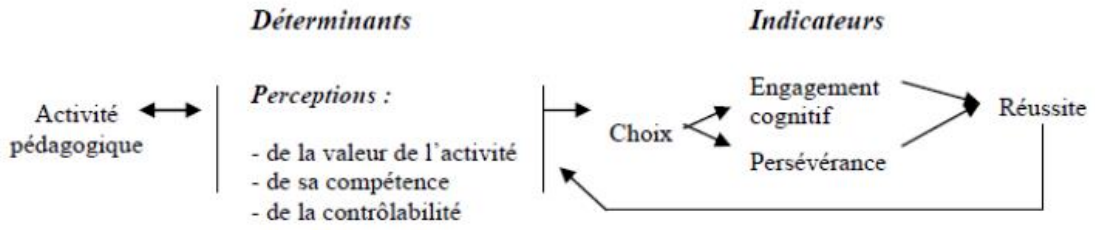
Tableau 12 : Les facteurs de motivation des élèves

UN ÉLÈVE EST MOTIVÉ SI :	UN ÉLÈVE EST DÉMOTIVÉ SI :
— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées *utiles* ou *intéressantes*; et — se sent *capable* de faire ce qu'on lui demande; et — a l'impression qu'il a une *certaine part* de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de ses apprentissages et croit qu'il est en grande partie responsable de ses succès comme de ses échecs.	— il considère la matière et les activités qui lui sont proposées *inutiles* ou *inintéressantes*; et/ou — se sent *incapable* de faire ce qu'on lui demande ou doute qu'il en sera capable; et/ou — a l'impression de n'avoir *aucune responsabilité* dans ce qu'on lui demande de faire et croit que ses succès ou ses échecs ne dépendent pas de lui.

[29] Rolland Viau Op.cit. P.4

Les recherches menées par Viau et Bouhard (2000) sur modèle de dynamique motivationnelle soulignent l'importance de la valeur de la tâche pour l'élève sur les comportements d'apprentissage (l'engagement cognitif, la persévérance et la performance) au détriment de sa perception de compétence et de contrôlabilité sur le déroulement et les conséquences de l'activité. La perception de la valeur amène les étudiants à se poser la question du pourquoi et ainsi, donner du sens, un but aux apprentissages, d'où son importance.

Figure 21 : La perception de la valeur dans la dynamique motivationnelle (Viau et Bouhard 2000)



La théorie de Viau rejoint celui d'Eccles & Wigfield (2002) sur la théorie de l'*Expectancy-value* selon laquelle l'engagement de l'élève dans une tâche donnée (valeur perçue) dépend de ses croyances en ses chances de réussite (espérance de réussite).

En abordant la notion de motivation ainsi, à savoir, que l'élève attache une valeur importante à l'utilité et à l'intérêt de l'activité, nous amène à penser qu'ils sont plus motivés intrinsèquement (engagé dans une activité volontairement pour le plaisir et l'intérêt qu'elle procure). Or nous savons que l'évaluation est une finalité en soi et prend un rôle central dans les apprentissages et dans l'organisation même du système scolaire et universitaire. Un grand nombre d'étudiants se focalisent que sur la note, les résultats (motivation extrinsèque) d'où la nécessité de se poser la question de l'acquisition des compétences (Romainville 2000).

La personnalité joue un rôle très important sur la motivation et la réussite scolaire (performance et intégration sociale et académique). Ils déterminent l'attitude de l'étudiant vis-à-vis de ses apprentissages.

La théorie du sentiment d'efficacité personnelle ou d'auto-efficacité, introduit par Bandura (1997) et développé par Galland (2006), est issue de la théorie sociocognitive et met en avant le rôle actif que joue l'apprenant dans ses apprentissages.

Selon Bandura (1997)[30] *« L'auto-efficacité perçue concerne les croyances des gens dans leurs capacités à agir de façon à maîtriser les événements qui affectent leurs existences. Les*

[30] (Carré, 2004) P.41

croyances d'efficacité forment le fondement de l'agentivité humaine (human agency). Si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés ».

Le sentiment d'efficacité personnelle désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser une tâche donnée avec succès. Il contribue à déterminer ses réactions face à une situation donnée, son investissement et sa volonté à poursuivre les buts fixés.

Le sentiment d'efficacité personnelle repose sur quatre facteurs (Carré, 2004, p.42-43) :

- *Les expériences vécues* (qui influencent le plus sur le sentiment d'efficacité), prennent appui sur les expériences antérieures pour déterminer la croyance en ses chances de réussite.
- *Les expériences vicariantes* reposent sur des comparaisons sociales et l'effet « feed-back »
- *La persuasion verbale* repose sur les avis des tiers en ses capacités. Ils font office d'encouragement, ce qui permet à l'apprenant d'y croire lui aussi.
- *Les états physiologiques et émotionnels* mettent en avant les aspects physiques et la personnalité de l'étudiant. Ils favorisent (ou non) la confiance en ses capacités de réussite.

Le sentiment d'efficacité prédirait en partie les résultats scolaires, les choix de filière d'études et les choix professionnels et influencerait par conséquent le parcours de l'étudiant.

Il peut tout aussi influencer l'auto-exclusion pour ceux qui ne se sentiraient pas à la hauteur des exigences des institutions et dans l'incapacité de rivaliser avec les camarades plus aguerris et favorisés par le contexte social et culturel.

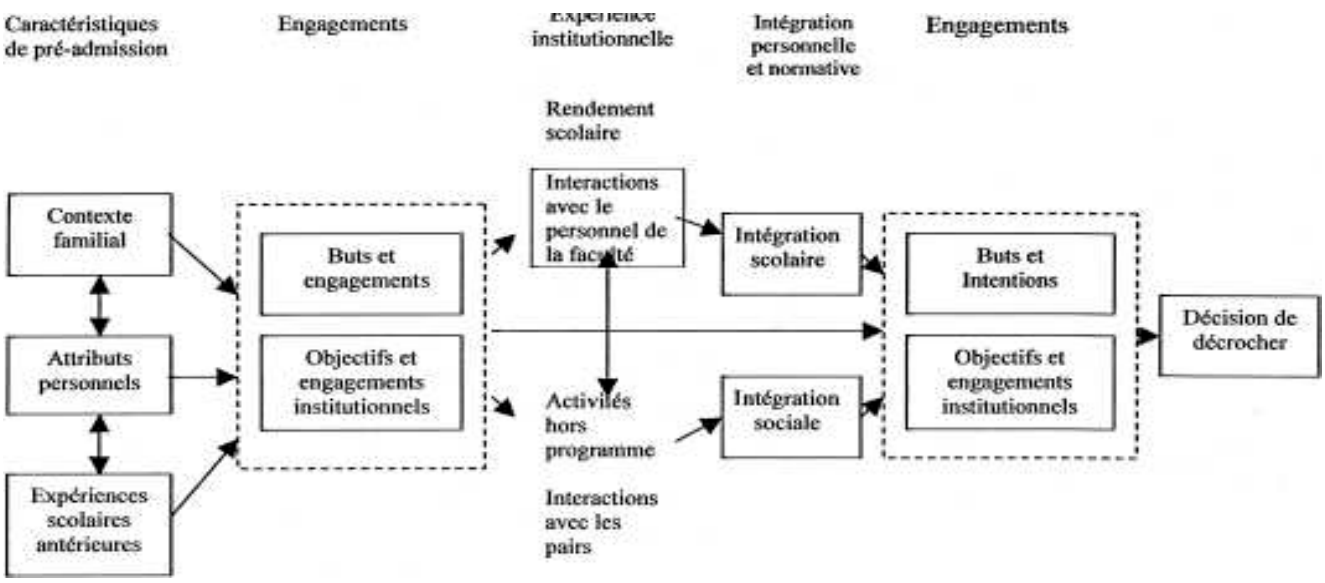
Par la suite l'étudiant va chercher à évaluer la concordance de ses attentes et ses objectifs par rapport à ceux de l'institution. Son expérience académique et de ce fait son degré d'intégration, l'amènera à apporter des modifications sur ces engagements initiaux qui influeront sa décision de persévérer ou d'abandonner ses études (Schmitz et al., 2010).

3.4.2. L'intégration sociale et académique

L'intégration sociale et académique des étudiants a fait l'objet de plusieurs études de recherches, parmi elles, le modèle d'intégration de Tinto (1975). Pour Tinto, l'étudiant entre dans l'enseignement supérieur avec un bagage qui prend en compte ses caractéristiques personnelles, familiales et scolaires, ses buts (ce qui l'a incité à s'engager dans la formation),

et de son engagement institutionnel. Ces caractéristiques vont avoir un impact sur les expériences vécues par les étudiants au sein du système universitaire, et détermineront en conséquence son degré d'intégration académique et sociale.

Figure 22 : Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau et al. (1994) et De Remer (2002)



L'intégration académique se traduit par les performances et le développement intellectuel de l'étudiant et de ce fait, la conception des apprentissages et la congruence entre ses objectifs et ses attentes et les exigences de l'institution. L'intégration sociale fait référence aux interactions de l'étudiant avec l'ensemble des acteurs du système académique (les relations qu'il entretient avec les autres étudiants, les enseignants, le personnel administratif…) (Schmitz et al., 2010).

a) L'intégration académique et l'adaptation à l'environnement institutionnel

Jellab (2011) utilise les termes de « *socialisation universitaire* » et de « *projet d'apprendre* » pour caractériser l'expérience étudiante. Ainsi, l'entrée dans l'enseignement supérieur serait déstabilisante pour les nouveaux étudiants dans la mesure où ils découvrent un fonctionnement différent que ceux qu'ils ont connus précédemment dans le premier et second degré. Cette rupture est marquée en tout autre par l'affaiblissement des contraintes scolaires et institutionnelles (assiduité, mode d'évaluations, faible proximité avec le personnel éducatif).

L'adaptation au nouveau fonctionnement passe par l'apprentissage de nouvelles règles qui sont plus ou moins définies et claires, libre à chacun de les apprécier en fonction de ses objectifs, d'où la qualification de l'université *d'institution faible* par Felouzis (2001).

Cette faiblesse réside dans la complexité et l'incompréhension de l'organisation des études, l'indétermination en termes d'objectifs et le rapport à autrui qui tend plutôt vers un processus d'individualisation. Ce manque de suivi des étudiants notamment les nouveaux, crée un sentiment d'inconfort qui les pousse à devenir maître de leur apprentissage.

Felouzis (2001) parle de « *malaise de l'indétermination* » pour définir ce sentiment où les étudiants ne savent pas concrètement ce qu'on attend d'eux dans la mesure où il n'y a pas de directive claire de la part de l'institution. Ils prennent alors conscience qu'ils travaillent pour leur réussite personnelle et non pour l'institution. Dès lors, les études ne sont plus perçues comme une obligation contraignante mais plutôt comme un projet personnel et professionnel avec des objectifs à atteindre. L'étudiant définit des buts qui lui sont propres et met en œuvre des moyens pour les atteindre. Il définit de ce fait son engagement dans la formation choisie et les études en général.

Dès l'entrée dans l'enseignement supérieur, l'étudiant, de son chef, se doit de comprendre, assimiler et s'adapter au fonctionnement de son environnement, connaître les lieux et les différents services pour se repérer dans l'espace et comprendre l'organisation de la formation suivie. Il est tout à fait normal que certains se sentent perdus entre les cours qui ont lieu par ici et par là et les choix de parcours (la mineure et la majeure en Licence Droit, Économie et Gestion par exemple). L'accompagnement est assez dérisoire pour les nouveaux étudiants et plus particulièrement dans les grandes universités. L'une des premières tâches du métier d'étudiant est de trouver ses marques, ses repères dans son environnement et s'adapter à son fonctionnement.

Le métier d'étudiant se réfère à l'adaptation et à l'adoption de ses règles de l'établissement d'accueil. Selon Coulon (1997), pour passer du statut d'élève au statut d'étudiant, le nouvel étudiant passe par trois stades :

- Le temps de l'étrangeté qui définit le moment où l'ensemble des repères sont bouleversés et où l'étudiant découvre un autre monde auquel il ne comprend pas les codes et les règles de fonctionnement : « *incertitude, déstabilisation, difficultés de comprendre la juxtaposition et le croisement des unités d'enseignement, difficultés*

d'établir un emploi du temps ». Cette incompréhension des premiers mois rendrait difficile les apprentissages.

- Le temps d'apprentissage : le moment où l'étudiant devient apprenti. « *Un temps où le résultat n'est pas seulement de connaître des concepts ou des mots, des définitions ou des théories mais des modes de fréquenter et de pratiquer ».* L'étudiant accepte et intègre peu à peu les règles de fonctionnement.
- Le temps de l'affiliation où « *l'appropriation des règles et de leur maîtrise* » permet à l'étudiant de s'intégrer tant au niveau académique que sociale. Il comprend et assimile les codes et le travail en autonomie.

La maîtrise du *métier d'étudiant* prend appui sur le *métier d'élève* qui se construit tout au long des études primaires et secondaires (Sirota, 1993). Le processus d'affiliation au métier d'étudiant commence dès la rentrée. Elle est déterminante quant à son intégration.

Il arrive que certains ne puissent pas dépasser le premier stade, celui de *l'étrangéité*. Dans ce cas, les étudiants ont le sentiment de ne pas être à leur place et se sentent perdus physiquement mais surtout psychologiquement. Ceci résulterait d'un sentiment de sélection sociale[31], les étudiants ne se sentant pas à leur place, ni à la hauteur des exigences. Ils seraient amenés à décrocher assez vite et déserter l'université.

b) L'intégration académique et la conception des apprentissages

La conception des apprentissages a une conséquence directe sur l'acquisition des connaissances. D'une part, les résultats scolaires correspondent à la conception et à l'élaboration de stratégies d'apprentissage afin d'atteindre leurs buts et d'autre part ils répondent aux exigences (plus ou moins explicites) des institutions.

Depuis l'apparition du modèle cognitif des apprentissages à partir des années soixante, on considère l'apprenant comme l'acteur principal dans ce processus. Cette reconnaissance permet de le responsabiliser face à ses choix et ses performances scolaires.

L'acquisition de connaissance n'est pas une Science exacte mais repose sur des méthodes d'apprentissages qui ont fait leurs preuves. Chaque étudiant se les approprie et construit sa propre conception d'apprentissage en adoptant une ou plusieurs stratégies.

[31] Georges Felouzis, *La condition étudiante : sociologie des étudiants et de l'université*.

Selon Philippe, Romainville et Willocq (1997, p.310) *« Pour certains, apprendre à l'université c'est mémoriser le discours d'un maître pour le lui restituer le jour de l'examen. Pour d'autres, c'est une occasion d'accumuler des connaissances à mettre en pratique dans l'exercice de leur future profession. Pour d'autres encore, c'est l'occasion de développer leur culture générale ».* Cette étude a révélé qu'un grand nombre d'étudiants attend de l'université qu'elle leur offre des perspectives en termes d'insertion professionnelle. Ainsi, les diplômes seraient gage de réussite sociale.

Les différentes stratégies mises en place par l'apprenant pour réussir ses apprentissages ont fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation.

Larue et Hrimech (2009), dénombre quatre catégories de stratégies d'apprentissage à partir des recherches réalisées antérieurement (Boulet, Savoie-Zajc & Chevrier 1996 ; Fayol & Monteil, 1994 ; Frenay, Noël, Parmentier & Romainville, 1998 ; Hrimech, 2000 ; Romano, 1991 ; Weinstein & Hume, 1998) :

- Les stratégies cognitives (mémorisation, élaboration et organisation des connaissances).
- Les stratégies métacognitives (autoévaluation, autorégulation et autocontrôle).
- Les stratégies affectives (la motivation, la concentration et la gestion des émotions).
- Les stratégies de gestion (du temps, de l'environnement et des ressources matérielles et humaines).

Ces stratégies permettent d'acquérir des méthodologies de travail et d'organiser ses apprentissages**.**

D'autres abordent la question par rapport aux buts de l'étudiant. Philippe, Romainville et Willocq (1997) identifient trois approches d'apprentissage en fonction de l'implication de l'apprenant :

- L'approche en surface où les étudiants se limitent juste à ne pas échouer, au minimum sans chercher à obtenir des meilleurs résultats.
- L'approche en profondeur **«** c*onduit l'étudiant à considérer l'étude d'un cours comme une possibilité de comprendre le monde, de répondre à ses intérêts, de développer ses compétences,* de ce fait, il est très impliqué dans ces études et met à sa disposition les ressources nécessaires pour apprendre.
- L'approche stratégique**,** *« dont l'enjeu est plus social, oriente l'étudiant vers la recherche de bonnes performances scolaires et la reconnaissance par les autres comme « bon étudiant ».*

Selon Boulet et Savoie-Zajc (2011, p.133)« *La décision d'utiliser une stratégie d'apprentissage n'est pas garant de succès. Elle doit s'inscrire dans un ensemble cohérent de choix individuel déterminé par les caractéristiques personnelles de l'apprenant, celle de la tâche à effectuer et du contexte de travail* ». Ainsi, certaines méthodes d'apprentissage qui marche pour un étudiant ne réussiront pas forcément à un autre. Selon Jellab (2011), les stratégies d'apprentissages recouvrent des pratiques diverses et variées, mais certaines sont essentielles à la réussite. Elles divergent cependant selon la discipline.

Houard (2013) donne des pistes de réflexion concrètes sur les stratégies d'apprentissage à adopter en première année d'études supérieures (pour les étudiants en sciences dures qui sont tout aussi valables pour l'ensemble des étudiants). On retrouve parmi ces mesures :

- Participer aux activités d'enseignement
- Prendre des notes
- Comprendre des exigences des profs pour mieux préparer et réussir ses évaluations
- Créer des supports d'apprentissage
- Avoir des bonnes pratiques d'apprentissage
- Gérer son emploi du temps et organiser de son travail
- Se présenter aux examens
- Autoréguler ses apprentissages

Ainsi, il existe plusieurs stratégies d'apprentissage, que chacun s'approprie en fonction de sa personnalité, de ses objectifs et de l'objet. La maîtrise de certains prérequis est toutefois nécessaire.

Avoir la « bonne méthode » d'apprentissage ne suffit pas à elle seule pour réussir, la volonté, l'implication et la motivation de l'étudiant sont également des facteurs déterminants.

Le temps consacré aux études est un indicateur important qui permet d'évaluer le degré d'implication de l'étudiant. Il varie selon la formation. Il se repartirait en moyenne : à 73 % d'assistance aux enseignements, 20 % de travail personnel, 7 % de travail salarié. « *L'étudiant produit un effort personnel proportionnel à celui de l'institution* » (Losego, 2012, p.174). Ceci pourrait expliquer le degré d'implication plus important dans les BTS et DUT où l'encadrement et le suivi sont plus importants comparés aux filières en Licence.

Cette proximité entre l'étudiant et l'institution dépend à la fois de la formation et de l'établissement et notamment sa taille. L'*effet de site* aurait un impact sur l'intégration sociale et académique et sur la réussite.

Chaque site fixe ces modalités de fonctionnement et ceux relative à l'évaluation ont un impact direct sur la détermination de la réussite et de l'échec des étudiants. Le site aurait également un impact sur la valeur du diplôme. Ainsi, même dans la réussite, cette classification des sites engendre une inégalité des diplômes (Annoot, 2012, p.81).

c) L'intégration sociale

L'adaptation à l'environnement est la première étape dans le processus de la socialisation universitaire. Par la suite, l'étudiant cherchera à entrer en contact avec les autres et se lancera dans un processus d'intégration sociale. Pour Jellab (2011) *« La sociabilité étudiante s'organise, grosso modo, selon trois modalités :*

- *Une sociabilité que nous pouvons qualifier de* ***"scolaire",*** *où l'appartenance à un groupe d'étudiants est conçue comme un appui et un collectif permettant de réviser des cours, de préparer des exposés et d'échanger sur des contenus intellectuels en phase avec la formation ;*
- *Une* ***sociabilité "extrascolaire"*** *au sens où elle repose sur le partage d'un temps commun, qu'il soit consacré aux loisirs, aux activités culturelles (cinéma, concerts, théâtre, etc.) ou au militantisme (au sein et/ou en dehors de l'université) ;*
- *Une* ***sociabilité "mixte"*** *qui recouvre la dimension scolaire et extrascolaire et qui autorise l'appartenance à plusieurs groupes ».*

En fonction des objectifs fixés au préalable (s'investir dans la vie étudiante), de la personnalité (degré d'ouverture sociale) et de l'institution (organisation des cours), les étudiants privilégieraient le mode de sociabilité qui leur correspond le mieux.

L'entrée à l'université serait un choc émotionnel dans la mesure où bon nombre d'étudiants plongent dans l'anonymat universitaire. Ce choc est mieux vécu si l'étudiant est bien entouré socialement et noue des relations au sein de l'université. Ses relations sont souvent jugées fragiles et éphémères car les parcours sont divers et l'organisation des cours n'est pas figée.

La sociabilité universitaire marque psychologiquement l'étudiant car elle affecte la décision de persévérance (ou d'abandon) et l'estime de soi en tant qu'individu et en tant que membre d'un groupe. Si certains y accordent peu d'importance, d'autres y sont fortement attachés. Certains sont plus à l'aise dans ce processus d'inclusion alors que d'autres s'autoexcluent à cause de l'inconfort social auquel ils sont confrontés (par leur origine et leur culture). Dès lors qu'ils ont le sentiment d'être jugés par les autres, professeurs ou étudiants, ils se tiendraient en retrait.

Nombreux sont les étudiants notamment ceux de la première année d'études universitaires qui ont le sentiment d'être isolés. L'isolement touche plus particulièrement les étudiants à l'université, soit un quart selon l'enquête de l'Observatoire de la vie étudiante de 2013.

Tableau 13 : les fragilités psychologiques au cours des 7 derniers jours selon la filière d'études (en %)

	Problèmes de sommeil	Epuisement	Déprime	Stress	Isolement	Aucune fragilité psychologique
Université*	41,4	52,0	28,1	54,9	24,0	19,6
Santé	38,4	55,5	25,2	56,3	22,8	20,4
STS	39,5	54,3	23,1	45,4	16,8	21,2
IUT	34,1	50,0	20,6	42,9	17,8	26,0
CPGE	39,0	69,1	29,5	64,4	20,2	12,8
Ingénieurs	28,0	41,7	18,4	37,2	17,0	34,4
Commerce	38,6	46,5	25,2	50,8	23,4	27,1
Culture	42,3	59,5	28,8	59,6	23,0	14,2
Ensemble	39,3	52,8	26,3	53,1	22,2	21,0

Enquête ***Conditions de vie des étudiants 2013*** - OVE

d) L'intégration des étudiants étrangers

Les étudiants étrangers sont davantage touchés par les difficultés d'intégration et d'isolement par leurs différences culturelles et de cursus scolaire. Ils sont confrontés à une double intégration sociale et académique.

Dans ce cadre, il faudrait d'ores et déjà caractériser ce qu'est un étudiant étranger. À cette question la nationalité semble être la réponse de fait. Mais pour Coulon et Paivandi (2003, p.7-8) la nationalité ne peut être considérée comme le seul facteur pour définir l'étudiant étranger, d'où la distinction des étudiants étrangers par la nationalité et des étudiants étrangers par la mobilité qui ne sont pas confrontés aux mêmes problématiques et difficultés. La résidence des parents, le lieu du baccalauréat (en France ou à l'étranger) sont aussi des indicateurs pour qualifier un étudiant d'étrangers. *« Un étudiant peut très bien avoir une nationalité étrangère mais être un résident non permanent du pays d'accueil, ou issu d'une famille étrangère qui réside dans le pays d'accueil. De même, les étudiants réfugiés politiques, recensés comme « étrangers », ne sont pas très souvent ceux qui se sont déplacés pour continuer leurs études. Même si ces étudiants réfugiés ne sont pas très loin de la réalité des étudiants étrangers en mobilité, leurs conditions de vie et leur statut sont assez particuliers »* (Coulon & Paivandi, 2004).

D'après cette étude, les étudiants de nationalité étrangère ayant obtenu leur baccalauréat en France présentent des caractéristiques proches voire similaires des celles des étudiants français comparés aux étudiants étrangers en mobilité en termes de conditions de vie et d'études.

L'UNESCO (1999) privilégie aussi la mobilité géographique pour définir l'étudiant étranger. En effet il définit ce dernier comme *« une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente ».*

De ce fait, un étranger est un individu qui vient d'ailleurs, ce qui implique l'idée de mouvement. Selon Murphy Lejeune (2000), un étranger se caractérise premièrement par sa position dans l'espace. *« C'est une personne qui s'est déplacée et a quitté un premier espace pour parvenir à un espace autre ».*

Les études montrent que plus les enseignements sanctionnés dans le pays d'accueil et ceux du pays d'origine divergent, plus les difficultés d'intégration académique sont importantes pour ces étudiants. La distance des enseignements pourrait être à l'origine d'un niveau académique insuffisant et serait un facteur d'échec chez les étudiants étrangers.

Cependant les problèmes d'adaptation des étudiants étrangers relèveraient davantage de leur intégration sociale. Selon Murphy Lejeune (2000, p.16-17), la mobilité de l'étudiant étranger implique trois phénomènes :

- *Un déménagement*, qui caractérise la mobilité géographique, un nouvel environnement de vie
- *Un dépaysement,* qui implique une mobilité sociale et culturelle
- *Un déracinement*, qui sous-entend une mobilité affective et personnelle

Pour lui l'étranger se remarque par sa différence « *il n'est pas assorti à l'environnement* ». Des efforts d'adaptation sont par conséquent nécessaires pour s'y intégrer. Ces efforts d'intégration impliqueraient à la fois une certaine tolérance pour accepter l'autre et une flexibilité pour accepter le changement.

Le processus d'intégration provoquerait un choc culturel et émotionnel. Ils doivent adopter la culture d'accueil qui est parfois très différente de la culture d'origine, ce qui conduirait certains étudiants étrangers à la réfuter (la jugeant néfaste à leurs valeurs culturelles). « *L'étudiant est déçu par sa première expérience. Il est confronté à une autre réalité qui brise son illusion et identifie le pays d'accueil comme le « mauvais », et le pays d'origine comme le « bon »* » (Coulon & Paivandi, 2003, p.40).

Sur cette question d'intégration sociale et culturelle, deux réalités semblent se dégager des études. D'une part, la distance culturelle influencerait grandement le degré d'intégration sociale. D'autre part, l'étudiant étranger resterait toujours attaché à sa culture d'origine (préservant ainsi son identité sociale d'origine contre la domination de la culture occidentale) (Chevrollet, 1977, p.42 ; Coulon & Paivandi, 2003, 39).

Selon Martins (1974), L'intégration sociale des étudiants étrangers se mesurerait par les interactions avec les membres du nouveau groupe social et scolaire et par la participation aux activités culturelles. Avoir des contacts fréquents avec les étudiants français aurait un impact positif sur les résultats scolaires et l'adaptation sociale et culturelle des étudiants étrangers.

Conclusion

En ce qui concerne les variables d'entrée, les caractéristiques sociodémographiques présentent des inégalités de réussite déjà constables dans le secondaire. Ils se seraient imbriqués d'ores et déjà dans la scolarité antérieure. Il faut cependant souligner leur impact direct sur les conditions de vie et d'études favorables ou non à la réussite. Par conséquent leur poids sur les facteurs de réussite et d'échec dans l'enseignement supérieur aurait moins d'impact contrairement à la scolarité antérieure. Le baccalauréat effectué génère davantage d'inégalités. Ces inégalités de réussite sont davantage accentuées en Licences où les exigences en matière d'autonomie face aux apprentissages et les responsabilités face au nouveau métier d'étudiant sont plus importantes. En ce qui concerne les variables de processus, l'intégration académique et sociale semble être un élément central et déterminant sur la réussite dans l'enseignement supérieur. Elle traduit non seulement l'engagement et l'investissement de l'étudiant face à ses objectifs d'apprentissage mais aussi face à l'institution.

Partie 2 : Le cadre contextuel mahorais

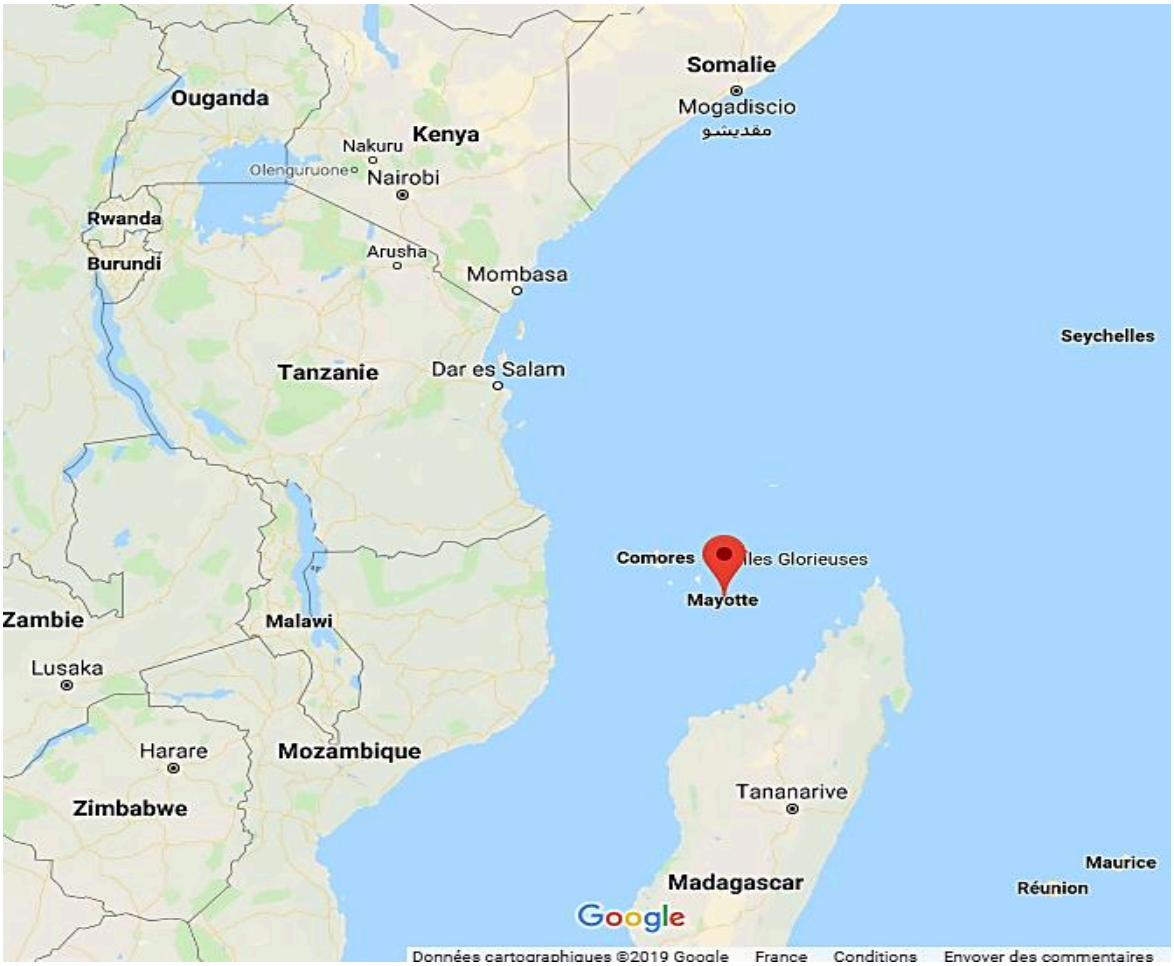
Chapitre IV : Le contexte historique et géographique

Le contexte géographique et historique[32] nous permet de découvrir les origines de Mayotte et son parcours institutionnel dans la nation. Il nous permet également d'expliquer la situation sociodémographique actuelle.

4.1. Repères géographiques

4.1.1. Géographie

Figure 23 : La situation Géographique de Mayotte (Localisation Google Maps)



[32] (Sueur, Cointat, & Despan, 2012, p.15-22) ; (http://www.mayotte.gouv.fr, s. d.) ; (Laroussi, 2009)

Mayotte est une petite île de 374 km2 située dans l'Océan Indien, à l'entrée du Canal du Mozambique, à mi-chemin entre l'Afrique et Madagascar. Elle forme avec les trois autres îles, Anjouan, Mohéli et Grande-Comore, l'Archipel des Comores.
Son origine volcanique a marqué le paysage. Mayotte est composée de deux îles principales, la Grande Terre et la Petite Terre et d'une trentaine d'îlots disposés dans l'ensemble du lagon (de plus de 1 500 km²) délimité par une barrière de récif de corail (d'une longueur de 160 km).
Sa situation géographique est à l'origine même de son histoire tant au niveau sociodémographique que politique et ceci à commencer par le peuplement de l'île.

4.1.2. Le peuplement de l'archipel des Comores

Le peuplement de l'archipel des Comores présente certaines zones d'ombre par le manque de sources fiables. Mais les historiens s'accordent à dire que la première population à Mayotte serait d'origine bantoue, venue de la côte Est africaine vers IVe siècle après J-C.
Ensuite, serait venue une population d'origine arabe, des navigateurs Persans qui ont quitté Chiraz (actuel Iran) après son occupation par les Chiites vers 922. De cette population est née l'appellation de « Comores » (*Djuzr al-quamar* qui signifie les îles de la Lune), l'islamisation de l'archipel, le sultanat et la culture swahilie qui domine à Mayotte.
L'arrivée des Malgaches Sakalava et Antalaotsy à partir de la fin du XVème siècle a créé des tensions et des violences (des Razzia d'esclaves, des invasions et des pillages) qui ont fragilisé l'ensemble de l'Archipel. À Mayotte, les Malgaches occupèrent une partie de l'île, ce qui explique l'héritage de la langue kibushi qui est parlé dans un tiers des villages (Laroussi, 2009, p.39).
Les Européens sont les derniers à être arrivés sur l'archipel vers XVe siècle. C'est leur périple à la recherche d'une nouvelle route vers l'Inde qui les aurait conduits jusqu'aux Comores. Ces îles ont servi de point de ravitaillement par la suite.

4.2. L'histoire de « Mayotte française »

4.2.1. Mayotte et les Comores sous protectorat français

Historiquement, nous sommes en pleine conquête coloniale. L'Angleterre domine largement la France en ce qui concerne le partage des colonies. Dans l'Océan Indien, la France détient l'île Bourbon (La Réunion) et Madagascar. Acquérir Mayotte est dès lors une opportunité dans la mesure où il leur permet d'étendre leur flotte maritime et limiter la domination britannique sur ce secteur, qui détenait alors les Seychelles et l'île de France (Maurice).

L'histoire de « Mayotte française » débute en 1841 quand le sultan Andriantsouli, pour protéger l'île de l'emprise des Malgaches et des conflits de pouvoirs qui régnaient entre les îles comoriennes, la cède à la France représentée par le commandant Passot. Elle est dès lors mise sous protectorat français.

Entre la fin des années 1880 et le début des années 1900, la France étend son protectorat à l'ensemble de l'archipel des Comores qui devient alors une dépendance de la Colonie française de Madagascar, Mayotte étant la capitale administrative de la colonie « Mayotte et dépendance ».

En 1946 l'archipel des Comores devient un territoire d'outre-mer (TOM), ayant comme chef-lieu, Dzaoudzi (Mayotte). S'en suit alors un jeu de pouvoir opposant Mayotte et les trois autres îles et plus particulièrement avec la Grande Comore. De cette situation résultent le transfert de la capitale à Moroni, en Grande Comore et par la même occasion, l'ensemble de l'activité économique. Ces conflits isolent Mayotte des autres îles. Elle se distingue d'autant plus par son désir d'être rattachée à la France alors que les autres, Anjouan, Mohéli et la Grande Comore réclament leur indépendance.

4.2.2. Le combat de « Mayotte française » et département d'Outre-mer

La volonté des Mahorais de devenir français est exprimée lors du référendum d'autodétermination des Comores en 1974, où seule Mayotte vote à 63,8 % contre l'indépendance. Le destin de « Mayotte française » s'est joué principalement à ce moment dans la mesure où la France n'a pas considéré les résultats du vote sur l'ensemble de l'archipel mais île par île. C'est l'interprétation de la loi du 23 novembre 1974 qui organise la consultation « des populations des Comores » et non de « la population des Comores » qui permet alors la considération des résultats île par île (Hyest, André, Cointat, & Détraigne, 2008, p.22-24).

L'année 1976 fut sans doute l'une des plus déterminantes de l'histoire de Mayotte :

- En février les Mahorais ont été de nouveau consultés et ont confirmé à 99,4 %, leur souhait d'appartenir à la France.
- En avril, ils se sont encore prononcés en faveur de la départementalisation à 79,6 %
- En décembre, une loi a été adoptée faisant de Mayotte, une collectivité territoriale en attendant la départementalisation.

Les années passèrent et Mayotte n'a cessé de réclamer cette départementalisation tant promise et tant repoussée maintes fois par les gouvernements successifs. Le combat de Mayotte à vouloir faire partie intégrante de la France a fait l'objet de plusieurs lois réaffirmant son appartenance à la France[33] sans pour autant aboutir à la départementalisation tant espérée mais à des statuts intermédiaires.

Une nouvelle consultation de la population a été tenue en mars 2009 et sans surprise, les Mahorais se sont largement prononcés en faveur de la départementalisation (à 95,2 %). Mayotte devient alors le 101e département de France et le cinquième département d'outre-mer en mars 2011. Depuis 2014, elle fait partie intégrante de l'union européenne et devient alors une région ultrapériphérique.

[33] La loi 2001-616 du 11 juillet 2001 qui dote Mayotte du statut de collectivité départementale et qui prévoit l'application de plein droit à Mayotte des lois relatives à l'organisation juridique, économique et sociale.
L'article 72-3 de la Constitution par la révision constitutionnelle qui inscrit Mayotte dans la Constitution française
Article 3 de la loi organique du février 2007 relative l'Outre-mer qui fait entrer Mayotte dans le régime de l'identité législative applicable aux départements d'Outre-mer

4.2.3. Une souveraineté contestée

Les Comores n'ont cessé de réclamer Mayotte à la France. Même si un retour vers l'union des Comores est de moins en moins envisageable notamment avec l'ancrage de Mayotte dans la Nation par la départementalisation, cette situation a toujours suscité un malaise sur la scène internationale.

La souveraineté de la France sur Mayotte a été contestée par les Comores qui mettent en avant le principe, de l'intangibilité des frontières issues de la décolonisation. Par ailleurs les Nations unis reprochent la France « *le non-respect de l'unité et de l'intégrité territoriale de l'archipel des Comores* »[34]. La France quant à elle, s'appuie sur le principe du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes pour justifier le cas de Mayotte.

La question de l'appartenance n'étant plus à définir, nous nous intéresserons aux conséquences de ce rattachement à la France pour Mayotte et accessoirement pour les Comores en termes de développement.

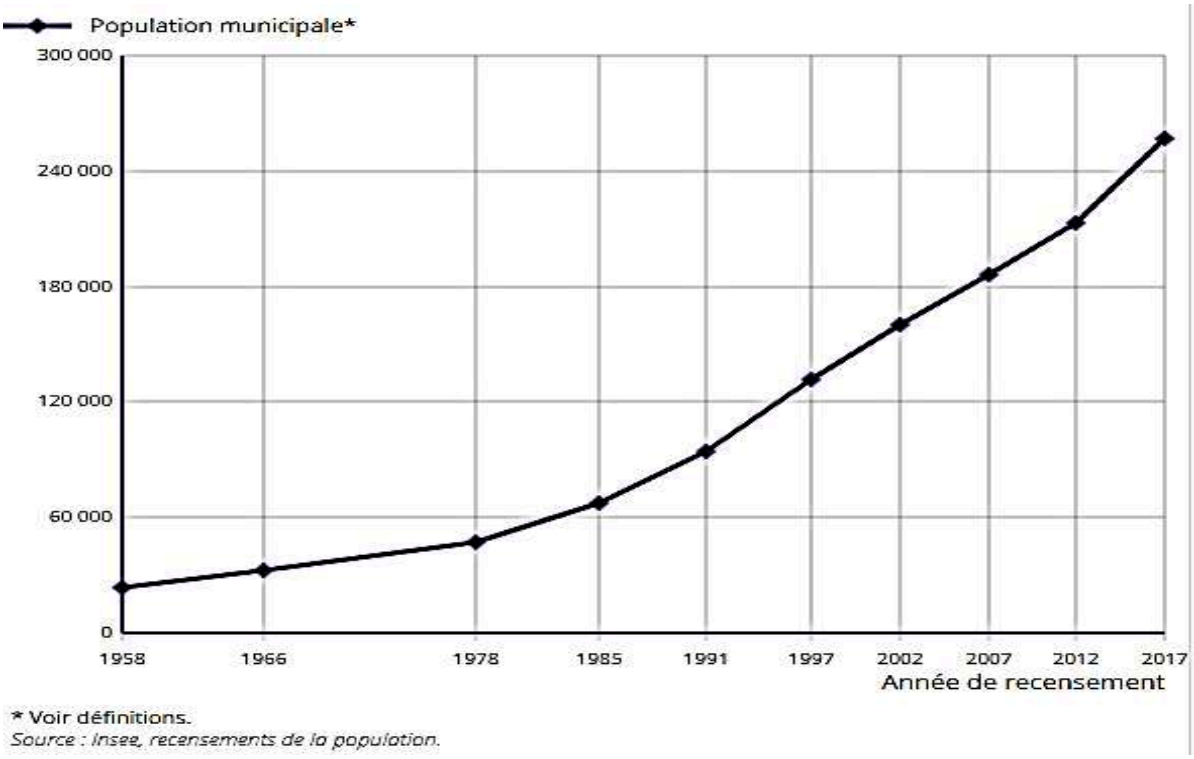
En effet, depuis un certain nombre d'années, l'île est confrontée à des tensions d'ordres sociales, culturelles et politiques. La proximité géographique et les disparités socio-économiques entre Mayotte et les autres îles des Comores sont à l'origine même de l'explosion démographique à laquelle elle doit faire face.

4.3. Étude sociodémographique

Selon le dernier recensement de l'INSEE réalisé en septembre 2017, Mayotte compterait 256 500 habitants. Elle présente une très forte croissance démographique qui ne désemplit pas depuis vingt ans : une augmentation de 3,8 % par an en moyenne contre 2,7 % entre 2007 et 2012, 3,1 % entre 2002 et 2007, 4,1 % entre 1997 et 2002 et 5,7 % entre 1991 et 1997. Mayotte est le département français le plus densément peuplé après la région Île de France, avec 690 habitants au km2.

[34] Document officiel des Nations Unies, « 49/18. Question de l'île comorienne de Mayotte, 1994 ».

Figure 24 : L'évolution de la population de Mayotte de 1958 à 2017



Trois raisons prépondérantes expliqueraient l'évolution démographique mahoraise :

- Un très fort taux de naissance
- Une forte immigration
- Une maternité plus jeune que la moyenne nationale.

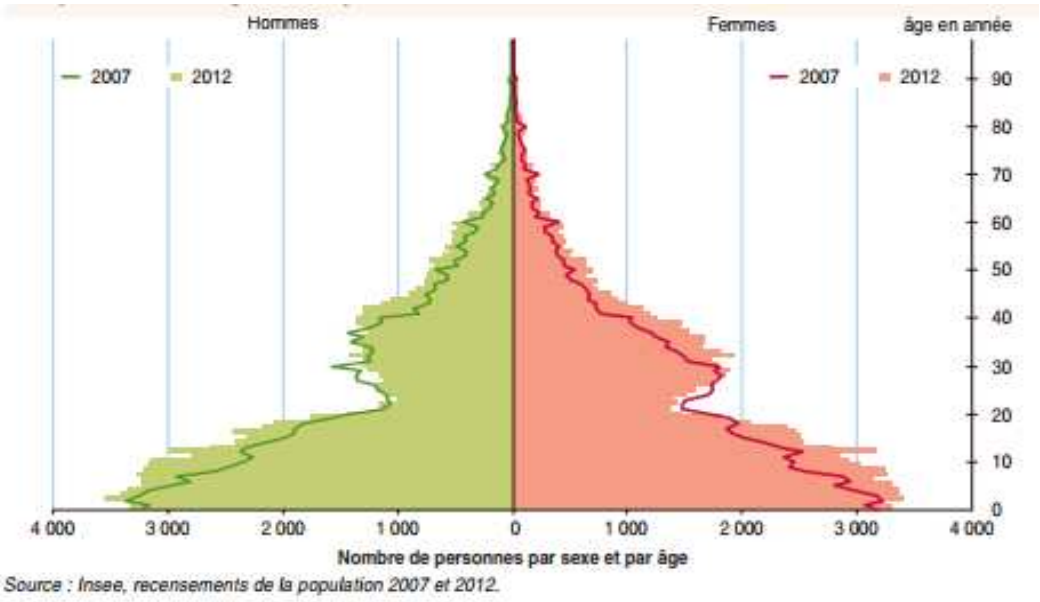
4.3.1. Un taux record de naissance :

De tous les départements français, Mayotte détient de loin le taux le plus élevé de natalité qui s'établit à 38,9 % en 2015 alors que la moyenne nationale est de 12 %.

En 2016, l'île enregistre son record de naissance, 9 500, soit une augmentation de 45 % entre 2013 et 2016 (Merceron, 2017).

Mayotte est indéniablement le département le plus jeune de France. La moitié de la population est âgée de 17 ans alors que cette médiane de l'âge s'établit à 39 ans en France métropolitaine (Balicchi, Bini, Daudin, & Actif, 2014).

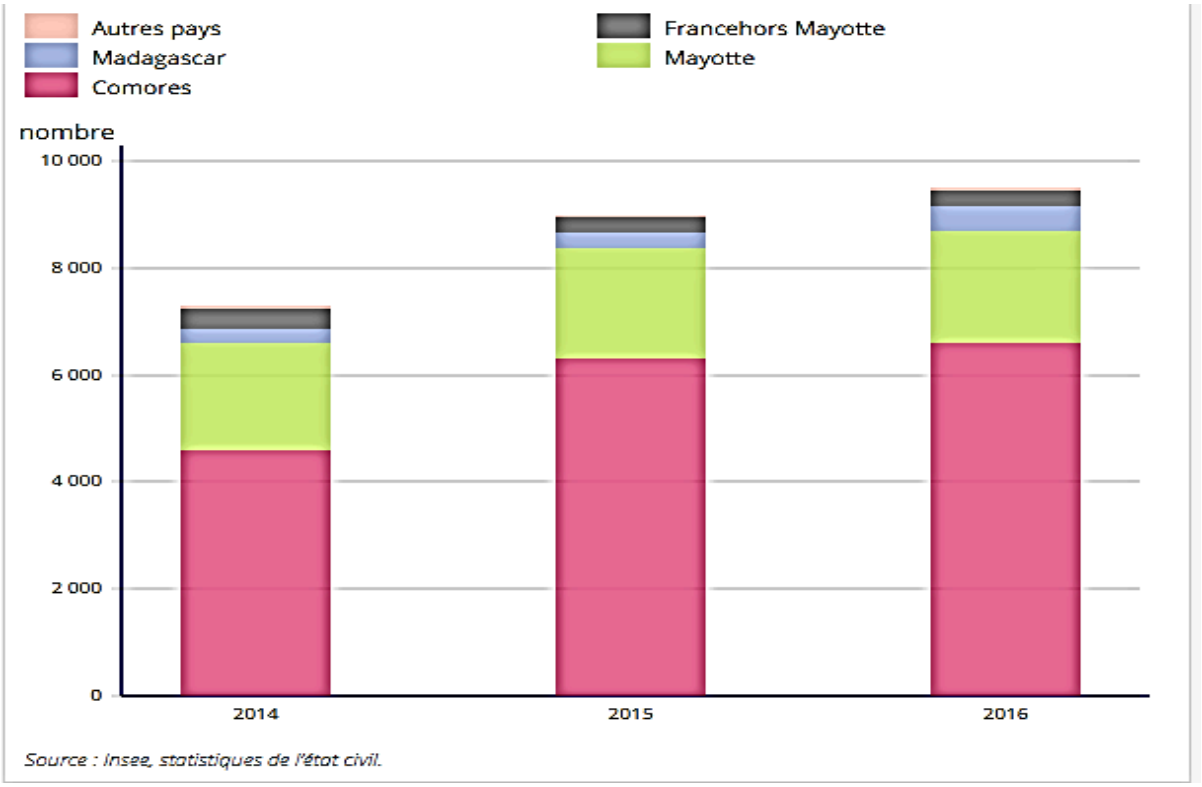
Figure 25 : La population à Mayotte par sexe et par âge en 2012



a) Une forte immigration clandestine

Les trois quarts des bébés nés en 2016 ont une mère d'origine étrangère et majoritairement comorienne (69 % des naissances). Un bébé sur deux a un père étranger. La part des bébés dont les deux parents sont étrangers s'élève à 42 % des naissances (Merceron, 2017).

Figure 26 : Les naissances à Mayotte en 2016 selon le lieu de naissance de la mère



Un grand nombre d'étrangers espèrent faire bénéficier la nationalité française à leurs enfants nées à Mayotte une fois la majorité atteinte. Or le droit du sol sur les territoires d'Outre-mer et plus spécifiquement à Mayotte fait l'objet de nombreux débats car il serait une mesure incitative à l'immigration. La situation migratoire à Mayotte a fait l'objet d'une étude par la Commission d'enquête du Sénat et la possibilité de mettre en place des règles dérogatoires en matière d'acquisition de la nationalité sur les territoires d'Outre-mer et plus particulièrement à Mayotte a été discutée. Les conclusions de l'enquête se sont révélées défavorables à cette différenciation des conditions d'accès à la nationalité française sur certaines parties du territoire national car non conforme à la Constitution : *« La constitutionnalité d'un texte législatif visant à distinguer Mayotte du reste du territoire national au regard des modalités d'acquisition de la nationalité française ne semble donc pas, en l'état, absolument assurée, sauf à ce que la Constitution soit révisée aux fins de prévoir expressément la possibilité d'une telle différenciation au profit des collectivités régies par l'article 74 de la Constitution »* (Othily & Buffet, 2006, p.189)[35].

Plus récemment, en juillet 2018, une loi a été adoptée par le Conseil constitutionnel pour limiter le droit de sol à Mayotte et ainsi maîtriser l'immigration clandestine [36]. La commission d'enquête notifie toutefois que les personnes en situation irrégulière, même celles nées à Mayotte sont susceptibles d'être expulsés : « *la naissance en France n'empêche pas l'exercice des procédures d'éloignement, tant en ce qui concerne l'enfant que ses parents, et que cette seule naissance ne saurait suffire à lui conférer la qualité de ressortissant français* » (Othily & Buffet, 2006, p.190).

En cas d'expulsion, certains parents feraient le choix de laisser leurs enfants, scolarisés pour la plupart (en espérant un retour rapide). 7 % à 9 % des enfants âgés de six ans et plus vivent dans un ménage sans aucun de leurs parents (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017). Les services sociaux à la protection de l'enfance ne sont pas suffisamment développés pour assurer l'accueil et le placement des enfants victimes de mesure d'éloignement.

[35] Révisé par la Loi constitutionnelle du 28 mars 2003 relative à l'organisation décentralisée de la République prévoit que les lois et règlements sont applicables de plein droit dans les départements et régions d'outre-mer mais peuvent faire l'objet d'adaptations tenant aux caractéristiques et contraintes particulières de ces collectivités. Cependant Ces dernières ne peuvent porter sur la nationalité (notamment).

[36] Décision n° 2018-770 DC du 6 septembre 2018 Loi pour une immigration maîtrisée, un droit d'asile effectif et une intégration réussie

Tableau 14 : Les caractéristiques des étrangers non natifs de Mayotte selon le lieu de naissance en en 2016 (en %)

	Natifs de Anjouan	Natifs de Grande Comore et Mohéli	Autres
Répartition des étrangers vivant à Mayotte	67	27	6
Part des étrangers sans titre de séjour	53	51	30
Part des étrangers arrivés au cours des 5 dernières années	15	28	23

Champ : personnes de 18 à 79 ans de nationalité étrangère, résidant à Mayotte et nées à l'étranger.

Source : Ined-Insee, enquête MFV-Mayotte 2015-2016.

b) Une société encourageant le mariage et la maternité

En 2016, l'âge moyen des parents à la naissance est de 28 ans contre 30,6 ans en métropole (INSEE, 2018a). Le contexte mahorais est fortement favorable et incite à avoir des enfants plus tôt.

- Le retard de scolarisation et le faible niveau d'éducation des femmes
- L'inactivité de la majorité des femmes
- L'institutionnalisation du mariage dans la culture mahoraise

La religion et la culture influencent le mariage et la maternité à Mayotte. En effet, les relations sexuelles et les enfants hors mariage sont mal perçus par la société : Plus de neuf personnes sur dix, hommes comme femmes, âgées de plus de 35 ans déclarent être mariées traditionnellement ou l'avoir déjà été [37].

Les Mahoraises se marient plusieurs fois au cours de leur vie : Plus d'une femme sur trois de 35 à 64 ans déclare s'être mariée au moins deux fois et plus d'une femme sur dix, trois fois ou plus.

La norme sociale veut que chaque mariage se solde par une naissance pour être valide symboliquement aux yeux de la société. La plupart des mariages sont traditionnels (98 %) et obéissent aux lois islamiques. 12 % seulement sont combinés à un mariage civil, ce qui facilite les divorces (ou plutôt les séparations) et les remariages rapides.

[37] (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017), p 3

L'existence d'un droit local (la justice cadiale) à Mayotte, a longtemps permis certaines pratiques, allant à l'encontre du droit commun et des principes constitutionnels français, notamment la polygamie qui a officiellement été abrogée en 2010 mais qui existe encore dans les faits.

Le mariage qui se fait plus jeune que la moyenne nationale pour des raisons socioculturelles, encourage fortement le fait d'avoir des enfants et participe à l'acquisition d'une certaine position sociale dans la société. En 2012, 16 % des couples vivent sans enfants contre 50 % en France métropolitaine (Baktavatsalou & Clain, 2016).

c) Un indice de fécondité très élevé à Mayotte.

En 2015-2016, l'indice de fécondité s'élève à quatre enfants par femme en moyenne à Mayotte contre deux en France métropolitaine[38]. Elle est passée de 8,1 enfants par femmes en moyenne en 1977-1978 à 5,8 en 1990. Elle a été réduite de moitié en moins de 40 ans [39].

Elle a fortement baissé entre les générations réduisant de moitié la part des femmes ayant sept enfants et plus en 2015-2016 pour celles nées entre 1940 et 1949 et celles nées entre 1970 et 1976[40].

La question de la sexualité en général est jusqu'alors un sujet tabou dans cette société et difficile à gérer pour les politiques et le monde de la santé. L'adoption et la prise de moyens de contraception ont été un long processus pour la population mahoraise. L'émancipation de la femme (par l'éducation, l'activité et l'évolution des situations matrimoniales et familiales) a joué un grand rôle dans ce processus.

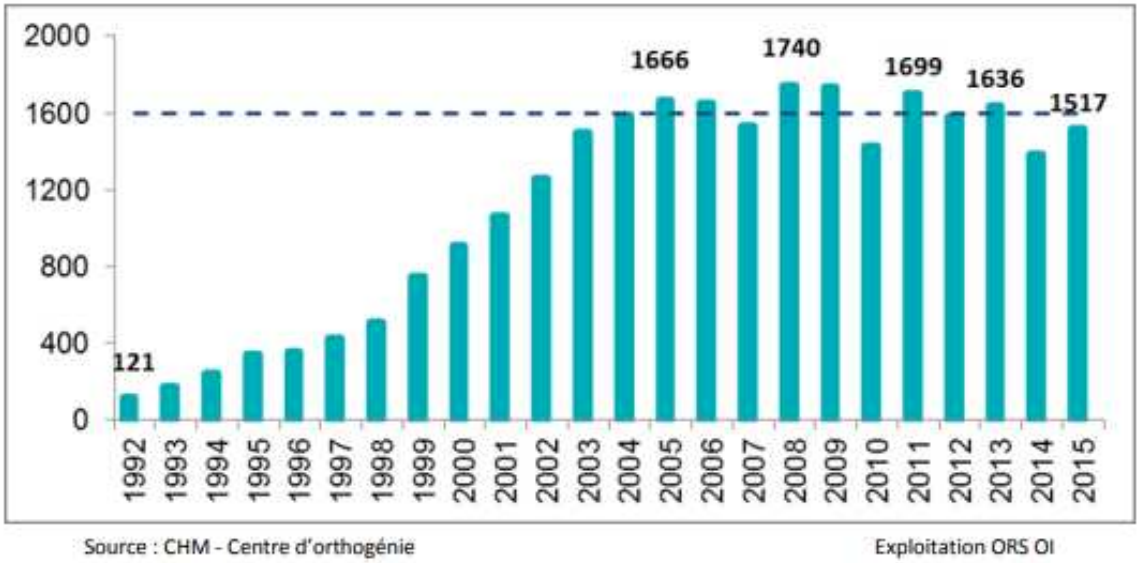
Les moyens de contraception auraient longtemps été rejetés par la population pour des raisons religieuses et de croyances basées sur des idées reçues sur les effets négatifs des contraceptifs qui démontrent le manque criant d'informations sur la question[41]. L'étude menée par Gomard (2017, p.9) montre que 58 % des enquêtées en âge de procréer ne prennent pas de contraceptions pour des raisons diverses. Parmi elles, un quart justifie ce choix par la peur des effets secondaires et la même portion car elles ont recours à des méthodes naturelles pour se protéger (l'allaitement, le retrait).

[38] (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017, p.4)
[39] (Rallu, 1997, p.2)
[40] (Marie, Breton, & Crouzet, 2018, p.2)
[41] (Gomard, 2017)

Depuis le début des années quatre-vingt, des campagnes d'information et de communication ont été mises en place dans l'objectif de maîtriser la natalité à Mayotte. Le message était alors d'espacer les naissances et de faire moins d'enfants pour leurs bien-être mais aussi pour mieux subvenir à leurs besoins(Malidi, 2015).

Par ailleurs, l'évolution des interruptions volontaire de grossesse (IVG) à Mayotte démontre deux réalités : d'une part, la population recourt davantage à l'IVG pour les grossesses non désirées, ce qui témoigne d'une certaine ouverture d'esprit et une tolérance vis-à-vis de cette pratique qui va à l'encontre de leurs croyances religieuses. D'autre part, elle démontre encore une insuffisance face à l'adoption des moyens de contraception, ce qui soulève aussi la question de l'accès au vu des problématiques de pénurie et de saturation des services de santé que connaît l'île.

Figure 27 : L'évolution des IVG à Mayotte 1992-2015 [42]



Malgré des conditions de vie difficiles notamment pour les familles nombreuses, le fait d'avoir beaucoup d'enfants serait considéré comme une richesse. Selon les coutumes et les traditions religieuses, les enfants sont considérés comme une bénédiction divine. Pour les parents, avoir des enfants serait une sorte d'assurance vieillesse, la « garantie » d'être prise en charge pour leurs vieux jours durant lesquels les garçons apportent une aide matérielle et financière et les filles, une aide plus humaine (relevant de la qualité du travail d'aide à domicile)(Gomard, 2017, p.65).

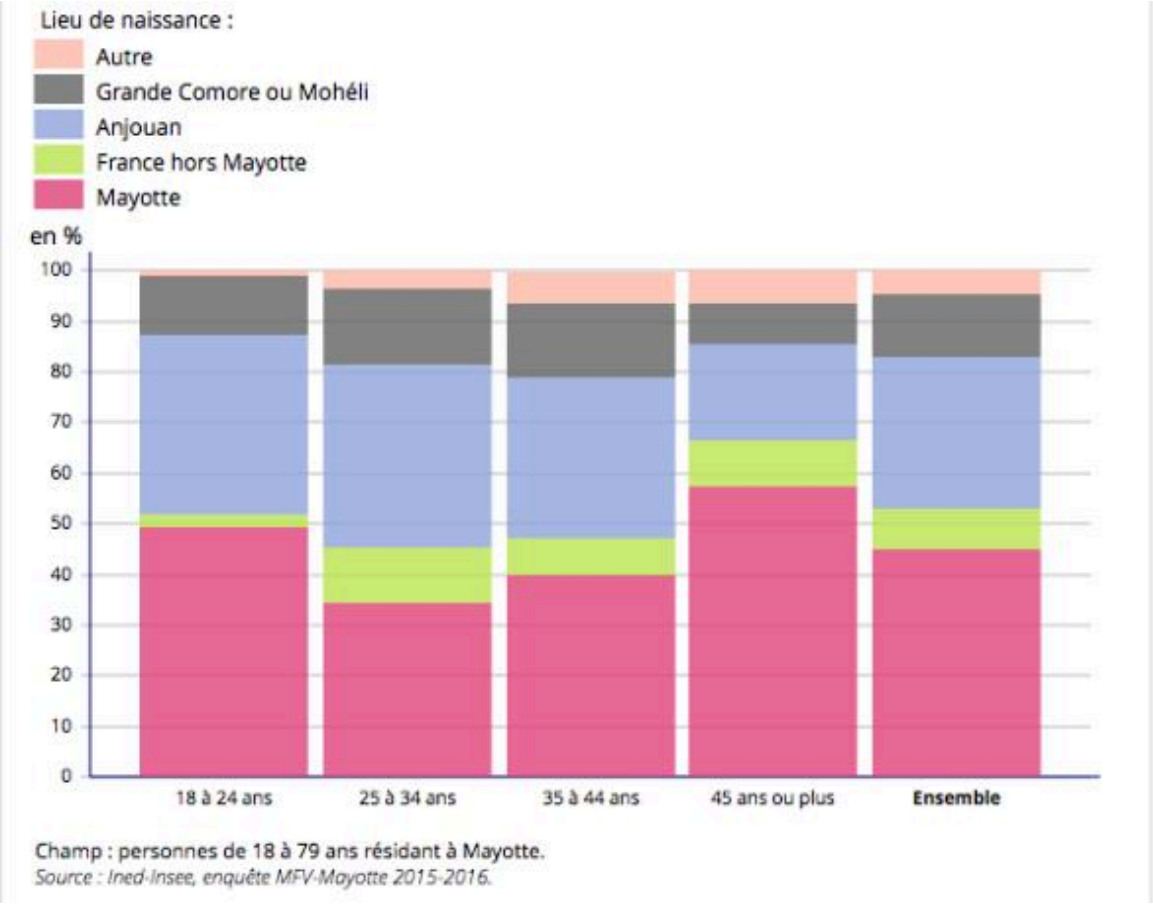
[42] (Louacheni, 2017, p.7)

4.3.2. Des flux migratoires incontrôlables

a) Record d'accueil de migrants[43]

La moitié des adultes résidant à Mayotte n'y sont pas nées. Quatre personnes sur dix sont nées aux Comores. Les natifs de Anjouan, l'île la plus proche, sont les plus nombreux, ils représentent un tiers de la population. Si on remonte d'une génération, seulement un tiers des adultes résidant à Mayotte y sont nés d'une mère elle-même native du département. Plus de la moitié des jeunes de 18 à 24 ans nées à Mayotte ont une mère de nationalité étrangère.

Figure 28 : la composition de la population de Mayotte selon l'âge et le lieu de naissance



Parmi les adultes, la moitié des étrangers non natifs de Mayotte se trouverait en situation administrative irrégulière. Les jeunes sont davantage concernés par ces situations d'irrégularité administrative (74 % pour 18-24 ans contre 30 % pour les 45 ans et plus).

[43] (Marie et al., 2017)

b) L'immigration clandestine[44]

En 2012, 75 000 personnes étaient en situation irrégulière, soit un tiers de la population mahoraise. Les arrivées clandestines en provenance des Comores, rendraient difficile la maîtrise de cette pression migratoire. Les mesures mises en place par les autorités pour lutter contre ce fléau (la Police à la Frontière, la Gendarmerie maritime, les moyens nautiques, les radars de surveillance, un nouveau centre de rétention administrative plus adapté) ne semblent pas stopper les arrivées massives de migrants sur l'île. En effet, les reconduites à la frontière des étrangers en situation irrégulière sont très élevées par rapport aux autres DOM. Elles ont doublé en l'espace de dix ans et ont atteint leur record en 2010 avec 20 429 expulsions.

Tableau 15 : Les mesures d'éloignement dans les DOM de 2005 à 2010 [45]

Année	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**
Guadeloupe	1 253	1 964	1 826	1 682	1 023	514	546	651	529	516	393
Martinique	603	432	390	404	327	454	454	499	344	306	350
Guyane	5 942	8 145	9 031	8 085	9 066	9 458	9 410	9 757	6 824	5 867	5 455
La Réunion	56	64	53	52	73	67	74	70	74	30	25
Mayotte	7714	13253	13990	13329	16726	20429	16374	13001	11861	14538	13982

Le 101e département représenterait à lui seul la moitié des objectifs nationaux en matière de reconduites à la frontière d'immigrés clandestins. Ces reconduites coûteraient chaque année entre 50 et 70 millions d'euros. Cette situation migratoire est d'autant plus dramatique en termes de pertes humaines. On estimerait entre 7 000 et 10 000 personnes ayant perdu la vie lors de la traversée pour Mayotte depuis Anjouan (naufrages, noyades et disparitions)(Sueur, Cointat, & Despan, 2012, p. 76-77).

[44] (Ministère de l'Intérieur, 2017)

[45] (Ministère de l'Intérieur, 2013)

Figure 29 : Les mesures d'éloignement et les interpellations de Kwassa [46]

Évolutions annuelles

Nombre de reconduites à la frontière depuis Mayotte

Reconduites	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Majeurs	13 329	16 725	20 249	16 374	13 001	11 861	14 425	-
Enfants	2 966	3 057	5 870	5 978	3 388	3 747	5 566	-
Total	16 295	19 782	26 119	22 352	16 389	15 908	19 991	18763

> Sources :

- conférences de presse annuelles du préfet mêlant des informations sur l'état de la délinquance au cours de l'année antérieure et sur les nombres d'expulsions et de kwassas interceptés par la PAF.
  comité interministériel de contrôle de l'immigration, 11e rapport, 15 avril 2015, et rapports antérieurs. Chiffres 2014 communiqués par le ministère de l'intérieur [1]

Kwassas interceptés

Année	2011	2012	2013	2014	2015
Embarcations	449	412	476	597	-
« Passeurs »	623	478	518	610	-
Passagers	11 412	10 132	10 610	12 879	9 878

Source : Préfet de Mayotte, conférences de presse, 3 février 2014, 11 avril 2015 et 7 février 2016.

c) Le visa Balladur

Instauré en 1995, le visa Balladur a renforcé la séparation entre Mayotte et les autres îles des Comores en délimitant les frontières. Désormais, il fallait un Visa pour les ressortissants Comoriens pour entrer à Mayotte, ce qui aurait suscité une certaine incompréhension de la part des Comoriens (Kadiri, 2018). Délimiter les frontières pour le développement de l'île était la raison principale de l'instauration du Visa Balladur. C'est pour ces mêmes raisons économiques qu'un grand nombre de comoriens tentent de rejoindre Mayotte. L'instauration du visa Balladur a supprimé le visa de trois mois qui était accordé automatiquement et a accéléré le mouvement migratoire de la population des autres îles des Comores vers Mayotte. Entre le milieu des années 1980 et la fin des années 1990, la migration aurait généré une croissance de la population de l'ordre de 30 % (Marie, Breton, & Crouzet, 2018, p.2).

Ce visa est spécifique à la région. Il répond toutefois aux mêmes conditions d'entrée sur le territoire français[47].

[46] (Migrants Outre-Mer, s. d.) consulté le 28 janvier 2019

[47] Documents pour constituer un dossier de Visa : Une photo, un passeport en cours de validité et signé, des justificatifs relatifs au motif du séjour, des justificatifs relatifs aux moyens de subsistance pendant le séjour, des justificatifs relatifs aux conditions d'hébergement en France, un certificat d'assurance, des justificatifs de revenus tout document de nature à prouver l'intention de quitter l'espace Schengen à l'expiration du visa, des justificatifs spécifiques sont demandés pour les mineurs, notamment une autorisation parentale de sortie du territoire et un certificat de scolarité.

Par leur situation socio-économique, il est difficile pour un grand nombre de réunir ces conditions d'obtention de visa pour entrer à Mayotte et par conséquent en France. Nombreux sont ceux qui font le choix en de faire une périlleuse traversée à partir d'Anjouan situé à 70 Kilomètre et d'entrer illégalement à de l'île.

Les relations difficiles entre Mayotte et les Comores limitent la coopération en matière d'immigration. Dans l'optique de lutter efficacement contre l'immigration clandestine, mettre fin au drame humain entre Mayotte et Anjouan, détendre les relations franco-comoriennes et faciliter la coopération régionale, le visa Balladur, jugé inadapté, serait amené à évoluer ou à être supprimé. C'est dans ce cadre qu'une feuille de route, a été signée le 12 septembre 2017 entre la France et les autorités comoriennes lors d'un Haut conseil paritaire[48]. Elle aurait dû entrer en vigueur à partir du 1er octobre 2017 mais suite au soulèvement de la population et à la demande des élus de mahorais, elle a été différée et reste en suspens jusqu'alors.

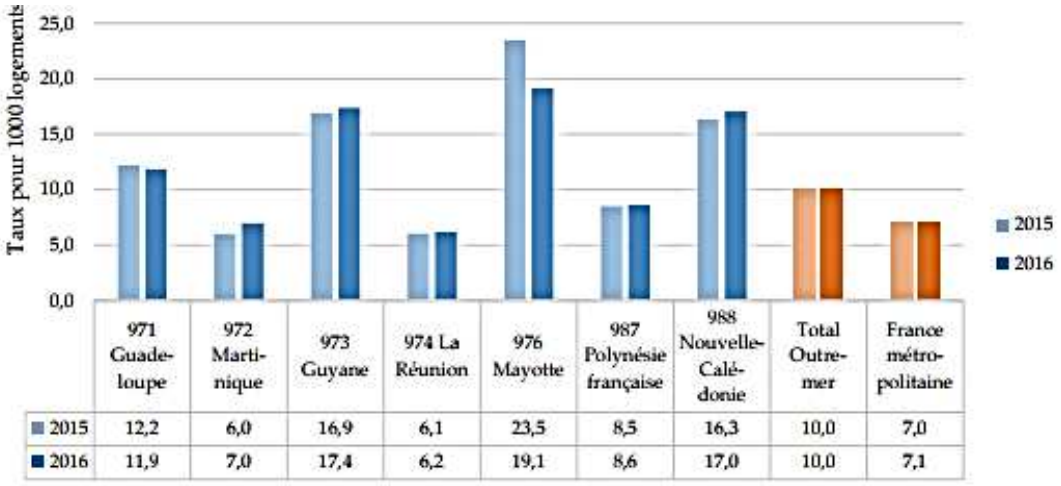
Il serait ainsi question de délivrance d'un Visa gratuit pour les ressortissants comoriens sous certaines conditions. Les Mahorais craindraient que cette facilité de circulation ne dégrade davantage la situation sociale.

d) Mayotte au bord de la crise sociale

Les actes de violence se sont accrus ces dernières années notamment depuis la départementalisation, preuve d'une société en crise. Mayotte compte parmi les départements les plus exposés à l'insécurité et à la violence dont les niveaux sont proches de ceux constatés en Guyane et en Guadeloupe. Cette délinquance concerne les atteintes aux biens et plus particulièrement les cambriolages de logements qui, malgré la baisse, restent très importantes comparée à la moyenne en Outre-mer et en France métropolitaine (19,1 faits pour 1 000 logements en 2016 contre 10 en Outre-mer et 7 en métropole) (Baux et al., 2017, p.87). En 2017, les cambriolages de logement sur l'île ont chuté et s'établissent à 15,8 pour 1 000 logements (Clanché et al., 2018, p.158).

[48] (Franceinfo, 2017)

Figure 30 : Les cambriolages de logements dans les territoires d'Outre-mer



	971 Guade-loupe	972 Marti-nique	973 Guyane	974 La Réunion	976 Mayotte	987 Polynésie française	988 Nouvelle-Calé-donie	Total Outre-mer	France métro-politaine
2015	12,2	6,0	16,9	6,1	23,5	8,5	16,3	10,0	7,0
2016	11,9	7,0	17,4	6,2	19,1	8,6	17,0	10,0	7,1

Champ : France.
Sources : SSMSI - Base des crimes et délits enregistrés par la police et la gendarmerie - Insee, recensement de la population.
Lecture : En 2016, en Polynésie française, la police et la gendarmerie ont enregistré 8,6 cambriolages de logements pour 1000 logements.

La violence concerne également les atteintes aux personnes et plus particulièrement les agressions physiques chez les jeunes. En 2016, l'île détient le record en matière de violence volontaire (5,1 faits pour 1 000 habitants contre 3,5 sur l'ensemble des Outre-mer et 1,9 en France métropolitaine). Les violences volontaires hors de la sphère familiale ont suivi la tendance de la baisse en 2017 et ne concernent plus que 4,3 cas pour 1 000 habitants.

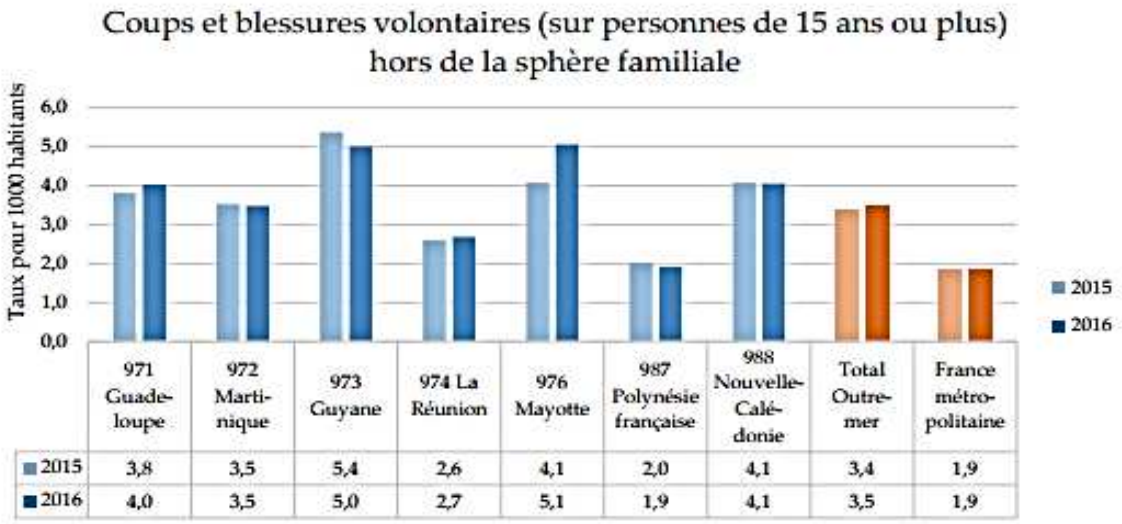
Les lieux scolaires, notamment les collèges, les lycées et les arrêts de bus scolaires sont souvent le théâtre de cette délinquance juvénile. Selon le bilan de sécurité intérieur de 2013, Les mineurs seraient impliqués dans 36 % des faits de délinquance générale et dans 93 % des faits élucidés en matière de cambriolages[49].

À cet effet, le droit de retrait du personnel a été appliqué à plusieurs reprises dans les établissements pour dénoncer l'insécurité et la violence qui y règnent. La sécurité a dès lors été renforcée dans certains établissements scolaires.

La délinquance juvénile serait favorisée par les situations sociales, familiales et professionnelles particulièrement difficiles pour un grand nombre de jeunes mahorais. Les situations d'échec scolaire, de chômage, de pauvreté et de manque de dispositifs et d'infrastructures (éducatives, professionnelles et culturelles) pourraient générer un certain sentiment d'abandon chez les jeunes.

[49] Préfet de Mayotte, « bilan_sécurité_2013 », http://www.mayotte.gouv.fr, consulté le 28 janvier 2019

Figure 31 : Les coups et blessures volontaires (sur personnes de 15 ans ou plus) hors de la sphère familiale



	971 Guade-loupe	972 Marti-nique	973 Guyane	974 La Réunion	976 Mayotte	987 Polynésie française	988 Nouvelle-Calé-donie	Total Outre-mer	France métro-politaine
2015	3,8	3,5	5,4	2,6	4,1	2,0	4,1	3,4	1,9
2016	4,0	3,5	5,0	2,7	5,1	1,9	4,1	3,5	1,9

Champ : France.
Sources : SSMSI - Base des crimes et délits enregistrés par la police et la gendarmerie - Insee, recensement de la population.
Lecture : En 2016, à Mayotte, la police et la gendarmerie ont enregistré 5,1coups et blessures volontaires (sur personnes de 15 ans ou plus) hors de la sphère familiale pour 1000 habitants.

Les Mahorais, accuseraient les étrangers, et plus particulièrement les Anjouanais, d'être responsables de leurs maux sociaux, à savoir la saturation des services publiques et les situations de délinquance et de violence qui y règnent.

Les conclusions du rapport sur l'insécurité et la délinquance semblent à prime abord confirmer le lien de causalité entre le problème d'immigration et l'incivilité à Mayotte.

En effet, parmi les nationalités étrangères, les Comoriens sont plus particulièrement mis en cause sur les infractions considérées commises à la Réunion et à Mayotte (Baux et al., 2017, p.83).

Figure 32 : La répartition des mis en cause par nationalité à Mayotte et à la Réunion

Nationalités	Effectifs	%
COMORES	460	85
MADAGASCAR	40	8
ÎLE MAURICE	10	2
Total	**520**	**95**

De ce fait, l'île est confrontée à des actes xénophobes qui amplifieraient les tensions sociales et l'insécurité. À titre d'exemple, des collectifs villageois se sont créés et ont procédé à des « décasages » autrement dit des délogements de clandestins, parfois de manière très violente, sur toute l'île entre janvier et juin 2016, rendant ainsi la situation critique pour les migrants en termes d'accès au logement. Certains propriétaires ont été condamnés pour ces faits[50]. Ces actes démontreraient le manque de discernement que peuvent faire preuve les Mahorais en voulant se faire justice face à l'impuissance des pouvoirs publics en la matière, quitte à se mettre hors la loi.

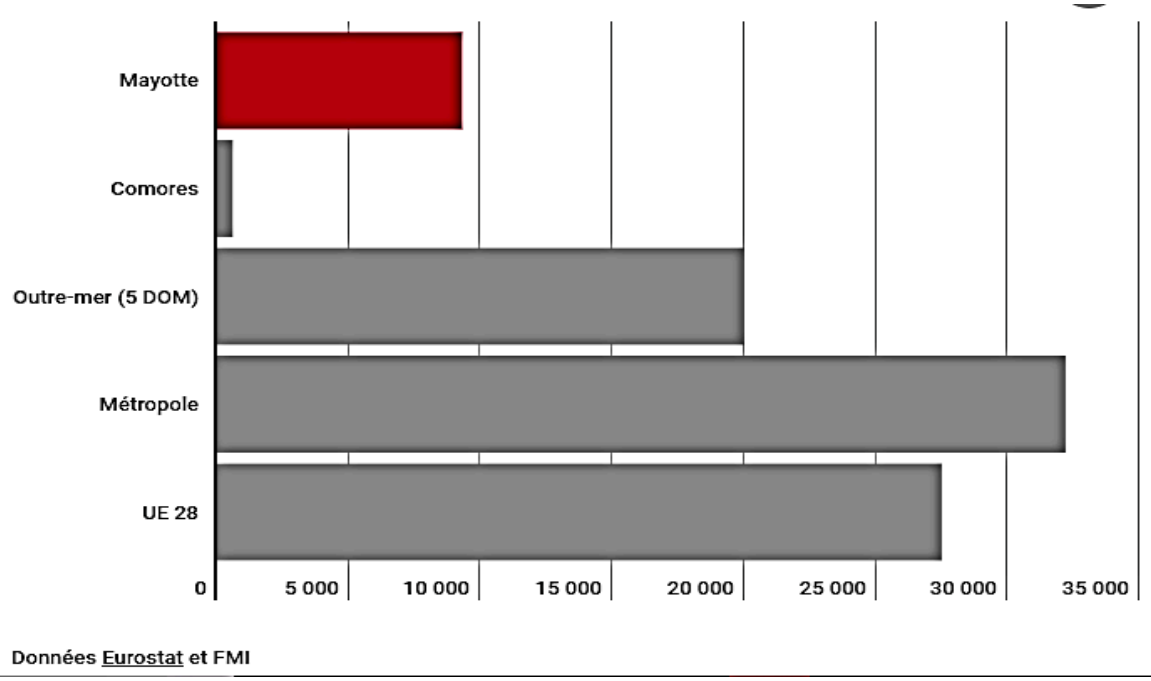
Cette situation d'insécurité a généré d'autres tensions sociales et diplomatiques qui se sont intensifiées durant toute l'année 2018. À l'origine de ces tensions, une grève générale contre l'insécurité (qui a débuté le 20 décembre et qui a duré plusieurs semaines). Les Mahorais se sont encore une fois retournés contre les étrangers en procédant à des « décasages » des étrangers comoriens en mars. Les Comores se sont opposées aux expulsions ses ressortissants depuis Mayotte et ont refusé de les accueillir sur son sol[51]. En mai 2018, la France suspend alors la délivrance de Visa aux ressortissants comoriens[52]. En décembre 2018, le gouvernement comorien accepte enfin de reprendre ses ressortissants expulsés de Mayotte après la signature d'un accord visant à faciliter la migration légale et maîtrisée des Comoriens à Mayotte[53].

e) Des conditions de vie déplorables pour les immigrés Comoriens à Mayotte

Les conditions de vie difficiles des immigrés à Mayotte ne semblent en rien freiner la vague de l'immigration clandestine. Cette situation fait état du désespoir et de la misère auxquels sont confrontés les Comoriens en particulier sachant que les conditions de la traversée sont assez périlleuses. En effet, c'est à bord de bateaux de fortune appelés « *kwassas* » qu'ils tentent de gagner Mayotte afin de bénéficier des conditions et un niveau de vie bien meilleurs. En 2014, bien que celui-ci soit 3,4 fois inférieur à la moyenne nationale, le PIB/habitant de Mayotte est 15,6 fois supérieur comparé à celui des Comores (Alix, 2018).

[50] (Le Figaro, 2017)
[51] (Le Monde, 2018a)
[52] (Le Monde, 2018b)
[53] (Franceinfo, 2018c)

Figure 33 : Le PIB par habitant de Mayotte en 2014



Les raisons qui motivent l'immigration comorienne seraient essentiellement d'ordre économique social et sanitaire : de meilleures conditions de vie, l'accès aux soins et la scolarisation.

La situation irrégulière d'un grand nombre d'immigrés les prive de l'accès à des emplois « déclarés » et aux aides sociales. De ce fait, ils optent pour des emplois non déclarés au niveau fiscal mais à la vue et connue de tout le monde pour subvenir à leurs besoins.

Les hommes s'orienteraient vers les métiers du BTP, d'agriculture et de taxi et les femmes, vers des métiers domestiques tels que le ménage et la garderie (Roinsard, 2014, p.83).

La situation est paradoxale car d'une part les Mahorais seraient exaspérés par la forte pression migratoire qui limite le développement de l'île et de l'autre, ce sont ces derniers qui développeraient cette économie parallèle en profitant d'une main-d'œuvre bon marché qui participe toute aussi au développement économique. Sans déclaration légale, ils leur fourniraient un travail mal payé, mais subvenant à minimum à leurs besoins, un logement ou une parcelle de terrain pour construire un logement de fortune appelé localement *« Banga »*. Selon Cherubini et ses collègues (2009), certains Mahorais vivant à la Réunion profiteraient des difficultés de logement des immigrés à Mayotte : « *ces migrants construisent ou aménagent à la va-vite de nouveaux habitats qu'ils louent à des familles qui n'ont pas d'autres choix que ces logements de fortune pour se loger* ».

L'accueil des étrangers serait aussi une question d'ordre culturel. Selon Blanchie 1988, p.67), le mahorais serait moralement accueillant et tolérant envers les étrangers de nature qu'elle soit. Ils se chargeraient ainsi de leur offrir une certaine hospitalité.

f) L'appartenance sociale

Les Mahorais nourrissent l'espérance d'une vie meilleure par leur sentiment de fraternité et d'humanité en tant que Comoriens et en tant que musulmans. Les travaux de Blanchy (1988, p.42) décrivent la notion d'appartenance comme étant très important et régulant la vie dans cette société.

Si on se réfère aux travaux menés en psychologie sociale sur la notion de groupe[54], nous pouvons dire que les Mahorais se sentiraient appartenir à la même entité sociale ou groupale que leurs voisins comoriens. Géographiquement, historiquement et culturellement, ils partagent des valeurs communes et similaires. Cependant ils se sentiraient Mahorais avant tout. L'histoire a d'avantage intensifié ce sentiment d'appartenance et de catégorisation sociale entre les Mahorais et les Comoriens.

L'appartenance de Mayotte à la France serait vécue comme une remise en question, une trahison et/ou un abandon du groupe social (les Comores) d'une part et une identification ou du moins le désir d'intégrer un groupe (la France) avec qui ils ne semblent pas partager beaucoup de similitudes sur le plan culturel. Cette démarche d'intégration nécessite par ailleurs de grands efforts d'adaptation.

Selon la théorie de Tajfel sur l'identité sociale[55], l'appartenance à un groupe influe sur son objectivité en matière de catégorisation sociale. L'individu a tendance à surestimer la ressemblance au sein de son groupe d'appartenance (endogroupe) et à accentuer les différences avec un autre groupe (exogroupe).

Les Mahorais se considérant comme une entité sociale, considéreraient les Comoriens comme étant un « exogroupe » dont ils n'en font pas totalement partie. Il y a à la fois une assimilation et un rejet par rapport à ces derniers. Cette catégorisation et différenciation sociale incitent à une hiérarchisation sociale, et influence le comportement des individus qui ont tendance à mettre l'autre à distance (discrimination, stéréotype, racisme, des attitudes souvent sources d'animosité entre les groupes).

[54] (Oberlé & Aebischer, 2016)

[55] Cité par (Oberlé & Aebischer, 2016, p.92)

Cette catégorisation sociale aurait un impact négatif sur les conditions de vie auxquelles sont confrontés les étrangers et plus particulièrement les Comoriens à Mayotte.

4.3.3. Une importante émigration de la population mahoraise vers la Réunion et la métropole

La pression migratoire est atténuée par le départ d'un grand nombre de Mahorais vers la Réunion et la métropole.

a) L'exode des Mahorais vers la Réunion et la métropole pour une vie meilleure

L'étude réalisée par la Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) sur la mobilité de la population mahoraise en 2010 (avant la départementalisation) fait état d'une forte émigration des Mahorais vers la Réunion et de plus en plus vers la métropole. (Breton, Beaugendre, et Hermet, 2014)

Ce phénomène s'est fortement amplifié, multipliant par 3,5 le nombre des natifs de Mayotte vivant en France (hors Mayotte) entre 1990 et 2010. En 2010, ils seraient environ 22 735, dont 6 600 à La Réunion soit, tous âges confondus, un natif de Mayotte sur six.

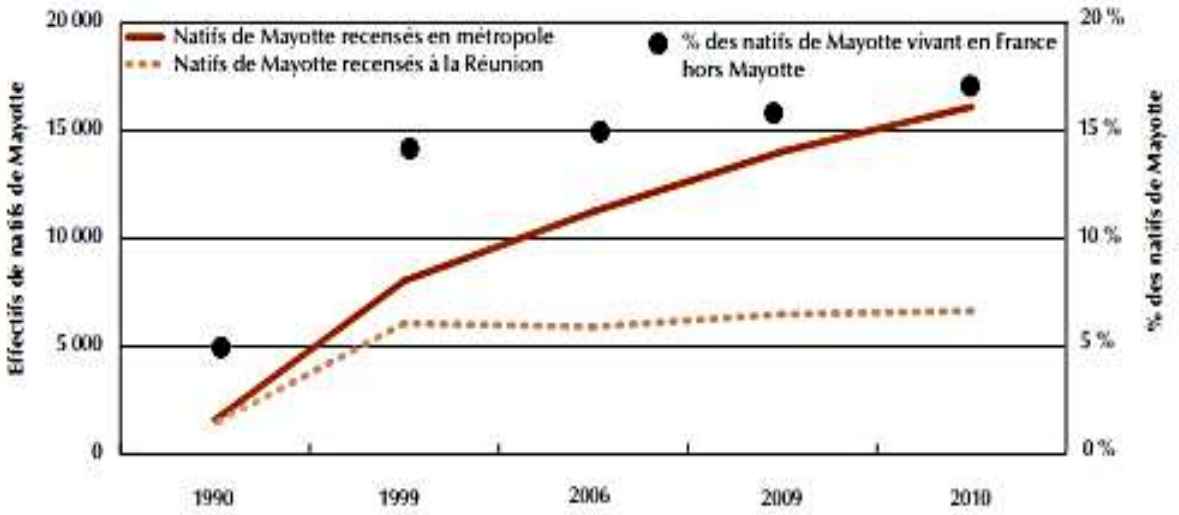
Selon l'Insee, en 2012, ce phénomène d'émigration concernerait 26 % de la population adulte nées à Mayotte et toucherait davantage les jeunes de 18-24 ans (Marie et al., 2017).

La Réunion a été la destination la plus prisés des Mahorais du fait de la proximité géographique et par conséquent des tarifs aériens moins importants. En 1990 43 % des natifs de Mayotte résidant hors de l'île vivaient à la Réunion. Depuis les années 2000, La part des natifs de Mayotte vivant à La Réunion a baissé et ne représente plus que 29 %. Elle reste toutefois la première région de destination des Mahorais.

L'émigration des Mahorais se concentre davantage vers la métropole, favorisée notamment par les aides publics à la mobilité et par le réseau social et communautaire qui s'est établi sur le territoire national au fil des années. Elle a été multipliée par 8 en 10 ans.

Par manque de formation universitaire, ce phénomène est encouragé par les politiques éducatives, qui favorisent le départ d'un grand nombre d'étudiants désireux de poursuivre une formation hors de l'île.

Figure 34 : Évolution du nombre de natifs de Mayotte vivant en France hors Mayotte[56]



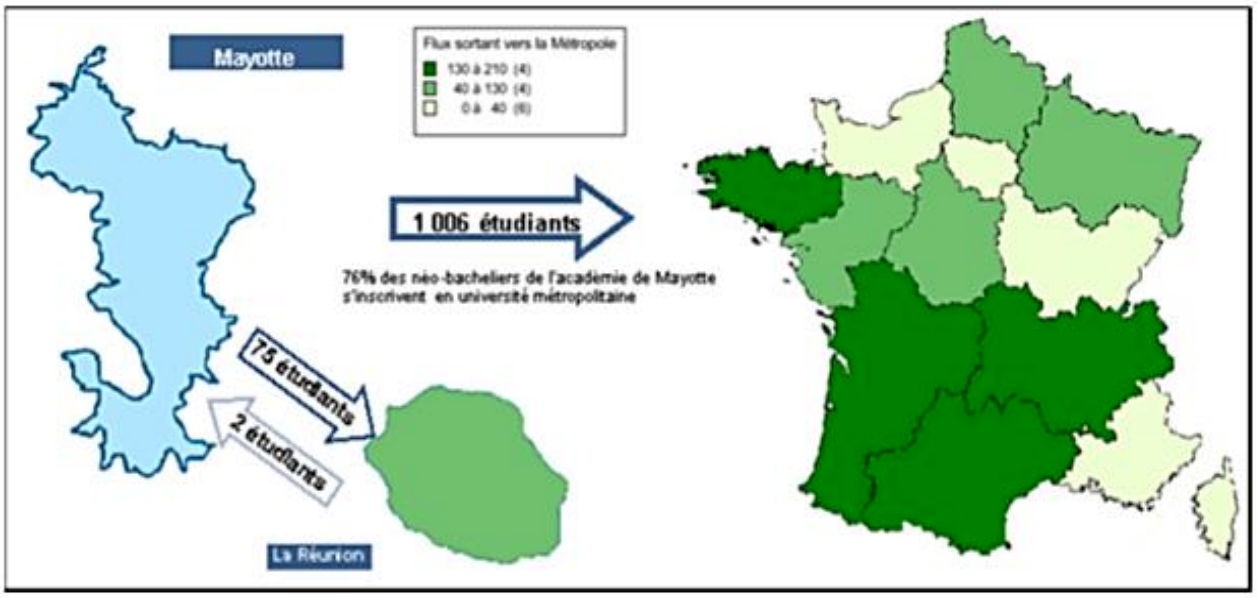
Lecture: environ 2000 natifs de Mayotte vivaient à La Réunion en 1990 et autant en métropole; ils représentaient 5 % du total des natifs de Mayotte.
Source: Insee, recensements de la population.

b) L'installation des Mahorais hors de l'île

Les Mahorais auraient des tendances communautaristes et privilégieraient davantage les lieux où ils ont de la famille ou une connaissance pour faciliter leur adaptation. *« Effectivement, comme l'ont démontré les travaux de l'école de Chicago, les nouveaux migrants cherchent à constituer une communauté qui est source d'intégration. Ce regroupement leur permet de créer de liens de solidarité, une solidarité familiale ou entre membres issus d'une même communauté. Pour les familles mahoraises, il s'agit surtout d'une stratégie qui consiste à se donner les outils pour s'adapter dans cette nouvelle société compte tenu de leurs divers handicaps : méconnaissance de la langue, décalage culturel, difficultés de s'adresser seules dans les administrations pour les premières démarches administratives, Les services sociaux disent d'ailleurs qu'une famille mahoraise a toujours un « point de chute » à son arrivée à la Réunion »* (Cherubini et al., 2009). À la Réunion, ce point de chute serait Le Port. En métropole, la population mahoraise se concentrerait plutôt vers le Sud, du Sud-Est et en Bretagne, à l'image des flux de la mobilité étudiante. En effet, bon nombre d'entre eux s'installent au Sud, Sud Est et à l'ouest (Breton, Beaugendre, & Hermet, 2014, p.61).

[56] (Breton, Beaugendre, & Hermet, 2014)

Figure 35 : Flux sortant des néobacheliers Mahorais de la session 2014 inscrits dans les universités et établissements assimilés en 2014-2015 (source SIES)[57]



Par ailleurs le regroupement de la population mahoraise hors Mayotte les inciterait à rester entre eux et à exporter leur propre culture sur le territoire national. Ceci aurait des avantages dans la mesure où il a une adaptation « en douceur » à la culture métropolitaine, qui est assez éloigné de la leur. Cette situation peut tout aussi inciter à une certaine autarcie culturelle.

L'exode de la population mahoraise vers les autres départements français est principalement motivé par la fragilité de la situation économique de l'île et des inégalités qui existent entre ce territoire et le reste de la France.

Conclusion

La particularité de Mayotte tient à son histoire et à sa situation démographique. Les Mahorais se sont battus pour devenir français. Ce choix leur a ouvert des perspectives de développement contrairement aux autres îles des Comores qui ont choisi de devenir indépendantes. Les conditions de vie, bien qu'elles soient moins bonnes qu'en France métropolitaine, sont nettement meilleures qu'aux Comores d'où cette forte immigration à Mayotte. Ce destin voulu et assumé s'est finalement retourné contre eux. Ils doivent dorénavant faire face à une surpopulation due principalement à l'immigration issue des Comores.

[57] (Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016)

Cette situation tend à créer des tensions sociales entre les populations et induit à des comportements xénophobes envers les étrangers d'origines comoriennes stigmatisés et rendus responsable des dysfonctionnements sur l'île et plus particulièrement du retard de développement par rapport aux autres départements. L'état semble utiliser ces problèmes démographiques comme ligne de défense pour justifier son manque d'investissement par rapport aux besoins réels du département.

Certains Mahorais font finalement le choix de vivre en dehors de Mayotte pour bénéficier des droits qu'ils ne peuvent pas percevoir sur l'île, à savoir, de meilleures conditions de vie, des prestations sociales et des services publiques, inexistantes ou dérisoires comparés aux autres départements et par rapport aux besoins réels sur l'île.

Chapitre V : Le contexte socio-économique

Mayotte évolue dans un contexte socio-économique bien particulier dans la mesure où elle a une position économique favorable dans son contexte géographique mais reste très éloignée des situations économiques standards des départements français. Elle se révèle être la partie pauvre (aux allures des pays en voie de développement) d'une grande puissance mondiale.

5.1. Les inégalités économiques

La situation économique relate de nombreuses disparités qui font de Mayotte un département à part. En effet, c'est le département le plus pauvre de France.

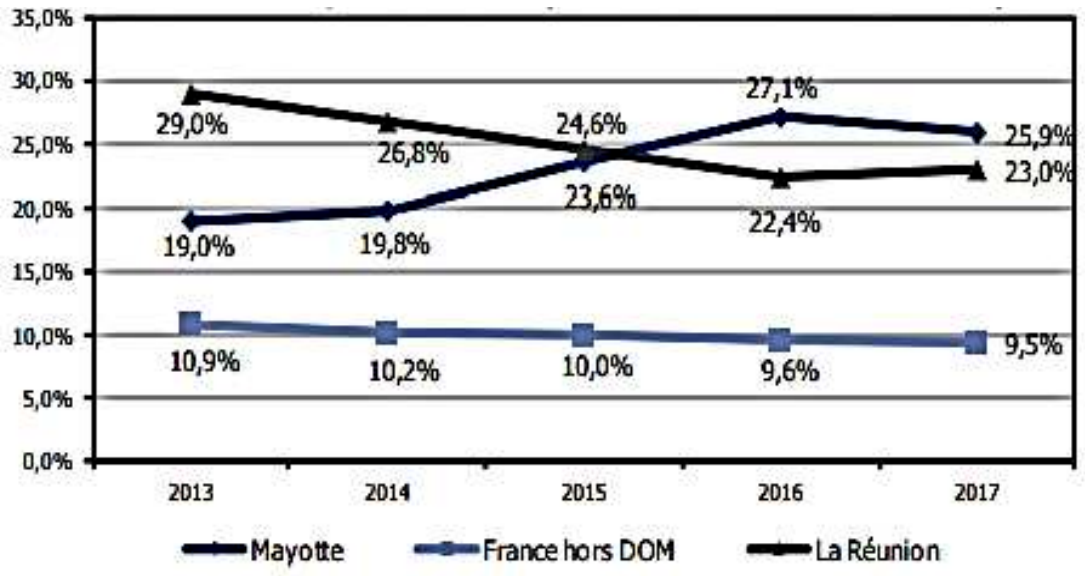
5.1.1. Un taux de chômage record

En 2017, 38,5 % de la population occupe un emploi contre 69 % en France métropolitaine. À l'échelle nationale, et bien qu'elle soit le plus jeune département français, la situation de Mayotte fait d'elle un cas à part dans tous les domaines.

Avec 26 % de chômeurs (au sens du BIT), Mayotte détient le taux de chômage le plus élevé de France. Ce taux est en léger recul par rapport à 2016 (Satge, 2018, p.43). Le halo autour du chômage, c'est-à-dire des personnes souhaitant travailler mais n'étant pas considérées comme des chômeurs au sens du BIT, continue de baisser depuis 2009 et ne concerne plus que 16 % des personnes en 2017, soit 21 900 personnes. Cette baisse s'expliquerait par une meilleure formalisation des démarches auprès des organismes et du suivi des personnes sans emploi.

Le développement des aides sociales, le RSA notamment, inciterait les personnes à s'inscrire au Pôle emploi. Au total, le chômage toucherait 29 % des 15 ans et plus, en comptabilisant le halo autour du chômage.

Figure 36 : Le taux de chômage à Mayotte au sens du BIT (au deuxième trimestre 2017)



Source : INSEE

Le chômage touche particulièrement les jeunes de moins de 30 ans (43 % contre 24 % pour les 30-49 ans et 14 % de 50 ans et plus). Les femmes sont fortement touchées par le chômage (29,5 % contre 32,6 en 2016) malgré une amélioration du taux d'activité et d'emploi. Leur taux d'activité est plus bas que celle des hommes mahorais (soit 45 % contre 60 %) et comparé à la moyenne nationale pour les femmes (67,6 %).

Comme l'a noté N. Roinsard (2014, p.87), ce sont les femmes et les jeunes, souvent sans diplôme, plus touchés par la précarité et le chômage, qui optent pour une émigration vers la Réunion et la métropole afin de bénéficier de bonnes conditions de vie garantie par le bénéfice des prestations sociales.

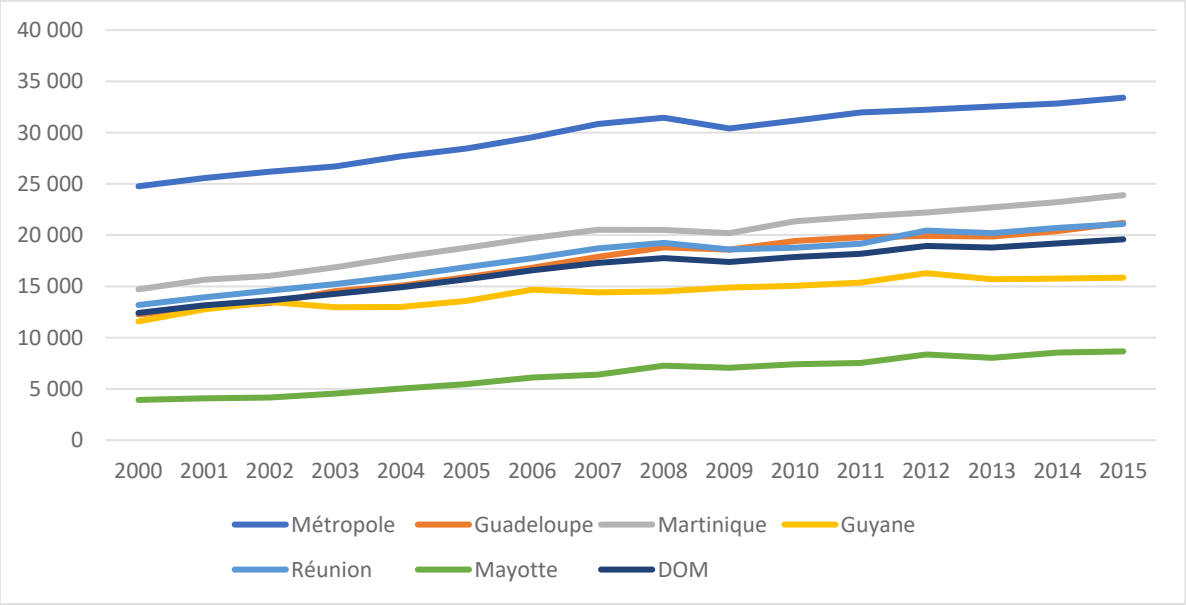
L'économie est principalement portée par le secteur public tant en termes d'emploi qu'en termes de création de richesse. Le secteur tertiaire représente plus de huit emplois sur dix et parmi ces derniers, 53,5 % proviennent des administrations publiques. Il représente la moitié de la valeur ajoutée en 2014 contre 17 % en métropole ce qui aurait une influence sur les inégalités de niveau de vie (Satge, 2018, p.39, 42). En effet, les salariés de la fonction publique auraient dans l'ensemble de meilleures rémunérations que dans le privé car ils bénéficient d'une indexation sur les salaires (de l'ordre de 40 %).

5.1.2. Le PIB par habitant : Des écarts considérables malgré les efforts de rattrapage économique

L'activité économique fait état d'un retard considérable par rapport au niveau national même si les écarts tendent à diminuer d'année en année. L'évolution statutaire (de Collectivité Territoriale en Collectivité Départementale en 200, puis en Département d'Outre-mer en 2011 et enfin devenue une région ultrapériphérique en 2014) a fait également évoluer la situation économique et procédé à des efforts de rattrapage nécessaire à son développement de la part du gouvernement français.

Ainsi, le PIB par habitant a plus que doublé en l'espace de 15 ans passant de 3 928 euros en 2000 à 8 661 euros en 2015, une croissance dynamique soutenue par la consommation des ménages et des administrations. Cependant les écarts par rapport aux autres départements restent très conséquents, le PIB par habitant est deux fois plus élevé en Guyane, (qui a une situation économique et sociale plus ou moins semblable à celle de Mayotte) et 4 fois plus élevé en métropole. Ces disparités rendent compte des inégalités de revenus et de richesse très prononcées entre l'île et le reste du territoire français.

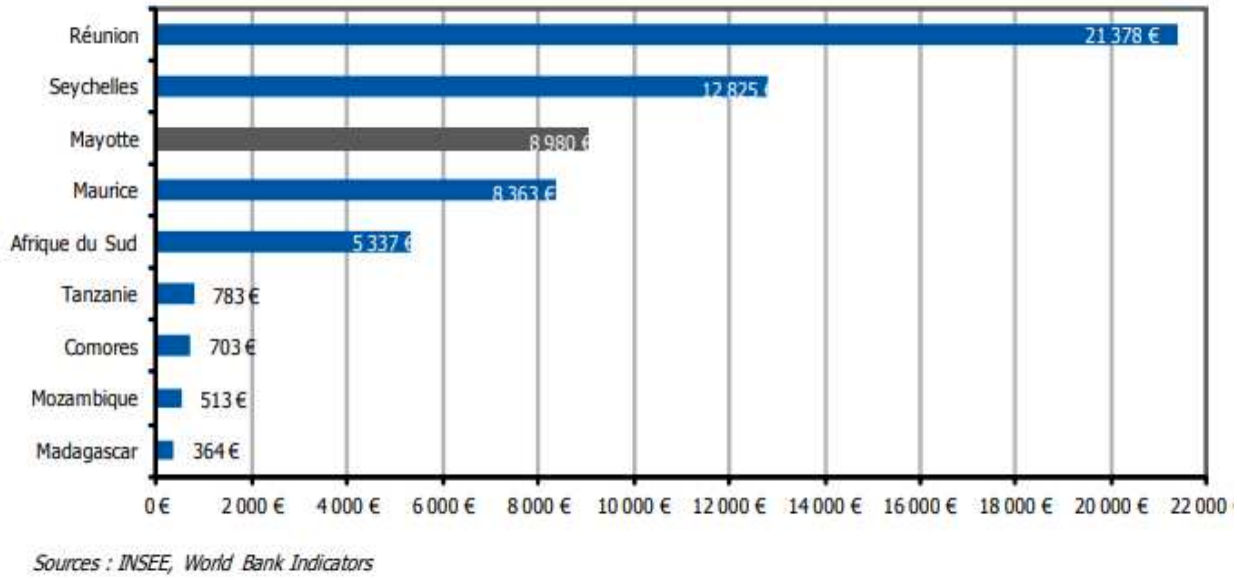
Figure 37 : L'évolution du PIB/habitant dans les DOM[58]



[58] (INSEE, 2018b)

Mayotte est bien positionnée sur le plan économique au sein de son bassin régional. Le PIB par habitant est treize fois plus élevé par rapport à celui des Comores et vingt-cinq fois supérieures à celui de Madagascar, d'où son attractivité. Cependant il est deux fois moins important comparé à celui de la Réunion, ce qui favorise l'émigration en ce sens (facilité aussi par la proximité et la libre circulation).

Figure 38 : Le PIB/ habitant des pays de la zone Océan Indien en 2014[59]



Ainsi, ce positionnement économique serait à l'origine de la problématique des flux migratoires que connaît l'île jusqu'alors. D'un côté, on dénonce une immigration massive, des voisins plus pauvres qui viennent à Mayotte principalement pour bénéficier de meilleures conditions de vie et de l'autre, on déplore des départs massifs des Mahorais vers la Réunion et la métropole pour les mêmes raisons.

5.2. Les inégalités de ressources

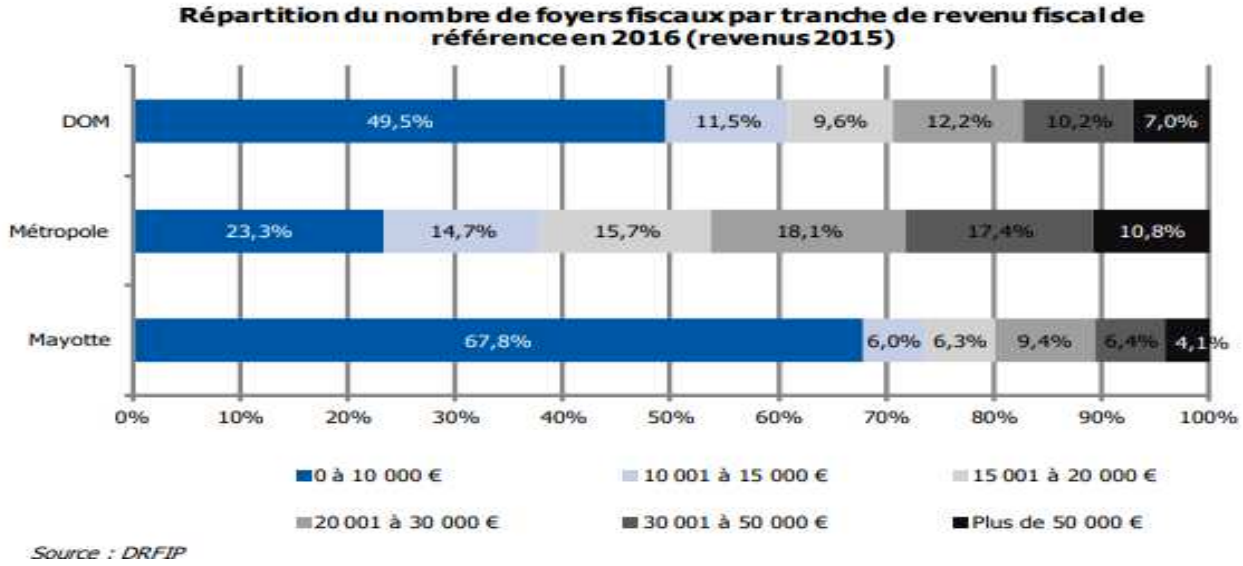
Il existe des disparités considérables au sein de la population mahoraise et davantage par rapport aux autres départements français en matière de ressources. Ces disparités se transforment en inégalités dans la mesure où la redistribution sociale n'est pas équitable pour ce département (comparé aux autres).

[59] (Satge, 2018) p 36

5.2.1. Des inégalités de revenus très marquées

Les inégalités à Mayotte et entre Mayotte et les autres départements reposent essentiellement sur les revenus. En 2015, plus de deux tiers des ménages mahorais déclarent des revenus en dessous de 10 000 euros contre la moitié pour les ménages dans les autres DOM et un quart des ménages en métropole. Notons également que 87,5 % des ménages ne sont pas imposables.

Figure 39 : la répartition du nombre de foyers fiscaux par tranche de revenu fiscal de référence en 2016 (revenus 2015)[60]



En plus des inégalités de revenu entre les Mahorais et les métropolitains, on note aussi d'importantes disparités de revenus entre les Mahorais. Le rapport interdécile D9/D1 montre les importantes disparités qui existent entre les ménages les plus pauvres et les ménages les plus aisés. Le niveau de vie de ces derniers est quatorze fois supérieur à celui des 10 % les plus pauvres qui disposent de 87 euros par mois en moyenne pour subvenir à leurs besoins alors que ce rapport n'est que de 3,7 en métropole (Brasset & Le Pabic, 2014).

On peut également noter l'état d'extrême pauvreté à laquelle sont confrontées un grand nombre de familles. En France un individu est considéré comme pauvre s'il gagne moins de 959 € par mois. À Mayotte huit ménages sur dix vivent en dessous de ce seuil contre 16 % en France métropolitaine. La moitié des ménages vivrait avec moins de 384 euros par mois, soit quatre fois moins que le niveau de vie médian en France métropolitaine.

[60] (Satge, 2018) p.47

Tableau 16 : Les niveaux de vie déclarés et les indicateurs d'inégalités et de pauvreté en 2011 à Mayotte [61]

En euros par UC	**Mayotte**	**France métropolitaine**
D1	87	819
D2	138	1,052
D3	213	1,244
D4	298	1,417
D5 (niveau de vie médian)	**384**	**1,599**
D6	503	1,805
D7	629	2,058
D8	857	2,380
D9	1,230	3,046
Rapport D9 / D1	14.1	3.7
Rapport D9 / D5	3.2	1.9
Rapport D5 / D1	4.4	2.0
Seuil de bas revenus métropolitain (euros)	959	959
Taux de bas revenus en %	83.9	15.8
Lecture : les déciles partagent la population en dix : 10 % ont un niveau de vie inférieur à D1, 20 % à D2, etc. Le niveau de vie médian partage la population en deux. À Mayotte, les 10 % les plus aisés (D9) ont un niveau de vie 14,1 fois supérieur aux 10 % les plus modestes (D1). 83,9 % de la population mahoraise vit avec un niveau de vie inférieur au seuil de bas revenus métropolitain qui est de 959 euros/mois/UC.		
Source : Insee, enquêtes Budget de famille 2011.		

Ces disparités sont influencées par plusieurs facteurs, entre autres, la différence de salaire entre le public et le privé, le salaire minimum et le niveau des salaires appliqués à Mayotte (jusqu'en 2017 c'est le SMIC qui correspondait à 7,46 euros de l'heure). Elles sont également accentuées par les différences de rémunération par rapport au secteur d'activité (les fonctionnaires bénéficiant de l'indexation de salaire).

[61] (Brasset & Le Pabic, 2014)

5.2.2. Les inégalités de traitement sociales

a) Les inégalités d'aides sociales à l'origine émigration mahoraise

Les études menées sur ce phénomène d'émigration vers la Réunion qui a été, pendant de nombreuses années, la destination privilégiée des « expatriés » mahorais, s'accordent à dire que les causes de cette émigration sont principalement d'ordres économiques (Cherubini, Roinsard, & Combo, 2009, Breton, Beaugendre, & Hermet, 2014; Roinsard, 2014). Ainsi, les Mahorais fuient les difficultés économiques « *taambu* » auxquelles ils sont confrontés à Mayotte pour bénéficier des prestations sociales *« mariziki »*[62] (qui sont dérisoires voire inexistantes pour certains sur l'île) et par conséquent de meilleures conditions de vie.

Ce sont les jeunes et les femmes, les plus exposés à la pauvreté et la précarité, qui opteraient pour cette solution. Selon l'étude menée par Cherubini et ses collègues, parmi les « immigrés » à la Réunion, les Mahorais sont les plus représentés dans les dispositifs d'aides : 93 % percevaient les allocations familiales et 72 % le RMI (ancienne appellation du RSA). Ainsi, ils vont chercher *« « avec les pieds » ce qui peine à se mettre en place localement (prestations sociales et familiales, formations qualifiantes, emplois) »* (Roinsard, 2014, p.86).

Les inégalités de classe très marquées justifieraient dès lors une généralisation et une égalisation en matière de prestation sociale par rapport au niveau national ou du moins par rapport aux autres départements d'Outre-mer. Selon le Sénat, cet alignement sera progressif pour éviter tout bouleversement de l'équilibre économique et social étant donné la particularité de l'île. Les montants des prestations familiales atteindraient en 2026 au plus tard celles appliquées dans les départements d'Outre-mer.

[62] Taambu : difficultés et mariziki : ressources, termes qu'on retrouve dans l'ouvrage de S. Blanchy (1988), B.Cherubini et Al (2009)

b) Les prestations familiales

Depuis sa mise en place en 2002, seulement cinq prestations de la branche famille existent à Mayotte[63] :

- L'allocation familiale (mars 2002) ;
- L'allocation de rentrée scolaire (rentrée scolaire 2002) ;
- L'allocation aux adultes handicapés (juillet 2003) ;
- L'allocation logement à caractère familial (janvier 2004).
- L'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (2010) qui a remplacé l'allocation de l'enfant handicapé versé par le conseil Général de Mayotte.

Les conditions de bénéfice et les montants des prestations familiales sont spécifiques comparées à la métropole et les autres DOM. La revalorisation des allocations vers une « égalité réelle » a permis d'élever les allocations de rentrée scolaire et l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé à celles des autres départements. Les autres prestations restent toutefois inégalitaires et un bon nombre n'y existe pas encore.

Les disparités entre les montants des allocations familiales sont encore aujourd'hui très élevées. Elles sont aussi progressives en fonction du nombre d'enfant, or la famille nombreuse reste encore une norme sociale sur l'île. Dès lors, il aurait une inégalité de traitement qui favoriserait la famille (nombreuse) dans les autres départements et non à Mayotte.

En 2012, la différence entre les montants octroyés en métropole et ceux attribués à Mayotte est de l'ordre de 25 % pour deux enfants et 75 % pour cinq enfants. En 2018, ces disparités ont relativement baissé mais restent encore importantes : 12 % d'écart pour les montants (maximum) accordés à deux enfants et 69 % pour cinq enfants.

En ce qui concerne les autres prestations inexistantes à Mayotte, elles représentent un réel manque à gagner pour les potentiels bénéficiaires mais encore, elles pourraient contribuer à l'amélioration des conditions de vie et à l'activité économique.

[63] décret n° 2002-423 du 29 mars 2002 relatif aux prestations familiales à Mayotte

Tableau 17 : Les prestations familiales au 1er avril 2018	Métropole et dans les DOM	Mayotte	Mayotte en 2012
Allocations familiales 2 enfants	32,79 à 131,16 €	115,50 €	94,92 €
3 enfants	74,81 à 299,20 €	160,36 €	116,43 €
4 enfants	116,82 à 467,25 €	179,43 €	134,90 €
5 enfants	158,83 à 635,29 €	19,07 €	+18,47 €
Allocation Rentrée scolaire (selon l'âge)	367,73 à 401,47 €	369,57 à 403,48 €	154 ou 253,32 €
Allocation d'éducation de l'enfant handicapée	131,81 à 1 559,35 €		339,30 maximum
Complément familial	170,71 ou 256,09 €	98 ou 137,21 €	
DOM	121,90 ou 176,37 €		
LA PRESTATION D'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT			
Allocation de base	92,31 ou 184,62 €		
Prime à la naissance	923,08 €		
Prime à l'adoption	1 846,15 €		
Prestation partagée d'éducation de l'enfant	147,67 à 647,30 €		
Complément de libre choix du mode de garde			
Enfants de moins de 3 ans	176,82 à 854,69 €		
Enfants de 3 à 6 ans	88,41 à 427,35 €		
Allocation de soutien familial	115,30 ou 153,70 €		
Allocation journalière de présence parentale	43,58 ou 51,77 €		
Complément forfaitaire pour frais	111,44 €		
Prime de déménagement	Maximum 988,61 €		

Tableau 18 : Les montants de RSA à Mayotte en 2018 [64]

Situation	Célibataire				Couple		
	Métropole + DOM	Mayotte	Mayotte 2012		Métropole + DOM	Mayotte	Mayotte 2012
Seul	550,93 €	275,50 €	119 €		826,40 €	413,20 €	178,50 €
Avec 1 enfant	826,40 €	413,20 €	178,50 €		991,67 €	494,83 €	214,20 €
Avec 2 enfants	991,67 €	495,80 €	214,40 €		1 156,95 €	578,47 €	249,90 €
Avec 3 enfants	1 212,05 €	606,50 €	249,90 €		1 377,33 €	688,66 €	285,60 €
Enfant suppl	220,37 €	110,18 €	11,90 €		220,37 €	110,18 €	11,90 €

Tableau 19 : Les bénéficiaires du RSA à Mayotte au 31 décembre 2017

Départements	RSA non majoré	RSA majoré	RSA jeune	Total RSA	Population couverte par le RSA
Guadeloupe	38 374	5 045	3	43 422	83 331
Martinique	31 678	4 271	7	35 956	64 731
Guyane	15 711	6 291	0	22 002	65289
Réunion	78 705	15 556	14	94 275	218 335
Mayotte	**5 066**	**0**	**0**	**5 066**	**14 953**
DOM	169 500	31 200	20	200 700	446 600
France métropolitaine	1 461 300	190 900	900	1 653 100	3 320 300
France	1 630 800	222 100	900	1 853 800	3 766 900

[64] Revenu de solidarité active, « Montants RSA », consulté le 2 février 2019

c) Le RSA

Le RSA, mis en place en 2012 a aussi nettement augmenté. Les montants ont plus que doublé en l'espace de six ans, soit une augmentation de 57 % pour les personnes vivant seule et 59 % pour les personnes vivant en couple.

En 2012, le différentiel entre des montants appliqués à Mayotte et ceux appliqués en métropole et dans les DOM était de l'ordre de 75 %. Actuellement, Ces montants représentent la moitié de ceux appliqués au niveau national.

Depuis 2012, les bénéficiaires du RSA n'ont cessé d'augmenter. En 2016, la tendance évolue toutefois à la baisse pour atteindre 5 066 allocataires bénéficiaires en 2017.

Les bénéficiaires du RSA à Mayotte représentent 2,5 % des bénéficiaires des DOM et couvrent seulement 6 % de la population de l'île. Notons aussi que les Mahorais sont largement représentés dans les dispositifs d'aides sociales à la Réunion qui représente la moitié des bénéficiaires du RSA dans les DOM (47 % des allocataires des DOM).

Le RSA concerne majoritairement les familles monoparentales, qui représentent six bénéficiaires sur dix. Les couples avec ou sans enfants sont faiblement représentés (respectivement 7,5 % et 2,1 %). Les personnes seules sans enfants représentent 31 %. La moitié des bénéficiaires sont âgés de 30 à 49 ans (Satge, 2018, p 49).

Les inégalités de traitement sociales sont réelles et alourdissent les disparités économiques entre Mayotte et les autres départements. Toutefois ce rattrapage en douceur serait motivé par le choix de ne pas créer un bouleversement social pour la population et un déséquilibre par rapport au contexte économique de la région.

Dans le contexte économique actuel, les aides sociales seraient nécessaires pour améliorer les conditions de vie et réduiraient les inégalités sociales.

5.3. Les inégalités des conditions de vie

Les faibles ressources et le coût de la vie plus cher que la moyenne nationale précarisent les conditions de vie à Mayotte. Subvenir aux besoins sociaux de base, se loger et se nourrir dans des bonnes conditions serait difficile pour un grand nombre d'habitants.

5.3.1. Le phénomène de « la vie chère »

a) D'une économie de substance à une société de consommation

Selon Cherubini et ses collègues (2009) « *Le passage d'une société traditionnelle rurale basée sur l'agriculture vivrière à une société qui s'urbanise avec des échanges économiques basés sur la monnaie, a profondément bouleversé la société mahoraise au cours des 15 dernières années* ». La population a longtemps subvenu à ses besoins grâce à une économie de substance basée sur les activités d'agricultures et de pêches (vivrières)[65]. Les mutations sociales ont fait évoluer les besoins de consommations. Nombreuses sont les familles qui se retrouveraient ainsi en difficultés par la faiblesse voire l'absence de ressources.

L'alimentation est le principal poste de dépense. Il représente 27 % du budget des ménages, une part qui a baissé de 13 % par rapport à 1995 mais son montant n'a cessé d'augmenter passant de 173 euros par mois en moyenne en 2005 à 310 euros en 2011. L'activité vivrière resterait encore très présente dans la société et aiderait dans la consommation alimentaire, cependant il ne suffit plus à combler les besoins alimentaires de base composés principalement de la volaille, du riz et de la viande bovine (qui représentent en moyenne 38 % des dépenses alimentaires) (Brasset & Le Pabic, 2014).

L'autoconsommation est estimée en moyenne à 174 euros par mois pour 31 % des ménages. Elle est d'autant plus bénéfique aux ménages les plus pauvres et comblerait principalement les besoins en fruits et légumes.

[65] (Blanchy, 1988) p 31-32

De même, la vente d'une partie des récoltes notamment et des *« shikoa »* (la tantine qui est un phénomène fréquent dans les pays africains et présente à Mayotte) sont des pratiques qui participent à l'économie informelle et par conséquent à l'élévation du niveau de vie.

b) Des prix plus élevés dans les DOM

Les difficultés financières se ressentent fortement dès lors qu'il s'agit de consommation des ménages. Le coût de la vie est plus élevé dans les départements d'Outre-mer comparé à la France métropolitaine, que ce soit par rapport au panier de consommation métropolitain ou par rapport au panier de consommation local relatif à chaque département.

Tableau 20 : les écarts de prix entre les DOM et la métropole en mars 2015 [66]

	Écarts DOM/métropole (panier de consommation métropolitain)	**Écarts métropole/DOM (panier de consommation local)**	**Écarts de Fisher DOM/métropole**
Martinique	17,1	-7,1	12,3
Guadeloupe	17,0	-7,5	12,5
Guyane	16,2	-6,8	11,6
La Réunion	10,6	-3,6	7,1
Source : Insee, enquête de comparaison spatiale de prix 2015			

En ce qui concerne Mayotte, les comparaisons avec la métropole seraient plus difficiles à réaliser. En effet, plusieurs variables sont à prendre en considération :

- Les habitudes de consommation sont très différentes : L'alimentation de base est principalement constituée de riz, de la volaille et de la viande bovine.
- La part consacrée à l'alimentation est plus élevée (un quart contre 16 % en métropole).
- Les produits bas de gamme ont une large part de marché notamment dans l'habillement et l'ameublement.

Ainsi, nous ne sommes pas sur les mêmes dispositions que le reste des autres départements d'Outre-mer. La comparaison entre Mayotte et la métropole porte sur 75 % de la consommation des ménages alors que celle avec les autres DOM porte sur 90 %. Le tableau ci-après fait état de grande disparité sur les prix pratiqués à Mayotte et en France métropolitaine, pour la majorité des postes de dépenses, notamment sur l'alimentation et la communication.

[66] (Jamel Mekkaoui, 2016)

Ainsi, consommer un panier métropolitain et de ce fait avoir une alimentation plus variée, coûte 16,7 % plus cher qu'en métropole, un frein pour un grand nombre de ménages au vu de la situation économique.

Tableau 21 : Les écarts de prix par grandes fonctions entre Mayotte et la France métropolitaine, en mars 2015 en % [67]

Fonction	Écarts Mayotte/métropole (panier de consommation métropolitain)	Écarts métropole/Mayotte (panier de consommation mahorais)	Écarts de Fisher Mayotte/métropole
Produits alimentaires et boissons non alcoolisées	42,2 %	0,0 %	19,2 %
Boissons alcoolisées et tabac	63,6 %	-27,6 %	50,4 %
Réparation, matériaux pour travaux et charges du logement	-9,4 %	22,6 %	-14,0 %
Meubles, électroménager, entretien courant de la maison	24,8 %	-15,6 %	21,6 %
Santé	11,6 %	-15,6 %	15,0 %
Transports	1,1 %	14,9 %	-6,2 %
Communications	35,3 %	-15,7 %	26,7 %
Loisirs et culture	26,7 %	3,0 %	10,9 %
Restaurants	8,7 %	-8,2 %	8,8 %
Autres biens et services, y c. enseignement, habillement et chaussures	3,9 %	11,5 %	-3,5 %
Ensemble	**16,7 %**	**2,0 %**	**6,9 %**
Source : Insee, enquête de comparaison spatiale de prix 2015			

Les écarts de prix sont à l'origine des mouvements sociaux contre la vie chère, qui ont touché l'ensemble des départements d'outre-mer[68].Mayotte a connu une grève générale assez violente (caractérisée par des affrontements contre les forces de l'ordre, des barrages routiers, des rackets, des fermetures des administrations et des commerces et du vandalisme) qui a littéralement bloqué l'île pendant plusieurs semaines de septembre à décembre 2011 et fragilisé par ailleurs l'économie locale.

[67] (Jamel Mekkaoui, 2016)
[68] (David & Saulnier, 2011)

Les revendications reposaient essentiellement sur la baisse des prix des produits de première nécessité (le riz, le poulet et la viande bovine) et une augmentation de salaire afin d'accompagner l'évolution du coût de la vie.

Selon le rapport du Sénat[69], la problématique de la vie chère que connaît l'ensemble des DOM serait principalement due :

- Aux frets maritimes élevés (pour compenser les faibles volumes et les conteneurs presque vides au départ des DOM).
- À l'introduction d'un importateur grossiste dans le maillon de la chaîne
- Aux marges des distributeurs (20 % en moyenne)
- Une concurrence limitée, voire un monopole de certains enseignes dans la grande distribution
- Aux taxes douanières.

D'autres causes seraient dues à la situation économique et sociale et aux disparités qui existent en matière de niveau de vie.

5.3.2. Le logement

a) L'organisation de l'espace à Mayotte

Pour comprendre les problèmes actuels liés au logement, nous allons nous pencher sur l'essai de Sophie Blanchy[70] qui nous décrit l'organisation de l'espace à Mayotte.
Dans cette société, la notion d'appartenance mais encore, d'appartenance à un village *« munyeji »* (qui signifie membre d'une communauté villageoise) est très importante dans la mesure où elle constitut l'identité même de l'individu et conditionne ses relations sociales.
La coutume veut que lorsqu'une femme se marie pour la première fois, l'apport du foyer soit à sa charge[71]. Elle hérite de la part de ses parents une maison ou une ou plusieurs parcelles de terrains qu'elle transmettra à son tour à ses enfants. La transmission des espaces est donc matrilocale (en général). La notion de *« munyeji »* suit la lignée maternelle.

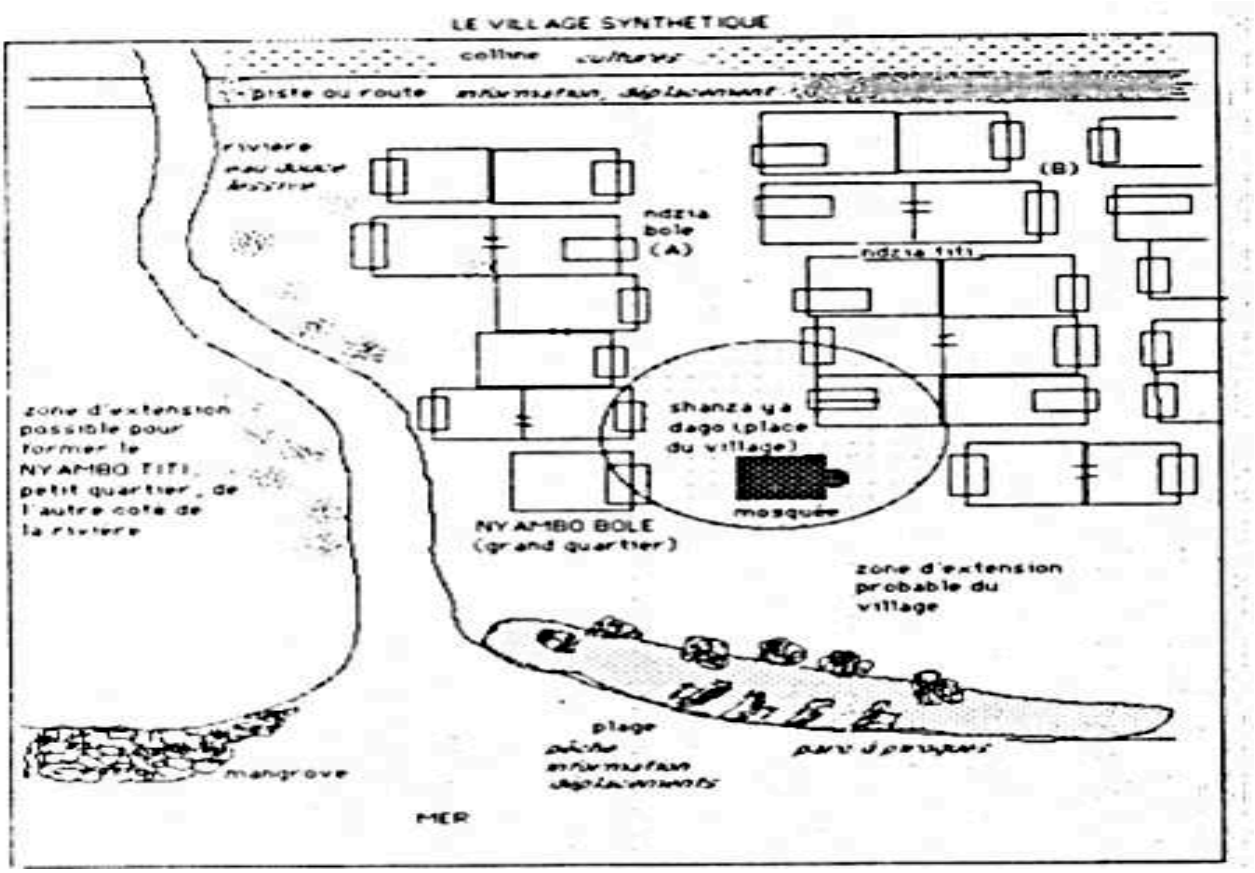
[69] (Sueur et al., 2012) p 59-63
[70] (Blanchy, 1988) p32-35
[71] C'est une société matrilocale, on est *munyéji* dans le village de sa mère. Le fait que la femme apporte le foyer est garant d'une certaine stabilité pour la famille au vu de la durée et des multitudes de mariages.

Ainsi, un étranger ne pourrait prétendre avoir droit à des terres dans un village dans la mesure où il est considéré comme un élément extérieur qui ne doit rien à la communauté et qui ne doit rien attendre de ses derniers.

Cette pratique, qui existe jusqu'à nos jours, même si elle a tendance à s'atténuer, limite l'évolution du marché immobilier à Mayotte.

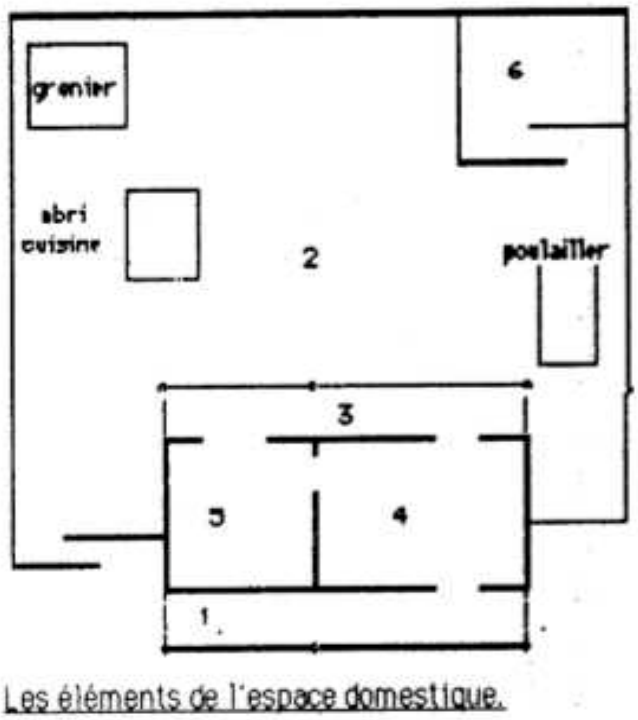
L'espace est structuré hiérarchiquement et familialement. Il est découpé en village, puis en quartier, puis en regroupement familial et enfin en passerelle individuelle. Les règles de circulation et de relation suivent le même ordre, à savoir des espaces de circulation familiale (les clusters), des espaces de relation de voisinage (les vesserelles *« nzia titi »*), des espaces de relations villageoises, les chemins principaux « *nzia bolé »*, et les espaces publiques.

Figure 40 : l'organisation des espaces villageoises à Mayotte[72]



[72] (Blanchy, 1988) P.28-29

Figure 41 : L'organisation de l'espace domestique



L'espace domestique appelé « *dagoni* » est une passerelle qui constitut le foyer. Il est composé de deux espaces (pièces) avec deux entrées distinctes : un espace ouvert sur la voie publique qui constitut l'espace de l'homme (4,1) (un espace intime qui est quasiment interdit d'accès) et un espace sur cour, l'espace destiné à la femme, aux enfants et aux invités (5,3). Les espaces pour la cuisine et les toilettes (6) étaient disposées dans la cour (2) (d'où l'installation de l'eau courante à l'extérieur). Toutes les toilettes n'étaient pas équipées de fosse (latrines), ainsi certains habitants attendaient la tombée de la nuit pour aller faire leurs besoins sur la plage (Blanchy, 1988, p.32-34).

La disposition des logements a évolué avec l'augmentation des logements en dur et les constructions qui se rapprochent des standards occidentaux. On retrouve davantage de logements avec moins d'espace extérieur, équipés de plusieurs chambres, de sanitaires et de cuisine à l'intérieur. Les espaces sont moins marqués en termes de genre. On pourrait parler dès lors d'espace séjour et d'espace nuit. La chambre des parents reste toutefois un espace très privé.

b) L'état de l'habitat

L'évolution du logement à Mayotte suit la tendance économique et sociale. L'enquête sur le logement réalisé pour la première fois à Mayotte de novembre 2013 à mars 2014[73] nous montre que l'augmentation des résidences principales est en accord avec le dynamisme démographique et l'évolution de la situation économique. Les propriétaires sont majoritaires mais contrairement aux autres départements, les locations sont moins représentées (un quart des logements) et les logements à titre gratuit sont plus importants (18 %).

[73] (Baktavatsalou, Brasset, Chaussy, & Merceron, 2017)

Cette enquête fait état d'une précarité à laquelle est confronté un grand nombre de ménages à Mayotte. En effet, moins de deux tiers des logements sont en dur. On déplore un manque de confort de base qui est assez éloigné des standards de confort métropolitain :

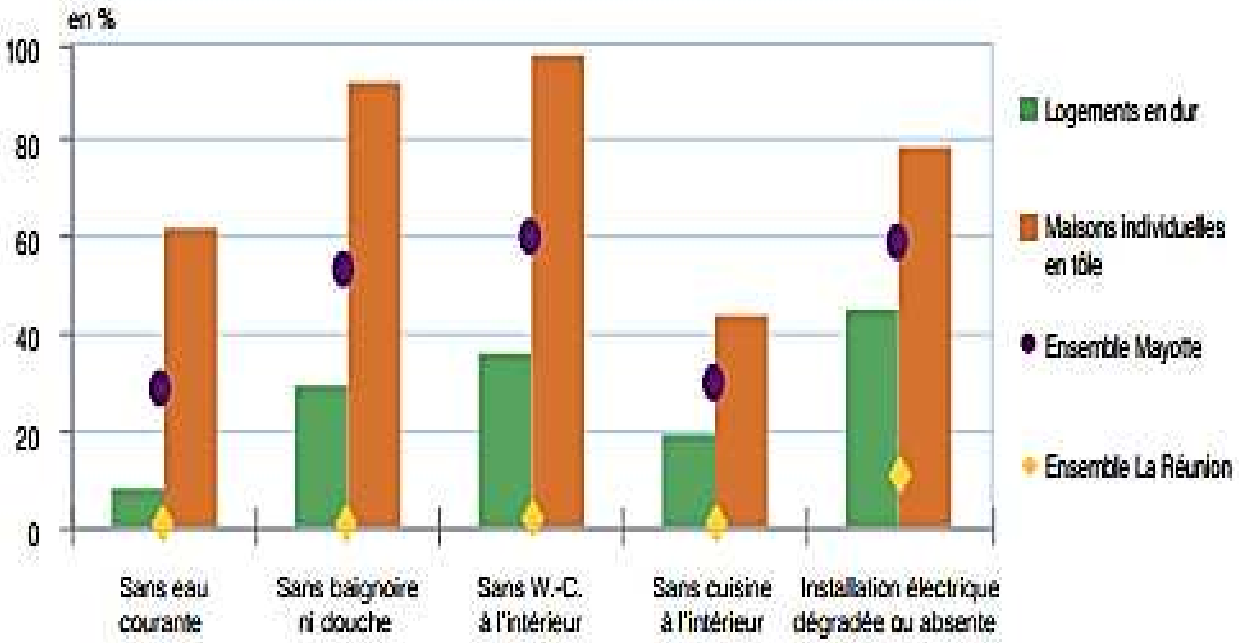
- Seulement 40 % des logements ont le sol recouvert de carrelage (des constructions en dur pour la plupart).
- Plus de six logements sur dix sont dépourvus du confort sanitaire de base que doit disposer un logement (28 % ne disposent pas d'eau courante, 59 % n'ont pas de toilettes à l'intérieur et 52 % n'ont ni baignoire ni douche).

Les ménages vivant dans des logements en tôles sont plus particulièrement concernés (62 % n'ont pas d'eau courante, 92 % ne disposent ni de baignoire ni de douche dans leur logement et 97 % n'ont pas des W.-C. intérieurs).

Les étrangers sont davantage concernés par ce phénomène (près de la moitié des étrangers ne disposent pas d'eau courante).

On note toutefois une nette amélioration en ce qui concerne l'équipement en eau courante (75 % des ménages ne disposaient pas d'eau courante dans leur logement en 2002 contre 28 % en 2013) et en électricité (la part de ménages n'ayant pas l'électricité dans leur logement a été divisée par quatre de 2002 à 2013 pour s'établir à 6 %).

Figure 42 : L'équipement des logements à Mayotte en 2013 [74]

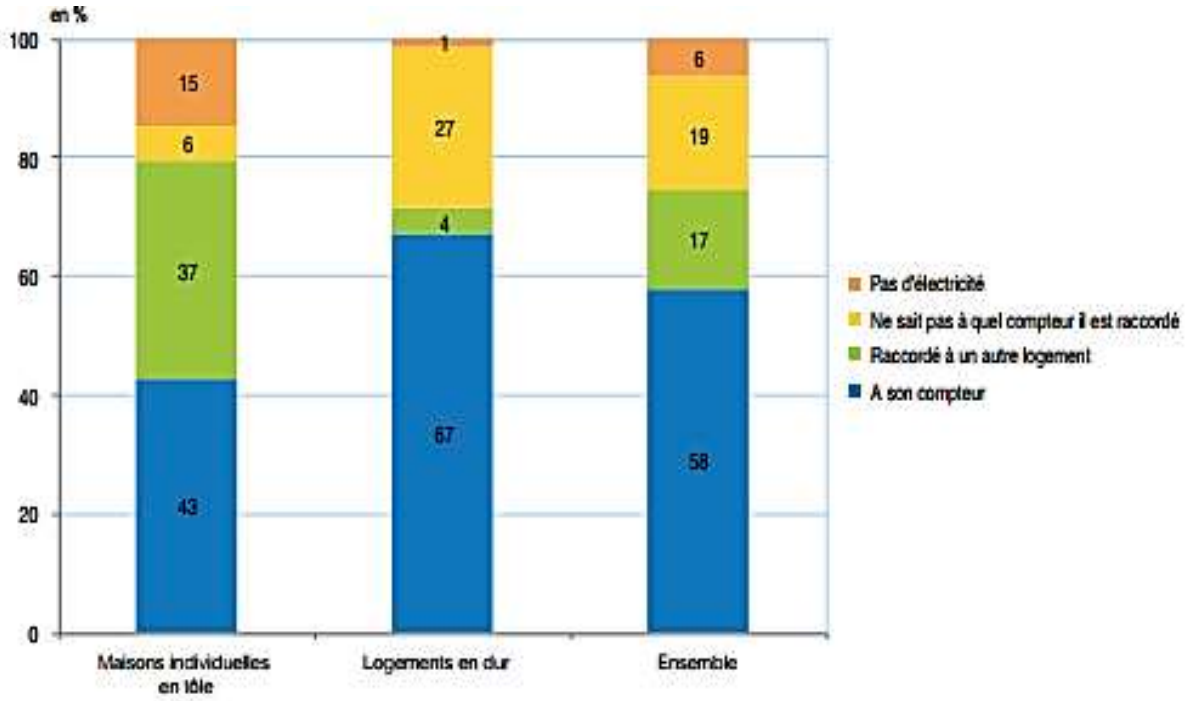


Source : Insee, enquête Logement Mayotte 2013.

[74] (Baktavatsalou et al., 2017) P.13

Que ce soit pour l'eau ou pour l'électricité, les ménages qui n'y ont pas accès compteraient sur la solidarité sociale qui existe sur l'île et qui pousserait les personnes à s'entraider, (moyennant ou non une compensation financière). La moitié des ménages qui n'ont pas l'eau dans leur logement ou dans leur cour s'approvisionnerait chez un proche et l'autre moitié utiliserait les installations publiques (une borne-fontaine, un puits, une citerne) ou même un ruisseau ou une rivière. 6 % des ménages n'ont pas d'électricité, 58 % déclarent disposer d'un compteur électrique personnel et 17 % déclarent être raccordés au compteur d'un autre logement.

Figure 43 : Le raccordement des logements à un compteur électrique à Mayotte en 2013 [75]



Lecture : 67 % des logements en dur ont leur propre compteur électrique.
Source : Insee, enquête Logement Mayotte 2013.

On note également une surpopulation des logements à Mayotte, 4,1 personnes en moyenne contre 2,8 à la Réunion. Cette situation concerne les deux tiers des logements et touche plus particulièrement les logements en tôle, qui ont des surfaces plus petites que les logements en dur.

[75] Ravi Baktavatsalou, Michel Brasset, et al., « L'état du logement à Mayotte fin 2013 – Les conditions de logement à Mayotte fin 2013 | Insee » (INSEE, 29 juin 2017). P.27

c) Une émigration favorable au logement en dur

L'émigration des Mahorais vers la Réunion et la métropole a fortement favorisé l'amélioration des conditions de vie et plus particulièrement la construction en dur à Mayotte. Selon l'étude de Cherubini et ses collègues (2009), les travailleurs sociaux relatent des transferts d'argents de la Réunion à Mayotte relativement importants même si aucune donnée n'existe à ce sujet. Ils seraient principalement destinés à la construction d'habitat et au soutien financière des proches.

Le transfert d'argent des émigrés vers leur pays d'origine (des pays du Sud pour la plupart) est un phénomène économique connu qui constitue un capital très important et agit favorablement sur l'élévation du niveau de vie du pays bénéficiaire.

Selon un rapport de l'OCDE portant sur les perspectives des migrations internationales[76], les raisons de ces transferts de fonds relèvent principalement :

- De l'altruisme (subvenir aux besoins de la famille pour leur bien-être),
- De l'intérêt personnel : posséder un bien dans son pays d'origine,
- Des arrangements familiaux tacites : coassurance et prêts, par exemple l'investissement dans l'éducation d'un jeune membre de la famille pour espérer être rétribué par la réussite de celui-ci.
- D'un objectif d'épargne pour économiser un certain montant en vue d'un retour au pays.
- De décisions de gestion de portefeuille afin de maximiser la rentabilité de son épargne par rapport aux taux appliqués dans le pays d'origine.

La démonstration (sociale) d'une immigration réussie passe en outre par la construction d'un habitat : « *La construction d'un habitat à Mayotte constitue aussi et surtout un signe matériel et symbolique de la réussite économique permise par la migration. Le retour au pays est fortement conditionné par cette possibilité matérielle de construire de l'habitat. Dans le cas contraire, cela signifierait que la migration n'a servi en rien les intérêts de la famille et de la communauté villageoise du migrant » (*Cherubini et al, 2009).

[76] (OCDE, 2006) p 155-160

Cette étude évoque également que certains migrants mahorais profiteraient de la crise du logement pour construire ou aménager des logements de fortune (*banga*) qu'ils louent à des familles de migrants comoriens, les plus touchés par les problèmes de logement par leur statut d'étranger, « *mdjéni*[77] » et leur situation financière.

d) L'occupation illégale : une problématique sanitaire et sociale

Nous ne pouvons traiter cette partie sur le logement sans évoquer les bidonvilles à Mayotte, un problème que connaît aussi la Guyane et résultant des problèmes démographiques. Ce phénomène s'est amplifié au fil des années et davantage depuis les mouvements de « décasages » de 2016 qui ont relancé la question de la précarité des logements des étrangers et de l'occupation illégale des terres.

Les bidonvilles sont situés principalement vers la capitale, Mamoudzou et les communes attenantes. Ils sont construits en dehors des villes sur la colline, difficilement accessibles. Ce sont pour la plupart des abris vétustes, construites en tôles (des cases appelées communément « *banga* »), dépourvus, pour la plupart, du confort de base. Les équipements domestiques, notamment l'accès à l'eau potable et à l'électricité sont pour ainsi dire un luxe. Cependant avec la solidarité dont feraient preuve les occupants, il n'est pas rare de voir des branchements et des raccordements sauvages en eau et en électricité. Les pouvoirs publics (notamment la Mairie de Mamoudzou pour le bidonville de Kaweni ci-dessous) entameraient des actions en justice pour la destruction de ces lieux. Les propositions de relogement de ses nombreuses familles restent problématiques (absences de structures d'accueil), d'où la banalisation de ces affaires. Les décisions d'expulsion seraient rarement suivies des faits.

Les questions sanitaires et de sécurité seraient souvent évoquées par les pouvoirs publics, les organisations caritatives et le monde de la santé pour ces lieux. Les glissements de terrain seraient fréquents notamment pendant la saison de pluie. En janvier 2018, une famille de cinq personnes, une mère et ses enfants, a perdu la vie dans un glissement de terrain à Koungou[78].

[77] (Blanchy, 1988)p. 67

[78] (Franceinfo, 2018a)

Électricité. Figure 44 : Bidonville de Kaweni [79]

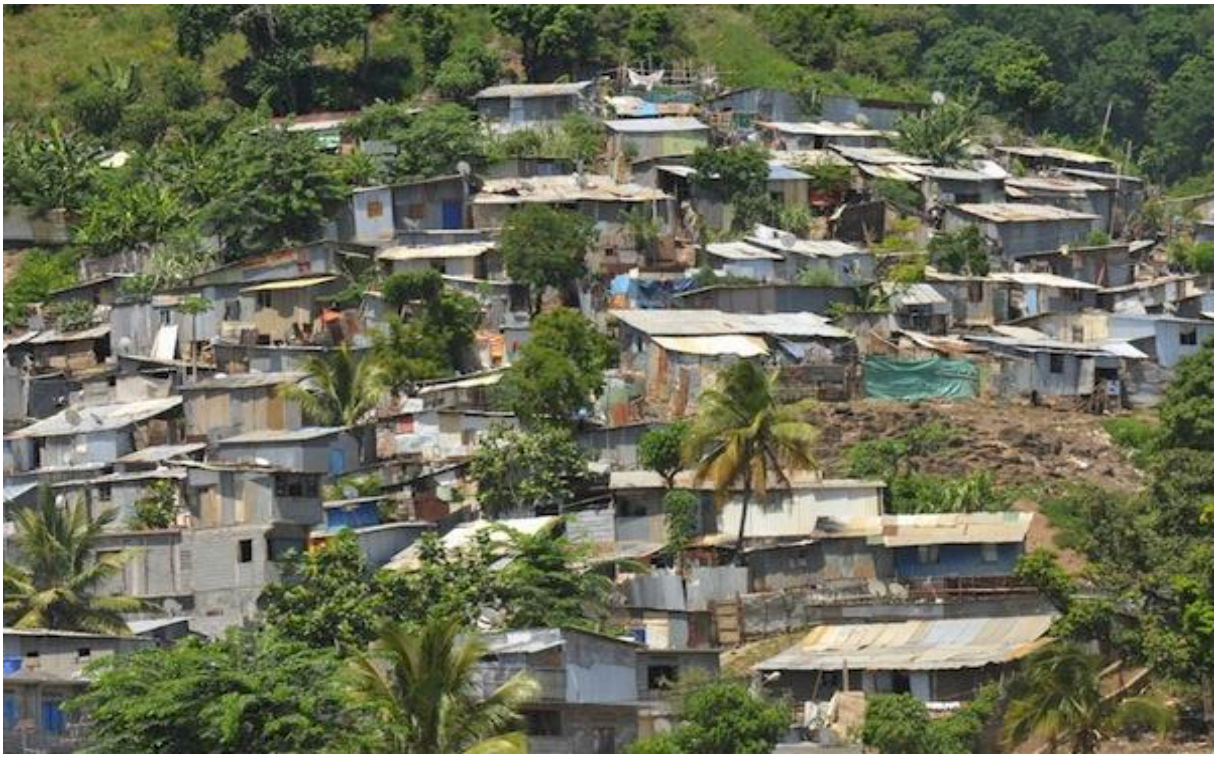


Figure 45 : Glissement de terrain à Koungou [80]

[79] Source : Infokwezi. Mayotte, terre de non-droit ? Une autre « Jungle de Calais », sous les tropiques, publié le 17 mars 2016 à 14h21

[80] © ORNELLA LAMBERTI / AFP dans (Franceinfo, 2018b)

Conclusion

La situation socio-économique à Mayotte est mitigée. On note une amélioration du niveau de vie avec le développement de l'activité économique, de l'emploi et des aides sociales. Toutefois, les conditions de vie restent difficiles pour un grand nombre de familles et plus particulièrement pour les étrangers en situation irrégulière qui ne bénéficieraient d'aucune aide sociale et ne peuvent que recourir au travail illégal pour subvenir à leurs besoins. L'amélioration des besoins de base en matière de logement et d'alimentation est une nécessité. Ces derniers résument l'état de pauvreté dans lequel la population vie.

Il existe d'importantes disparités entre les couches sociales à Mayotte. Ces conditions de vie sont davantage amplifiées par les inégalités de traitement social par rapport au reste de la France qui poussent un grand nombre à quitter l'île pour pouvoir bénéficier de meilleures conditions de vie à la Réunion notamment.

Chapitre VI : Le contexte socioculturel

Les rapports sociaux et la culture sont les résultats d'un brassage socioculturel qui prend appui sur l'histoire de Mayotte et notamment de son peuplement. La société mahoraise a hérité de la culture africaine, arabo-islamique, malgache, comorienne et européenne qui lui façonne une identité assez particulière. La distance culturelle par rapport à la culture française est très importante d'où la nécessité de faire des efforts d'intégration, comme toute autre personne provenant d'une culture éloignée des normes occidentales. Étudier le contexte socioculturel permet de comprendre le comportement des Mahorais au sein de leur environnement et dans la société française

6.1. L'islam : l'ossature de la culture mahoraise

La religion musulmane, implantée depuis le XVe siècle[81], représenterait 95 % de la population. Elle façonne la culture et les pratiques au quotidien à Mayotte. Selon Guy Fontaine (1995), « *c'est le ciment de cette société* ». Elle régule la vie au quotidien.

L'islam pratiqué à Mayotte est un islam *Sunnite Chaféite*, caractérisé de souple, de tolérant mais suit toutefois les grandes lignes de cette religion comme nous l'indique Guy Fontaine (1995, p.37) *« relativement classique dans ses structures principales, cet Islam n'en connaît pas moins des infléchissements et des déviations que lui confère sa personnalité particulière ».* L'européanisation de cette société n'a pas été sans conséquence sur les pratiques et modes de vie insulaires. En effet si l'Islam reste le fil conducteur dans la culture mahoraise, certaines pratiques ont changé voire disparu sous ce contexte d'ouverture culturelle et sociale.

[81] L'archéologie estime son implantation au Xème siècle selon Direction de la Jeunesse, des Sports et de la Cohésion Sociale

6.1.1. L'application des lois islamiques sur un territoire français

L'islam a imposé sa loi et devoir vis-à-vis de la société jusqu'à empiéter sur les principes institutionnels et le Droit français : l'égalité entre les citoyens, la laïcité, l'équité, le respect de la vie privée, la discrimination sur le sexe… Ces ambiguïtés ont longtemps été un frein à la départementalisation de l'île comme nous le souligne le rapport du Sénat sur la départementalisation de Mayotte[82].

Mayotte a longtemps bénéficié d'une dualité de droit permis par l'article 75 de la constitution[83] : le statut personnel ou de droit civil local d'une part, et le statut de droit commun français d'autre part.

Le Droit coutumier régissant de l'état et de la capacité des personnes, les régimes matrimoniaux, et les successions, est inspiré du droit musulman, au *fiqh* (la jurisprudence islamique) qui se base sur la charia et plus particulièrement au *Minhadj Al Talibin* (utilisé comme source du Droit local dans l'ensemble de l'archipel des Comores) et des coutumes africains et malgaches. Elle s'applique aux ahorais ayant conservé leur statut personnel (Blanchy & Moatty, 2012, p.5).

Jusqu'en 2010, avant la suppression de la justice cadiale, une très large partie de la population, par leur appartenance à la confession musulmane, relevait du droit local et était soumise à la justice cadiale. Elle agissait sur plusieurs champs (état civil, mariage, garde d'enfants, entretien de la famille, filiation, répudiation, successions). Cependant plusieurs pratiques allaient à l'encontre du droit commun.

6.1.2. La justice cadiale

La fonction de *Cadi* existe depuis l'islamisation de l'archipel par la venue des Chiraziens. Le *Cadi* est à la fois juge, médiateur, notaire et régulateur de la vie sociale et familiale. La décision de maintenir cette institution a été négociée depuis l'acquisition de Mayotte par la France en 1841 (article premier du traité du 26 avril 1841).

La justice cadiale était composée de 22 Cadis : 17 Cadis communaux, un Grand Cadi, deux auprès du Grand Cadi de Mamoudzou, un Cadi aumônier et un Cadi qui siégeait à la commission de révision de l'état civil.

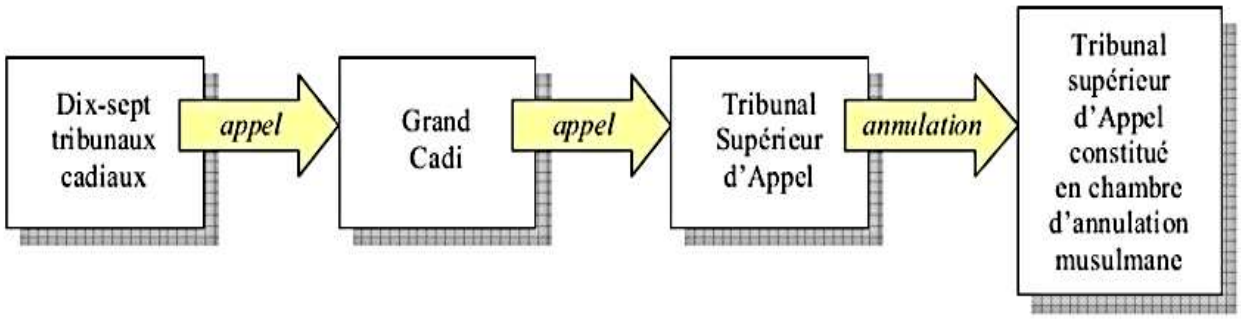
[82] (Sueur et al., 2012) P.25-44

[83] Article 75 de la constitution: « Les citoyens de la République qui n'ont pas le statut civil de droit commun, seul visé à l'article 34, conservent leur statut personnel tant qu'ils n'y ont pas renoncé ».

Chaque commune a un tribunal cadial composé d'un Cadi et d'un secrétaire greffier. L'ensemble du personnel a un statut de fonctionnaire (agent public du Conseil Général).

Les tribunaux cadiaux jugeaient les litiges de moins de 300 euros. Les plaignants avaient la possibilité de recourir au Grand Cadi en Appel. Les tribunaux cadiaux et le Grand Cadi constituaient donc la juridiction de premier ressort. Elle se substituait ainsi aux compétences du tribunal de Grande Instance (TGI), du tribunal d'Instance (TI), du tribunal de Commerce et du tribunal des affaires sociales. Les décisions rendues par le Grand Cadi pouvaient être soumises au tribunal Supérieur d'Appel de droit commun lorsque les litiges étaient supérieurs à 300 euros. Les plaignants pouvaient recourir au tribunal Supérieur d'Appel pour faire annuler la décision rendue en Appel. Les affaires criminelles étaient jugées par la Cour Criminelle, une substitution de la Cour d'Assises en matière de Droit Commun.

Figure 46 : La justice cadiale à Mayotte [84]



La remise en question de cette institution est due au fonctionnement même de la justice cadiale qui est assez aléatoire et n'a pas de force exécutoire : *« Les cadis ne disposent souvent d'aucune documentation et leur connaissance aléatoire du droit musulman entraînaient des divergences de jurisprudence entre eux, d'autant plus dommageable que le taux d'appel demeurait très faible. Par ailleurs, l'absence de formule exécutoire rendait l'exécution des décisions très hypothétique et la justice cadiale méconnaissait la représentation par des avocats ou le principe du contradictoire »* (Sueur, Cointat, & Despan, 2012, p.30-31). De plus, ayant une formation plus axée sur le Droit musulman, ils sont moins compétents pour juger en matière de Droit français.

[84] Jean-Pierre Sueur, Christian Cointat, et Félix Despan, « Mayotte : un nouveau département confronté à de lourds défis » P. 32

Dans cette perspective de départementalisation, le Droit Personnel a subi des profondes mutations (avec la loi du programme du 21 juillet 2003 pour l'Outre-mer et l'ordonnance du 3 juin 2010 portant sur les dispositions relatives au statut civil de Droit Local applicable à Mayotte et aux juridictions compétentes) afin d'être compatible avec les principes institutionnels. Ces derniers ont conduit à :

- L'instauration d'un âge minimum pour le mariage (15 ans puis 18 ans pour les femmes),
- La prohibition de la polygamie
- Plus d'égalité entre les hommes et les femmes (la capacité de plein droit pour les femmes, qui étaient légalement sous la responsabilité de leur mari, le divorce de droit commun qui a remplacé la répudiation unilatérale).

Le Droit Commun a pris davantage sa place de droit. Les Cadi restent des fonctionnaires du Conseil départemental, cependant leurs actions sont réduites à leur simple fonction de médiateur social.

6.1.3. Le mariage

Le mariage est un élément très important dans la société mahoraise. Neuf femmes sur dix âgé de plus de 35 ans sont mariées ou déclarent avoir été mariées (Marie et al., 2017).

a) La priorité du mariage coutumier

Dans la culture mahoraise, comme c'est le cas pour certaines communautés musulmanes en France, notamment pour les marocains[85], le mariage religieux prime sur le mariage civil. En effet, c'est ce qui donnerait le droit de vivre avec son conjoint sur le même toit, dans le *« hallal »*. Certains couples se suffisent à cette obligation religieuse et n'officialiseraient pas leur union à la Mairie. À Mayotte, le mariage coutumier représente 98 % des unions. Parmi eux, 12 % seulement sont combinés d'un mariage civil (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017, p.3).

Contrairement au mariage de Droit commun, le mariage islamique n'est pas un contrat bilatéral. Le *nikāh* est le contrat de mariage islamique passé (voir négocié) devant le Cadi, en présence de deux témoins, entre le mari (ou la famille du mari) et le tuteur de l'épouse (*wali*), pour une somme donnée (*mahr*) (Blanchy & Moatty, 2012, p.9).

[85] (Blanchy & Moatty, 2012) p.16

b) La précocité des mariages

Les mariages à Mayotte, comme c'est le cas dans les communautés musulmanes, ont longtemps été arrangés par les familles. Dans la majorité des cas, les époux ne se connaissaient pas. Comme l'a souligné Blanchy (1988, p.36-39), les règles de vie limitaient les rencontres homme femme dans le temps (interdiction de sortir le soir pour les filles) et dans l'espace (l'espace public destiné aux hommes et l'espace domestique aux femmes). L'objectif de ces règles de circulation était alors de limiter les actes de fornication et d'adultère interdits dans la religion musulmane et relativement mal vue dans la société.

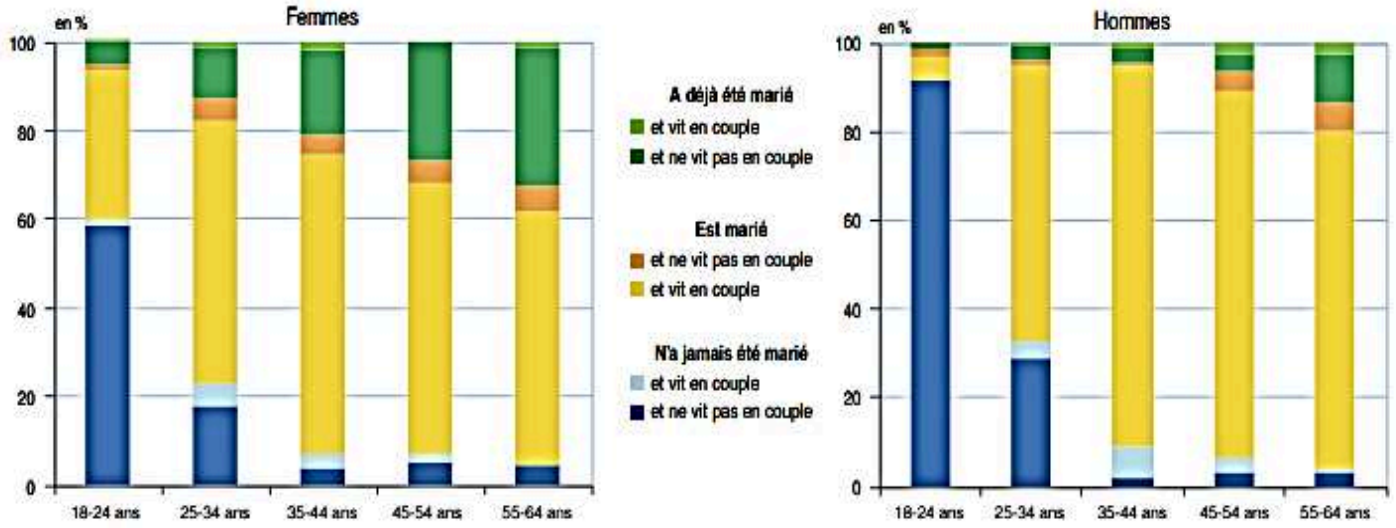
Se marier vierge pour les jeunes filles relèverait davantage d'une obligation sociale et familiale que religieuse. C'est une question d'honneur, qui marquerait à vie l'identité et la place de l'individu dans la communauté. C'est aussi à ce fait, que se référeraient les familles pour offrir un grand mariage à leurs enfants[86]. C'est également l'une des raisons qui expliquerait le mariage précoce chez les femmes : trois quarts sont mariés ou déclarent avoir déjà été mariés avant 35 ans alors que c'est l'âge moyen du premier mariage pour les femmes en métropole en 2017. Le fait de se marier vierge pour les filles reste encore important aux yeux de la société mais aurait perdu un peu de sa valeur dans le contexte social actuel (allongement des études, mobilité, émancipation sociale et professionnelle de la femme mahoraise).

La génération actuelle et plus particulièrement les garçons se marient de plus en plus tardivement pour promouvoir leurs études et leur réussite professionnelle. Un sur dix seulement serait marié avant 25 ans, contre quatre femmes sur dix. Néanmoins ils se marieraient plus jeunes comparés aux hommes métropolitains. Avant 35 ans deux tiers des Mahorais sont mariés ou ont déjà été mariés alors qu'en moyenne, les hommes métropolitains se marient pour la première fois vers 38 ans.

La scolarisation a repoussé l'âge du mariage des femmes plus particulièrement. Les femmes de 18-24 ans qui ont été scolarisés jusqu'au lycée sont deux fois moins nombreuses à être mariées que celles qui n'ont pas atteint le niveau lycée (Marie et al., 2017).

[86] Monétaire (la dote), matériels (or, électroménager et garde de robe), immobilier (donation de terre et : maison construite par la famille), affirmation sociale et le plaisir d'être chouchouté durant la cérémonie du mariage

Figure 47 : Les situations conjugales selon l'âge et le sexe [87]



Champ : personnes de 18 à 64 ans, résidant à Mayotte
Source : Ined-Insee, enquête MFV-Mayotte 2015-2016.

Les enjeux du mariage ne seraient pas les mêmes d'une culture à une autre ou même pour l'homme et pour la femme. Dans la culture mahoraise, le mariage dépasse le cadre conjugal est familial : C'est une affaire communautaire et sociale.

c) Les enjeux sociaux et économiques du mariage

Pour la femme, c'est toute une famille voire un village entier qui s'investit pour lui offrir un grand mariage et certains frais relatifs à sa nouvelle vie (par exemple : une maison, du mobilier, du bétail pour l'occasion, nourrir tout un village).

L'homme doit avoir une capacité financière pour payer son *mahr* (la dote), qui, avec une espèce de concurrence sociale serait surenchérie d'année en année jusqu'à atteindre des sommes astronomiques, impliquant pour certains de recourir à un prêt. « *La prestation mahari se marchandise aussi : elle est évaluée par certaines familles à un montant destiné à amortir une partie de leurs dépenses* » (Blanchy, 2013, p.5).

La norme sociale serait, d'acheter des bijoux en Or, d'offrir une garde de robe et acheter l'électroménager de la maison. Pour la célébration du mariage, lors du *Manzaraka*, la famille du marié et les invités font des offrandes financières à la mariée. À ce stade aussi la question du surenchérissement se poserait notamment pour la mère du marié (qui a la charge de dévoiler sa belle-fille devant l'ensemble des invités).

[87] (Marie et al., 2017)

La récompense des familles et de la communauté se résoudrait à la fierté et l'honneur de marier les leurs dans les règles qui leur sont spécifiques. En effet, les efforts économiques engagés sont très importants notamment pour les familles les plus défavorisées.

Le mariage est une occasion, d'acquérir du prestige social *« shéo »*[88], très important dans les rapports sociaux. C'est également l'occasion de « remplir leurs obligations sociales en payant un *« Shungu »*, un festin à sa classe d'âge.[89]

Dans cette société ou l'effet groupe l'emporte sur l'individu, les décisions et les actes relevant de la vie privée seraient perpétuellement soumis au jugement de la société. L'évolution de la société donnerait un peu plus de liberté (de circulation, de pensée, d'agissements) et limiterait plus ou moins le pouvoir de la famille sur le choix du partenaire. Les critères de choix, qui reposait essentiellement sur l'appartenance à la communauté mahoraise et musulmane, seraient désormais plus centrés sur les capacités financières. *« On préférait le prétendant venu d'un village « purement mahorais » à celui d'un village de plantation ; on appréciait une éducation islamique avancée, l'appartenance à une lignée de descendants du Prophète. Mais aujourd'hui, la bonne « carte de visite » d'un prétendant, c'est son pouvoir d'achat c'est-à-dire son niveau d'instruction et son emploi, le plus souvent dans la fonction publique »* (Blanchy, 2002, p.179). Les parents choisissaient des hommes bien souvent plus âgés qui pouvaient subvenir aux besoins de leurs filles[90]. En 2012, l'écart entre les conjoints est de 6 ans en moyenne contre 2,5 ans en France (Baktavatsalou & Clain, 2016). L'ouverture sociale et la mobilité étudiante ont valu la promotion des mariages mixtes. Les parents auraient moins de pouvoir sur le choix du conjoint et plus généralement sur les agissements de leurs enfants.

d) La polygamie

Dans les faits, la polygamie est toujours d'actualité malgré l'interdiction par la loi. Selon l'INSEE, la proportion d'hommes polygames chez les 35-55 ans serait en recul et varierait de 9 à 11 % (Marie et al., 2017).

En effet, il n'est pas facile de changer de coutume ancrée dans la société d'autant plus que la polygamie serait une façon de s'affirmer en tant qu'homme et affirmer sa virilité selon Blanchi (1988). Elle serait également perçue comme un signe de richesse par la capacité à entretenir plusieurs foyers.

[88] (Blanchy, 1988), p.35
[89] (Blanchy, 1988) p.64-65
[90] (Blanchy, 1988) p.84 ; 232

Les mentalités ont toutefois évolué sur la question de la polygamie avec la scolarisation et accessoirement, avec l'ouverture socioculturelle. Les personnes ayant été scolarisées jusqu'au lycée sont moins tolérantes à la polygamie comparées à celles qui n'ont pas été scolarisées au-delà du collège. Les femmes y sont davantage contre (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017, p.4).

Les mentalités ont aussi évolué du fait des transformations socio-économiques où on est passé d'une société d'économie vivrière où on pouvait vivre et nourrir sa famille avec peu de moyens à une société de consommation. Pour les générations actuelles, il est plus compliqué d'assumer la charge de plusieurs familles avec un salaire, d'autant plus que le contexte économique de la vie cher, de chômage et de pauvreté n'y est pas favorable.

Les remariages sont assez fréquents chez les femmes : plus d'un tiers des femmes de 35 à 64 ans déclarent s'être mariées au moins deux fois et plus d'une femme sur dix, trois fois ou plus (Marie et al., 2017). S. Blanchy estime que les femmes mahoraises connaissent deux à quatre mariages au cours de leur vie conjugale. Pour elle, cette situation de précarité conjugale résulterait du refus de soumission chez certaines femmes.

Les naissances hors mariage comme pour les avortements, perçu comme déshonneur et péché seraient aussi plus relativisés dans le contexte actuel notamment chez les personnes ayant été scolarisées au moins jusqu'au lycée. Pour ces derniers, quatre sur dix considèrent le fait d'avoir un enfant hors mariage comme acceptable. Ceux qui n'ont pas été scolarisés sont deux fois moins nombreux à tenir le même discours (Marie, Breton, Crouzet, Fabre, & Merceron, 2017, p.5).

La culture de la polygamie qui fragilise les unions pourrait en partie expliquer qu'un quart des bébés de moins de trois ans ne vivent pas avec leur père contre 10 % en métropole[91]. L'absence du père augmente davantage avec l'âge. Ceci expliquerait la fragilité et l'instabilité de la figure paternelle et la centralité du rôle de la mère. En effet, comme l'a souligné Blanchi (1988, p. 89), le rôle du père (l'éducation et l'autorité sur la famille entre autres) peut être substitué par d'autres figures paternelles tels que les oncles, le beau-père, le maître coranique et le fils en âge adulte. Dans ce contexte matrilocal et polygamique, il aurait une certaine tolérance au manquement au rôle et aux responsabilités du père vis-à-vis des enfants, ce qui inciterait certains hommes à avoir plusieurs enfants sans pour autant s'en soucier réellement.

[91] (Marie et al., 2017)

La fragilité des unions s'expliquerait aussi par la simplicité des procédures de divorce des mariages coutumiers où prononcer les mots « je te répudie » suffiraient pour dissoudre un mariage.

6.1.4. Une société matrilocale

La société mahoraise est une société matrilocale, où la transmission de l'héritage suit principalement la lignée maternelle. Ce contexte pose dès lors la problématique de la propriété et de l'appartenance à une communauté villageoise.

a) Le foyer conjugal à la charge de la femme

Contrairement à la culture arabo-musulmane où les femmes sont sous l'entière responsabilité de leur mari et de ce fait, il se charge de fournir le foyer conjugal, à Mayotte c'est en général la femme qui apporte la résidence dans lequel elle va vivre avec son mari ou ses maris successifs et ses enfants. Cette société matrilocale donne aux femmes une certaine stabilité et sécurité dans cet environnement où les unions sont éphémères. En effet, c'est non seulement une protection contre la polygamie mais aussi un contre-pouvoir à l'autorité de l'homme sur la femme.
La transmission du foyer suivrait généralement la lignée maternelle. Celui-ci se situe pour la plupart dans la même ville où habitent leurs parents (la mère particulièrement). Selon S. Blanchy (1988), c'est à l'héritage aussi qu'on reconnaît les résidents (*munyeji*). Les garçons ne sont pas prioritaires dans la mesure où ils sont amenés à vivre chez leur(s) femme(s).

b) Une société matrilocale dans un contexte de famille nombreuse

Il est intéressant d'étudier comment est réparti l'héritage familial dans ce contexte de famille nombreuse. Dans le droit coutumier et dans la culture mahoraise, l'héritage peut être transmis entre vifs et suit des règles relevant de l'ordre social que légale.
En effet, les filles reçoivent de leurs parents à leur mariage, une maison ou une parcelle de terrain sur lequel elles construiront leur résidence principale. Le contexte économique et démographique actuel pose un problème à ce niveau. Les familles nombreuses correspondent à 30 % des familles à Mayotte contre 4 % en France. « *Il devient difficile de donner à chaque fille à marier une maison aux standards actuels. La maison même peut servir à plusieurs filles successivement pour les cérémonies et le début de la vie conjugale. Ensuite chacune devra*

construire la sienne sur un terrain familial, avec l'aide de son mari ou par ses propres moyens » (Blanchy & Moatty, 2012, p.16).

L'héritage entre époux dépendrait de la présence d'enfants. Aux yeux de la société, une union se validerait par une naissance et se solidifierait dans la durée avec le nombre d'enfants. Les chiffres de l'INSEE montrent en effet que le nombre de couple avec enfants augmente avec le nombre d'enfants contrairement au nombre de famille monoparentale (Clain, 2015).

Contrairement à la métropole, la monoparentalité est un modèle familial fortement représenté dans les DOM et plus particulièrement aux Antilles (Marie & Breton, 2015). Elle représente un tiers des familles à Mayotte. Les familles monoparentales à Mayotte contrairement aux autres DOM sont davantage constituées de familles nombreuses. Elle concerne particulièrement les mères étrangères. Le poids du regard de la société sur la question du mariage nous inciterait à penser que la majorité de ses enfants sont nés dans le cadre d'un mariage coutumier contrairement aux autres DOM.

En effet, avoir un enfant hors mariage a une incidence non seulement sur l'honneur de la mère et de sa famille mais aussi sur le destin social de l'enfant. Aujourd'hui encore, certaines personnes sont contraintes de se marier au plus vite pour éviter un sentiment de honte « *ainbu* »[92] et de malaise « *haya* »[93] aux familles.

Dans ce contexte de famille nombreuse et de surpopulation, la société matrilocale se remettrait en cause. L'héritage foncier, qui était jadis une norme sociale, est de moins a moins assuré.

c) La propriété de facto

Les problématiques foncières à Mayotte relèvent encore ici de la dualité de système. La nécessité de la régularisation foncière (titrisation et immatriculation des parcelles) serait à l'origine de nombreux conflits et d'affaires en justice. Le système foncier de Mayotte se base sur la propriété coutumière où la reconnaissance *de facto,* reconnue localement par la communauté d'appartenance faisait office de garantie de droit de propriété. Dès lors l'immatriculation demeurait facultative et le transfert de propriété n'était pas nécessairement déclaré. Dans le droit foncier coutumier, pour être reconnu propriétaire *de facto*, deux principes s'appliquaient : l'antériorité de l'occupation par les ancêtres et la « vivication des terres mortes » c'est-à-dire la mise en valeur de terres inoccupées, principalement par la culture (Barthès, 2009).

[92] (Blanchy, 1988) p.151

[93] (Blanchy, 1988), p 155

Ce sujet de propriété foncière demeurerait incompris par la population d'autant plus qu'un grand nombre n'en maîtrise pas les procédures. Encore aujourd'hui, certains s'estiment propriétaire alors qu'ils sont juridiquement considérés comme des squatteurs. La situation demeure d'autant plus problématique dans le sens où nombreuses sont les personnes dans l'incapacité d'acquitter les taxes foncières qu'ils sont censés payer. La situation est génératrice de conflits familiaux qui remettraient en cause le système matrilocal et par conséquent, le principe même de *« munyéji »* (résident), qui octroyait le « droit » d'accéder à la propriété de fait et la reconnaissance d'appartenance à une communauté villageoise.

6.2. Les rapports sociaux

L'appartenance ou non à l'entité « mahorais » régule les relations sociales à Mayotte. Les Mahorais se sont constitué une empreinte identitaire assez spécifique. Ils auraient tendance à surévaluer la perception de leur différence culturelle si on se réfère à la théorie de Tarjfel sur la différenciation sociale.

6.2.1. La notion de groupe sociale

L'œuvre de Oberlé et Aebischer (2016) nous apprend davantage sur le fonctionnement d'un groupe social. Nous nous intéresserons essentiellement à « la psychologie des foules » qui semble régir les relations et le comportement des individus dans la société (obéissance à la foule, tendance à avoir un esprit commun pour une identification mutuelle, l'effet d'imitation qui fonde les règles de vie sociale).

Ainsi, Adhérer à la foule c'est adhérer à un groupe social et s'identifier à celui-ci. L'adhésion et l'identification à un groupe social sont des choix « biaisés » dans la mesure où c'est un processus qui commence dès le tout jeune âge et prend appui sur la famille qui est la première expérience sociale et lieux de socialisation. C'est également celle-ci qui lie l'individu à la société dans laquelle il évolue. Selon V. Aebischer et D. Oberlé (2012), *« c'est un système normatif en liaison avec le système social et culturel ambiant qui régit les rapports entre ses membres avec l'extérieur. C'est aussi la courroie de transmission de certains nombres de valeurs, idéaux et mode de pensée et action de la société dans laquelle on se trouve inséré ».*

Le sentiment d'appartenance à un groupe constitue un confort, une sécurité pour l'individu. Ce sentiment de sécurité serait davantage recherché dans le contexte mahorais où la catégorisation sociale est importante.

Les mahorais se distingueraient de ceux avec qui ils partagent des similitudes culturelles :

- Les Comores (par l'histoire géopolitique, la langue et les aspects socio-économiques),
- Les autres DOM (par la langue et la religion)
- La métropole, (culturellement et géographiquement si ce n'est en tous points).

Selon Blanchy (1988), beaucoup d'actions entreprises ou de comportements adoptés par les mahorais sont motivés par le désir de rester dans leur groupe d'appartenance. Plus le groupe est restreint, plus le sentiment d'appartenance est fort. Les Mahorais auraient conscience d'être membre d'une famille, d'un quartier, d'un village dont il est natif, d'autres villages dont il a de la famille, à l'archipel des Comores et enfin à la communauté musulmane. L'attachement à cet esprit de groupe passe aussi par l'éducation : on apprend aux enfants à agir en groupe, « *à suivre leurs aînés, à tenir compte de ses égaux, à prendre en charge ses cadets* » (Blanchy,1988, p. 122).

La responsabilité de l'éducation n'est pas arrêtée aux parents mais concerne toute la famille, le quartier, le village et toute la communauté (à l'image du père et de son rôle qui est remplaçable par un semblable).

Cette dynamique de groupe renforcerait les liens sociaux et inciterait à un certain altruisme social. L'adhésion à des sous-groupes (dans les villages) favoriserait davantage l'implication des individus dans la communauté.

6.2.2. La recherche de reconnaissance

Les individus sont en perpétuelle recherche de reconnaissance vis-à-vis de leur groupe d'appartenance. Le lien d'appartenance fort influencerait le comportement des individus qui chercheraient ainsi à avoir un comportement exemplaire respectant les normes sociales et une bonne image auprès des autres membres de son groupe. La théorie de Honneth[94] évoque l'importance du besoin de reconnaissance chez les individus. À cet effet, il définit trois sphères concernant cette notion de reconnaissance :

- L'amour : la recherche de lien affectif avec les membres de son groupe
- La capacité : une forme de reconnaissance juridique, qui permet d'acquérir le respect
- La reconnaissance sociale qui permet d'acquérir l'estime de soi. Cette reconnaissance dans la société mahoraise se base sur plusieurs aspects qui régulent aussi les relations sociales :

[94] Cité par (Francois, 2014) P.5

- Le respect : c'est une société gérontocratique où les plus petits doivent respecter tout aîné par sa sagesse. Cette distance générationnelle est marquée par exemple par les formes de salutation « *jéjé* » pour saluer son égal ou les plus jeune et « *kwezi* » pour les aînés, qui marque une forme de respect. Ce dernier peut être accompagné d'un geste des mains comme pour demander une bénédiction notamment envers les parents et les aïeux. Une certaine exemplarité et une maîtrise de soi sont demandées aux aînés. Le respect, « *adabu* »[95] est une vertu très appréciée dans cette société et définit une personne polie qui a un savoir-vivre.
- La bénédiction : la notion de *« Radhi »*[96], a une connotation sociale mais aussi religieuse. C'est l'idée d'être reconnaissante de tout ce qu'on a reçu, la vie, l'éducation et avoir un comportement social exemplaire pour rétribuer en quelque sorte les gens qui ont contribué à cette « bonne » éducation. Cette notion impliquerait d'avoir un respect absolu vers ces personnes qui sont les parents et le maître coranique. C'est aussi obtenir le consentement et la bénédiction de ces personnes pour les actes tel que le mariage.
- La dette sociale : le fait d'être membre d'une communauté implique d'être en quelque sorte redevable et de rendre à son tour ce qu'on a reçu d'elle. Notons que c'est une société basée sur l'entraide. Blanchy parle du *Shungu*[97] qui est l'exemple parfait de cette dette sociale. Elle peut aussi s'acquitter de plusieurs façons qui démontreraient l'implication de l'individu dans la société, par exemple : s'investir dans la construction ou l'entretien d'une mosquée, rendre visite aux malades, participer aux évènements communautaires, (enterrement, mariage).
- La position sociale : Elle s'acquerrait par la descendance et la réputation. Appartenir à une famille ou avoir un bon niveau d'apprentissage du coran conférait jadis une position sociale. Actuellement, ce sont l'éducation et l'emploi qui offriraient une bonne position sociale et de ce fait une meilleure reconnaissance. La métaphore du « *chombo* » (coupe-coupe) et du crayon, de même que la différence d'appréciation entre le travail de bureau et le travail des champs qu'utilise Blanchie (1988, p.75) démontrent que l'appréciation de la valeur sociale tend à se rapprocher de celle des cultures occidentales.

[95] (Blanchy, 1988) p.153
[96] (Blanchy, 1988) p. 160-161.
[97] (Blanchy, 1988) p.177-179.

6.2.3. L'intégration dans la société française

« *L'intégration est un processus ethnologique durant lequel une personne initialement étrangère devient un membre dans sa société d'accueil* »(Ndiaye, 2009). La différence entre le mode d'intégration aux États Unis, comme en Grande Bretagne, (les travaux de l'école de Chicago) et en France, (les travaux de Durkheim) relèverait de la prise en compte de l'étranger dans la société.

a) La domination culturelle

Dans les sociétés adoptant le modèle américain, les minorités ethniques participent à la constitution de l'identité nationale alors que sur le modèle français, les valeurs institutionnelles privilégient l'unité nationale (Beaud & Noiriel, 1990).

Ndiaye (2009) analyse la notion d'intégration sous trois approches :

- L'approche sociale faisant référence à l'interaction de l'individu et son engagement envers la société,
- L'approche économique basée sur les inégalités sociales
- L'approche politique qui pose la question de la citoyenneté.

Une intégration réussie nécessite une assimilation. Dans le cas français ce processus impliquerait de délaisser sa culture et adopter la culture française. De ce fait, cette dernière se voudrait dominatrice et colonisatrice. Ce phénomène serait frustrant et perçu comme un mépris pour les minorités et notamment pour les anciennes colonies qui choisissent la France comme pays d'accueil (Maghreb et pays d'Afrique Noires).

La crise d'intégration sociale serait étroitement liée à l'intégration économique (Cusset, 1996; Ndiaye, 2009). Les discriminations envers les étrangers les pousseraient à rejeter la culture française et par conséquent, les valeurs institutionnelles et à se replier sur leur culture, créant ainsi une identité communautaire forte au sein du territoire national. La fracture sociale s'amplifierait davantage avec une perception négative de l'étranger par les autochtones notamment envers ceux qui affichent ostensiblement leur différence.

La distance culturelle et la durée du séjour sont des éléments à prendre en considération dans ce processus d'intégration.

b) Les difficultés d'intégration des Mahorais hors Mayotte

Si on s'en tient à l'histoire, cette appartenance à la société française est tant voulue par les Mahorais. En effet, le processus qui a mené Mayotte jusqu'à la départementalisation démontre de son combat à vouloir être français (référence chapitre IV).

Le témoignage d'une appartenance forte à leur culture, bien différente, semble cependant être un frein à une bonne intégration dans la société française. Pour Blanchy (1988) ce fort dynamisme de groupe engendre un manque d'autonomie affectif et une dépendance vis-à-vis de la communauté, d'où le problème d'inadaptation et d'isolement que rencontreraient certains dans un nouveau cadre de vie et notamment les étudiants en métropole. « *Ceux qui partent faire des études en France, dans le cadre peu chaleureux des campus universitaires témoignent spontanément du grand isolement ressenti dans ce nouvel environnement et de la difficulté d'adaptation à un mode de contact interpersonnel différent* » (Blanchy,1988, p. 122-123).
À la réunion, les Mahorais sont perçus *« comme un groupe qui ne fait rien pour s'intégrer dans la société locale, qui reste entre soi, qui reproduit ses pratiques culturelles dans la société d'accueil »* d'où l'animosité que peuvent faire preuve certains habitants envers eux (Cherubini et al., 2009).
Les mahorais qui vivent hors de l'île adopteraient ainsi le même style de vie qu'à Mayotte par :

- L'alimentation : le riz, les bananes et maniocs, la volaille comme aliments de base. À ce titre l'enquête de Youssouffa (2011) évoque le fait que 73 % des étudiants et lycéens mahorais scolarisés hors Mayotte cuisinent tous les jours chez eux.
- Les manifestations culturelles à connotation religieuse. La majorité des manifestations et pratiques culturelles et artistiques sont faites en groupe (exemple du *Debaa*).
- Des symboles emblématiques : le *Salouva*, la tenue traditionnelle pour les femmes, la carte de Mayotte comme pendentif autour du cou ou comme élément de décoration dans les logements, ou encore le fameux *Kichali* qui a valu les critiques de l'Assemblée Nationale à la députée de La République En Marche, Ramlati Ali. Elle lui a été reprochée de ne pas respecter le principe de neutralité que doivent faire preuve les élus en portant un voile, montrant ainsi son appartenance religieuse. Elle affirme pour sa défense que le *Kishali* n'est pas un signe religieux mais fait partie intégrante de son

Figure 48: Ramlati ALi @Assemblée nationale

identité culturelle *« Ce n'est pas un voile, c'est mon châle de Mahoraise »* (Gorce, 2017).

Les mahorais cherchent à se rapprocher au maximum de leur culture en y créant des conditions de vie similaires, ce qui favoriserait une certaine autarcie culturelle par le regroupement communautaire. Ils créent des associations culturelles et étudiantes, des clubs sportifs et font des rassemblements communautaires à plusieurs occasions.

À titre d'exemple, à Clermont-Ferrand, une ville où la communauté mahoraise n'est pas l'une des plus importants en métropole, on compterait :

- Au niveau sportif, il y a un club de Football (Ouvoimoja), de Basket (ABC Clermont-Ferrand Mahorais) et de hand-ball (Handball Mahorais Club de Clermont Ferrand).
- Au niveau culturel, il y a trois *Madrassati*, des groupes de *Débaa*, des chants et danses de tradition musulmane (Hairia, Naymia, Imania), un groupe de danse traditionnelle de « *Magandja* » (Jeunesse Tamadouni) et un groupe de théâtre (ZAZA Théâtral).
- Au niveau de l'accueil et l'intégration, une association étudiante (AELMA) et une association qui œuvre pour l'accueil et l'intégration sociale et professionnelle (ACA Chiconi).

On retrouverait cette situation un peu partout dans les villes où il y a une communauté mahoraise représentative. Des associations communautaires œuvrent également sur le réseau national. Parmi elles, il y a :

- L'Étudiant Mahorais, un acteur d'information sur les conditions de vie étudiante,
- Le réseau Lahiki dont l'objet principal est l'accueil et l'entraide entre étudiant mahorais.
- Nari Nahané Messo, une association dont les orientations premières sont religieuses. Elle est connue principalement pour l'organisation des démarches en cas de décès (lavage mortuaire, procédure de rapatriement de corps vers Mayotte).

Cette représentativité assez riche fait vivre la culture mahoraise dans la ville d'accueil d'autant plus que les associations œuvreraient toutes pour une meilleure intégration. Dans ce cadre, l'intégration sur le territoire national se ferait d'abord au niveau communautaire.

En effet dans un environnement inconnu, il semble naturel qu'une personne se dirige vers ses semblables pour ses premiers contacts sociaux. La présence de sa communauté lui procurerait un sentiment de sécurité et de réconfort. Les Mahorais qui sont habitués à vivre en groupe rechercheraient ce cadre de vie même à l'extérieur. L'inconvénient est que la dépendance communautaire serait un frein à l'ouverture sociale.

6.3. L'influence de la culture dans la scolarité

Certains aspects socioculturels tels que la maîtrise de la langue ou encore les comportements sociaux influencent grandement la scolarité et les résultats des élèves mahorais.

6.3.1. L'éducation sociale

L'enfant mahorais n'adopterait pas la même posture d'apprentissage que le petit métropolitain. La relation entre l'élève et le maître, le « *foundi* », est une relation de domination dans lequel l'élève doit respect, obéissance et soumission à son maître (Blanchy, 1988, p. 164-165). Le « *foundi* » (le maître coranique) serait perçu comme celui qui détient le savoir. Hormis le fait que c'est un aîné à qui on doit du respect par la hiérarchie sociale, c'est celui qui donne une éducation morale et transmet « son » savoir. Le temps et l'énergie qu'il accorde pour l'apprentissage seraient inestimables et impossibles à rétribuer. Dès lors ce lien de subordination est indéniable et perdure tout au long de la vie.

Contrairement à la culture mahoraise, la culture métropolitaine cultiverait la curiosité des enfants. Le cadre familial et scolaire favoriserait les interactions qui ne sont pas nécessairement des échanges de subordination. Les enfants sont invités naturellement à s'exprimer, à donner leur opinion, à demander des explications, ce qui favorise l'expression et l'ouverture d'esprit.

Les jeunes mahorais évolueraient dans un contexte où l'enfant doit soumission et obéissance. Le lien de subordination s'amplifie avec la relation élève - Maître. Ainsi, l'apprentissage se résumerait au silence à l'écoute et à l'obéissance de l'enseignant (2008, p.113). L'enfant ne serait donc pas initiateur du dialogue et ne parle que si on lui accorde la parole. La curiosité et l'interrogation peuvent ainsi être perçues comme une insolence, une contestation de la parole du maître et un défi à l'autorité.

Dans cette société où le groupe l'emporte sur l'individu, des actions individuelles seraient mal perçues. Attirer l'attention sur soi au détriment du groupe peut être perçu comme de la prétention et peut attirer la médisance des autres membres.

Plusieurs facteurs et particulièrement la croyance en Dieu et les croyances animistes minimiseraient la responsabilité et les agissements des individus. La bonne volonté de dieu ou encore des djinns seraient souvent évoqués pour justifier les faits et gestes des individus et expliquer la réussite ou l'échec des actions entreprises (Blanchy, 1988).

En plus d'une identification forte à la communauté d'appartenance, Il existe de grandes différences sociales et culturelles qui limitent amplement cette intégration à commencer par la langue.

3.3.2. La langue et l'éducation

Le plurilinguisme à Mayotte est le résultat du brassage des populations et de son histoire (référence chapitre IV).

a) Les langues à Mayotte

Les principales langues existant à Mayotte sont :

- Le Shimahore, la langue parlée par la majorité de la population est une langue bantoue proche du Swahili avec une influence arabe. Le Shimahore est une langue comorienne.

Chaque île possède son propre idiome, proche certes mais assez distinctif : le Shindzuani pour les Anjouanais, le Shimoili pour les Moheliens et le Shigazidja pour les Grands Comoriens.

- Le Kibushi, est la deuxième langue locale, c'est du malgache, la langue parlée à Madagascar.

- L'arabe, qui est apprise à l'école coranique et dans les Madrassas. Elle n'est pas réellement parlée mais lue et écrite dans le cadre de l'éducation islamique. Elle a longtemps été la principale langue de communication écrite avant le développement de la scolarisation à Mayotte.

- Le français, qui est la langue officielle s'est développée avec la scolarisation et l'ouverture sociale (les flux migratoires et les moyens de communication). En 2002, elle était la deuxième langue la plus parlée par 59 % de la population après le Shimaore et la première langue lue et écrite (alors qu'en 1997, le Shimaore et l'arabe le précédaient) (Jaquin 2012)[98].

Ce multilinguisme façonne une identité linguistique bien distincte du reste de la France.

[98] (Laroussi, 2009) p.46-47

b) La place du français dans ce contexte de plurilinguisme

Le rapport des Mahorais au français est assez complexe. Le français est une langue d'adoption. Elle est par conséquent considérée comme « *une langue venue d'ailleurs* ». Elle a pris place et s'est intégrée dans la société avec la scolarisation et l'ouverture vers l'extérieur. Le français est considéré comme la langue de l'avenir dans ce contexte de plurilinguismes, ce qui suppose la généralisation de sa pratique même dans le cadre familial dans les années à venir. En effet, neuf jeunes mahorais sur dix souhaiteraient transmettre cette langue à leur enfant contre (46 %) pour le Shimaore (Laroussi & Liénard, 2011, p.46-47).

Le français serait perçu comme une langue qui s'impose de droit par le choix des Mahorais à vouloir être français. Elle est perçue comme nécessaire à la réussite scolaire et à la promotion sociale. En effet, c'est la langue scolaire et administrative. Sa maîtrise permet une meilleure insertion sociale et professionnelle au niveau local mais surtout au niveau national. Dans ce cadre elle participe à la hiérarchisation sociale.

Selon Haladi (2011)[99], l'usage du français par les Mahorais n'est pas fait dans le but de communiquer mais pour se faire une place dans le système. Par ailleurs, elle participerait à une perte identitaire. Elle créerait un fossé culturel intergénérationnel entre les enfants qui la maîtrise davantage et les parents non scolarisés (Laroussi, 2009, p.39).

Ainsi, la langue française (et l'instruction en général) est à la fois recherchée pour la réussite sociale et rejeté car néfaste à la culture mahoraise et à la religion musulmane (Blanchy, 1988, p.125-127; Laroussi, 2009, p.37-38).

c) Les difficultés liées à la maîtrise du français

L'apprentissage et la pratique du français sont confrontés à de nombreuses difficultés dans ce contexte. Le Shimaore est grammaticalement très éloigné des langues romaines. L'analyse de Rombi (2003) démontre une langue dont la phonologie, la morphologie, la syntaxe, le système nominal et verbal sont bien distincts du français. Les travaux dans ce cadre démontrent la nécessité de considérer les langues locales à l'école et plus particulièrement en pré-élémentaire afin de réduire le fossé entre le cadre scolaire et familial.

[99] In (Laroussi & Liénard, 2011) p.125

Une bonne compréhension du français nécessite sa pratique au quotidien dans le cadre familial. Or, une personne sur dix seulement déclare avoir parlé français durant son enfance (Daudin & Michaïlesco, 2014). La situation des jeunes mahorais est plus ou moins similaire à celle des enfants issus de l'immigration en France. Le contexte familial ne favorise pas la pratique française et sa non-maîtrise pose un problème au-delà de l'école. Elle limite l'intégration au sein de la société d'accueil et au niveau professionnel.

La plus importante difficulté relève de l'oralité des langues. En effet, Les langues parlées à Mayotte sont des langues orales où l'écrit est approximatif et aléatoire. Il n'y a pas une codification officielle et normative. Comme le dit Maandhui (1997) *« chacun écrit comme il l'entend »*[100]. L'écrit passe par le français et l'arabe, pour les plus âgés qui n'ont pas appris le français. Les travaux réalisés dans ce cadre notamment sous la direction de Laroussi (2009) attirent l'attention sur la nécessité de normaliser l'écrit des langues à Mayotte. Les travaux de transcription sont encore à l'état embryonnaire.

Cependant ils relèveraient pour la plupart d'une démarche personnelle. Les codifications sont plus ou moins propres à chacun (Rombi, 1983 ; Blanchy, 1996 ; Maandhui, 2003). Les travaux réalisés par l'association SHIME (SHimahore MEthodique), l'IAF (l'institut de recherche sur l'apprentissage du français) ou encore le GRPM (Groupe de recherche linguistique à Mayotte), ont permis des avancés en la matière mais n'ont pas réellement abouti à une codification normalisée des langues mahoraises. Selon Laroussi (2009, p.36), ce projet nécessite une plus grande implication tant matérielle qu'humaine de la part des pouvoirs publics locaux et nationaux.

Le français est considéré comme étant une langue venue d'ailleurs. Dès lors, les Mahorais éprouvent un certain malaise pour sa pratique au quotidien. Étant une langue mal maîtrisée, sa pratique provoquerait un sentiment de honte et de peur du jugement des autres Gaillat (2005)[101]. Selon Haladi (2011)[102], elle participerait à l'échec scolaire des élèves. De ce fait, il se prononce favorablement à la prise en compte des langues mahoraises à l'école notamment en pré-élémentaire pour un meilleur apprentissage des mécanismes de base.

[100] Cité par (Trendel, 2008) p. 97
[101] cité par (Trendel, 2008)p.113
[102] In (Laroussi & Liénard, 2011) p. 126

Conclusion

Le contexte socioculturel mahorais prend appui sur la religion musulmane et les origines de son peuplement. La distance socioculturelle par rapport au reste de la France est importante. Dès lors, l'intégration des Mahorais au sein même de la nation se révèle être difficile. Certaines pratiques remettent même en cause des principes institutionnels telle que la laïcité. Par ailleurs, les Mahorais sont perçus comme un groupe qui a du mal à s'intégrer socialement dans un autre environnement par leur attachement fort à leur culture et le manque d'ouverture sociale. Toutefois, les transformations que connaît cette société témoignent d'une société en mutation sous l'influence des cultures occidentales. La mobilité sociale, étudiante et professionnelle mais aussi les moyens de communication ont contribué fortement à ces changements sociaux et culturels.

Chapitre VII : Le contexte scolaire et éducatif

Le système scolaire à Mayotte est grandement influencé par le cadre contextuel économique, social et culturel mais surtout démographique.

La théorie selon laquelle la scolarité antérieure est l'une des (ou pour certains la) principales causes de l'échec scolaire nous amène à étudier le contexte scolaire et éducatif afin de comprendre les conditions dans lesquelles les élèves mahorais effectuent leur scolarité.

Mayotte évolue dans un contexte éducatif et scolaire assez préoccupant. En effet, elle est la « brebis galeuse » de la nation en termes de performances éducatives. Malgré les progrès des dernières années qui ont suivi les évolutions statutaires et l'allocation de plus de moyens en matière d'éducation, les indicateurs de réussite sont les plus bas de France derrière la Guyane. L'académie de Mayotte a le plus bas taux de Réussite au baccalauréat quelle que soit la filière. Cette situation pourrait s'expliquer en partie par le fait que la scolarité à Mayotte, comme son rattachement à la France, est un phénomène récent qui n'existe que depuis une cinquantaine d'années.

7.1. Un rattrapage éducatif important

Des rattrapages importants en matière d'éducation ont été réalisés tant au niveau quantitatif que qualitatif.

7.1.1. Le Rattrapage démographique

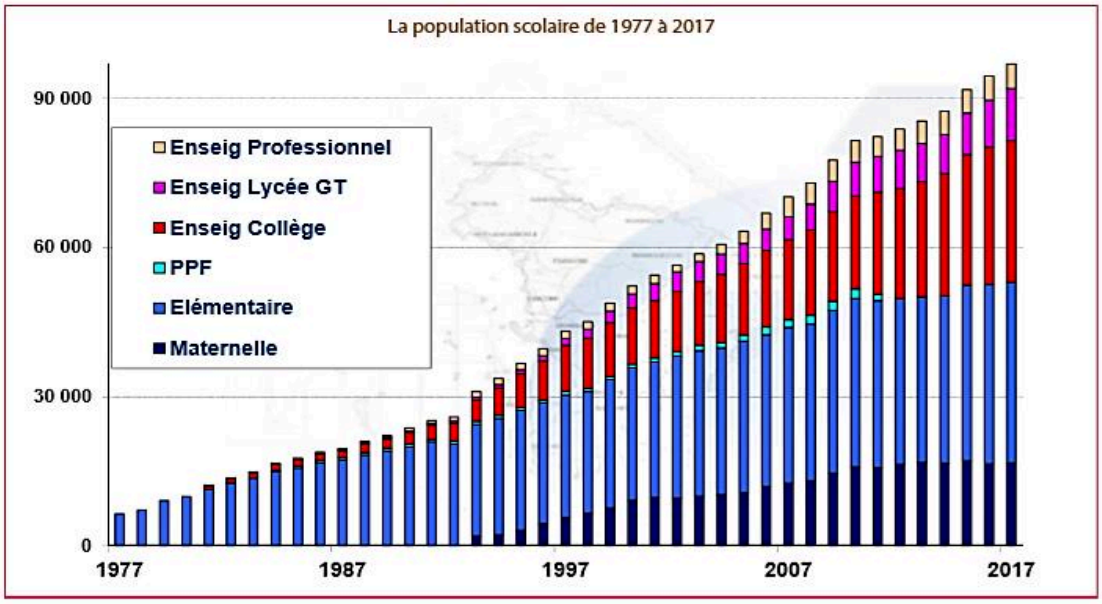
La massification de l'enseignement à Mayotte est un phénomène assez récent qui date des années soixante-dix (Sourisseau, 2004). Comme Au niveau national l'accès à l'enseignement a d'abord été ouvert à l'élite sociale.

a) La massification de l'enseignement

La première école primaire a vu le jour en 1864 à Dzaoudzi et ne comptait qu'une dizaine d'élèves. Au départ, l'enseignement était concentré sur la seule ville de Dzaoudzi qui était alors la capitale Administrative de Mayotte. Ceci était d'autant plus contraignant car cette ville se situe en petite terre, géographiquement assez éloignée pour l'ensemble de la population (mobilité réduite par le manque de moyens de locomotion et d'infrastructure, nécessité de faire une traversée maritime). C'est à partir des années soixante-dix où la scolarisation a commencé à s'élargir au reste de la population. En 1975, on compte alors 5 300 élèves scolarisés.

Le taux de scolarisation passe de 7 % en 1973 à 40 % en 2016. Cette évolution rapide a probablement été influencée par la volonté des Mahorais à être rattaché à la France (1974). Cette décision a dû engendrer des efforts en matière d'éducation de la part de l'état pour instruire cette population. D'autre part, le climat de tension qui régnait après la séparation de Mayotte et les autres îles de Comores a dû engendrer une prise de conscience favorable à l'instruction. C'est une façon de ne pas « perdre la face » et de se donner les moyens pour maîtriser cette « colonisation » voulue et acceptée. Socialement l'idée d'une perte identitaire subsiste mais un ancrage culturel et social à la France semble cependant nécessaire. Les efforts de scolarisation souhaités par la population sont aussi une façon de montrer leur désir d'appartenance et d'intégration à la société française.

Figure 49 : La population scolaire à Mayotte de 1977 à 2017



Le processus de la massification a suivi plus ou moins le même schéma qu'en France métropolitaine (mais en accéléré). Après la démocratisation du Primaire, le premier établissement secondaire a vu le jour à Pamandzi en 1963. L'offre d'une formation secondaire s'est ensuite élargie avec la construction du collège et lycée de Mamoudzou (1980). Depuis 1986, le secondaire s'est élargi à la zone rurale avec la construction du collège de Tsimkura et des autres qui ont succédé. Après la démocratisation de l'enseignement au collège s'ensuit celle du lycée. Les écoles maternelles elles aussi ont fait leur apparition bien tardivement à partir de 1993.

b) La massification du second degré par la voie professionnelle

Cette massification se traduit également par l'élargissement de l'offre de formation avec l'ouverture de formations professionnelles (1980) destinées au départ aux élèves en grandes difficultés (et âgés pour la plupart) qui ne réussissent pas l'examen d'entrée au collège (ce qui représentait alors 80 % des élèves en CM2).

Ces élèves étaient orientés en PPF (classe préprofessionnelle ouverte depuis 1980) où ils suivaient un enseignement technologique et professionnel qui débouchait sur une orientation en 5ème pré-technologique (nouvellement appelé 5ème préparation à la voie professionnelle) et une formation CAP par la suite.

La voie professionnelle s'est réellement développée avec l'ouverture du lycée professionnel de Kahani en 1994 puis celui de Dzoumogné. Pour combler le manque de formation, on permettait à ceux qui le souhaitaient de poursuivre un baccalauréat professionnel hors Mayotte après leur CAP ou BEP, ce qui a développé la mobilité étudiante des Mahorais vers la métropole.

De ce fait, la voie professionnelle était perçue comme la voie de « l'échec » car dès le départ elle n'a concerné que les élèves en grande difficulté qui n'avaient pas les acquis nécessaires pour accéder au secondaire par la voie normale, ce qui donnait davantage de valeur à la voie classique avec la réussite de l'examen d'entrée en sixième.

Avant l'ouverture du Lycée de Sada (1996) et de Petite terre (2000), seul le Lycée de Mamoudzou proposait des formations au baccalauréat, ce qui en limitait grandement l'accès. Le nombre de candidats au baccalauréat est passé de 47 en 1987 à 4 916 en 2018, des effectifs multipliés par plus de cent en 30 ans.

7.1.2. Le rattrapage financier

L'évolution du taux de scolarisation et des structures scolaires dans le premier et le second degré témoigne des efforts réalisés par l'État pour répondre au besoin de la population en matière d'éducation. Pour suivre la cadence accélérée de l'évolution démographique, des efforts budgétaires conséquents ont été réalisés pour améliorer la qualité du système éducatif à Mayotte. Ceci passe bien évidemment par les investissements en matière de construction d'établissement scolaire et l'amélioration des conditions d'accueil des élèves régit entre autres par l'article annexe V de la loi du 31 décembre 1986 qui prévoit un plan de développement permettant un meilleur accueil des élèves. Les dispositions prises en matière d'éducation sont de plusieurs ordres « *une meilleure formation des jeunes, scolaire et professionnelle, grâce à une augmentation du nombre des classes, à une amélioration pédagogique et administrative de l'enseignement et à un effort important de construction d'établissements scolaires du secteur primaire, secondaire, de l'enseignement technique et professionnel. Ce programme d'investissement sera accompagné des moyens de fonctionnement et de personnel nécessaires* ».

Plus récemment, un projet de développement sur dix ans a été mis en place, « Mayotte 2025 »[103]. Ce document stratégique trace le processus de rattrapage pour faire de Mayotte un département de Droit Commun à l'horizon de 2025. Les principaux objectifs en matière d'éducation relèvent principalement de :

- La réduction des effectifs dans les classes
- La suppression des rotations scolaires (dans certaines écoles, par manque de salle certaines classes ont cours le matin et d'autres l'après-midi).
- La mise en place progressive d'une restauration scolaire,
- L'équipement des établissements secondaires en internat

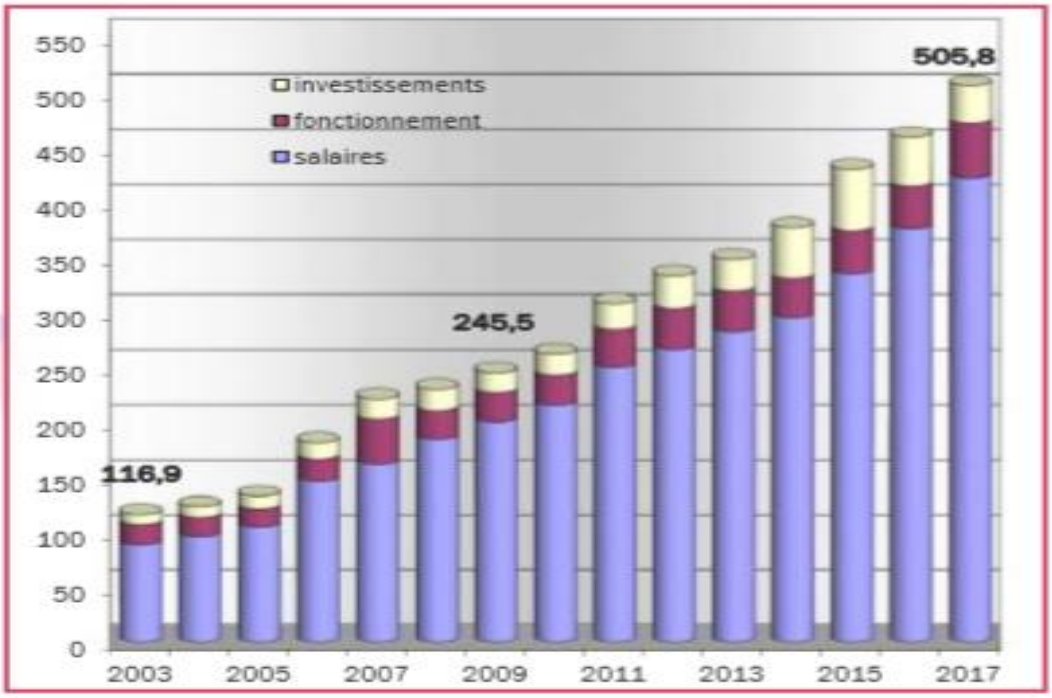
[103] « Mayotte 2025 Une ambition pour la République - document stratégique » (http://www.mayotte.gouv.fr), consulté le 13 février 2019,

a) Les dépenses de l'état pour l'enseignement à Mayotte

Les dépenses consacrées à l'enseignement à Mayotte n'ont cessé d'augmenter. Elles ont doublé en 10 ans passant de 222 millions d'euros en 2007 à plus de 500 millions d'euros en 2017 (Naibia Ganga & Maindhoi, 2018).

La hausse se traduit principalement par l'évolution de la masse salariale qui passe de 175 millions en 2007 (soit 80 % des dépenses) à 430 millions d'euros en 2017 (soit 90 % des dépenses). L'éducation nationale est le premier employeur à Mayotte. Il emploie 6 254 enseignants dans le premier et dans le second degré pour la rentrée 2018. (Vice-rectorat de Mayotte, 2018).

Figure 50 : Les dépenses de l'État pour l'enseignement à Mayotte



Les investissements concernent essentiellement la construction et la rénovation d'établissements scolaires du second degré (qui relève de sa compétence) mais aussi du 1er degré (relevant de la responsabilité des collectivités). De 2014 à 2016, l'État a déboursé plus de 41 millions d'euros pour subventionner la création de 195 classes neuves, la rénovation de 522 classes et la création (ou rénovation) de 34 réfectoires dans le premier degré. C'est dans l'objectif de répondre au besoin que la construction d'écoles se poursuit en 2017.

Le second degré a pu bénéficier d'une dotation de 200 millions d'euros pour la construction et la rénovation scolaires entre 2012 et 2016 (Ministère des Outre-mer, 2016).

b) Des investissements suivant la tendance démographique

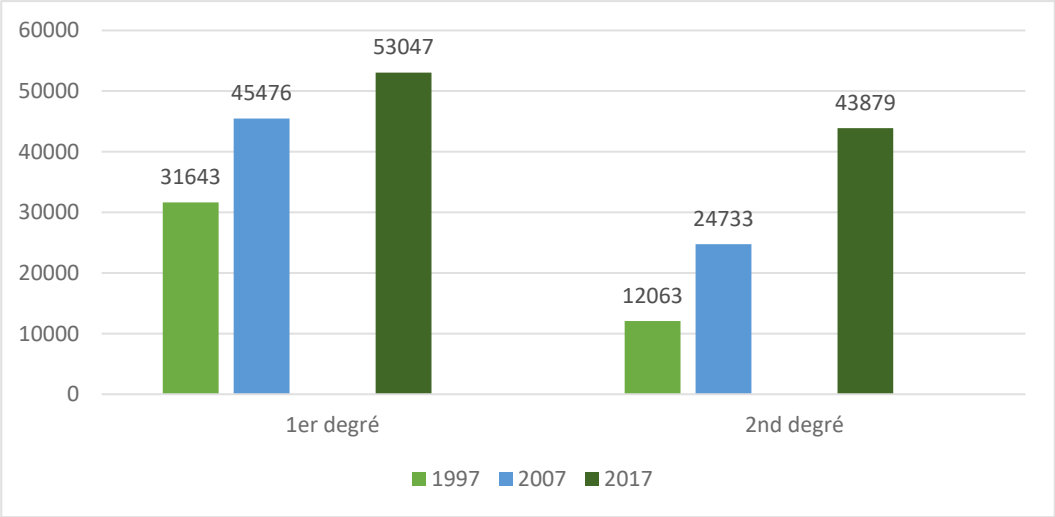
L'évolution de la scolarisation à Mayotte suit la tendance démographique. En 20 ans, la population scolarisée dans le premier et le second degré a doublé, suivant ainsi l'augmentation de la population (multipliée par deux). Le rapport entre la population scolarisée dans le premier et le second degré et la population totale passe de 33 % à 38 % entre 1997 et 2007[104] et reste stable de 2007 à 2017.

Tableau 22 : L'évolution des effectifs de 1997 à 2017

	1997	2007	2017
Premier degré	31 643	45 476	53 047
Second degré	12 063	24 733	43 879
Total	43 706	70 209	96 926
Population	131 320	186 452	256 518

Nous dirons que l'augmentation est davantage structurelle. Cette légère différence (5 %) du taux de scolarisation s'expliquerait par l'augmentation des effectifs du second degré et plus particulièrement du lycée et la scolarisation en Maternelle, qui a fortement augmenté depuis 2003 (Mignon & Maindhoi, 2014).

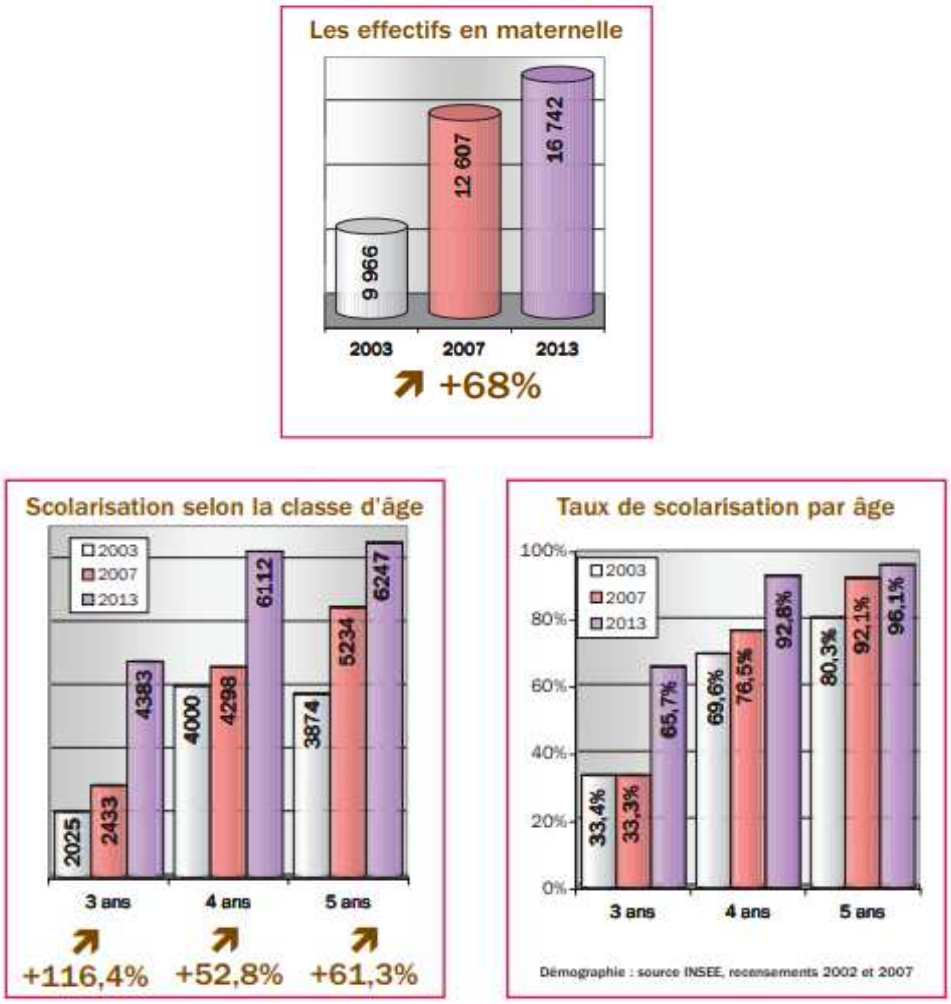
Figure 51 : La scolarisation depuis 1997 à Mayotte



En 2017, les effectifs en Maternelle représentent 16 705 élèves. En 20 ans les effectifs du premier degré ont augmenté de 68 % et ceux du second degré ont été multipliés par 3,6.

[104] (Hyest, André, Cointat, & Détraigne, 2008) p. 64

Figure 52 : L'évolution de la scolarisation en Maternelle

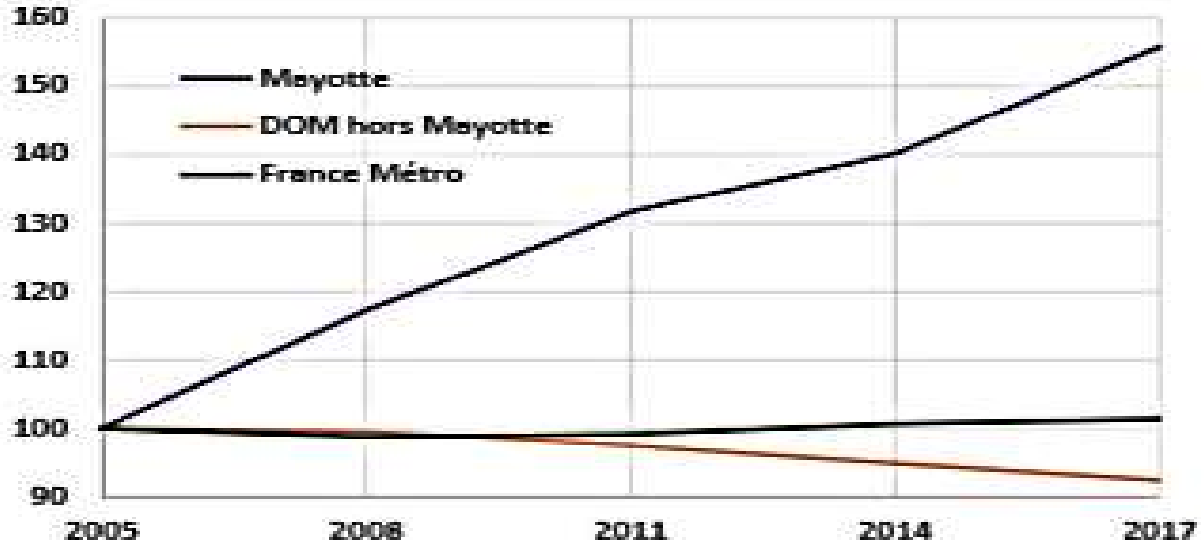


Source : (Éducation en chiffres 2014)

c) D'importants effectifs issus de l'immigration

Les dépenses générées témoignent de l'engagement de l'État pour rattraper le retard par rapport aux autres départements français. Elles permettent ainsi de combler le déficit en matière d'éducation causé notamment par une augmentation rapide de la population.

Figure 53 : L'évolution des effectifs du premier et second degré depuis 2005



La difficulté repose essentiellement sur le fait que les évolutions des effectifs ne sont pas vraiment mesurables au vu des problèmes d'immigration illégale auxquels est confrontée l'île. En 2015, la population d'origine étrangère représente 40 % de la population et la moitié est en situation irrégulière. En 2007 déjà, 30 % des effectifs du premier degré et 20 % des effectifs du second degré sont d'origine étrangère.

Parmi eux, 85 % étaient en situation irrégulière et représentaient 22,5 % de la population scolarisée à Mayotte (Torre, 2008, p.54). Leur situation n'empêche en rien leur scolarisation car étant sur le sol français, l'état assure son obligation d'accueil et d'instruction. En conséquence, ceci génère des dépenses supplémentaires liées au coût de la scolarisation.

De ce fait les moyens mis en place ne répondent pas aux besoins réels de scolarisation malgré les investissements réalisés. Jusqu'à nos jours, les efforts réalisés pour améliorer les conditions scolaires n'ont pas permis d'atteindre les objectifs scolaires et la qualité de l'enseignement en est fortement impactée.

7.1.3. L'amélioration des conditions d'accueil dans les établissements scolaires

L'accès à l'enseignement primaire était déjà assez généralisé depuis 1997. De 1997 à 2007, la construction de 30 écoles supplémentaires a permis de suivre l'évolution démographique et d'améliorer les conditions d'accueil des élèves. La baisse des effectifs dans les classes et la suppression progressive du système de rotation scolaire font partie des objectifs fixés par l'État.

En 2017, la moyenne du nombre d'élèves par classe s'élève à 25 en Maternelle et à 28 en Élémentaire (alors que la moyenne nationale est de 25,5 élèves en Élémentaire et 23 en Maternelle). La rotation scolaire concerne encore un quart des classes en primaire. Ce constat révèle encore une surpopulation qui nécessite une augmentation des infrastructures scolaires.

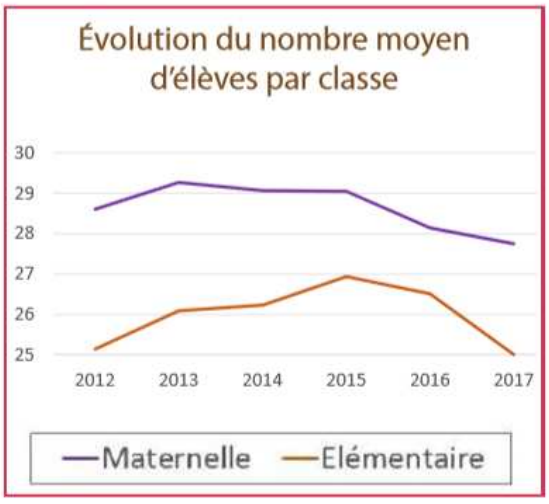
Tableau 23 : L'Évolution des infrastructures scolaires de 1997 à 2017

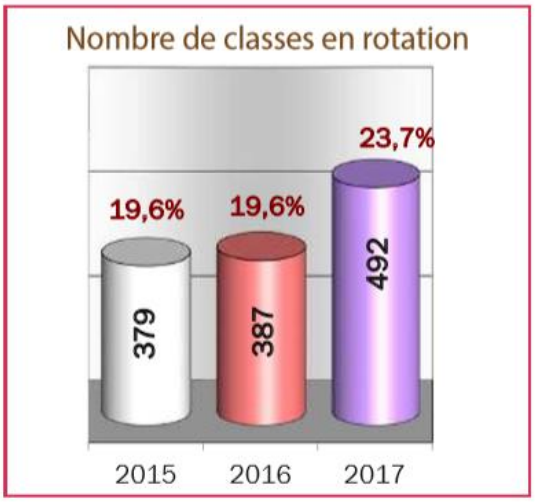
Établissements	1997	2007	Évolution 97-07 en %	2017	Évolution 07-17
Écoles	158	198	+25 %	183	-8 %
Collège	11	18	+66 %	21	+17 %
Lycée	4	8	+100 %	11	+38 %

La baisse du nombre d'écoles ne correspond pas à une baisse d'effectifs mais probablement à une restructuration des écoles pour optimiser les espaces et les infrastructures scolaires afin d'accueillir le maximum d'élèves.

Les investissements ont davantage concerné le second degré avec deux fois plus de collèges et trois fois plus de lycées qu'en 1997. Ces investissements sont synonymes de massification du second degré mais aussi d'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Figure 54: Les effectifs dans les classes [105]





[105] (Naibia Ganga & Maindhoi, 2018)

Outre le problème d'immigration qui semble être mise en avant par les pouvoirs publics pour expliquer les contraintes liées à la scolarité, Mayotte souffre des disparités scolaires d'origine territoriale. En effet, il existe des réelles inégalités de traitement entre les départements en matière de moyens alloués pour la scolarisation et elles sont plus particulièrement visibles pour le département de Mayotte. Étant le dernier département français, un rattrapage est nécessaire pour réduire les disparités. L'État s'était d'ores et déjà engagé dans ce processus de rattrapage en vue de cette départementalisation. Cependant les disparités entre le 101e département et les autres sont encore très marquées et notamment en matière d'éducation.

7.2. Les inégalités des conditions d'accueil

7.2.1. La concentration des effectifs dans les établissements

Nous nous appuierons essentiellement sur les données de l'étude *« la géographie de l'école »*[106] réalisée (par le MENESR sur l'année 2015-2016) sur l'ensemble du territoire français pour étudier les disparités scolaires entre ce département et le reste de la France.

L'étude des données révèle que Mayotte est le département où les conditions d'accueil et de scolarité sont les plus défavorables bien qu'elles rapprochent de celles de la Guyane.

Les effectifs sont plus nombreux dans les classes (trois élèves de plus en moyenne dans le premier degré) et la concentration d'élèves concerne la majorité des établissements scolaires. Les écoles Primaires accueillent en moyenne deux fois plus d'élèves et la quasi-majorité des collèges accueillent plus de 750 élèves. Moins de 10 % des collèges et des lycées sont concernés par la concentration des effectifs scolaires au niveau national.

[106] (Métayer, 2017)

Tableau 24 : Les effectifs par classe dans le premier et le second degré à Mayotte en 2015-2016

Caractéristiques	**Moyenne à Mayotte**	**Moyenne nationale**
Concentration des effectifs 1er degré : - Nombre d'élèves par classe - Nombre d'élèves par école - Part des écoles de 8 classes et +	 26,7 271,3 61, 3%	 23,6 133 24,7%
Concentration des effectifs au collège - Nombre d'élèves devant un prof (ZEP) - Part des collèges de 750 classes et +	 26,6 95%	 22,3 8,1%
Concentration des effectifs en lycée Général et technologique - Nombre d'élèves devant un prof - Part des lycées de 1 500 élèves et + - Surface moyenne/ élève	 25,9 42 % 6 m2	 24,3 9,8 % 21 m2
Concentration des effectifs en lycée professionnel - Nombre d'élèves devant un prof - Part de lycée de 600 élèves et + - Surface moyenne/ élève	 18 75 % 5,8 m2	 16,1 8,9 % 15 m2

7.2.2. Les inégalités matérielles et humaines

Le département compte parmi ceux qui sont le moins dotés en équipements scolaires :

- 56 % des lycées en France sont dotés d'un internat. Mayotte dispose d'un internat privé, un internat d'excellence livré à la rentrée 2017 et deux autres projets devraient voir le jour dans les prochaines années.
- Concernant les équipements numériques, les établissements scolaires sont dotés d'un ordinateur en école Élémentaire pour 1 000 élèves (contre 12 pour la moyenne

nationale), 9 au collège (contre 25 pour la moyenne nationale) et 15 au lycée (contre 43,5 pour la moyenne nationale).

- La restauration scolaire reste encore problématique. En l'absence quasi généralisée de cantine dans les établissements du premier et second degré, c'est le système de collation qui est privilégié depuis 2005.
- En 2015, l'encadrement par le personnel éducatif (Conseiller principal d'éducation et Assistant d'éducation) pour 1 000 élèves est de 7,3 dans les ZEP contre 22 pour la moyenne nationale, 3,6 contre 12,8 dans les lycées généraux et technologiques et de 8,4 contre 21 dans les lycées professionnels.
- On déplore également le manque de personnel médico-social et de personnel de documentation (un pour 1 000 élèves contre deux au niveau national).
- L'insuffisance, le manque ou encore l'inadaptation de certaines infrastructures rendent contraignantes la pratique d'activités sportives et culturelles.

7.2.3. Les inégalités des conditions d'enseignement

Les conditions d'enseignement ne sont pas vraiment favorables :

- L'offre de formation dans le secteur privé est quasi inexistante (aucun établissement dans le second degré).
- Tous Mayotte est classée en réseau d'éducation prioritaire dont plus de 40 % en REP + (soit 9 collèges et 70 écoles) ce qui témoigne du degré des difficultés scolaires.
- Pour l'année 2015-2016, on compte 36,6 % de professeurs contractuels dans le second degré contre 7,5 % pour la moyenne nationale. Le premier degré est majoritairement dispensé par des Mahorais. Au vu des besoins en matière d'éducation, il existe certaines spécificités locales pour la titularisation dans le premier degré. Contrairement aux conditions nationales, le concours externe de professeurs des écoles exige un niveau Licence et le concours interne, un niveau bac +2. Après l'obtention du concours, les professeurs stagiaires suivent deux années de stage préparant aussi au Master Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Le second degré dépend davantage du mouvement national.

Malgré une rémunération très avantageuse, les conditions de vie et d'enseignement qui tendent à se dégrader ces dernières années (violence, tensions sociales) mais aussi l'éloignement, décourageraient un grand nombre de métropolitains à venir enseigner à Mayotte[107].

- Les dépenses moyennes par élève sont plus élevées dans les DOM. En 2014, celles-ci représentent 4 085 € à Mayotte contre 3 345 € pour la moyenne nationale dans le premier degré, 7 299 € contre 5 786 € au collège et 10 182 € contre 7 878 € au lycée. Les coûts de la scolarité par élève correspondent essentiellement aux dépenses de personnel (enseignants et d'encadrement). Le contexte alourdit cette masse salariale. En effet, il y a une majoration relative au contexte d'éducation prioritaire, une indexation de salaire de 40 % dû au coût de la vie à Mayotte et certains nombres d'avantages liés à l'éloignement pour ceux qui viennent d'autres départements (l'indemnité de sujétion géographique) (Ministère des Outre-mer, 2016).

7.3. Les inégalités de performances

7.3.1. Un retard scolaire important

En dehors du contexte scolaire d'études qui n'est pas évident, les élèves mahorais présentent de réelles difficultés d'apprentissage et ce dès l'entrée en CP. Ces difficultés s'alourdissent au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur cursus, ce qui suppose qu'un grand nombre n'acquiert pas les compétences et cumule du retard.

En 2002, 31 % des élèves en CP étaient en retard et cette proportion s'élève à 80 % pour les élèves en CM2 (contre 7 % en CP et 20 % en CM2 en France métropolitaine). Pour la même époque, 46 % des élèves présentaient un retard de plus de trois ans à la fin du collège et 54 % pour les élèves en Terminale, ce qui fait que l'âge moyen au baccalauréat était plus élevé (20 ans) (Sourisseau, 2004). Le retard scolaire (et plus particulièrement le nombre d'année de retard) reflète une situation de difficulté scolaire. L'élève n'a pas acquis et validé les compétences nécessaires pour poursuivre au niveau supérieur d'études. Ces difficultés sont sanctionnées par un redoublement (pour consolider ces acquis).

[107] AFP, « Mayotte : de moins en moins de profs titulaires, de plus en plus d'élèves », *LExpress.fr*, 31 août 2015

La France est l'un des pays qui pratique encore beaucoup le redoublement et par conséquent, l'une des pays où le retard scolaire est le plus important. Cette pratique a fortement diminué depuis les années quatre-vingt-dix. Des politiques éducatives ont été mises en place pour favoriser la rétention et la réussite scolaire notamment par la création de dispositifs et des structures adaptés pour les publics en difficulté (exemple des classes SEGPA).

Depuis, les efforts réalisés en matière d'éducation ont permis de diminuer le retard scolaire. L'état de lieux réalisé en 2016 permet d'évaluer le rattrapage réalisé en matière de retard scolaire (Métayer, 2017).

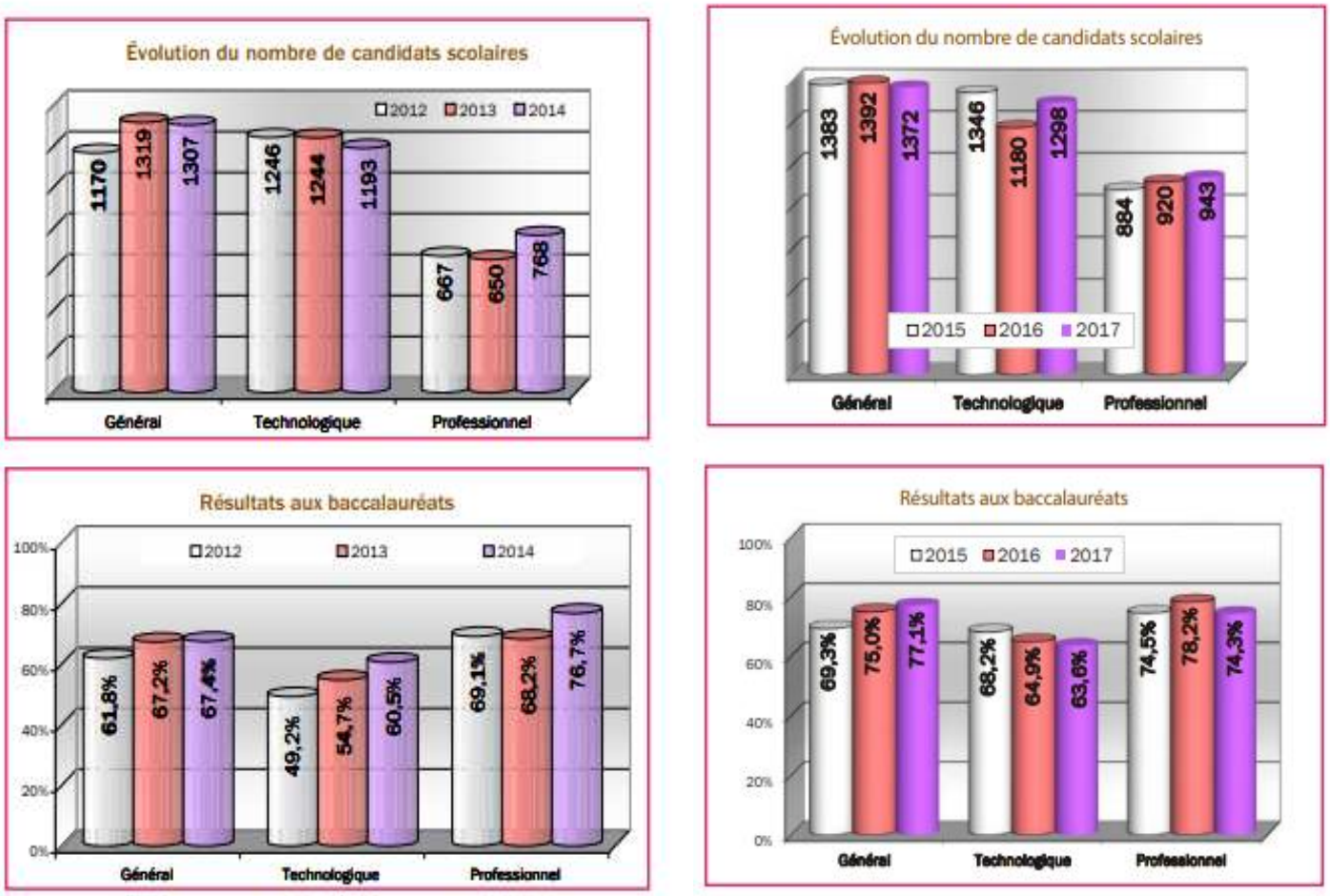
Tableau 25 : l'évolution du retard scolaire dans le secondaire de 2006 à 2016

Retard à l'entrée en :	Mayotte		Moyenne nationale	
		Évolution 2006-2016		Évolution 2006-2016
6ème	31,9 %	*- 30,6 %*	9,8 %	*-6,9 %*
Seconde générale et technologique	42 %	*-26,7 %*	8,6 %	*-7,3 %*
Voie professionnelle	84,5 %	*-13 %*	47,8 %	*-24 %*

Bien qu'il soit encore très élevé comparé à la moyenne nationale (trois fois plus d'élèves en 6ème, cinq fois plus d'élèves en Seconde générale et technologique et deux fois plus d'élèves orientés en voie professionnelle), le retard scolaire a fortement reculé en 10 ans. Un tiers des élèves sont concernés par le retard à l'entrée du collège (contre 2/3 en 2006).

Neuf cas sur dix des élèves qui s'engagent dans une voie professionnelle ont du retard scolaire alors que c'est deux fois moins pour les élèves qui s'orientent en Seconde générale et technologique. Contrairement aux résultats nationaux au baccalauréat, les élèves de la voie professionnelle ont des meilleurs taux de réussite que les bacheliers technologiques et généraux. Est-ce lié à l'encadrement et aux conditions d'accueils plus favorables en voie professionnelle (notamment le nombre d'élève par classe) ou du niveau scolaire des élèves plus adaptés pour la voie professionnelle ?

Figure 55 : L'évolution des effectifs au bac à Mayotte

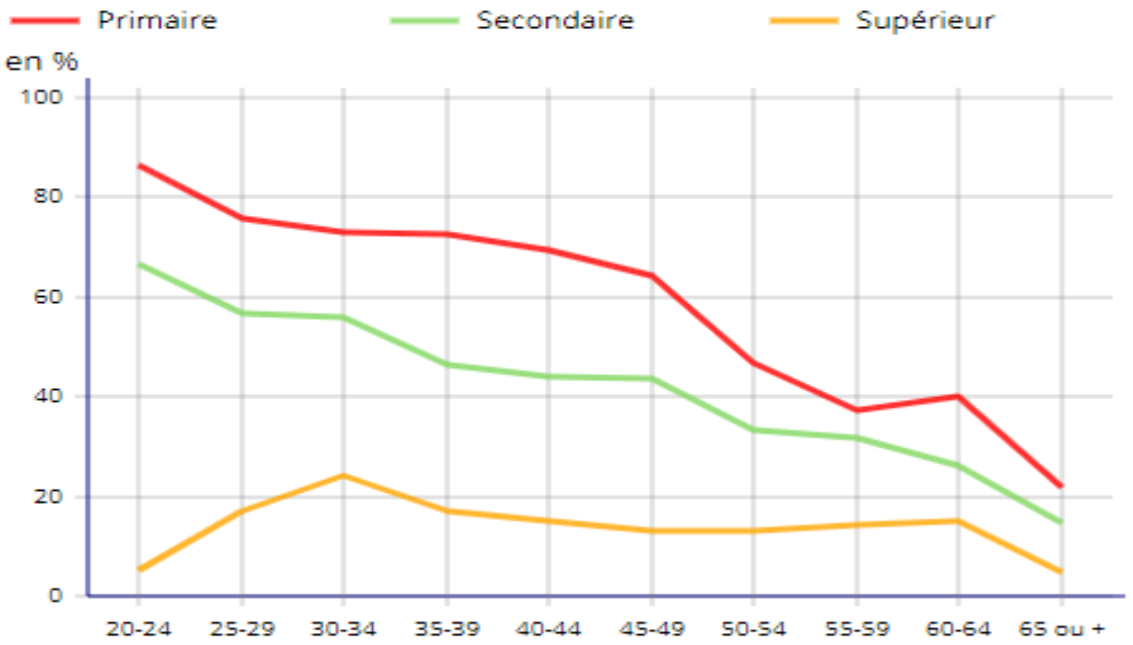


7.3.2. Les difficultés liées à la non-maîtrise de la langue française

En 2011, 57 % des élèves en CM2 ont des acquis insuffisants en Français (contre 7 % au niveau national) et 54 %, en Mathématiques (contre 10 % au niveau national). Ainsi, plus de la moitié des élèves entre au collège avec des lacunes en Français et en Mathématiques (Sueur, Cointat, & Despan, 2012, p.72-73).

En 2014, sept Mahorais sur dix âgés de 20-24 ans ont été scolarisés collège contre 15 % pour les 65 ans et plus (Fabre & Rivière, 2015).

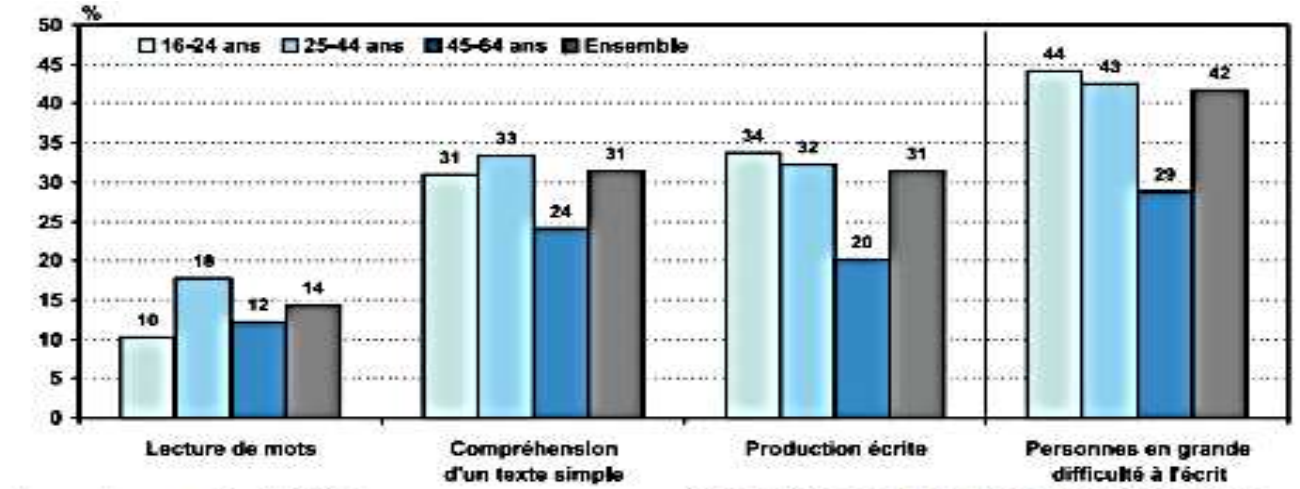
Figure 56 : La scolarisation à Mayotte selon l'âge et le niveau scolaire en 2014



Champ : Personnes de 20 ans et plus ayant quitté le système scolaire ou jamais scolarisées.
Source : Enquête emploi Mayotte 2014 (situation au 2e trimestre).

Ce phénomène relève davantage d'une démocratisation quantitative. Elle offre la chance à un plus grand nombre d'accéder à la scolarité mais la qualité ne suit pas cette tendance. Selon l'étude de l'INSEE sur la maîtrise de l'écrit en français à Mayotte (Daudin & Michaïlesco, 2014), les jeunes générations ont de plus grandes difficultés à l'écrit comparés à leurs aînées pour les personnes ayant été scolarisés (44 % contre 29 %).

Figure 57 : La part des personnes en grande difficulté à l'écrit selon la tranche d'âge en 2012



Source : Insee, enquête IVQ 2012.
Champ : Personnes de16 à 64 ans ayant été scolarisées.

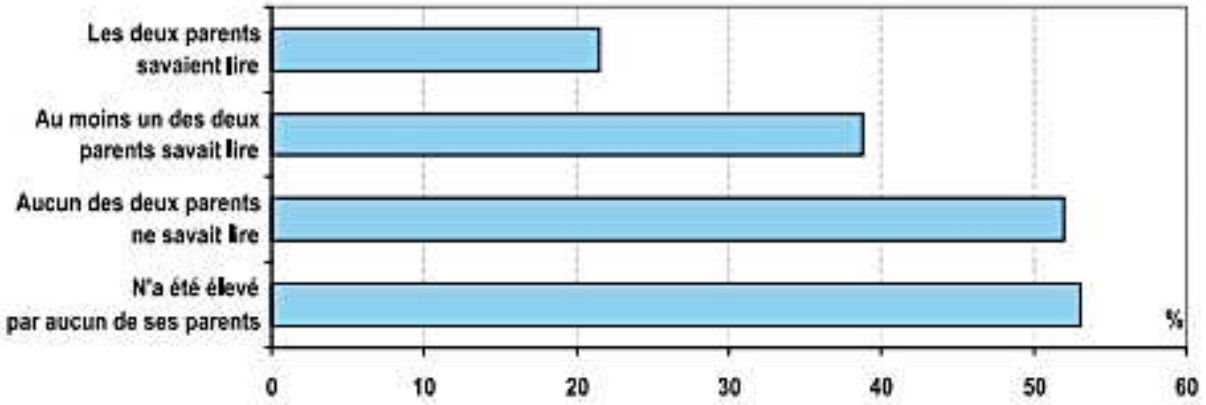
Note de lecture : Une personne en grande difficulté à l'écrit rencontre des difficultés dans au moins un des trois domaines de compétences (lecture, compréhension, écriture). Le taux de personnes en grande difficulté n'est pas la somme des taux des différentes compétences car une personne peut cumuler plusieurs difficultés.

Les difficultés que rencontrent les élèves mahorais durant leur scolarité pourraient être expliquées par la non-maîtrise de la langue française. Le contexte socioculturel limite la maîtrise du français : 58 % de la population ne maîtrisent pas les compétences de base en français (Daudin & Michaïlesco, 2014).

Contrairement aux métropolitains un grand nombre de jeunes ne découvre la langue française qu'à l'entrée de l'école. Les langues parlées au quotidien dans le cadre familial sont le Shimahore et/ ou le Shibushi même si avec l'éducation de masse et l'ouverture socioculturelle, le français tend à s'intégrer dans la société et n'est plus seulement relégué au cadre administratif et scolaire.

Les enfants qui parlent français sont trois fois moins nombreux à être en grandes difficultés face à l'écrit par rapport à ceux qui parlent Shimaore ou Shibushi (13 % contre 39 % pour le Shimahore et 36 % pour le Shibushi). L'étude montre, que ceux qui avaient l'habitude de lire régulièrement le français sont moins touchés par les difficultés à l'écrit comparés à ceux qui ne lisent jamais (15 % contre 53 %).

Figure 58 : Les difficultés à l'écrit selon la scolarisation des parents



Source : Insee, enquête IVQ 2012.

Champ : Personnes de 16 à 64 ans ayant été scolarisées.

En 2012, un tiers de la population mahoraise déclare n'avoir jamais été scolarisé. Il s'agit principalement de personnes âgées de plus de 40 ans (55 %) et majoritairement de femmes (68 %). Ce sont par conséquent, des parents qui ne maîtrisent pas le français (écrite et/ou oral) et ne peuvent pas accompagner scolairement leurs enfants. Or selon le niveau de compétences scolaires des parents et plus particulièrement celui de la mère influencerait les résultats scolaires. Les élèves dont les deux parents ne savent pas lire sont deux fois plus nombreux à rencontrer des grandes difficultés à l'écrit que ceux dont les deux parents savent lire le français (Daudin & Michaïlesco, 2014).

Selon les résultats de la Journée Défense et Citoyenneté de 2017, 73 % des jeunes de 16 à 25 ans ont des difficultés de lecture à Mayotte (contre 11,56 % au niveau national) (Chabanon, Rivière, De La Haye, & Gombert, 2018). La majorité des élèves mahorais déroulent leur scolarité sans maîtriser les compétences en de bases en français.

7.3.3. Les inégalités de réussite

a) Les faibles résultats aux diplômes nationaux

Les taux de diplomation se sont nettement améliorés et plus particulièrement en baccalauréat technologique (+22 %) et professionnel (+25 %). Cependant, les résultats restent toujours inférieurs aux moyennes nationales et aux autres DOM.

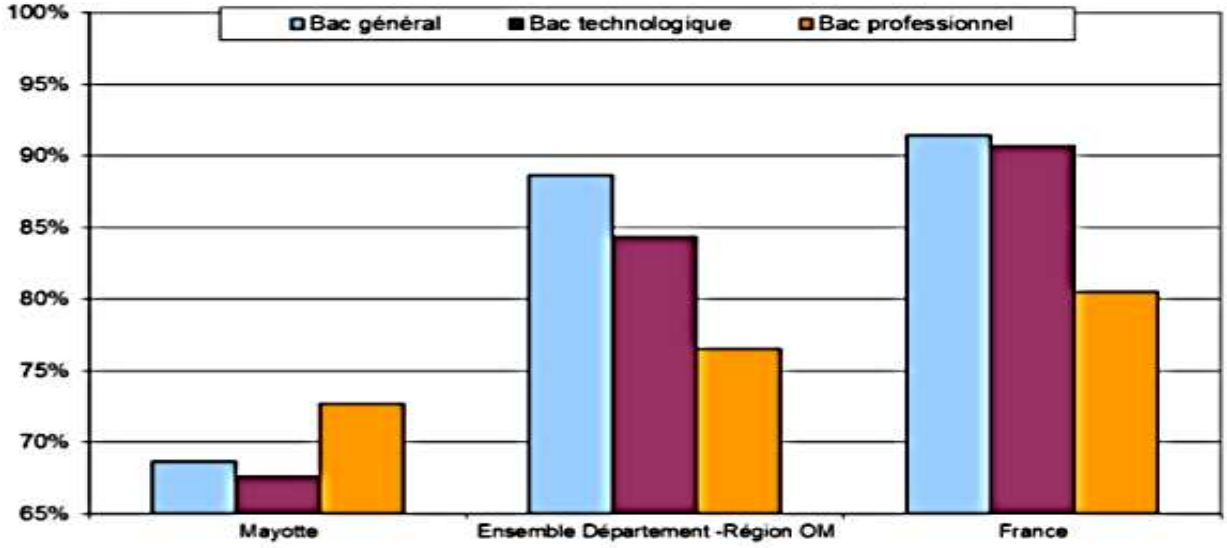
Le diagnostic territorial[108] réalisé en 2017 fait état de disparités importantes entre les résultats au baccalauréat à Mayotte et dans les autres départements.

Tableau 26 : L'évolution des taux de diplomation à Mayotte de 2007 à 2017

Diplômes	2007	2017
Diplôme national du Brevet	71 %	85 %
Baccalauréat général	69 %	77 %
Baccalauréat technologique	42 %	64 %
Baccalauréat professionnel	49 %	74 %
Sources : Académie de Mayotte éducation en chiffre (2014, 2017-2018)		

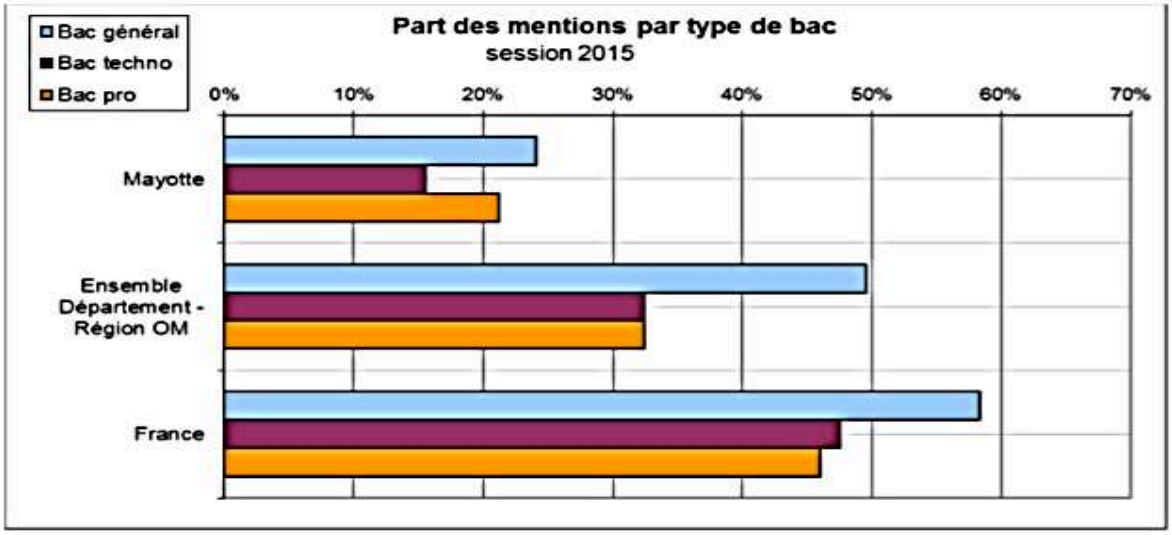
[108] (Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017)

Figure 59 : les taux de réussite au baccalauréat session 2015



Les écarts de réussite au baccalauréat (toutes filières confondues) sont de l'ordre de 15 % par rapport à l'ensemble des départements d'Outre-mer et de 19 % par rapport aux résultats nationaux. Les écarts les plus importants concernent les baccalauréats général et technologique (23 % par rapport aux résultats nationaux pour les deux filières et de 20 % pour le bac général et 17 % pour le bac technologique par rapport à l'ensemble des départements d'Outre-mer). Les bacheliers professionnels ont un meilleur taux de réussite comparés aux autres filières et se rapprochent davantage de celui de l'ensemble des DOM (respectivement 73 % contre 77 %).

Figure 60 : La part des mentions selon le baccalauréat session 2015

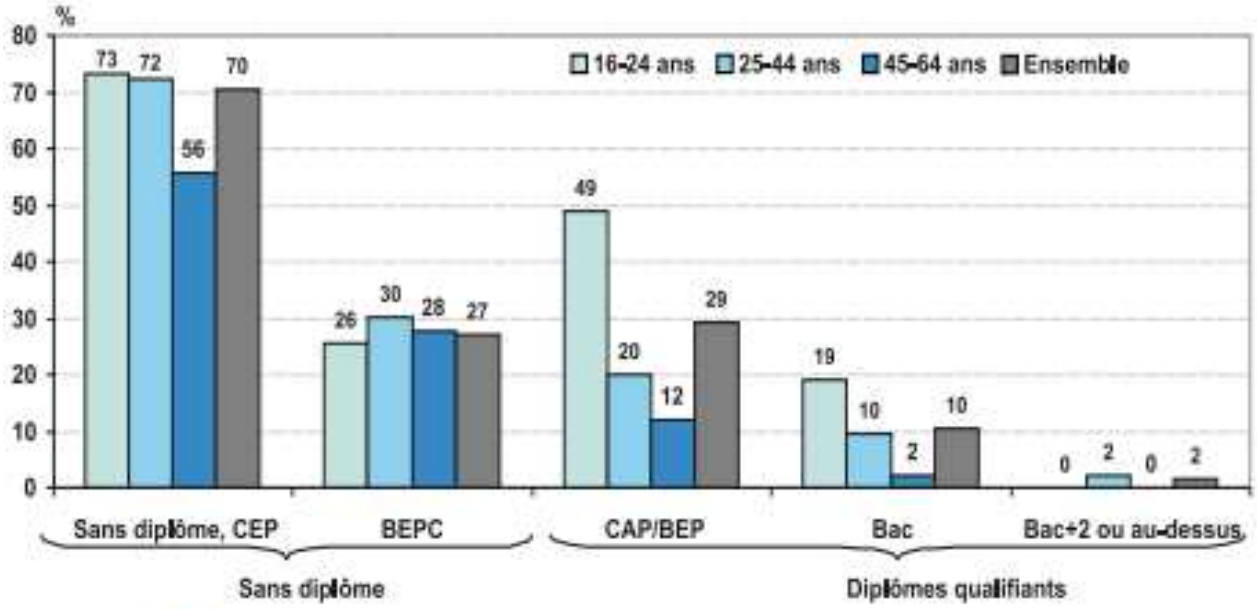


En 2015, un bachelier mahorais sur cinq obtient une mention. Cette part est deux fois plus élevée pour les bacheliers de l'ensemble des DOM (40 %) et représente plus de la moitié des bacheliers au niveau national (53 %).

Les bacheliers généraux sont les plus nombreux à obtenir une mention (six bacheliers généraux sur dix au niveau national, la moitié pour l'ensemble des DOM et seulement un quart à Mayotte).

b) La réussite contextualisée des bacheliers mahorais

Figure 61 : La part des personnes en grande difficulté à l'écrit selon le diplôme et la tranche d'âge en 2012



urce : Insee, enquête IVQ 2012.

amp : Personnes de16 à 64 ans ayant été scolarisées et sorties du système scolaire.

En 2014, un jeune bachelier mahorais sur cinq âgé de 16 à 24 ans présente des difficultés à l'écrit (Daudin & Michaïlesco, 2014). Ces données nous permettent d'introduire notre réflexion sur la sélection Post-Bac. Les bacheliers mahorais comme ceux des autres départements sont soumis à une sélection nationale basée sur leurs résultats scolaires.

« Le Réseau Éducation sans Frontière Île de Mayotte (RESFIM) a indiqué que les élèves du secondaire étaient sur-notés, lors des examens du DNB ou du baccalauréat, afin que leurs établissements scolaires obtiennent des taux de réussite acceptables » (Sueur, Cointat, & Despan, 2012, p.73). Cette éventuelle sur-notation résulterait des effets contextuels relatifs à l'environnement dans lequel les élèves évoluent. En effet, dans ce contexte difficile assimilable aux ZEP en France métropolitaine, il existerait une certaine souplesse évaluative pour favoriser la réussite, la motivation et persévérance des élèves (référence chapitre I).

En 2014, 80 % des néobacheliers mahorais poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur (contre 72 % au niveau national). Parmi eux, huit sur dix poursuivent en métropole ou à la réunion, la capacité et l'offre de formation étant encore limitées dans le département comparée au nombre de bacheliers sortant chaque année.

L'académie compte 242 places en STS pour la majorité dans le tertiaire et six Licences générales avec une capacité d'accueil limitée (Mathématiques, Sciences de la vie, Lettres, Géographie et Aménagement, Droit et Administration Économique et Sociale)[109].

c) Les inégalités d'orientation dans l'enseignement supérieur

Le processus d'orientation dans l'enseignement supérieur, permet entre autres d'évaluer les performances des élèves par leur capacité à obtenir la formation souhaitée (en premier vœu). Pour la rentrée 2014-2015, on note de grandes disparités entre les premiers vœux et les inscriptions en première année d'études supérieures pour les néobacheliers mahorais. Au vu des faibles taux de demande d'inscription en CPGE et dans les écoles spécialisés, nous concentrerons notre analyse sur les Licences, les BTS et les DUT.

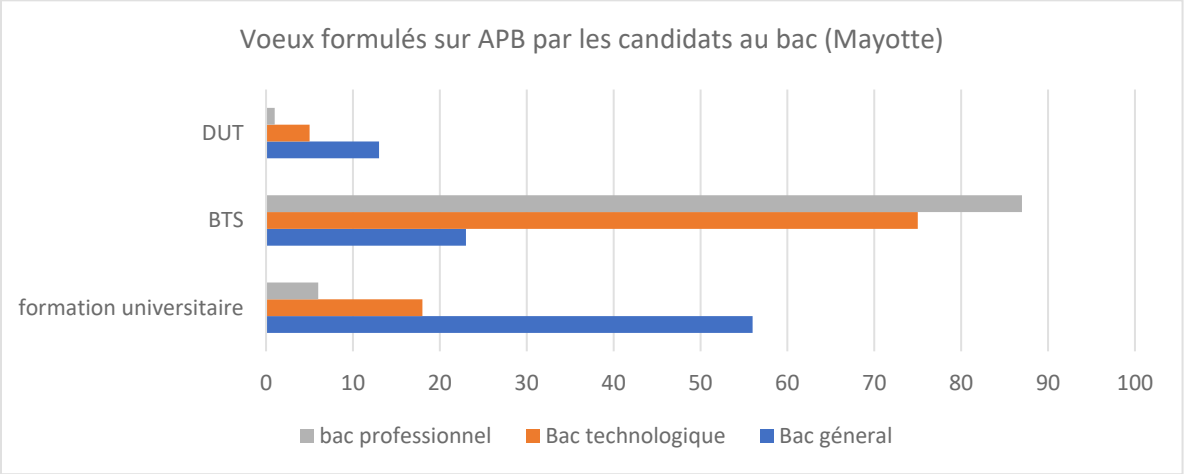
La majorité des élèves mahorais souhaite s'orienter en BTS (56 % contre 31 % au niveau national). Les premiers vœux en BTS concernent les trois quarts des candidats au baccalauréat technologique et 90 % des candidats au baccalauréat professionnel.

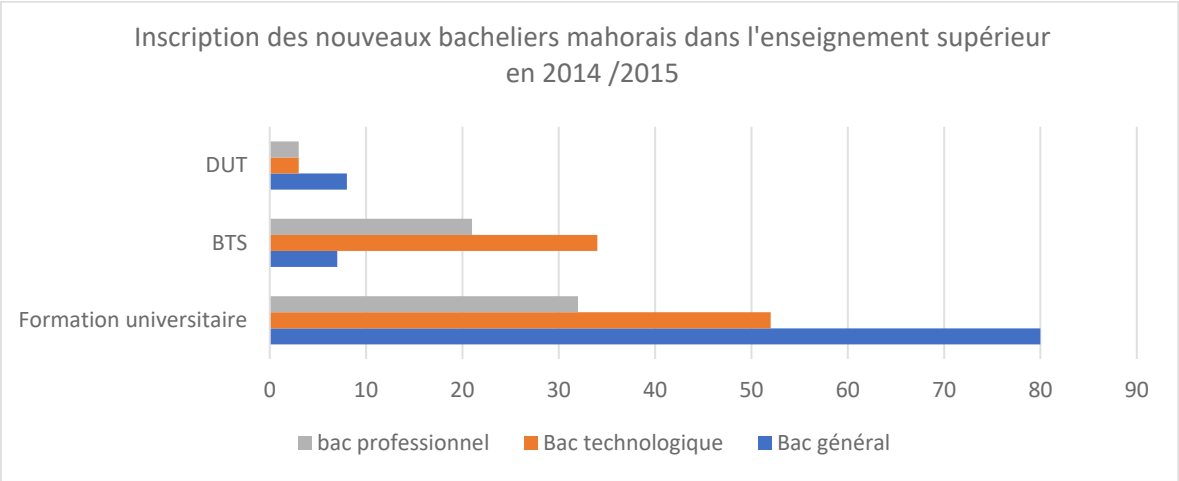
Ils sont moins nombreux en baccalauréat général à émettre un premier vœu en BTS. Toutefois leur part est trois plus importante qu'au niveau national (23 % contre 8 %). Comme au niveau national, la majorité des élèves en baccalauréat général souhaite intégrer en priorité une formation universitaire (65 % contre 51 % en France métropolitaine).

Les premiers vœux à l'université représentent 31 % pour l'ensemble des élèves mahorais (contre 37 % au niveau national). Les premières demandes en DUT sont peu nombreuses et concernent plus les élèves en baccalauréat général (13 % contre 5 % en baccalauréat technologique et 1 % en baccalauréat professionnel). Il y a deux fois moins de première demande en DUT à Mayotte qu'au niveau national.

[109] (Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2017)

Figure 62 : Les vœux formulés et inscriptions des néobacheliers mahorais selon la formation et bac obtenu session 2014





Les inscriptions en formations universitaires sont beaucoup plus nombreuses que dans les formations sélectives quel que soit le baccalauréat obtenu (huit bacheliers généraux sur dix, la moitié des bacheliers technologiques et un tiers des bacheliers professionnels).

Ainsi, 57 % des néobacheliers mahorais poursuivent à l'université contre 41 % au niveau national. 20 % des bacheliers intègrent un BTS alors que des 65 % des candidats au baccalauréat avaient fait un ou plusieurs vœux formuler en BTS.

Les écarts entre les premiers vœux et les admissions réels sont de :

- 36 % en moins en BTS (contre -11 % au niveau national)
- 26 % en moins à l'université (+7 % au niveau national)

Ces chiffres laissent supposer que les élèves mahorais, sont moins compétitifs par leurs résultats. Ils sont nombreux à demander une formation sélective type BTS et se la voir refuser. Par conséquent ils s'orientent massivement à l'université où il n'y a pas de sélection à l'entrée.

Ces orientations massives à l'université, qui semblent être des orientations par défaut ou de second choix notamment pour les bacheliers technologiques et professionnels, contribueraient à cet échec scolaire qui concernerait 85 % des étudiants mahorais en première année d'études supérieures.

d) Les inégalités de diplomation

En 2014, la part des personnes sans diplôme est de 73 % à Mayotte (contre un tiers en France métropolitaine) (Fabre & Rivière, 2015). La part de la population qui a quitté le système scolaire sans aucun diplôme est de 37 % (contre 29 % en métropole). Les personnes sans diplôme sont majoritairement issues de l'immigration.

90 % des personnes nées à Madagascar et aux Comores n'ont pas de diplôme. Or ils représentent près de la moitié de la population. Le taux de diplomation a augmenté entre 2009 et 2014. La progression concerne davantage le nombre de personnes diplômées de l'enseignement supérieur qui passe de 7 % à 11 % mais reste faible comparé à la métropole (28 %).

Tableau 27 : La répartition de la population mahoraise selon le diplôme obtenu en 2014

	Mayotte		**France métropolitaine**
	2009	**2014**	**2014**
Personnes sans diplôme qualifiant dont :	**81,2**	**73,2**	**31,5**
Jamais scolarisées	39,9	36,3	2,5
Scolarisées, sorties sans diplôme	41,3	36,9	29,0
Personnes ayant un diplôme qualifiant dont :	**18,8**	**26,8**	**68,5**
CAP, BEP	5,6	7,3	24,4
Baccalauréat	6,4	8,1	16,4
Diplômées de l'enseignement supérieur	6,8	11,4	27,7
Ensemble	100,0	100,0	100,0

Champ : Personnes de 15 ans et plus ayant quitté le système scolaire ou jamais scolarisées.

Source : Enquête emploi Mayotte 2014 (situation au 2e trimestre).

Conclusion

Les efforts réalisés en matière d'éducation ont permis de rattraper le retard et d'améliorer les conditions de scolarisation. L'augmentation rapide de la population nécessite davantage d'investissement pour répondre à la demande scolaire et régler notamment les questions de la rotation scolaire et de la surcharge des classes.

Les performances des élèves mahorais sont nettement moins élevées comparées à leurs compatriotes Domiens et métropolitains. Des inégalités de réussite entre les Mahorais et leurs compatriotes français sont ainsi fort notables. Celles – ci sont influencées par un cadre contextuel relativement défavorable. En effet, outre les disparités économiques, sociales et culturelles, les inégalités scolaires génèrent des inégalités de résultats et d'orientation.

Partie 3 : L’état et les déterminants de l’échec des étudiants mahorais en métropole

Chapitre VIII : La problématique et les hypothèses de recherches

Dans cette partie nous allons exposer le cadre théorique et contextuel, la problématique et les hypothèses de recherche.

8.1. Le cadre théorique et contextuel de l'étude

Le phénomène de démocratisation de l'enseignement a amené à reconnaître les imperfections qui existaient et qui subsistent jusqu'alors dans le système éducatif français. Rendre l'accès et la réussite égalitaire ou du moins méritocratique indépendamment de l'origine sociale fut dès lors la volonté des politiques éducatives. Ces dernières ont tous œuvré pour la rétention scolaire et l'allongement de la durée de la scolarisation. L'objectif d'amener 80 % d'une promotion au baccalauréat a été le promoteur de la massification de l'enseignement supérieur. Elle a engendré davantage d'inégalités entre les filières dans le secondaire, la filière générale et plus particulièrement la série Scientifique étant considérée plus prestigieuses. Dès lors l'objectif n'est plus d'obtenir le baccalauréat mais de l'obtenir dans des conditions qui offrent de meilleures chances d'accès et de réussite dans le supérieur. L'orientation se révèle être stratégique pour les parents les plus aguerris qui visent l'excellence en offrant à leurs enfants des conditions d'éducation plus favorables (choix de l'établissement, des options, des langues) tandis que les familles issues de milieux défavorisés subissent le phénomène de relégation engendré par la sectorisation et nourri par l'autosélection qui les pousse à se diriger vers des formations moins réputées et limitent les risques en allant là où tout le monde les attend. L'éducation est devenue un bien de consommation dans la mesure où les établissements scolaires se concurrencent et mettent des stratégies en place pour attirer les meilleurs publics, ce qui renforce la concentration des publics en difficultés et l'impact des effets d'établissements sur la qualité des enseignements reçus.

Les inégalités d'accès et d'orientation résulteraient des inégalités sociales (par les choix stratégiques ou logiques opérés en fonction de l'origine sociale) et seraient renforcées par le rôle des institutions.

Les orientations dans l'enseignement supérieur sont tipées selon l'origine sociale et davantage selon le baccalauréat obtenu. En effet, le baccalauréat qui subit d'ores et déjà des inégalités liées à l'origine sociale absorberait l'influence de ce dernier sur l'accès et la réussite dans le supérieur. Les études montrent qu'une fois dans l'enseignement supérieur le passé scolaire et plus particulièrement le baccalauréat obtenu détermine grandement les résultats des étudiants. Les inégalités d'accès se transforment dès lors en inégalités de réussite où les bacheliers généraux qui par ailleurs obtiennent les meilleures orientations, ont les meilleurs résultats quelle que soit la filière.

Les filières sont inégalitaires tant en termes de résultats qu'en termes de valeur. Les filières universitaires non sélectives, sont plus exposées à l'échec notamment en première année. Ce phénomène est le résultat même de la massification qui s'est concentrée à l'université et a valu sa désaffiliation au profit des autres filières telles que les CPGE et les grandes écoles pour les meilleurs profils. Les filières courtes, qui attirent davantage les étudiants issus des baccalauréats technologiques et professionnels, obtiennent les meilleurs taux de réussite, des résultats qui peuvent être expliqués par un encadrement plus élevé qu'en Licence exigeant plus d'autonomie. Les publics réussissent différemment selon le baccalauréat obtenu mais également selon la filière choisie. Les facteurs relevant des caractéristiques sociodémographiques impactent moins dans la mesure où elles sont déjà imbriquées dans les inégalités d'orientation. Les stratégies personnelles prennent en considération l'origine sociale, le sexe, l'âge et le niveau d'instruction des parents.

D'autres facteurs relevant des conditions de vie et d'études une fois entrées dans l'enseignement supérieur impactent également l'échec et la réussite. Les conditions financières de l'étudiant prennent appui sur celles des parents. Ces derniers conditionnent les aides des parents et le droit la bourse du CROUS sur critères sociaux. Le choix d'un travail salarié étudiant relèverait davantage d'un arbitrage entre l'amélioration des conditions de vie étudiantes et l'implication aux études. Les études montrent en effet qu'au-delà d'un certain nombre d'heures, le travail salarié empiéterait sur le temps à consacrer au travail personnel et aurait un impact négatif sur les résultats scolaires. Au-delà des aspects financiers, le choix du logement détermine le degré d'indépendance de l'étudiant vis-à-vis de ses parents et la nécessité de s'adapter à un nouveau cadre de vie.

Les conditions d'études relèvent principalement de l'intégration sociale et académique. Le degré d'intégration dans le cadre d'études dépend de la corrélation entre les exigences des institutions et ceux de l'étudiant.

L'engagement de ce dernier prend source sur ses attentes, ses objectifs et ses projets professionnels et d'études. L'assimilation des attentes des institutions et de ce fait, l'assimilation du métier d'étudiant dépend à la fois du sentiment d'efficacité personnelle qui influence la motivation et la rétention scolaire (croyance sur ses capacités d'apprentissage et de réussite) et de la réponse qu'apporte l'institution aux objectifs de l'étudiant.

La sociabilisation universitaire dépend de l'étudiant par sa personnalité et ses objectifs académiques d'une part et du cadre institutionnel de l'autre. Les STS et les IUT offriraient un cadre plus favorable à l'intégration sociale tandis que l'université par « sa faiblesse », son fonctionnement plus décalé de celui du second degré et ses relations plus impersonnelles favoriseraient davantage l'anonymat et l'individualisation. Les étudiants étrangers sont doublement impactés par les difficultés d'intégration académique car ils proviennent d'un système éducatif et social différent et sont issus d'une culture différente. Plus la distance culturelle entre le lieu d'origine et le lieu d'accueil est élevée, plus les difficultés d'intégration sont importantes.

La particularité des étudiants mahorais repose essentiellement sur la distance socioculturelle qui les fait assimiler à des étudiants étrangers en mobilité. En effet, au même titre que ces derniers, le déplacement géographique implique un changement de lieu de vie nécessitant une adaptation à l'environnement et à la culture nouvelle (assez différente de la culture d'origine).

La culture mahoraise est à la rencontre de plusieurs cultures à l'origine de son peuplement. Elle a hérité de la culture africaine, arabo-islamique, malgache, comorienne qui lui façonne une identité assez particulière. Cette empreinte identitaire a été davantage marquée par le rattachement à la France qui a à la fois bouleversé le destin des mahorais et renforcé le sentiment d'appartenance à leur communauté. Ce fort ancrage identitaire est aussi marqué par la rupture politique et sociale avec les Comores, leur groupe social d'appartenance. Ce choix implique des efforts d'adaptation à commencer par la maîtrise du français qui, malgré son ancrage dans ce paysage multilinguistique, est encore aujourd'hui considérée comme simple langue administrative et scolaire.

La culture mahoraise est fortement influencée par la religion musulmane, un des freins majeurs au développement et aux mutations politiques, sociales et culturelles de cette société. Elle a longtemps dicté sa loi et les normes sociales au point d'empiéter sur la législation française. Faire de Mayotte un département de fait a nécessité dès lors des profondes restructurations à commencer par l'application du Droit Commun dans plusieurs domaines.

Les efforts (tardifs) réalisés pour le rattrapage économique et social n'ont pas encore suffi à mettre Mayotte au même niveau que les autres départements d'Outre-mer eux-mêmes déjà inégalitaires comparés à la métropole. Il détient les records de France en matière de pauvreté, de chômage, de natalité, le contexte de la vie chère jouant davantage en sa défaveur. Ces inégalités économiques et sociales sont alourdies par le contexte sociodémographique marqué par une situation migratoire chaotique. La moitié des adultes résidant à Mayotte n'y sont pas nées. Quatre personnes sur dix sont nées aux Comores et un tiers est originaire de Anjouan, située à 70 kilomètres de l'île. L'immigration clandestine concernerait la moitié des étrangers à Mayotte. Les infrastructures publiques (dans la santé et l'éducation entre autres) peinent à suivre l'explosion démographique qu'a connue Mayotte ces vingt dernières années.

Malgré les efforts réalisés en matière d'éducation (construction et restructuration d'établissements scolaires, classement de l'île en zone d'éducation prioritaire, amélioration des conditions d'accueil), les conditions de scolarisation demeurent assez difficiles. Les problèmes démographiques (le département le plus jeune, le plus densément peuplé et qui accueille le plus de migrants en France) expliqueraient en partie ces difficultés d'accueil scolaire engendrant une situation de concentration des effectifs. D'autres difficultés résulteraient des inégalités de dotations en moyens et en équipements par rapport aux autres départements.

On déplore pour ces jeunes mahorais un important retard scolaire et des performances en deçà des résultats nationaux. La non-maîtrise de la langue française expliquerait une part importante des difficultés scolaires. Six habitants sur dix ne maîtriseraient pas les compétences de base en français. Certains jeunes déroulent tout leur parcours scolaire avec de grandes difficultés de maîtrise de la langue française.

Finalement, on peut assimiler (ou du moins rapprocher) le contexte environnemental de Mayotte à celui des cités, des quartiers populaires, où se concentrent la majorité des familles défavorisées et des immigrés.

Pour le public qui nous concerne, à savoir les jeunes qui poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur en métropole, ils obtiennent le baccalauréat au même titre que les autres bacheliers français. Cependant, ils évoluent dans un environnement qui minimiserait les difficultés au niveau local. Une fois en compétition directe avec leurs camarades issus des autres départements, ils se retrouveraient davantage en difficultés. Les choix d'orientation diffèrent relativement des tendances nationales. Le phénomène d'autosélection les pousse majoritairement à faire des vœux en BTS (vœux de 65 % des élèves).

Les inscriptions massives en filières non sélectives quel que soit le baccalauréat diffèrent des orientations souhaitées et laissent par conséquent penser qu'à défaut d'être sélectionné dans une filière sélective un grand nombre s'oriente en Licence par défaut. Huit mahorais sur dix poursuivent leurs études supérieures en métropole après le baccalauréat et parmi eux, 85 % seraient en échec la première année selon les chiffres du Conseil départemental de Mayotte.

8.2. La problématique de la recherche

Les raisons qui m'ont poussé à travailler sur « La mobilité et l'échec des étudiants mahorais en métropole » sont longuement évoquées dans l'introduction de la thèse. J'y expose ma propre expérience en tant qu'étudiante mahoraise. Je parle des difficultés rencontrées et des doutes qui ont fait émerger mes premières interrogations à ce sujet. En effet je fais part de mes états d'incompréhensions, de naïveté et de solitude mais aussi et surtout du dépaysement auquel j'étais confrontée, des situations que partageaient vraisemblablement d'autres camarades étudiants mahorais.

À cela s'ajoutent les observations faites durant la préparation de mon Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. J'étais amenée à faire des stages dans des lycées où j'avais eu l'occasion de rencontrer plusieurs jeunes mahorais. Ils étaient, pour l'ensemble, reconnus comme étant un public en grande difficulté scolaire et d'adaptation. Cela avait suscité en moi d'avantage d'interrogations, d'où mon intérêt pour ce sujet.

Mon travail de mémoire en Master portait sur l'aide aux élèves en difficultés scolaires. Je traitais le sujet du point de vue pédagogique. Pour autant, ce premier travail posait déjà les jalons d'une réflexion sur l'échec et la réussite scolaire.

Ainsi, à partir de mes questionnements personnels et des observations faits durant la préparation de mon master MEEF, j'ai voulu approfondir mes réflexions sur le sujet en mettant l'accent sur le public mahorais. Les travaux qu'a mené Houbiya Youssouffa (2011), chargée de la mission réussite au Conseil départemental de Mayotte, m'ont donné la matière. En effet, ils font état de 85% d'échec pour les étudiants mahorais inscrits en première année d'études supérieures. Ce taux d'échec me semblait anormalement très élevé comparé à ceux annoncé sur le plan national par l'étude du MENESR (2013) sur l'échec et la réussite en premier cycle. Comment expliquer un taux d'échec aussi important ? Comment expliquer cette différence de réussite ? Quelles sont les origines de cet échec ?

De nombreuses travaux notamment celui de Romainville et Michaud (2012) mettent en lumière les différents facteurs d'échec et de la réussite dans l'enseignement supérieur. Pour autant ces études ne nous permettent pas d'expliquer un tel échec et les différences de réussite aussi importante pour le public mahorais.

Ce qui nous amènent à poser la problématique suivante : **Quels sont les déterminants prépondérants de l'échec scolaire des étudiants mahorais en métropole ?**

8.3. Les hypothèses de recherches

Au vu des performances des élèves mahorais (au baccalauréat notamment) qui sont en deçà des résultats nationaux et leur manque de compétitivité vis-à-vis de leurs camarades pour la sélection Postbac nous émettrons l'hypothèse suivante : l'échec des étudiants mahorais en métropole résulterait des effets du cadre contextuel mahorais. Les inégalités sociales culturelles et scolaires des étudiants mahorais seraient par conséquent à l'origine de ce phénomène.

Deux hypothèses opérationnelles se dégagent en référence aux quatre déterminants de l'échec et de la réussite étudiés précédemment (chapitre III) :

- Un passé scolaire défavorable qui expliquerait les inégalités d'accès, d'orientation et de réussite,
- Une intégration sociale et académique difficile due à la distance culturelle et aux disparités des conditions de vie et d'études.

Chapitre IX : Les méthodologies de recherches

Nous nous intéressons à la problématique de l'échec des étudiants mahorais en métropole, mais quel échec ? Les recherches menées à ce sujet montrent que les termes d'échec et de réussite sont assez relatifs. Dès lors il nous a semblé nécessaire de nous positionner sur la question. Nous avons défini l'échec par la sortie de l'enseignement supérieur sans validation de diplôme. Nous avons également défini un état d'échec temporaire correspondant aux situations de redoublement et de réorientation pour mieux considérer les cursus « non linéaires ».

9.1. La démarche de recherches

Les objectifs premiers consistent à déterminer l'état de l'échec des étudiants mahorais et en déterminer les causes.

Les contraintes relèvent de l'accessibilité de la population étudiée par rapport à nos objectifs de recherches. Contrairement à certaines recherches semblables, par exemple les travaux de Paivandi (1991) sur les étudiants iraniens en France à l'Université Paris VIII ou encore sur celles de Millet (2012) sur le devenir de la cohorte entrant en Licence à l'université de Poitiers en 2006-2007, nous n'avons pas de repère pour suivre ce public sur le territoire national. Ils sont éparpillés sur la France entière et dans différents établissements. Dès lors nous avons fait le choix de suivre ce public à partir des organismes qui se chargent du suivi des étudiants mahorais en métropole. Il a donc fallu organiser des déplacements à Mayotte. Établir une relation de travail avec ces organismes a été plus ou moins complexe. La question de l'échec de ce public est évidente, elle reste toutefois un sujet assez sensible dans la mesure où les politiques éducatives favorisent la mobilité. Cela reviendrait en quelque sorte à reconnaître l'échec de ces politiques.

Au départ l'idée était de suivre une cohorte bachelière durant trois années à partir de Mayotte. Durant l'été 2015 nous avons réalisé une enquête sur les attentes des nouveaux étudiants mahorais qui poursuivent leurs études en Métropole. L'objectif de cette étude était d'évaluer comment ils se sont préparés au départ et concevaient leur future vie étudiante loin de leur famille et de leur environnement de vie. Les résultats ne se sont pas révélés concluants au vu du nombre de participants à l'enquête (52 retours de questionnaire). Nous avons renouvelé l'expérience l'année suivante (120 retours). Les difficultés d'administration et de récolte des données m'ont poussé à renoncer à cette démarche. Nous n'avions pas vraiment la maîtrise de la situation en passant par le réseau des associations étudiantes mahoraises et les médiateurs (par exemple plusieurs participants ne correspondaient pas vraiment au profil souhaité à savoir les bacheliers primo-arrivants).

Nous avons finalement opté pour une démarche quantitative à partir de données administratives de la DPSU pour étudier l'état de la question. L'objectif est alors d'étudier le parcours d'une cohorte bachelière afin de déterminer l'échec et la réussite. Ce choix nous permet par ailleurs d'évaluer l'échec réel (les sorties de l'enseignement supérieur sans validation de diplôme).

Nous avons également choisi de mener une démarche qualitative afin de déterminer ou confirmer les causes d'échec déjà constaté sur l'étude de la cohorte. Les enquêtes réalisées nous ont servies de travail de préparation aux entretiens.

9.2. Étude quantitative : L'étude des parcours universitaires des étudiants mahorais en métropole

9.2.1. Le contexte de l'étude

Depuis la fin des années 1970, un système d'aides à la mobilité des étudiants et des lycéens (filières professionnelles ou générales en cas de redoublement au baccalauréat) souhaitant poursuivre à la Réunion ou en métropole a été mis en place par le Conseil Général par sa

direction des affaires scolaires et universitaires (DASU[110]) pour pallier le manque de formations et de places à Mayotte. Ce dispositif est destiné plus particulièrement aux boursiers nationaux et, d'année en année, il a pris de l'ampleur.

Il convient de préciser que l'aide à la mobilité est en complément de la bourse nationale, l'objectif étant de compenser les frais supplémentaires liés à l'éloignement de ces jeunes de leur famille restée à Mayotte. Il s'agit surtout d'accompagner les jeunes dont les parents n'ont pas les moyens de subvenir à leurs besoins quotidiens en métropole ou à La Réunion.

Depuis la mise en place du passeport mobilité (PME) à Mayotte, les étudiants sont pris en charge par L'Agence de l'Outre-mer pour la mobilité (LADOM) mais la prise en charge financière relève toujours de la direction des politiques scolaires et universitaires (DPSU, anciennement DASU). De 2011 à 2015, les bénéficiaires du PME sont passés de 2 453 à 7 508, soit 3 fois plus de bénéficiaires en l'espace de 5 ans.

Notre objet de recherche porte sur le parcours scolaire des Mahorais en métropole. Il existe très peu d'études à ce sujet. Toutefois, nous retiendrons que le taux d'échec des étudiants mahorais en première année de l'enseignement supérieur est de 85 % en 2012 selon L'étude de Youssouffa (2011), chargée de mission à « La réussite éducative » du Conseil départemental de Mayotte. Les données utilisées relèveraient de la base de données de la DPSU, ce qui nous conduit à soulever plusieurs interrogations. Ce chiffre concerne-t-il uniquement les étudiants pris en charge par le Conseil départemental de Mayotte, plus spécifiquement les boursiers de la DPSU ? Comprend-il également ceux qui n'ont pas été pris en charge et dont le dossier était incomplet ou recalé à la commission COBA[111] (les non boursiers, étudiants de nationalité étrangère, ceux dont les parents ne peuvent pas prouver leur résidence à Mayotte depuis l'année 1993, etc.) ? Qu'en est-il alors des étudiants boursiers ou non qui n'ont pas constitué une demande sur le site du Conseil départemental de Mayotte ?

C'est ce manque d'information, de précision et de clarté dans les chiffres avancés qui a motivé cette étude de terrain, d'une durée de 8 semaines, réalisée au sein de la DPSU à Mayotte de juillet à août 2017. À l'heure actuelle, il n'existe pas vraiment de structure qui réalise des statistiques relatives à l'échec et la réussite des étudiants mahorais hors Mayotte.

[110] Cette direction a connu une restructuration depuis la réorganisation générale des services du Conseil départemental de Mayotte survenue en mai 2016. Elle s'appelle désormais la DPSU (direction des politiques scolaires et universitaires)

[111] Commission d'octroi des bourses et des aides. Elle est chargée de statuer sur toute demande de bourses, d'aides complémentaires (prise en charge des frais de stage en Outre-mer, en Europe ou à l'étranger), d'aides exceptionnelles (frais de scolarité dans les grandes écoles, études à l'étranger, etc.).

Pourtant dans la mesure où des aides existent et favorisent la mobilité étudiante, il serait judicieux d'évaluer les dispositifs non seulement au niveau quantitatif (le budget alloué et dépenses réalisées pour le PME et la bourse complémentaire du département), mais aussi qualitatif (l'échec et la réussite selon la qualification et le nombre des diplômés). Il faudrait aussi prendre en considération le retour à Mayotte des anciens étudiants pour évaluer les plus-values des dispositifs en termes de qualification mais plus généralement en termes de développement économique et social.

En ce qui concerne la scolarité des étudiants, on dispose de peu de données sur leurs résultats effectifs. En effet, les relevés de notes sont réclamés uniquement dans un cadre administratif. Prenons l'exemple de la DPSU. Elle demande aux étudiants de fournir un relevé de notes ou une attestation d'assiduité au premier semestre pour justifier leur présence en cours et aux examens. Et en cas de réorientation ou de changement de cycle d'études, elle réclame un projet d'études avec avis du chef d'établissement pour s'assurer de l'orientation souhaitée par l'étudiant. Comprenons qu'avant la nouvelle réglementation entrée en vigueur en 2018-2019, la DPSU a mené une gestion plus administrative que qualitative favorisant ainsi la politique de la mobilité des étudiants mahorais vers la métropole.

Il en est de même pour LADOM qui ne s'intéresse aux résultats scolaires que pour délivrer ou non un titre de transport aérien en début d'année universitaire.

Ce manque d'intérêt pour les résultats scolaires s'observe davantage lorsque les étudiants ne bénéficient pas (ou plus) de prise en charge[112], même s'ils sont toujours en formation. Aucun suivi n'est proposé. La DPSU par exemple peut connaître les résultats des étudiants lorsqu'ils font une demande de renouvellement de la bourse complémentaire. Mais elle est incapable de se prononcer sur les jeunes qui arrêtent leurs études parce qu'il n'y a aucune obligation à transmettre les résultats scolaires en cas d'abandon ou de fin de cursus. Aussi il est difficile d'évaluer la réussite et l'échec des étudiants qui quittent les dispositifs d'aides.

La nouvelle réglementation de la DPSU tend vers un système de bourse « au mérite » dans la mesure où il favorise davantage la réussite. Elle peut tout aussi être jugée inégalitaire car certaines orientations sont présumées prioritaires (et bénéficient par conséquent de plus d'aides) et d'autres non.

[112] Les raisons sont multiples : la perte de droit à la boursière nationale suite à un redoublement, poursuite d'études en alternance, etc.

9.2.2. Les objectifs de l'étude

Nous souhaitions étudier l'état de l'échec et de la réussite des étudiants mahorais en métropole à partir d'une cohorte donnée. Nous évaluerons le taux d'échec et de réussite, le taux de diplomation dans le temps imparti et en retard, et par rapport aux filières choisies, le taux d'abandon, de redoublement et de réorientation sur l'ensemble de la durée des études supérieures et enfin, l'influence du parcours scolaire antérieur dans les résultats universitaires.

À l'instar des études réalisées à l'échelle nationale, cette étude nous permettra non seulement d'avoir des résultats réels et approfondis mais aussi, de dresser des profils et d'évaluer la capacité de réussite en fonction des projets et des orientations choisies. Nous porterons une attention particulière à la première année d'études universitaires, qui est sans doute la plus déterminante.

9.2.3. La mobilité des étudiants mahorais en métropole

Selon le diagnostic territorial établi par le ministère de l'enseignement supérieur[113], 75,2 % des bacheliers de l'année 2011 ont poursuivi leurs études dans l'enseignement supérieur. En 2012, près de 3/4 des étudiants poursuivent leurs études en métropole, 22 % à Mayotte et 4 % à la Réunion.

La première décision à prendre concernait le choix de la base de données pour effectuer le suivi de la cohorte. Deux services de l'État ont constitué une base de données sur les nouveaux étudiants s'inscrivant dans l'enseignement supérieur, l'Agence de l'Outre-mer pour la mobilité (LADOM) et la Direction des politiques scolaires et universitaires (DPSU) du Conseil général.

a) L'aide à la mobilité par LADOM

L'Agence de l'Outre-mer pour la mobilité (LADOM) est un service de l'État destiné aux résidants d'Outre-mer, mis en place dans l'objectif de favoriser la mobilité territoriale des Ultramarins vers la métropole.

[113] (Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche, 2016)

L'agence est composée de trois pôles d'activités :

- Le Passeport Mobilité Formation Professionnelle (PMFP) : un dispositif qui s'adresse aux personnes ayant un projet professionnel et souhaitant faire une formation qualifiante et/ou professionnalisante hors de leur territoire. Ces personnes sont accompagnées et prises en charge financièrement durant leur formation.
- La Continuité Territoriale : une aide au voyage (entre les territoires d'Outre-mer et la métropole) pour les personnes à faibles ressources qui souhaitent se rendre en métropole. L'aide est accordée sous forme de bons de réduction du billet d'avion.
- Le Passeport Mobilité Étudiante : un dispositif destiné aux étudiants des DOM inscrits dans un établissement de l'enseignement supérieur en métropole. Il correspond à une prise en charge financière de tout ou partie des billets d'avion selon le statut de l'étudiant au niveau national (boursier du CROUS ou non boursier).

Figure 63 : Les bénéficiaires du Passeport Mobilité Etudes en 2011 et 2012 [114]

LE PASSEPORT-MOBILITE ETUDES (PME)

PME	2011	2012
Nombre de bénéficiaires *(1e demandes + renouvellements)*	2453	3017
Nombre de primo demandeurs *(nouveaux bacheliers)*	1960	1387
Dont boursiers	***2100***	***2505***

Mayotte
1 849
Bacheliers en 2012

Dont 75% sont bénéficiaires du PME

Pour la cohorte qui nous intéresse, à savoir les bacheliers de l'année 2011, LADOM comptabilise 1 960 nouveaux bacheliers ayant bénéficié du dispositif PME. Selon les chiffres fournis par le Service Statistique du Vice Rectorat de Mayotte il aurait 1 821 bacheliers en 2011 et 1901 selon les chiffres définitifs du ministère (Thomas, 2012). Après maintes tentatives pour prendre contact avec la direction de LADOM de Mayotte afin de confirmer ces chiffres, nous avons fait le choix de ne pas en tenir compte dans notre étude dans la mesure où nous suspectons une erreur ou une mauvaise interprétation. Ces chiffres pourraient comptabiliser l'ensemble des primo partants et pas que les nouveaux bacheliers.

[114] LADOM, « Rapport d'activité 2012 délégation régionale LADOM Mayotte », consulté le 15 avril 2019

Il aurait été difficile de faire cette étude auprès de LADOM pour des raisons d'accessibilité des données d'une part (c'est une antenne régionale qui dépend de la direction en métropole, toutes nos demandes auprès du directeur régional sont restées sans suite) et une question d'irrégularité de suivi de la cohorte d'autre part. LADOM détient des informations sur la scolarité que si les étudiants font une demande de passeport mobilité, ce qui n'est pas systématique chaque année pour chaque étudiant.

2. Le complément de bourse de la DPSU

Le Conseil départemental de Mayotte aide à la mobilité des étudiants et lycéens souhaitant poursuivre leurs études hors Mayotte. Il accorde une bourse complémentaire sous certaines conditions :

- Être titulaire du baccalauréat ou avoir entamé ses études universitaires à Mayotte,
- Avoir la nationalité française,
- Être bénéficiaire de la bourse nationale,
- Avoir un parent de nationalité française ou en situation régulière,
- Fournir une attestation de résidence de l'un des parents ou tuteurs à Mayotte depuis 1993 (une condition qui a évolué depuis),
- Être inscrit dans une formation non dispensée à Mayotte (à défaut fournir une attestation de saturation de la formation dispensée à Mayotte),
- Avoir un projet d'études visé par l'équipe pédagogique et validé par la commission d'octroi des bourses et des aides (COBA),

Connaissant les problèmes démographiques de Mayotte (où 40 % de la population est d'origine étrangère), nous pouvons dire que la bourse départementale reste inaccessible pour certains d'étudiants d'origine ou de nationalité étrangère, qu'ils soient nés ou non à Mayotte.

Ainsi, bon nombre de bacheliers mahorais sont exclus du dispositif, notamment les étudiants d'origine étrangère et les étudiants ne bénéficiant pas de la bourse nationale. De plus l'informatisation de la demande de bourse (avec des dates limites de clôture) et les constants retards de paiement des aides découragent fortement les étudiants à renouveler leur demande de prise en charge. Et cela s'observe de plus en plus depuis ces dernières années.

Malgré cette limite de la cohorte, les données de la DPSU nous permettent de faire un suivi plus complet afin d'étudier la question de la réussite et de l'échec des étudiants mahorais en métropole.

Par conséquent, nous avons choisi d'étudier les étudiants qui ont obtenu leur bac en 2011 et qui ont poursuivi en métropole à la rentrée universitaire 2011-2012 à partir des données de la DPSU. Elle nous semble plus fiable dans la mesure où elle dispose des informations plus complètes sur le cursus universitaire des étudiants prises en charge. Elle limite toutefois l'étendue de la cohorte puisqu'elle ne fait apparaître que les étudiants qui bénéficient du complément de bourse départementale.

À la rentrée 2011, la DPSU comptabilise 4 073 étudiants bénéficiaires du dispositif d'aides (hors l'effectif de la Réunion), dont 876 sont des primo partants c'est-à-dire bénéficiant pour la première fois du dispositif. Dans cette cohorte, nous avons fait le choix de ne retenir que 783 étudiants. C'est en effet ce nombre qui est en adéquation avec nos critères de recherches, à savoir l'obtention du bac en 2011 et la poursuite des études supérieures en métropole.

9.2.4. L'étude de la cohorte

a) La cohorte selon le lieu de naissance

Les aides octroyées par le Conseil départemental et versées par la DPSU sont limitées et destinés exclusivement aux natifs de Mayotte, tout du moins aux étudiants français dont l'un des parents peut justifier de sa nationalité française et d'une résidence régulière à Mayotte depuis l'année 1993.

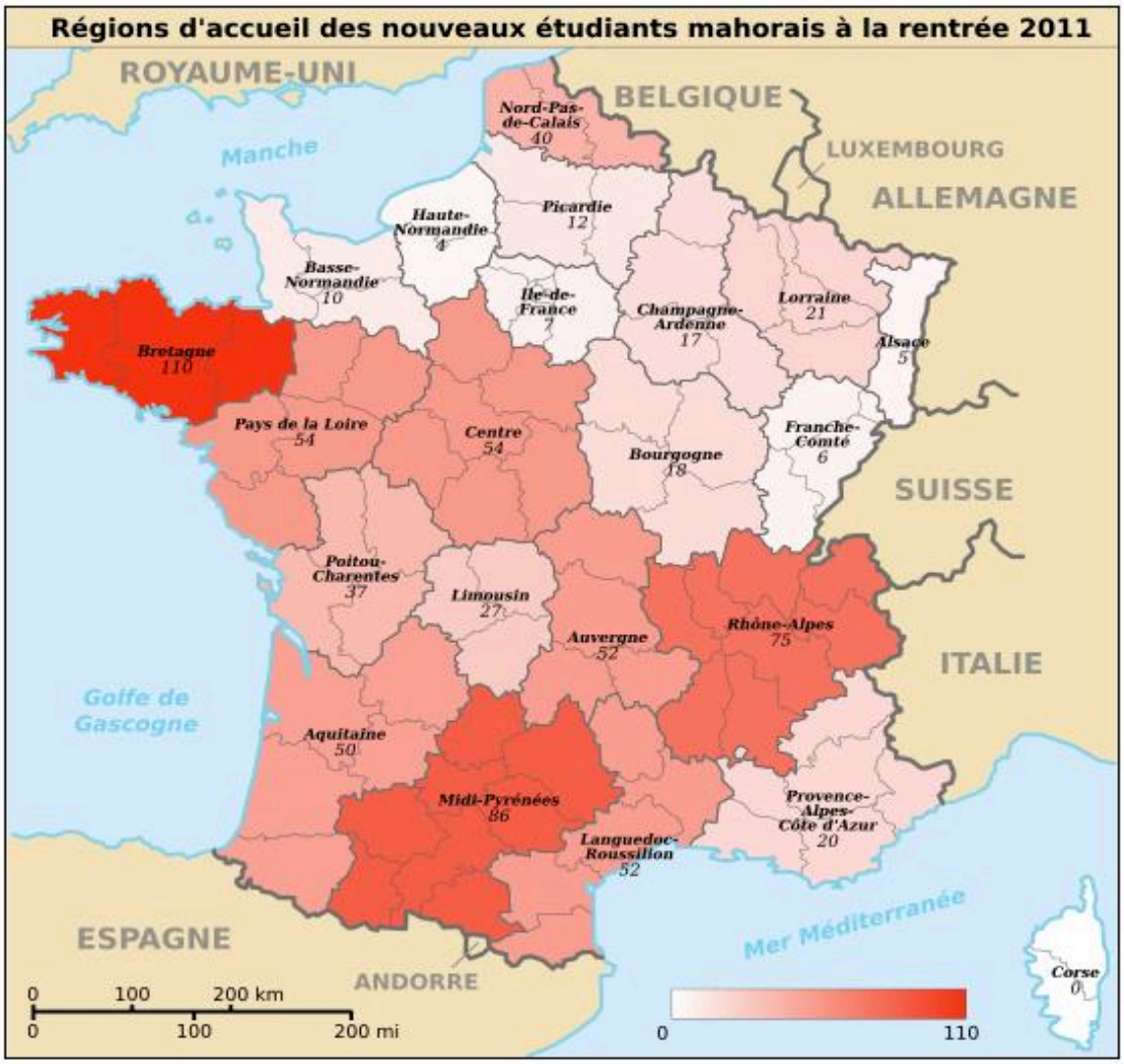
Tableau 28 : La répartition de la cohorte étudiée selon le lieu de naissance

Lieu de naissance	**Nombre**	
Mayotte	732	93,5
La Réunion	11	1,4
Métropole	24	3,1
Madagascar	2	0,2
Comores	14	1,8
Total	783	100

b) La région d'accueil en métropole

La destination des nouveaux étudiants mahorais se concentre principalement sur trois régions : en Bretagne, en Rhône-Alpes et en Midi-Pyrénées. Cette tendance est à l'image des flux de la communauté mahoraise vers la métropole. Ce constat rejoint l'analyse de Breton, Beaugendre, & Hermet (2014), (Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2017) sur l'orientation Post-bac et de Cherubuni et ses collègues (2009) pour qui les Mahorais choisissent leur « *point de chute* » par rapport à la présence de membres d'un membre de leur famille ou de leur communauté.

Figure 64 : Région d'accueil des nouveaux étudiants mahorais à la rentrée 2011



c) Étude de la promotion bachelière 2011

À la session de 2011, 1 821 lycéens ont obtenu leur baccalauréat : 691 en filières générales, 626 en filières technologiques et 504 en filières professionnelles. On compte 387 élèves ayant obtenu le bac avec mention (18 Très Bien, 69 Bien, 293 Assez Bien). Comparons cette répartition avec celle observée pour le reste de la France (Thomas, 2012).

Tableau 29 : La répartition des effectives bachelières de 2011 (France et Mayotte)

	Métropole + DOM Hors Mayotte	Mayotte
Bac général	283 121 (49,9%)	691 (37,9%)
Bac technologique	128 832 (22,7%)	626 (34,4%)
Bac professionnel	155 502 (27,4%)	504 (27,4%)

La répartition des bacheliers selon les séries du baccalauréat est significativement différente entre Mayotte et le reste de la France (métropole plus départements d'outre-mer hors Mayotte) : χ^2 = 160,782, ddl = 2, p <.001. Cela concerne uniquement la répartition entre bacheliers technologiques et bacheliers de l'enseignement général, la proportion de bacheliers professionnels étant identique dans les deux populations.

Tableau 30 : Les résultats du baccalauréat session 2011 pour l'académie de Mayotte [115]

Type d'examen	Nombre de présents	Admis après le 1er groupe d'épreuves (%)		Taux de réussite Bac 2011 (en %)		Nombre de Mentions			Bac 2010 (%)
						TB	B	AB	
		Mayotte	National	Mayotte	National				
BCG toutes séries	**1004**	**43,2**	**76,7**	**68,8**	88,3	**16**	**44**	**103**	**64,92**
Série L	256	44,9	70,8	73,8		1	9	26	69,23
Série ES	388	43,6	74,9	70,9		3	12	40	62,70
Série S	360	41,7	79,7	63,1		12	23	37	64,36

[115] Sources : Service Statistique du Vice-Rectorat de Mayotte

BTN toutes séries	**1009**	**40,6**	**67,9**	**62,0**	82,5	**2**	**13**	**104**	**70,59**
Série ST2S	123	41,5	-	61,8		2	1	10	43,16
Série STG	855	39,4	67,2	61,3		0	11	85	73,82
Série STI	31	71,0	69,6	83,9		0	1	9	73,33
BCP toutes séries	**671**	**53,1**		**75,1**	84,0	**0**	**12**	**86**	
Série Technicien d'études Bâtiment	29	48,3	-	62,1	-	0	0	3	-
Série Menuisier	43	25,6	-	55,8	-	0	0	1	100,00
Série Maintenance Nautique	16	68,8	-	75,0	-	0	0	5	100,00
Série Maintenance Véhicule Particulier	28	35,7	-	78,6	-	0	0	0	85,19
Série Maintenance motocycles	10	30,0	-	40,0	-	0	0	1	-
Série Commerce	133	57,9	-	82,0	-	0	5	18	87,34
Série Vente	46	54,3	-	78,3	-	0	2	4	100,00
Série Comptabilité	127	46,5	-	74,0	-	0	3	15	97,37
Série Secrétariat	151	67,5	-	79,5	-	0	2	27	89,41
Série Service Accueil	46	58,7	-	78,3	-	0	0	8	95,00
Série Restauration	42	40,5	-	69,0	-	0	0	4	59,09

La répartition entre les bacs d'enseignement général n'est pas la même pour Mayotte et le reste de la France (Tableau ci-dessous) : $\chi^2 = 113{,}63$, ddl = 2, $p < .001$

Tableau 31 : La répartition des effectifs du bac général

	Métropole + DOM Hors Mayotte	Mayotte
L	45341 (16 %)	256 (25,5 %)
ES	92579 (32,7 %)	388 (38,6 %)
S	145201 (51,3 %)	360 (35,9 %)

On observe une sous-représentation des bacs S à Mayotte, compensée par une surreprésentation du bac ES et, surtout, du bac L.

Le taux global de réussite au baccalauréat en 2011 toutes séries confondues est de 68 %, alors qu'au niveau national il s'élève à 86 %. L'écart est de 19,5 % pour le baccalauréat général et de 20,5 % pour le baccalauréat technologique. Il est plus faible concernant le baccalauréat professionnel le déficit de réussite n'étant que de 8,9 %. Il est à noter que l'écart de réussite entre le premier et le second tour est très important à Mayotte (écart de 23 % entre les deux tours) comparé au reste de la France. On peut en déduire que la session de rattrapage permet de pallier les faibles résultats des élèves mahorais. Trois élèves sur dix ont obtenu leur bac au rattrapage.

Au niveau national, on note une certaine homogénéité des résultats même si les bacheliers généraux réussissent mieux que ceux des autres filières : 88,3 % pour le baccalauréat général, 82,5 % pour le bac technologique et 84 % pour le bac professionnel (Thomas, 2012).

Mayotte présente deux différences : les taux de réussite y sont sensiblement plus faibles, surtout dans les filières générales et technologiques (moins 20 % environ) ; la filière professionnelle (75 %) et plus particulièrement dans le domaine du service réussit nettement mieux que les filières générales (69 %) et technologiques (62 %) en termes d'effectifs.

En conclusion, les écarts entre Mayotte et le reste de la France (métropole plus DOM hors Mayotte) se manifestent surtout sur les baccalauréats généraux et technologiques représentés différemment en proportion et dont les taux de réussite sont sensiblement plus faibles à Mayotte. En revanche, les différences sont nettement atténuées pour le baccalauréat professionnel. La proportion de bacheliers professionnels est identique dans les deux populations et les taux de réussite sont plus faibles à Mayotte que ceux observés pour les baccalauréats d'enseignement général et technologique.

Tableau 32 : La répartition des effectifs de la cohorte selon le baccalauréat

Filières	Nombre	%
GÉNÉRAL	321	41
ES L S	135 95 91	42,1 29,6 28,3
TECHNOLOGIQUE	293	37,4
STG SP2S Génie Civil Génie électronique Génie électrotechnique	242 39 1 2 9	82,6 13,3 0,3 0,7 3,1
PROFESSIONNEL	166	21,2
Service Production	148 18	89,2 10,8
NC	3	0,4

d) Structure bachelière de la cohorte étudiée

La structure de la cohorte étudiée (N=783) est indiquée dans le tableau ci-dessus.

La structure de notre échantillon n'est pas exactement similaire à celle observée pour l'ensemble de Mayotte (cf. Tableau, p 12) : $\chi^2 = 11{,}68$, ddl = 2, p <.01. Les bacs professionnels y sont moins représentés (-6,2 %) et les bacs généraux (+3,2 %) et les bacs technologiques (+3 %) davantage.

Concernant la structuration de chaque type de bac, la répartition des bacheliers généraux entre L, ES et S est significativement différente dans notre échantillon comparée à l'ensemble des bacheliers de Mayotte en 2011. $\chi^2 = 6{,}29$, ddl = 2, p <.05. C'est le Baccalauréat STMG (ancienne STG) qui comptabilise le plus d'effectifs dans la catégorie bac technologique. Le pourcentage est de 82,6 % comparable au pourcentage sur l'ensemble de Mayotte (84,7 %). Les bacs professionnels dans le domaine du service représentent 89,2 % des bacs professionnels, un pourcentage légèrement supérieur à celui observé pour l'ensemble de Mayotte (81,2 %). Cette offre de formation va également de pair avec la structure économique de l'île basée majoritairement sur le domaine du service.

En conclusion, l'échantillon retenu pour effectuer le suivi des étudiants ne peut être considéré comme représentatif de la population des bacheliers obtenant le baccalauréat à Mayotte en 2011. Deux différences notables sont à souligner.

Les baccalauréats professionnels y sont un peu moins représentés et au sein du baccalauréat général les Scientifiques sont sous-représentés par rapport aux Littéraires et en Économie et Sociale.

1. Les mentions aux baccalauréats

Pour la session de 2011 à Mayotte, 387 élèves ont obtenu leur Baccalauréat avec une mention (18 Très Bien, 69 Bien, 293 Assez Bien). On retrouve les meilleurs résultats chez les bacheliers généraux avec 163 mentions dont 16 Très Bien et 44 Bien. Parmi eux, les bacheliers Scientifiques réussissent davantage avec 72 mentions dont 12 Très Bien et 23 Bien.

Après avoir regroupé, pour des raisons d'effectifs, les mentions Très Bien et Bien, nous avons testé l'association entre le bac présenté et la mention obtenue. $\chi^2 = 41{,}258$, ddl = 4, $p < .001$. La répartition des mentions varie selon les baccalauréats obtenus. Les mentions Bien et Très Bien sont plus fréquentes pour les bacs généraux. En revanche la mention Assez Bien n'est pas discriminante.

Les informations complémentaires relatives au baccalauréat ne sont pas reportées sur les dossiers numériques des étudiants. Il a donc fallu consulter les dossiers papiers pour comptabiliser les mentions au baccalauréat. Avec la procédure de désengorgement des archives, certains dossiers ont été détruits notamment pour ceux qui ont quitté le dispositif d'aide depuis un certain nombre d'années. Concernant la cohorte étudiée, nous avons pu consulter les dossiers de 472 étudiants soit 60 % de l'échantillon. Nous nous baserons sur cette proportion pour déterminer les résultats en fonction de la mention obtenue au bac.

La représentativité des mentions par rapport à la totalité des bacheliers mahorais est assez variable. Elle va du quart pour les mentions « bien et très bien » en baccalauréat général à la moitié pour les mêmes mentions en baccalauréat technologique. Ainsi, on a une représentativité des mentions plus élevée dans notre échantillon que dans l'ensemble des bacheliers 2011. Les étudiants ayant obtenu une mention Bien ou Très bien représentent 5,5 %. Parmi eux, plus de la moitié est issue d'un baccalauréat général.

Tableau 33 : Les effectifs de la cohorte selon la mention obtenue au Bac

BAC	Mention B et TB	Mention AB	Sans mention	Total
GÉNÉRAL	15 (25 %*)	30 (29 %)	164	209
ES L S	5 2 5	12 12 6	57 53 57	74 67 68
TECHNOLOGIQUE	7 (50 %)	37 (36 %)	120	164
PROFESSIONNEL	4 (33 %[116])	22 (26 %)	73	99
Total	**26**	**89**	**357**	**472**

*Représentativité par rapport aux mentions des bacheliers mahorais

9.3. Étude qualitative : les conditions de vie et d'études des étudiants mahorais en métropole

Dans le cadre de ces recherches sur la mobilité et l'échec des étudiants mahorais en métropole, nous avons réalisé des entretiens d'étudiants mahorais de l'académie de Lyon avec la collaboration du médiateur académique de Mayotte, Monsieur Hilali Bacar pour expliquer le phénomène d'échec qui touche ce public.

Les objectifs en relation avec les hypothèses de recherches nous amènent à :

- Étudier les choix d'orientation pour comprendre les parcours et évaluer l'impact sur les résultats.
- Étudier la question de l'adaptation au cadre de vie et d'évaluer l'intégration sociale et académique.

[116] (Péan, 2013a)

9.3.1. Le choix des participants

Notre choix pour ce public a été motivé par plusieurs raisons. Premièrement, la collaboration du médiateur a facilité la coopération des étudiants. Le choix de travailler avec une cohorte bachelière n'est pas évident pour ce public en mobilité. Travailler avec le médiateur, nous a permis d'avoir le public à portée de main. Par ailleurs les étudiants de l'académie de Lyon étaient les plus nombreux à participer à l'enquête réalisée au préalable.

Notre choix s'est porté sur les étudiants ayant obtenu leur bac en 2016 à Mayotte et poursuivi leurs études en métropole à la rentrée 2016 dans l'académie de Lyon. Ces étudiants venaient d'effectuer leur première année d'études supérieures, ce qui permettait de faire à la fois une rétrospection sur le vécu des premières expériences étudiantes et une comparaison par rapport à la deuxième année en cours.

Les entretiens ont été réalisés sur la base du volontariat. Cependant nous avions présélectionné des profils au préalable afin d'avoir des discours diversifiés par les parcours et les résultats. 22 étudiants ont accepté de participer aux entretiens et parmi eux :

- 12 filles et 10 garçons,
- 15 proviennent d'un baccalauréat général, 5 d'un baccalauréat technologique et 2 de Baccalauréat professionnel.
- 4 ont eu une mention Bien, 5 une mention assez bien.
- La majorité s'est orientée en première année Licence la première année, soit 14 étudiants (dont 10 proviennent de Bac générale). 4 se sont orientés en BTS, 2 en DUT, 2 en CPGE et une en formation professionnelle.
- 7 sont passés en deuxième année à l'issue de la première année d'études supérieures.

9.3.2. Les thèmes abordés au cours de l'entretien

Ce sont des entretiens semi-directifs. Nous avons établi un guide d'entretien qui permet d'aborder les mêmes thèmes avec les étudiants interrogés. Toutefois les entretiens s'orientent selon le profil de l'étudiant. L'évolution des entretiens dépend entre autres des difficultés et de ce qui les ont plus marqués. Certains insistent plus sur l'intégration, d'autres davantage sur l'orientation ou encore sur le cadre scolaire.

Les thématiques abordées :

- Les Choix d'orientation (N-1, N) : Les choix opérés par l'étudiant sont influencés par des facteurs sociodémographiques, psychologiques mais surtout relevant de la scolarité antérieure. L'objectif est d'étudier les motivations qui les ont poussés à opter pour la formation suivie.

- Le contexte familial relatif aux origines sociales de l'étudiant : Le contexte d'études dépend fortement du contexte familial dans lequel l'enfant a évolué. Ce dernier conditionne l'implication de la famille, tant au niveau matériel que psychologique, sur les études. Les parents seraient les premiers acteurs du fait des choix qu'ils opèrent sur l'éducation de leurs enfants, à commencer par le choix du lieu de vie et les choix d'orientation qui déterminent la qualité de l'éducation reçue. Cependant la connaissance du système éducatif et de son fonctionnement est capitale pour faire les « bons » choix, chose que certaines familles, et notamment ceux qui n'ont pas fait d'études supérieures, ne maîtrisent pas.

- Les conditions de vie des étudiants qui sont l'une des principaux déterminants de l'échec. L'implication aux études diverge selon les contraintes auxquels les étudiants sont confrontés. Ils dépendent du milieu social d'origine et donc des conditions de vie des parents et plus particulièrement de leurs ressources. C'est en fonction de celles-ci que va dépendre la qualité de vie des étudiants. Elles déterminent l'autonomie vis-à-vis de sa famille. Les conditions de vie que nous allons traiter comprennent principalement le logement et les ressources.

- L'adaptation au cadre de vie : Les conditions de vie dans lesquels un étudiant « étranger » en mobilité se trouve à son arrivée sur son lieu d'accueil jouent énormément sur son adaptation au cadre de vie et à son intégration. Quitter son environnement et sa famille est naturellement une étape difficile et déstabilisante pour les étudiants. Celui-ci est davantage complexe pour un public habitué à vivre et à agir en communauté. Les Mahorais vivent dans une société où la vie en groupe, en communauté l'emporte sur l'individualisme. Cette tendance communautariste leur cause défaut une fois en métropole où les liens sociaux sont moins forts, la culture occidentale étant plus individualiste.

- L'intégration sociale : Nous avons posé des questions relatives à l'intégration sociale des étudiants, l'objectif étant d'évaluer leur degré d'intégration mais aussi étudier quelles sont les conditions qui la favorisent.
- L'intégration académique : Elle se définit par les performances scolaires et le développement intellectuel des étudiants. Pour traiter cette thématique nous avons abordé les difficultés scolaires des étudiants. Nous avons également évoqué leur organisation dans le cadre du travail personnel et de leur performance en termes de résultats. Nous avons également abordé l'influence du cadre d'études sur les résultats scolaires.

Les entretiens ont eu lieu la première quinzaine du mois de mars 2018. Nous avons organisé trois dates pour les étudiants de Lyon, une après-midi à Saint Étienne et une à Roanne. À Lyon comme à Saint-Étienne les entretiens se déroulaient dans les locaux du Rectorat académique. À Roanne nous avons rencontré les étudiants dans un établissement scolaire.

La présence du médiateur, qui entretient des bonnes relations avec les étudiants a facilité le contact et les échanges. Il les connaît et connaît leurs situations (études et conditions de vie). Les étudiants se sont montrés très ouverts et réactifs durant les échanges.

9.3.3. Présentations des interviewés

1) AB1 a fait un bac S qu'il a obtenu avec une mention Bien. Son bon niveau lui a permis d'être pris en CPGE Mathématiques, Physique, Sciences de l'Ingénieur. Seulement, il n'est pas facile de quitter sa famille et son environnement surtout à l'âge de 16 ans. Ce manque de maturité a pesé sur son quotidien et sur ses résultats même si le fait d'être au lycée et en Prépa lui imposait un certain cadre et rythme de travail.
   Même si ses parents le soutiennent beaucoup, Le cadre familial lui a manqué pour surmonter les difficultés de la Prépa, à savoir un travail intense et soutenu. Il était conscient de ses lacunes, notamment en méthodologie de travail qu'il pensait combler pendant les vacances scolaires. Il a mal vécu cet échec en Prépa parce qu'il croyait en ses capacités et ses chances de réussite. Il a d'autant plus été déçu par le manque de reconnaissance de la part de ses professeurs pour le travail qu'il fournissait malgré l'absence de résultats. Après une réorientation par défaut en Médecine, il s'est rapidement rendu compte qu'il ne pouvait pas s'adapter au contexte universitaire et s'est réorienté de nouveau en DUT où tout semble aller pour le mieux. Les facilités qu'il a à aller vers les autres et son envie de découvrir d'autres choses (que mahoraises) ont facilité son intégration.

2) YY2 a obtenu un bac L. Ses choix d'orientation étaient en adéquation avec son bac. Il voulait faire une Licence LLCER (Langues Littératures et Civilisations Etrangères) ou DUT Information- Communication. Nous supposons qu'il n'a pas été sélectionné en DUT et s'est replié à son second choix, La Licence. Il n'a pas réussi à tenir le rythme et s'est retrouvé dépassé par la quantité de travail universitaire. Même si son redoublement lui a permis de progresser, la validation de l'année n'est pas certaine. Outre ce manque de travail, il a des difficultés méthodologiques et de niveau, notamment en Espagnol. Il estime être en difficultés par rapport aux autres sur la maîtrise de la langue de spécialité. Il n'a que le niveau scolaire alors que les autres sont quasiment tous bilingues. YY est plutôt quelqu'un de réservé qui ne cherche pas vraiment à nouer des relations, il est encore vraiment attaché à sa communauté et ne côtoie que ses amis mahorais. Ses relations avec les quelques camarades de l'université avec lesquels il est en interaction ne dépasse pas le cadre scolaire. YY habite avec son frère, ce qui a facilité son installation et son adaptation. Même s'il essaye de le responsabiliser, le frère a entre autres remplacé les parents qui semblent lui attacher une attention particulière du fait qu'il soit handicapé (physique). Son handicap n'a pas d'incidence majeure sur sa scolarité. Toutefois c'est ce qui pourrait expliquer sa retenue à aller vers les autres.

3) AN3 est un étudiant qui semble savoir ce qu'il veut faire. Il a réfléchi et construit son projet d'orientation depuis le collège. Il a fait un bac STMG Gestion Finance qu'il a obtenu avec une mention assez bien. Il s'est ensuite orienté en BTS profession immobilière. Il a réussi à rallier sa mère (qui au début était réticente du fait que ce domaine est assez marginal à Mayotte), à son projet. Il est un des rares à avoir passé le cap de la première année avec succès, même si ses résultats sont vraiment moyens. Pour lui La différence de niveau par rapport à Mayotte expliquerait ses difficultés. Ses problèmes scolaires relèveraient davantage d'un manque de culture générale et de la maîtrise de la langue française. Nous supposons aussi qu'un manque de travail et d'implication expliquerait aussi ses difficultés. En effet, il ne travaille pas assez. Il n'est pas assez motivé malgré son envie de réussir. AN a des réels problèmes d'intégration, tant au niveau scolaire que sociale. Il n'adhère pas au cadre d'études. Il a l'impression qu'on les considère comme des lycéens d'autant plus qu'il a 21 ans. Il n'arrive pas vraiment à créer des relations avec ses camarades parce qu'il ne s'y retrouve pas en eux. En dehors il ne connaît pas non plus grand monde (deux filles mahoraises de sa résidence). Il est assez solitaire et ne cherche pas vraiment à nouer des relations.

4) AF4 a eu un Bac S avec mention Bien. Elle n'a pas de projet précis. Elle s'est donc orientée en fonction de ses affinités par rapport aux matières. Elle aime bien la Biologie. Malgré son bon niveau scolaire, elle ne se sentait pas prête à intégrer directement le PACES. Elle a choisi de faire une année de Prépa au préalable pour maximiser ses chances de réussite au PACES. Pour elle l'apport de cette année de Prépa sur ses études en Médecine reste discutable. AF est une bosseuse mais la peur de l'échec la stresse. Elle a réfléchi à une alternative au cas où elle ne serait pas reçue au concours. Elle est consciente de la difficulté de cette formation et essaye de mettre toutes les chances de son côté en restant concentrée sur son objectif (par l'assiduité en cours et un travail personnel intense) à tel point qu'elle se renferme sur elle-même. En effet, elle ne souhaite pas nouer de relations avec les gens par peur d'être distraite. Les études lui prennent tous son temps. L'esprit de compétitivité en PACES ne facilite pas non plus les relations selon elle. En ce qui concerne son adaptation, même si le détachement à ses habitudes et cadre de vie a été brutal, il a été amorti par la présence et la cohabitation avec le père et le petit frère la première année.

5) SN5 a fait un Bac L qu'elle a eu avec mention Bien. Elle n'avait pas d'idée précise sur ce qu'elle voulait faire. Elle était plutôt réticente à l'idée d'aller à l'université et ne faire qu'une seule matière (Langue). Son professeur d'anglais lui a suggéré de faire une Prépa Langue vu son bon niveau et sa polyvalence. Le soutien de ses parents a aussi beaucoup pesé sur cette décision et durant son année de Prépa qui s'est avérée être très difficile tant scolairement que psychologiquement. En effet elle s'était habituée à avoir des facilités et des bonnes notes sans trop de contraintes alors que là il fallait travailler avec acharnement pour avoir un niveau correct exigé en Prépa. Le soutien inconditionnel de ses parents a été une vraie source de motivation et lui a permis de s'accrocher. Elle a préféré se réorienter en deuxième année Licence, ne se sentant pas capable de tenir ce rythme de travail soutenu une année de plus. Elle y reste toutefois très attachée. Le cadre lui a permis de s'intégrer facilement contrairement à l'environnement de la Fac. Elle en garde un bon souvenir mais aussi ses relations. Avoir fait une Prépa lui a également permis de poursuivre avec sérénité sa deuxième année.

6) AR6 a eu son bac S spécialité Info au second tour. Il l'a vécu comme un échec personnel. Son choix d'orientation en Licence STAPS a été motivé par la pénurie de personnel de santé à Mayotte dont il a fait aussi les frais. Cependant il semble être handicapé par plusieurs aspects de la formation. D'une part, Il a des problèmes de santé relatifs au climat (le froid) alors qu'en STAPS, beaucoup d'activités se font en plein air. D'autre part, il n'adhère pas au fonctionnement de la Fac et notamment au cours en Amphi où il n'y a pas d'échange avec le prof et où l'individualisme l'emporte sur le collectif. Il explique son échec par les systèmes d'évaluations. Il trouve pénalisant le système d'annotation du QCM avec Malus et insensé le fait d'apprendre par cœur notamment dans les matières scientifiques (d'où le fait qu'il ait validé que les sports la première année). Malgré cela il s'en tient à ses objectifs et semble être en bonne voie pour valider l'année. AR est quelqu'un de très sociable et très ouvert, ce qui lui a permis de s'intégrer plus facilement et avoir de très bon rapport avec ses camarades. Malgré cette ouverture aux autres, il est réfractaire à la mentalité (individualiste) française et au mode de vie métropolitaine. AR vient d'une fratrie de six enfants dont il en est le premier. Ils ne peuvent compter que sur leur mère séparée de leur père polygame et absent. Il fait attention à ses dépenses car sa mère l'aide déjà suffisamment en payant son appartement qu'il partage avec ses copains étudiants mahorais qu'il connaît depuis Mayotte.

7) AN7 a obtenu son bac L sans mention. Elle s'est orientée en Licence Histoire car elle aime bien la matière et souhaite en faire son métier en devenant professeur d'Histoire. Elle a redoublé sa première année. Elle a été confrontée à de grandes difficultés d'intégration. Elle était isolée en classe et avait du mal à aller vers les autres alors qu'ils travaillaient souvent en groupe. Elle redoutait le jugement des autres et n'était pas du tout à l'aise dans cet environnement qui lui semblait complètement étranger. Elle était d'autant plus perdue car elle a perdu tout repère notamment au niveau des méthodologies. Son frère, qui vivait avec elle, la soutient toute en la responsabilisant. Il faut dire aussi que le manque de soutien de la part de ses parents a joué un rôle sur son échec (mais aussi celui de son frère qui a abandonné ses études). Sa mère, qui n'a pas fait d'études ne comprendrait pas le fonctionnement des études supérieurs et les difficultés qu'ils peuvent rencontrer en tant qu'étudiants en métropole. Elle ne partage pas non plus le choix de sa fille de devenir professeur. Elle explique ses meilleurs résultats en deuxième année par les efforts fournis au niveau de l'intégration et par l'adaptation de ses méthodes de travail aux exigences de l'université. La constitution des groupes de travail n'étant plus imposée, cela lui demande beaucoup moins d'efforts psychologiques à aller vers les autres.

8) VC8 a eu son bac STMG en candidat libre. Elle est venue par ses propres moyens contrairement aux autres qui sont prises en charge depuis Mayotte. Elle a été accueillie par sa tante qui l'a aidé à intégrer rapidement une formation de préparation au concours d'infirmier puéricultrice, son projet depuis toujours. Elle a raté son concours de peu. Elle n'a pas pu le repasser faute de moyens. Elle a intégré la garantie jeune qui l'aide financièrement et lui permet de faire des stages plus ou moins en rapport avec son projet. Elle a demandé une aide pour passer le CAP petit enfance sans succès. Outre ses difficultés de réaliser ses projets, la guéguerre entre ses parents séparés la pénalise et l'éprouve fortement. En effet, elle aurait pu suivre une formation classique si son père lui avait donné les documents administratifs nécessaires pour faire ses démarches dans les bonnes conditions. Elle n'abandonne pas son objectif de passer le concours d'infirmier puéricultrice mais elle souhaite s'inscrire dans une formation classique pour avoir la chance de valider un diplôme et permettre à sa mère (qui dépend administrativement d'elle étant étrangère) d'avoir des papiers en règle à Mayotte. Ce projet d'entreprendre des études l'incite à prendre son autonomie vis-à-vis de sa famille d'accueil mais ceci se révèle être difficile au vu de son instabilité financière. De nature ouverte, elle ne se met pas de barrières sociales ou culturelles et s'est très bien intégrée à la vie en métropole.

9) SD9 a fait un Bac professionnel agencement espace architecturale et s'est orienté en licence Maths info, qu'il a redoublée. Il a choisi cette formation à défaut de ne pas avoir été retenu en BTS. Il est toutefois conscient qu'il ne réussira pas dans cette voie car elle n'est pas du tout en rapport avec sa formation. Il pense en effet que cette formation et la Licence en général, ne sont pas faites pour les étudiants de bac professionnel. Il a des lacunes sur les acquis, notamment dans les matières scientifiques (que les autres ont vus en Première et Terminale) et en termes de méthodologie. Il est d'autant plus troublé par le fossé qu'il y a entre l'environnement en bac professionnel et la Fac sur le contrôle et le suivi des élèves. Cette année va sans doute se solder par un nouvel échec au vu des résultats de mi-parcours, ce qui semble susciter chez lui beaucoup de réflexion, d'autant plus qu'il va perdre le bénéfice de la bourse du CROUS, alors qu'il ne bénéficie pas actuellement de la bourse de la DPSU à cause de son orientation en Licence. Malgré cela il s'en sort très bien financièrement comparé à la moyenne. Il est le premier de sa fratrie et ses parents le soutiennent et n'hésitent pas sur les moyens pour subvenir à ses besoins. Il travaille aussi occasionnellement pour financer ses loisirs, voyages et sorties. SD est assez ouvert et s'est bien intégré à l'école et en dehors. Il pense arrêter ses études et travailler en attendant s'il n'a pas une admission en BTS l'année suivante. Pour lui, les perspectives professionnelles dans le domaine de l'architecture à Mayotte étant faible, son niveau bac ne lui garantit pas un emploi dans le domaine.

10) SA10 a obtenu son bac SP2S (sciences technologiques de la santé et du social) avec une mention Assez bien. Elle s'est orientée en BTS SP3S sans vraiment s'être informée mais parce que c'était la suite logique des études. Elle a redoublé son année. Elle a rencontré de nombreuses difficultés depuis son arrivée. En effet, elle a été confrontée à des difficultés de logement qui l'ont déstabilisé économiquement. Son premier logement était très mal isolé, elle s'est retrouvée avec une facture d'énergie au-delà de ses moyens. Elle s'est retrouvée dans l'obligation d'emprunter à un proche pour couvrir ses frais de relogement. Sa situation financière est d'autant plus difficile car elle ne bénéficie pas de la bourse de la DPSU (ses parents étant d'origines étrangères). Elle essaye de trouver des solutions à ses difficultés par elle-même car elle ne veut pas inquiéter sa mère alors que cette dernière ne peut pas l'aider financièrement. Avec ses difficultés, ses études ont été relayées au second plan. Les choses ont commencé à s'arranger pour elle la deuxième année. Elle est davantage concentrée sur ses études et semble être en bonne voie pour la valider. Elle est assez confiante et envisagerait de faire une Licence puis un Master en Ressources humaine après l'obtention de son BTS. L'arrivée d'une de ses camarades de Mayotte dans la formation lui a fait aussi un grand bien. Cela lui a permis de s'accrocher et de ne pas sombrer dans l'isolement.

11) BZ11, 22 ans, a obtenu son bac ES sans mentions. Pourtant ses choix de formations s'orientaient plutôt vers les Sciences. En effet, elle voulait faire PACES ou STAPS. Elle a opté pour la Licence STAPS car elle souhaite devenir professeur de sport plus tard. Ce choix a sans doute été influencé par le fait qu'elle est athlète et a fait de nombreuses compétitions hors Mayotte. La formation n'existe pas à Mayotte. Elle a donc choisi de venir sur Saint Étienne pour se rapprocher de sa sœur avec qui elle habite. Elles essaient de s'en sortir comme elles peuvent au niveau financier car la situation familiale n'est pas facile. Elle vient d'une fratrie de neuf enfants et sa mère, séparée de son père ne travaille pas. À part sa sœur, elle ne connaît pas grand monde mais elle s'est plutôt bien intégrée avec ses camarades de classe et notamment via leur groupe Facebook. Elle n'a pas d'activités extrascolaires et ne participe pas aux compétitions universitaires à cause d'une dispense due à une blessure. Elle est toutefois passionnée de lecture et passe beaucoup de temps à la BU et à lire chez elle. La première année s'est soldée par un échec. Elle a en effet été confrontée à des problèmes de santé tout au long qui l'ont pénalisé. Malgré ses efforts, la validation de l'année ne semble pas certaine. Elle compte toutefois retenter la première année de nouveau si jamais elle ne la valide pas.

12) MH12 a obtenu un bac L et s'est orienté en BTS tourisme. Elle a réussi sa première année avec succès. Son choix pour cette formation a été motivé par son envie d'apporter sa contribution au développement du tourisme à Mayotte. Elle s'est inscrite dans ce lycée privé catholique à défaut de ne pas avoir été sélectionnée ailleurs et l'idée d'aller à l'université ne lui plaisait pas du tout. Elle était certaine de ne pas y réussir. Elle paie son école elle-même malgré ses peu de moyens. En effet elle ne peut compter que sur les bourses d'autant plus que son frère, lui aussi étudiant, avec qui elle cohabite n'a plus la bourse. Leurs parents n'ont pas beaucoup de moyens, sa mère ne travaille pas et son père est conducteur de bus scolaire bientôt à la retraite. Elle se retrouve ainsi souvent en situation d'impayé et a peur du jugement des autres. Cette situation lui donne le sentiment de ne pas être à sa place même si elle est très bien intégrée au sein de l'école et dans sa classe. Pour elle contrairement aux autres, c'est sa différence qui attire et facilite son intégration. La présence de son frère lui a permis de s'adapter assez facilement dans son nouvel environnement de vie. Il l'aide non seulement dans tous ses démarches mais aussi au niveau scolaire. Elle a quelques difficultés méthodologiques qui la pénalisent à l'oral comme à l'écrit. Elle n'a pas d'activité extrascolaire. Son assiduité et son travail personnel régulier lui permettent d'avoir des notes correctes.

13) SM13, 19 ans a fait un bac SP2S. Ses choix de formation ont été motivés par son envie de venir en aide aux gens. Il avait opté pour des formations sélectives en BTS SP3S et en économie sociale et familiale mais n'a pas été retenu. Il s'est inscrit finalement en première année médecine qui s'est soldée par un échec. Il était conscient que ses capacités et sa préparation scolaire n'étaient pas en adéquation avec cette formation. Il s'est donc réorienté pour faire une prépa au concours d'infirmier et rester dans le domaine de la santé. SM a d'énormes difficultés en Langues, au niveau de la compréhension, de la rédaction et de l'élocution. Il fait beaucoup de progrès pour s'améliorer. Toutefois ses lacunes sont importantes et le contraignent tant au niveau scolaire que socialement. Il s'est cependant bien intégré dans sa formation car ils sont quotidiennement amenés à travailler en groupe. SM n'a pas de bourse et sa formation est payante (1 500 € l'année). C'est son père qui la finance. 500 euros trois fois d'affilée représentent beaucoup pour eux d'autant plus que la mère ne travaille pas. Ils attendent beaucoup de lui ce qui lui met une énorme pression d'autant plus que son père lui est un infirmier diplômé d'État. Pour lui ce concours présente d'énormes enjeux. En effet, au-delàs de la réussite et la réalisation de ses projets, cela lui permettrait d'être plus autonome financièrement et ne plus dépendre de son père et son frère avec qui il vit.

14) SOI14, 20 ans, a eu son bac ES avec une mention assez bien. Sa passion pour l'informatique l'a motivé à s'orienter en Licence Maths Info en passant qu'il y avait la spécialité Maths d'un côté et Info de l'autre. Ce manque d'information lui a valu une inscription par défaut et une année qui s'est soldée par un échec. Il lui manquait les acquis nécessaires en Info comme en Maths comparé autres. Il s'est réorienté par la suite en Histoire par rapport à ses affinités à la matière. Rien ne semble présager des meilleurs résultats dans cette filière. SOI exprime des doutes sur ses projets d'études. Avec du recul, il pense que le cadre BTS lui aurait mieux convenu que l'université. Il ne s'est intégré ni au sein de la Fac ni dans son groupe. Il trouve la formation maths info très individualiste. Les interactions avec les autres n'étaient possibles qu'en Anglais où ils travaillaient en groupe. Il a gardé contact avec deux de ses camarades nigériens. Il pense aussi que le fait qu'il ne fume pas et qu'il n'avait aucune connaissance du secondaire dans sa formation a rendu difficile son intégration. La pratique d'une activité sportive (le foot) avec ses copains qu'ils connaissaient depuis Mayotte l'aide à se sentir moins seul. La présence de sa sœur l'a aussi énormément aidé tant au niveau scolaire que dans l'adaptation à la vie en métropole. SOI a perdu sa mère il y a quatre ans.

15) SAM15, 19 ans, a fait un bac L (sans mention). Elle a choisi de s'orienter en première année Licence LLCE pour la maîtrise de la langue. Elle a redoublé son année. Au vu de ses dires, nous pensons qu'elle n'est pas vraiment motivée à continuer dans cette voie car elle rencontre beaucoup de difficultés. Elle souhaite valider sa licence et s'arrêter car elle ne se voit pas continuer en Master ou dans une autre formation en langues. Elle pense plus s'orienter vers le tourisme. Même si elle n'a pas validé son 1er trimestre, elle note une amélioration de ses résultats notamment due à plus d'efforts en travail personnel. Mais les difficultés sont encore importantes et le rythme soutenu des cours lui fait défaut. Outre ces difficultés scolaires, elle souffre énormément du manque de soutien de sa famille qui lui met constamment la pression. Ses parents lui imposent de rentrer à Mayotte si elle échoue de nouveau. Elle n'a pas de problème d'adaptation particulière et s'est plutôt bien intégrée socialement.

16) AI16, 19 ans, a fait un bac professionnel électrotechnique et a poursuivi en BTS dans la même filière. Il est inscrit en deuxième année. Au bac, il avait choisi cette orientation pour faire pareil qu'un de ses amis. Il a fini par s'y intéresser et souhaite devenir technicien. Il a des lacunes qu'il explique par sa provenance bachelière et les exigences au niveau du travail personnel. Cependant il ne travaille pas assez suffisamment (30 minutes par jour) et ses résultats scolaires se sont davantage dégradés cette année à cause de ses conditions de vie et d'études. Au début de la deuxième année, il a laissé son appartement et s'est installé chez sa tante qui habitait à Lyon. Au bout de quelques mois ça n'allait plus et a dû déménager sur Saint Étienne chez son cousin en attendant de prendre un logement. Ces événements l'ont fragilisé financièrement et ont eu un impact négatif sur sa scolarité. Les allers-retours en train tous les jours l'épuisent et impactent son travail personnel et ses résultats. Il s'est très bien intégré scolairement mais semble assez isolé socialement. Malgré un contexte familial difficile, ces parents le soutiennent.

17) AM17 a fait un bac ST2S qu'il a obtenu avec mention. Il s'est orienté en BTS métier de service à l'environnement. Son objectif est de devenir sapeur-pompier ou de créer son entreprise. Il a beaucoup de lacunes notamment dans les nouvelles matières et a ainsi redoublé son année. Au départ il ne travaillait pas vraiment, il se disait en phase de découverte. Il s'est bien amélioré et a des meilleurs résultats cette année. AM est issu d'une famille nombreuse et ses parents ne travaillent pas. Il s'abstient de leur demander de l'argent. Il travaille dans l'entreprise de nettoyage dans laquelle il avait effectué son stage pour financer son permis. AM ne connaît pas grand monde à Lyon et vie un peu isolée. Il a un demi-frère qui l'avait accueilli à son arrivée mais ils ne se parlent plus. Il ne connaît que ces collègues mahorais avec lesquels il sort de temps à autre. Il est toutefois bien intégré dans son lycée.

18) AMS18, 21 ans, a obtenu un bac ES sans mention. Elle avait postulé à des BTS en économie sociale et familiale dans plusieurs départements mais n'a pas été retenue. Elle a finalement opté pour une licence AES pour son rapport avec le bac obtenu. Elle souhaite devenir une assistante sociale ou travailler dans l'administration. AMS a redoublé sa première année de peu. Ses difficultés relevaient principalement des nouvelles matières tel que le Droit. Elle estime travailler moins que l'année passée (4 heures par jour) mais obtient des meilleurs résultats. Elle a validé le premier semestre. AMS a pris l'initiative d'aller vers un groupe de camarade avec lequel elle semble être en phase. Cette démarche lui a été bénéfique puisque cela lui a permis de s'intégrer plus facilement à l'université et en dehors. En effet, par leur biais, elle a intégré une association humanitaire dans laquelle des élèves et des étudiants du bassin Roannais font de la collecte pour venir en aides aux enfants immigrés syriens. AMS peut compter sur le soutien moral de sa famille et notamment de son frère qui habite dans les environs. Sa présence l'a beaucoup aidé pour surmonter l'éloignement familial qu'elle a un peu mal vécu des premiers mois. Au niveau financier, elle semble bien s'en sortir même si elle déplore le fait qu'elle ne peut pas compter financièrement sur son père polygame.

19) YF19, 21 ans, a eu un bac ES et a choisi de poursuivre en première année Licence AES pour la pluridisciplinarité de la formation. Au départ elle était plus intéressée par les études d'infirmier pour les perspectives d'emploi à Mayotte. Elle avait d'ailleurs passé le concours mais n'a pas été reçue. Elle pense le repasser après la Licence si elle est toujours intéressée. Elle pense qu'elle ne pourra pas assumer les deux projets en même temps alors qu'elle se contente déjà du minimum pour ses études. Elle n'exploite pas assez ses capacités et malgré cela, elle a validé sa première année. Elle l'explique par le fait qu'elle a commencé sa scolarité à la Réunion et arrivée à Mayotte en fin de la primaire, elle n'avait pas besoin de beaucoup travailler pour avoir des bons résultats. Sa famille a toujours été là pour l'encadrer. Elle ne vivait qu'avec sa mère qui est handicapée et n'a pas fait d'études. Ce sont sa tante et son oncle tous les deux enseignants qui l'ont suivi scolairement. Elle est très soutenue par sa famille. En effet, c'est son oncle à Lyon qui s'est chargé de son accueil et de ses démarches de logement. Elle n'avait pas de bourse durant les premiers mois et sa mère, qui ne travaille pas, lui verser toute sa pension. Elle a beaucoup souffert de l'éloignement familial la première année. Elle se mettait en retrait jusqu'à ce qu'elle intègre un groupe de garçons avec qui elle s'entend bien. Ils travaillent beaucoup ensemble. Elle choisit ses fréquentations et privilégie les relations qui la poussent vers la réussite. Elle souhaite faire un Master en Banque Finance après sa Licence.

20) ST20 a fait un bac ES qu'elle a obtenu avec mention. Pour son orientation, elle n'avait pas de projet précis. Elle voulait s'orienter vers une formation assez généraliste pour se donner plus de temps de réflexion et plus de possibilité de poursuite d'études. Elle s'est donc orientée en DUT techniques de commercialisation qui faisait partie de ses vœux prioritaires. Elle travaille beaucoup et a validé sa première année malgré quelques difficultés dans les nouvelles matières et en français. Pour elle, l'encadrement à l'IUT la pousse aussi à travailler. Son ambition de réussite est aussi nourrie par un contexte familial difficile. Elle vient d'une famille nombreuse avec des parents séparés et une mère qui ne travaille pas. Elle travaille les week-ends pour subvenir à ses besoins et aider occasionnellement sa mère. Pour son intégration, l'idée de commencer ses études dans une ville à taille humaine la réconfortait. Cependant celui-ci s'est avéré contraignant en termes de mobilité et pour trouver un stage. Elle a été déçue par l'attitude des gens. Elle a l'impression qu'ils sont assez fermés et marquent une certaine distance avec les personnes qui viennent d'ailleurs. Elle se sentait mise à l'écart en classe. Elle se dit chanceuse d'avoir rencontré une camarade avec qui elle était en classe à la Réunion qui l'a fait sentir moins seule. En dehors, elle ne connaît personne à part sa sœur avec qui elle habite. Son projet n'est pas encore fixé mais elle pense que son stage à l'étranger sera déterminant pour la poursuite en Licence. Elle pense toutefois quitter Roanne pour découvrir l'environnement des grandes villes.

21) AN21, 20 ans, a obtenu un bac ES sans mention. Elle a poursuivi en première année Licence AES car c'est une formation assez généraliste et en adéquation avec son projet professionnel. Il souhaite devenir plus tard professeur des écoles. Il souhaite faire un Master MEEF et pense suivre l'option enseignement proposée à partir du quatrième semestre de sa Licence. AN a assez mal vécu son redoublement en première car c'était la première fois qu'il redoublait. Il avait des difficultés sur les matières scientifiques et les nouvelles matières. Il a beaucoup travaillé pendant les vacances d'été, ce qui lui a permis de valider son premier semestre. Sa famille le soutient et l'encourage à continuer pour en quelque sorte réussir là où ils ont tous échoué. Ils l'aident aussi un peu financièrement dans les moments difficiles. AN s'est très bien intégré à l'université. Le fait que l'université soit petite a favorisé son intégration rapide. Il a profité des travaux dirigés pour nouer des relations scolaires. Il travaille et révise en groupe avec ses camarades. En dehors de l'université il fréquente quelques amis mais passe la majorité de ses week-ends avec sa famille à Saint-Étienne.

22) AF22, 19 ans, a eu un bac L avec mention assez bien. Elle a poursuivi en BTS Commerce International, son premier choix d'orientation. Elle a choisi cette formation parce qu'elle aime bien le commerce et pour découvrir d'autres horizons. Elle a aussi choisi de partir en BTS pour le côté encadrement. Pour sa première année elle voulait se réorienter en BTS Assistant Manager à Nice non pas pour la formation mais pour rejoindre une copine afin de se sentir moins seule. Elle vivait très mal l'éloignement avec ces proches. Elle a finalement renoncé car elle ne voulait pas décevoir sa mère qui s'y opposait. Ses parents étant séparés, elle noue une relation très fusionnelle avec sa mère et son opinion compte beaucoup pour elle. Son stage en Espagne lui a permis de perfectionner son espagnol. Elle ne regrette pas d'être restée dans sa formation. Elle a fini par s'ouvrir aux autres et s'est bien intégrée. Elle est actuellement en deuxième année. À son arrivée sur Villefranche, elle habitait chez de la famille éloignée. Elle a décidé de partir car elle ne s'y sentait pas bien. Cette expérience lui a permis de connaître des Mahorais dans la ville. Quelques mois au foyer lui ont permis de s'ouvrir culturellement.

Tableau 34 : Les informations sur les participants

Prénom	Date de naissance	Sexe	Bac	Mention	Ville	Formation N+1	Spécialité	Résultats	Formation N+2	Résultats semestre 1
BA1	08/01/2000	M	S	Bien	Lyon	Prépa	MPSI Mathématiques, Physique, Sciences de l'Ingénieur	Réorientation	Licence, DUT	
YY2	06/06/1998	M	L	Sans mention	Lyon	Licence	LLCE Espagnol	Redoublement	1 Licence	Semestre non validé
AN3	26/09/1996	M	STMG gestion et finance	Assez bien	Lyon	BTS1	Professions immobilières	ADMIS	BTS 2	Moyenne de 9
AF4	10/10/1998	F	S SVT	Bien	Lyon	Prépa privée	Médecine sup santé	ADMIS	PACES	
SN5	21/05/1998	F	L	Bien	Lyon	Prépa	Lettres	ADMIS	L2 Langue LCE	Semestre validé
AR6	01/04/1998	M	S info	Sans mention, second tour	Lyon	Licence	STAPS	Redoublement	1 Licence	Semestre validé
AN7	10/04/1997	F	L	Sans mention	St-Etienne	Licence	Histoire	Redoublement	L1 histoire	Semestre validé
VC8	01/09/1993	F	STMG	Sans mention, second tour	St-Etienne	Prépa	Infirmier	Échec	Garantie jeune + emploi périscolaire	
SD9	15/05/1997	M	Un Bac pro agencement espace architecturale	Sans mention	St-Etienne	Licence	MIPC Mathématiques, Informatique, Physique Chimie	Redoublement	L1 Info	Semestre non validé
SA10	06/05/1998	F	ST2S	Assez bien	Firminy	BTS	SP3S	Redoublement	BTS1	
BZ11	16/02/1995	F	ES	Sans mention	St-Etienne	Licence	STAPS	Redoublement		Semestre non validé
MH12	19/02/1998	F	L	Sans mention	St-Etienne	BTS	Tourisme	ADMIS	BTS 2	

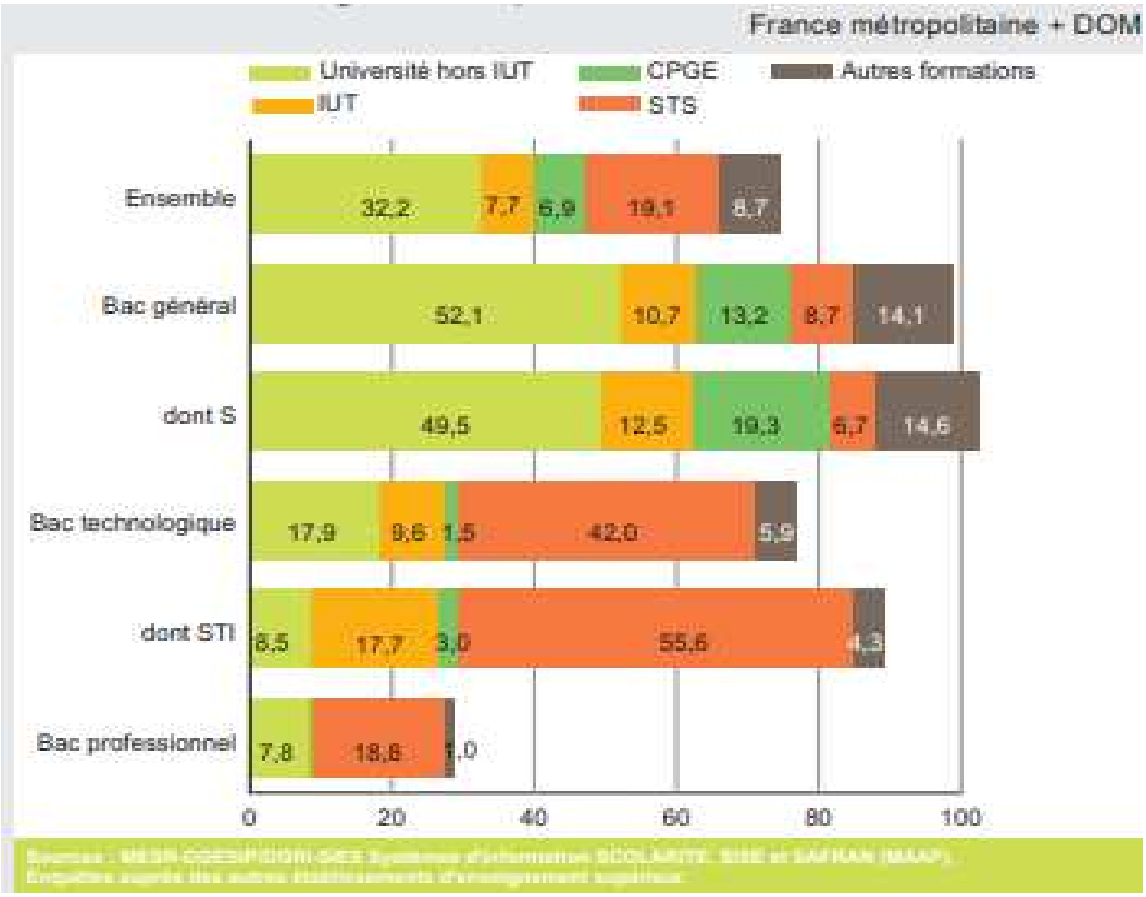
SM13	04/09/1998	M	SP2S	Sans mention	St-Etienne	Licence	Médecine	Réorientation	Prépa infirmier	
SOI14	21/12/1997	M	ES	Assez bien	Villeurbanne	Licence	Mathématiques - Informatique	Réorientation	L1 histoire	Semestre non validé
SAM15	19/10/1998	F	L	Sans mention	Lyon	Licence	LLCE Anglais	Redoublement	L1 Anglais	Semestre non validé
AI16	21/09/1998	M	Bac pro électrotechniq ue		Lyon	BTS	Electrotechnique	ADMIS	BTS 2	Semestre non validé
AM17	18/06/1998	M	ST2S	Assez bien	Charbonnière s-les-Bains	BTS	Métiers des Services à l'environnement	Redoublement	BTS 1	Semestre validé
AMS18	21/11/1996	F	ES	Sans mention	Roanne	Licence	AES	Redoublement	L1 AES	Semestre validé
YF19	01/11/1997	F	ES	Sans mention	Roanne	Licence	AES	ADMIS	L2 AES	Semestre validé
ST20	30/08/1997	F	ES	Bien	Roanne	DUT	Techniques de commercialisatio n	ADMIS	DUT 2	Semestre validé
AN21	22/08/1998	M	ES	Sans mention	Roanne	Licence	AES	Redoublement	L1 AES	Semestre validé
AF22	07/12/1998	F	L	Assez bien	Villefranche sur Saône	BTS	Commerce International	ADMIS	BTS 2	Semestre validé

Chapitre X : L'analyse de la cohorte 2011

10.1. L'orientation dans l'enseignement supérieur

Une analyse des inscriptions dans les différentes formations de l'enseignement supérieur des bacheliers 2011 à la rentrée 2011-2012 nous permet d'étudier la représentativité de notre cohorte selon le baccalauréat obtenu et la formation suivie en première année.

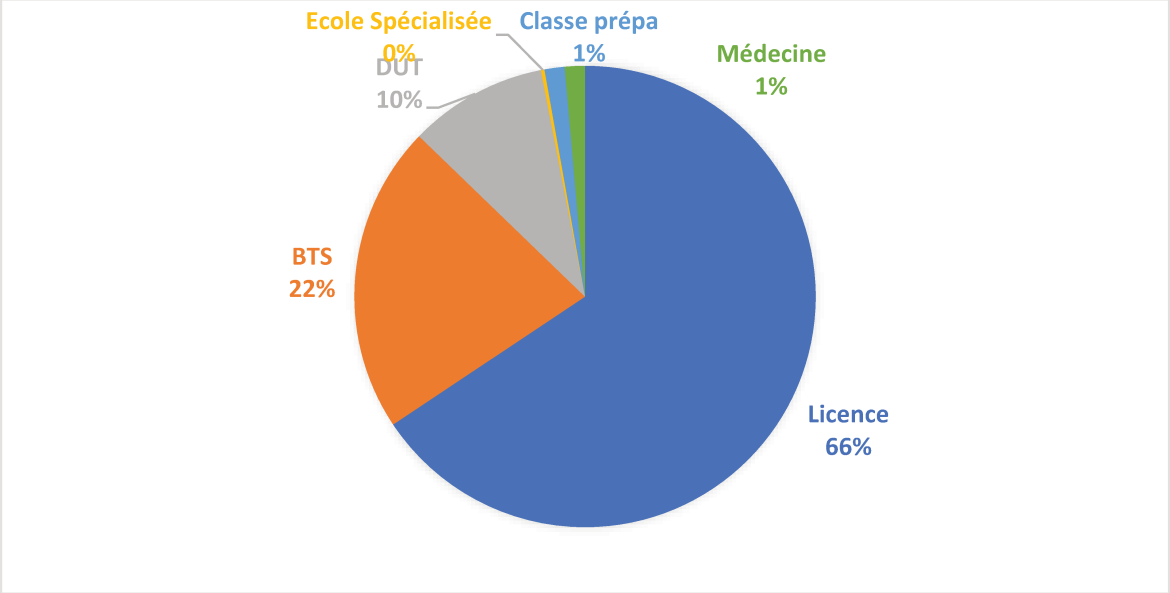
Figure 65 : Les inscriptions des bacheliers 2011 dans les différentes filières de l'enseignement supérieur [117]



[117] (Péan, 2013a)

Les deux tiers des effectifs se sont inscrits en Licence à la rentrée 2011-2012. Un tiers des étudiants s'inscrivent dans les formations où il existe une sélection à l'entrée (DUT, BTS, CPGE). L'orientation de ces étudiants diffère relativement du mouvement national où seulement un tiers des effectifs entrants dans l'enseignement supérieur s'inscrivent à l'université hors IUT. Les orientations en BTS et en DUT sont plus représentées (respectivement +3 % et +2 %). Les CPGE et les autres formations qui représentent 16 % des inscriptions, ont une part très faible dans nos effectifs.

Figure 66 : La répartition des Inscriptions en première année selon la filière



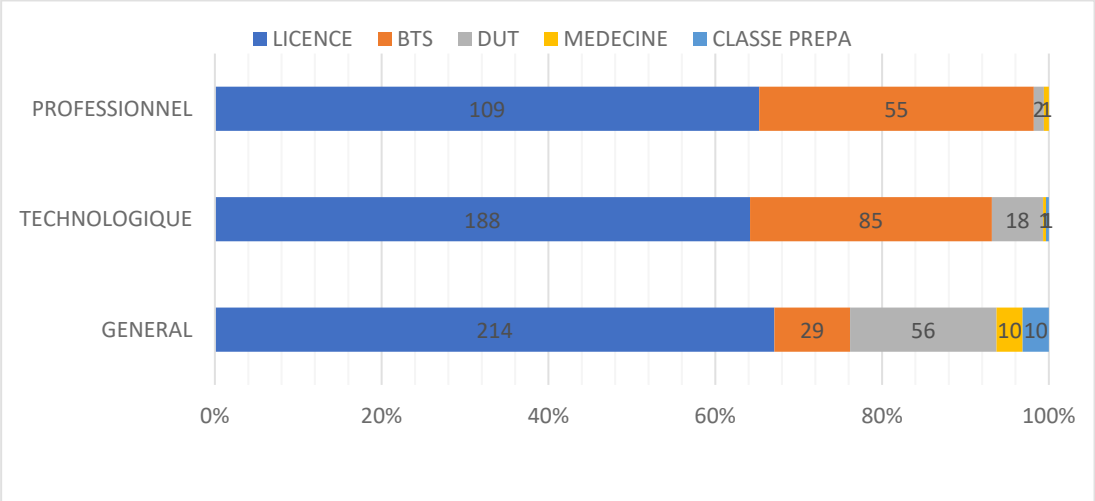
Les bacheliers généraux, comme ceux issus des baccalauréats technologique et professionnel s'orientent majoritairement en premier en Licence, soit les deux tiers des effectifs pour chaque filière. L'orientation en Licence présente une forte surreprésentation comparée au niveau national (+15 % pour les bacheliers généraux, +46 % en bacheliers technologiques et +58 % en bacheliers professionnels).

Tableau 35 : L'orientation en première année selon le bac obtenu

	Licence	BTS	DUT	CLASSE PREPA	Médecine	École spécialisée	Total
Bac Général	**214**	**29**	**56**	**10**	**10**	**2**	**321**
ES	90	16	27	2			135
L	88	2	4	1			95
S	36	11	25	7	10	2	91
BAC Technologique	**188**	**85**	**18**	**1**	**1**		**293**
BAC Professionnel	**109**	**55**	**2**				**166**
Non connus	**3**						**3**
TOTAL	**514**	**169**	**76**	**11**	**11**	**2**	**783**

Dans les autres filières, Les bacheliers généraux sont deux fois plus représentés en BTS et sous-représentés dans les autres formations comparées au niveau national. Les bacheliers technologiques sont moins nombreux à s'orienter en BTS (29 %) comparés au niveau national (42 %). Toutefois ils représentent la moitié des inscrits en BTS. Le constat concernant la sous-représentation des autres formations est le même pour les bacheliers technologiques. Un tiers des bacheliers professionnels s'orientent en BTS. Au niveau national, seulement un quart des bacheliers professionnel poursuivent dans le supérieur en 2011 et 19 % s'inscrivent en BTS.

Figure 67 : L'orientation selon Bac obtenu



10.2. L'analyse des résultats de la première année

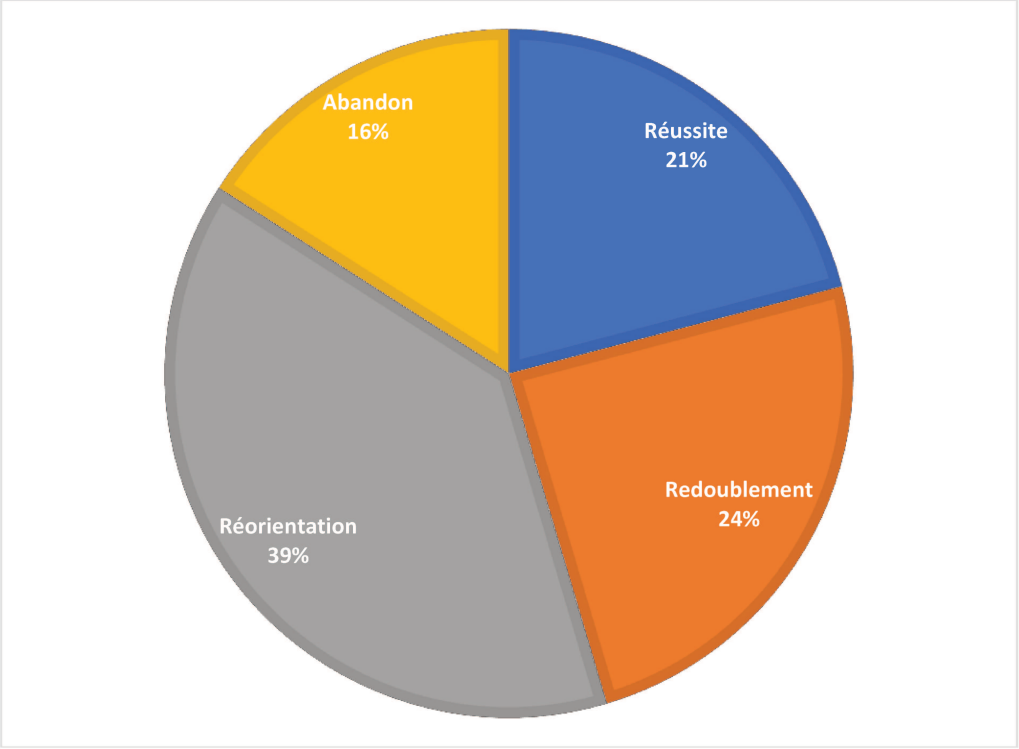
10.2.1. L'échec et la réussite en première année

La situation des étudiants à la fin de la première année d'études dans l'enseignement supérieur a été codée en quatre catégories :

- La réussite : L'étudiant a validé la première année et passe en deuxième année.
- L'abandon : l'étudiant a abandonné au cours ou à l'issue de la première année
- La réorientation : l'étudiant a changé de formation l'année suivante
- Le redoublement : l'étudiant s'est réinscrit dans la même formation l'année suivante

La répartition entre ces quatre catégories est indiquée dans le graphique ci-dessous. Il s'agit d'une statistique globale qui permet d'obtenir une première vision de la réussite à la fin de la première année d'enseignement supérieur sans tenir compte à ce stade du type d'études suivi.

Figure 68 : Les résultats de la première année d'études supérieures



Sur l'effectif total, seuls deux étudiants sur dix passent en deuxième année d'études supérieures. Les abandons concernent 125 étudiants soit 16 % des effectifs. Parmi ces derniers, dix reprendront leurs études après (neuf à la rentrée de 2013 et un à la rentrée de 2014), avec un taux de succès faible néanmoins. En effet, neuf cas sur dix se soldent par un abandon en cours de cursus.

Par ailleurs, quatre étudiants sur dix se réorientent dans une autre filière. Ce constat nous incite à poser la problématique de l'orientation de ce public et à avancer l'hypothèse de l'orientation par défaut parmi les sources prépondérantes de leur échec scolaire. Enfin, le nombre élevé des redoublements qui représente un quart des étudiants sous-entend une tout autre hypothèse, celle du niveau scolaire insuffisant qui handicape les étudiants mahorais dans la formation choisie.

Nous analyserons les résultats selon les déterminants de la réussite et de l'échec étudiés précédemment. Les informations renseignées nous permettent d'étudier la réussite et l'échec selon les résultats au baccalauréat (la filière et la mention pour un quelques étudiants), l'âge, le sexe et la formation suivie. Le fait que les étudiants perçoivent la bourse nationale et départementale et le contexte socio-économique de Mayotte nous laisse penser que nombreux d'entre eux proviennent d'un milieu social défavorisé (en se référant au standard métropolitain). L'objectif est de déterminer les liens de causalité de ces facteurs sur la réussite et l'échec scolaire des étudiants mahorais et les comparer avec les résultats nationaux.

10.2.2. L'influence du sexe sur les résultats scolaires

62 % de la cohorte est composée de femmes et 38 % d'hommes. Il n'y a pas de grande différence entre les résultats selon le sexe. On note toutefois que les hommes ont un taux d'abandon plus élevé que les femmes (+3 %). Cette différence est compensée par le taux de redoublement qui est plus élevé chez les femmes (+3 %). Le taux de réorientation et de passage ne diffère pas selon le sexe.

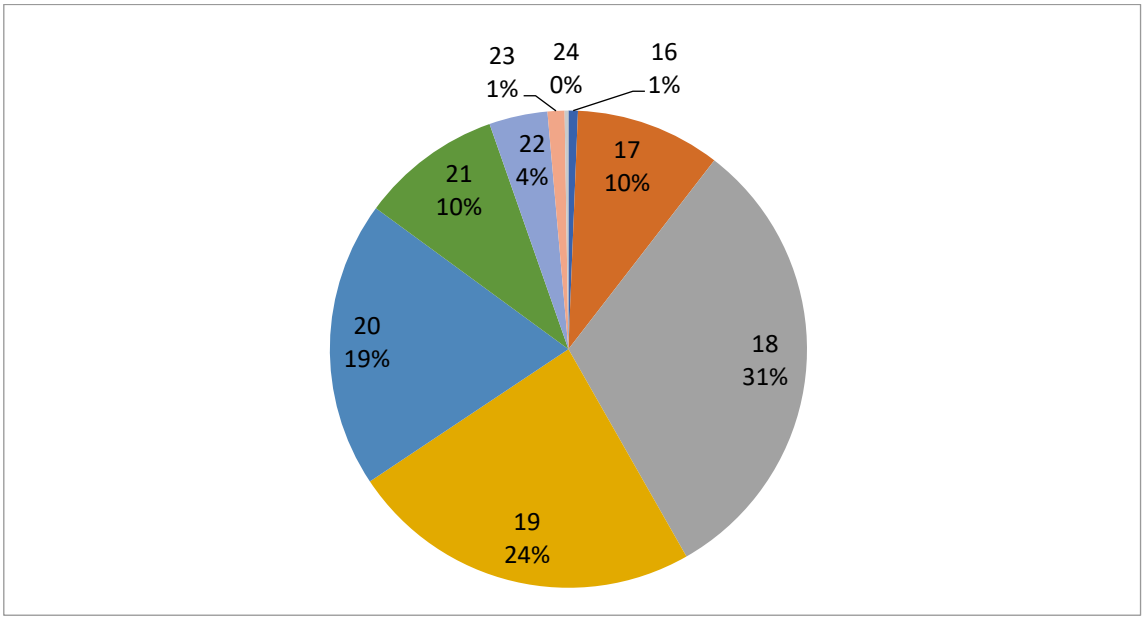
Tableau 36 : Les résultats de la première année selon le sexe

Résultats selon le sexe	Femme		Homme	
	Nombre		Nombre	
Abandons	71	15 %	54	18 %
Redoublement	124	26 %	68	23 %
Réorientation	185	38 %	118	39 %
Réussite	103	21 %	60	20 %
Total	483	100 %	300	100 %

10.2.3. L'influence de l'age sur les résultats scolaires

Nous avons calculé l'âge des étudiants à la rentrée universitaire en prenant comme date de référence le 1er septembre 2011. Nous prenons également 18 ans comme l'âge de référence pour l'obtention du baccalauréat et l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Figure 69 : La répartition des étudiants en première année d'études supérieures selon l'âge



42 % des étudiants sont « à l'heure ou en avance », 24 % soit un quart des étudiants ont un retard d'une année et 34 % soit un tiers des étudiants ont deux années ou plus de retard dans leurs cursus. La moyenne d'âge de notre effectif à l'entrée dans l'enseignement supérieur est de 19 ans.

Tableau 37 : Les résultats de la première année selon l'âge

	Abandon	Redoublement	Réorientation	Réussite	Total
En avance ou à l'heure	43	78	127	79	327
En retard d'un an	24	42	77	44	187
En retard de 2 ans et plus	58	72	99	40	269
Total	125	192	303	163	783

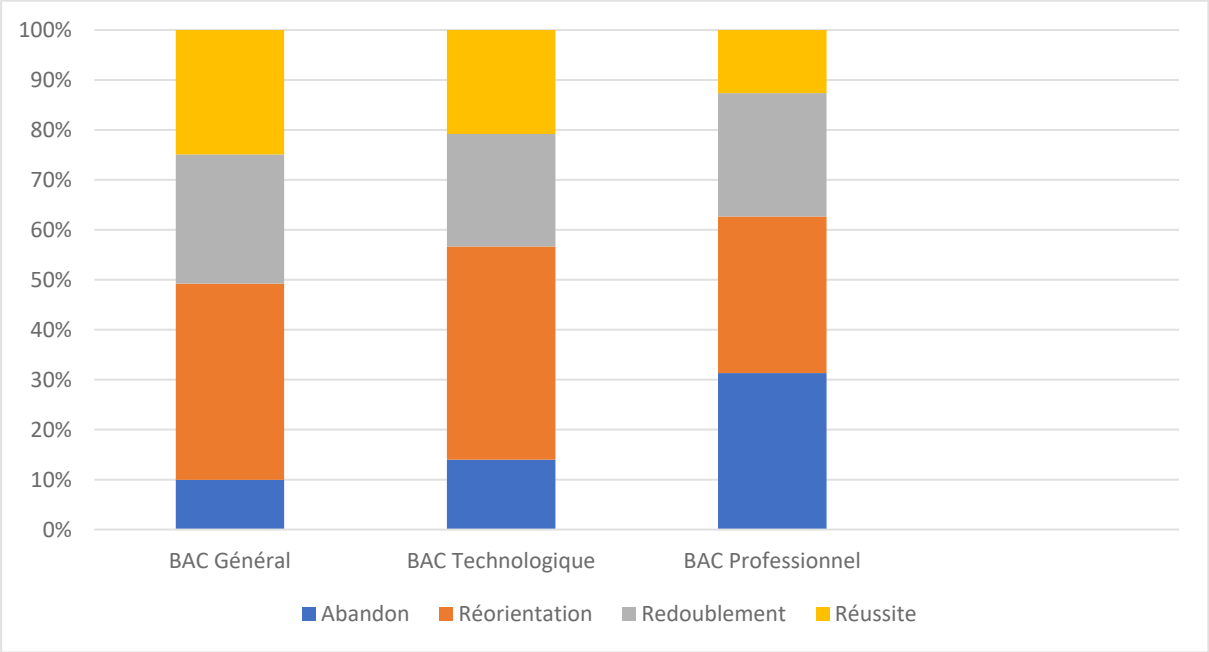
Le test du Chi deux n'est pas significatif ($\chi 2$ = NS, 9 ddl). L'âge n'a pas d'influence significative sur la réussite dans l'échantillon considéré. Il ne joue pas par conséquent un rôle important sur l'échec et la réussite scolaire de ce public. Toutefois un quart des étudiants en avance et à l'heure dans leur cursus réussissent leur première année d'études supérieures contre 15 % des étudiants en retard de deux ans et plus. L'abandon aussi est plus élevé pour les étudiants en retard de deux ans et plus, comparés aux autres catégories d'âges (+9% comparés aux étudiants en avance et à l'heure).

10.2.4. Le devenir en fonction du bac obtenu

Sur les 164 étudiants qui ont réussi leur première année, 50 % sont issus d'un bac général (contre 37 % de bac technologique et 13 % de bac professionnel).

Les étudiants ayant obtenu un bac général réussissent mieux leur première année comparés aux bacheliers technologiques et professionnels (respectivement 25 %, 21 % et 13 %). Ils sont aussi nombreux à redoubler en première année (contre 22 % pour les bacheliers technologiques et 25 % pour les professionnels), majoritairement issus d'un bac L (36 %). Ces derniers présentent d'ailleurs le taux d'abandon le plus important pour le bac général (12 %). La série S est confrontée à un fort taux de réorientation (près d'un étudiant sur deux).

Figure 70 : Les résultats de la première année selon le bac obtenu



Les résultats le plus marquants restent toutefois le taux de réorientation qui est très élevé pour l'ensemble de la cohorte et plus particulièrement chez les bacheliers technologiques (43 %).

Les étudiants issus d'un baccalauréat professionnel, sont plus particulièrement touchés par l'abandon (31 % contre 10 % pour les bacheliers généraux et 14 % pour les bacheliers technologiques). Ils sont concernés par 42 % des abandons.

Tableau 38 : Les résultats de la première année selon le bac obtenu

	Abandon	Redoublement	Réorientation	Réussite	Total
Bac général	32	83	126	80	321
ES	*14*	*30*	*56*	*35*	*135*
L	*11*	*34*	*27*	*23*	*95*
S	*7*	*19*	*43*	*22*	*91*
Bac technologique	41	66	125	61	293
Bac professionnel	52	41	52	21	166
Total	125	190	303	162	780

Nous avons comparé la réussite en fonction du type de bac obtenu. Pour des raisons d'effectifs tous les bacs technologiques ont été réunis dans une seule catégorie, idem pour les bacs professionnels. Des différences significatives apparaissent :

$\chi^2 = 55{,}277$, ddl = 12, $p < .001$.

Certaines cellules du tableau ont des contributions au Chi2 nettement plus élevées que d'autres, ce qui signifie qu'elles s'écartent sensiblement de la situation moyenne attendue. Toutes ces cellules à fortes contributions concernent les bacs d'enseignement général : un faible taux d'abandon observé pour les bacs ES et S, un plus important taux de redoublement observé qu'attendu pour les bacs L mais moins de réorientations observées qu'attendues pour ces mêmes bacheliers L.

Les taux de réussite à l'issue de la première année se distribuent sur une fourchette restreinte allant de 21 à 26,6 %, sauf pour les bacheliers professionnels qui sont seulement 12,6 % à réussir au terme de la première année.

10.2.5. Les résultats selon la mention obtenue

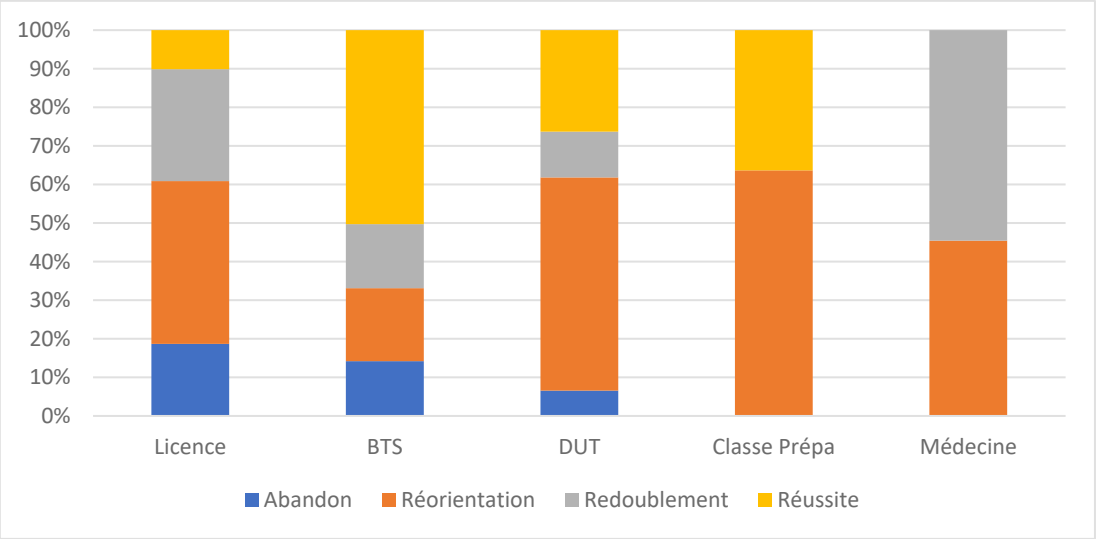
Tableau 39 : Les résultats selon la mention obtenue au bac

Mentions	Abandon	Redoublement	Réorientation	Réussite	Total
Bien et Très Bien	1	2	9	14	26
Assez bien	7	16	37	30	90
Pas de mention	49	89	155	65	358
TOTAL	57	107	201	109	474

Les étudiants qui ont obtenu une mention très bien ont un taux de passage en deuxième année trois fois plus important que les étudiants sans mention (plus de la moitié en réussite contre un tiers pour les mentions Assez bien et deux étudiants sur dix sans mentions). On constate l'effet inverse pour les abandons qui touche davantage les étudiants sans mention (14 % contre 8 % pour les mentions Assez bien et 4 % pour les mentions Bien et Très bien).

10.2.6. Les résultats selon l'orientation

Tableau 40 : Les résultats de la première année selon l'orientation choisie



Les filières qui présentent une sélection à l'entrée, le BTS, le DUT, les Classes Prépa et les écoles spécialisées, ont un taux de réussite plus élevé (deux tiers des passages en deuxième année), comparées aux filières universitaires dites « libre d'entrée », en Licence où 90 % des étudiants sont en échec. Cet échec en Licence est accentué par de nombreuses réorientations qui concernent la moitié des étudiants. 80 % des abandons et des redoublements concernent les étudiants en première année de Licence.

Tableau 41 : Les résultats de la première année selon le bac et l'orientation choisie

Filière selon le bac	Abandon	Réorientation	Redoublement	Réussite	Total
Licence	**96**	**217**	**149**	**52**	**514**
BAC Général	27	75	70	43	
BAC Technologique	34	98	48	8	
BAC PRO	35	44	29		
NC			2	1	
BTS	**24**	**32**	**28**	**85**	**169**
BAC Général	2	10	2	15	
BAC Technologique	5	17	14	49	
BAC PRO	17	5	12	21	

DUT	**5**	**42**	**9**	**20**	**76**
BAC Général	3	31	6	16	
BAC Technologique	2	9	3	4	
BAC PRO		2			
École spécialisée	-	-	-	**2**	**2**
BAC Général				2	
BAC Technologique					
BAC PRO					
Classe Préparatoire	-	**7**	-	**4**	**11**
BAC Général		6		4	
BAC Technologique		1			
BAC PRO					
Médecine	-	**5**	**6**	-	**11**
BAC Général		5	5		
BAC Technologique			1		
BAC PRO					
Total	**125**	**303**	**192**	**163**	**783**

À partir du tableau ci-dessus on peut se poser deux questions : y a-t-il une différence de réussite selon le type d'études poursuivies ? Pour chacun des types d'études, existe-t-il une différence de réussite en fonction du baccalauréat détenu ? Pour des raisons d'effectifs, l'analyse et les comparaisons porteront uniquement sur la Licence, le BTS et le DUT.

10.2.7. Différence de réussite en fonction du type d'études

χ^2 = 143,047, ddl = 6, p <.001. Il existe des différences significatives de réussite selon le type d'études. Les cellules contribuant le plus au χ^2 sont BTS réussite (70,55), BTS réorientation (17,3) et Licence réussite (27,4). On note une disparité importante entre les BTS et les DUT, pourtant proches en termes de formations proposées et de mode de sélection mis en œuvre. La comparaison avec le reste de la France (métropole + DOM hors Mayotte) ne peut être strictement faite puisque nous ne disposons pas d'un suivi identique des étudiants ayant obtenu le bac en 2011. En revanche, le MENESR a opéré un suivi individuel à partir d'un panel d'élèves ayant obtenu le baccalauréat en 2008.

Un échantillon de 12 000 étudiants a ainsi été constitué, qui est interrogé tous les ans. L'édition 2017 de l'EESR rend compte du devenir de ces étudiants au bout de 7 années. La comparaison demeure également imparfaite du fait que l'étude du MENESR ne mentionne pas les taux de réussite à l'issue de la première année, elle ne mentionne que le taux de diplomation. En dépit de ces réserves, et en se référant plus particulièrement aux résultats fournis dans l'édition 2014 de l'EESR, il apparaît que 69 % des bacheliers ont obtenu au bout de quatre ans le BTS, dont 60 % dans le temps imparti (deux ans). Pour ce qui concerne le DUT, 81 % ont obtenu le diplôme au bout de quatre ans, dont 69 % dans le temps imparti. Les taux de réussite ont donc tendance à être légèrement supérieurs en institut universitaire de technologie qu'en section de technicien supérieur. La situation de Mayotte se singularise puisque la réussite en IUT est beaucoup plus faible qu'attendu en comparaison de la réussite en STS.

Ces étudiants ont participé au même processus de sélection que les autres étudiants de métropole avec lesquels ils étaient en concurrence. On ne peut donc invoquer une différence de niveau scolaire pour expliquer la faible réussite constatée.

10.2.8. Différence de réussite en fonction du baccalauréat obtenu

Nous examinerons successivement les différences de parcours en licence, BTS et DUT. Les effectifs ne sont pas suffisamment nombreux dans les autres orientations pour opérer ce type de comparaison. L'échec se concentre plus particulièrement en Licence où 90 % des étudiants, tous bacs confondus, échouent à l'issue de la première année.

À titre comparatif, le taux d'échec (redoublement et taux de sortie) en première année de Licence au niveau national est de 58,6 % pour la même cohorte. Sans surprise, le baccalauréat général produit un taux de réussite plus important que le baccalauréat technologique ou professionnel. Existe-t-il une différence de comportement lorsqu'il n'y a pas réussite ? Nous avons comparé les trois catégories abandon, redoublement et réorientation pour les trois bacs.

Des différences significatives apparaissent : $\chi^2 = 18{,}435$, ddl = 4, $p < .001$. Trois cellules sont particulièrement contributrices au chi deux, abandon bac général (2,09), abandon bac pro (6,75) et redoublement bac général (3,74). Les étudiants détenteurs d'un bac général choisissent davantage de persévérer en redoublant plutôt qu'en abandonnant ; c'est le contraire pour les bacheliers professionnels pour lesquels l'abandon prime sur le redoublement.

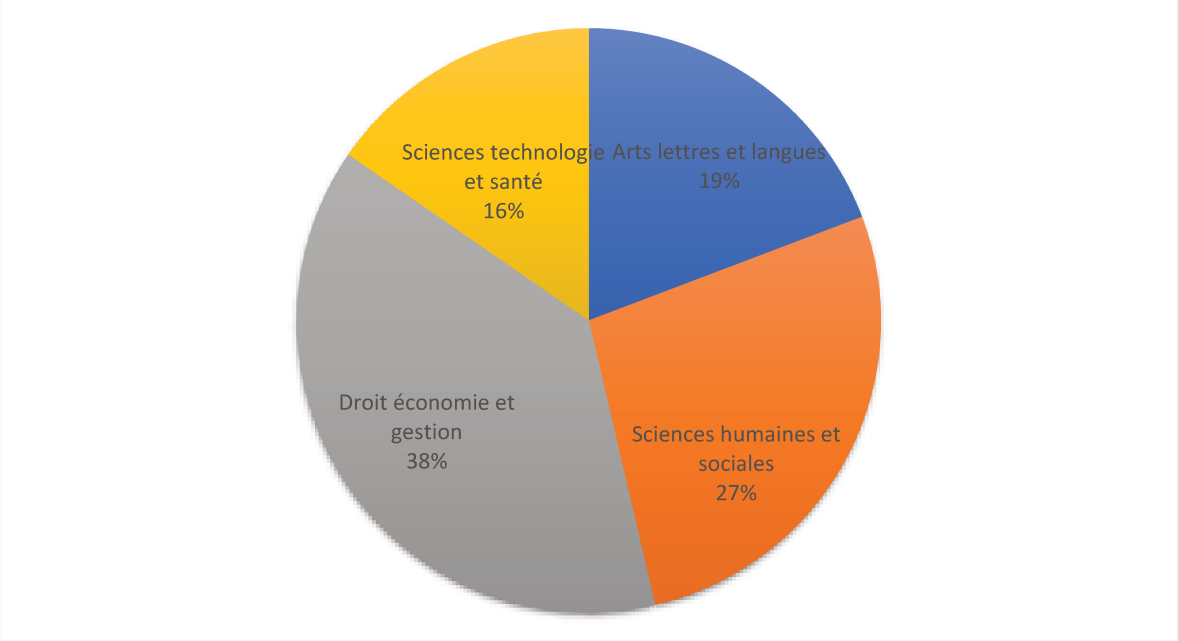
Le baccalauréat général protège davantage de l'échec que les autres bacs, mais les taux de réussite demeurent largement en dessous de ce que l'on observe pour le reste de la France. En 2011-2012, le taux de passage en deuxième année représente 71 % des étudiants en DUT, et 85 % en BTS et 41 % en Licence (Fouquet, 2013b).

10.3. Le devenir des entrants en filière Licence

10.3.1. Les orientations en Licence selon la filière

On compte 514 étudiants qui se sont orientés en première année de Licence. Nous avons classé les licences par domaine (en référence au classement des licences par l'ONISEP). .

Figure 71 : La répartition des effectifs en Licence par domaine



Les profils sont très différents de ce que l'on observe auniveau national (Péan, 2013b):

- En Droit, Économie et AES, 76,3 % des étudiants en L1 en 2011 sont issus d'un bac général contre 24 % dans notre cohorte ;

- En Sciences, Technologie et Santé, 70 % des étudiants de L1 sont issus du bac S contre 25 % dans notre cohorte.

Tableau 42 : Les inscriptions en première année Licence selon le bac obtenu

BAC effectué	Licences Arts, Lettres et Langues	Licences Sciences Humaines et Sociales	Licences Droit, Économie et Gestion	Licences Sciences Technologie et Santé	TOTAL
Général	**66**	**68**	**45**	**35**	**214**
L	44	36	7	1	**88**
ES	16	28	36	10	**90**
S	6	4	2	24	**36**
Technologique	**16**	**40**	**89**	**43**	**188**
Professionnel	**12**	**25**	**55**	**17**	**109**
Inconnus	**1**	**1**		**1**	**3**
Total	**95**	**134**	**189**	**96**	**514**

10.3.2. L'échec et la réussite en première année Licence

À l'issue de la première année 462, soit 90 % des étudiants échouent la première année Licence, 19 % par en abandon, 29 % par redoublement et 42 % par réorientation. Les bacheliers technologiques représentent 39 % des effectifs en échec la première année contre 37 % pour les Bacheliers généraux et 23 % pour les Bacheliers professionnels.

Si l'on tient compte des orientations par rapport au bac obtenu, 80 % des bacheliers généraux inscrits en Licence échouent leur première année contre 96 % pour les bacheliers technologiques et 100 % des bacheliers professionnels.

Tableau 43 : L'échec en première année Licence selon le bac

Échec en Licence	Bac Général	Bac Technologique	Bac Professionnel
Nombre d'étudiants ayant échoué	172 (79,9 %)	180 (95,7 %)	108 (100 %)
Total nombre d'étudiants inscrits en Licence	214	188	108

Examinons maintenant la réussite et l'échec en première année par rapport à la discipline suivie.

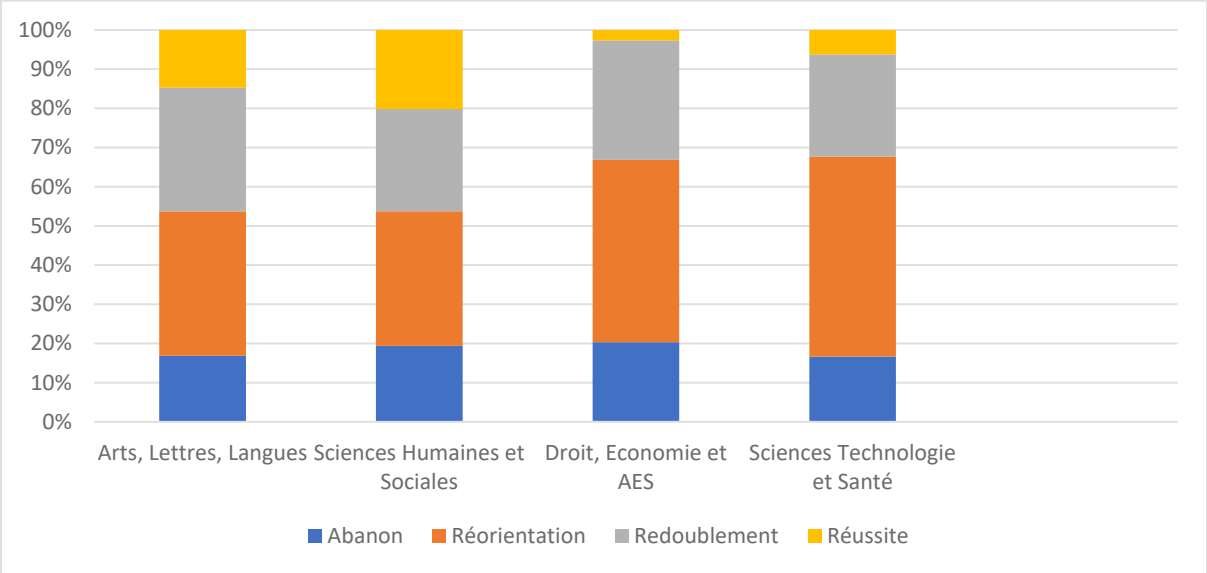
Tableau 44 : Les résultats de la première année Licence selon le domaine

Licences	Abandon	Réorientation	Redoublement	Réussite	TOTAL
Arts lettres et langues	**16**	**35**	**30**	**14**	**95**
Arts :	*4*	*4*	*2*	*1*	*11*
Lettres :	*4*	*7*	*5*	*2*	*18*
Langues :	*8*	*24*	*23*	*11*	*66*
Sciences humaines et sociales	**26**	**46**	**35**	**27**	**134**
SHS :	*4*	*15*	*2*	*9*	*30*
Info-Com, communication :	*5*	*13*	*8*	*6*	*32*
Histoire, Géographie :	*6*	*9*	*8*	*0*	*23*
Sociologie :	*5*	*6*	*11*	*8*	*30*
Autres :	*6*	*3*	*6*	*4*	*19*
Droit économie et gestion	**38**	**87**	**59**	**5**	**189**
AES :	*18*	*34*	*24*	*1*	*77*
Droits :	*13*	*23*	*19*	*3*	*58*
Économie/ gestion :	*7*	*30*	*15*	*1*	*53*
Science politique			*1*		*1*
Sciences technologie et santé	**16**	**49**	**25**	**6**	**96**
Sciences technologie et santé :	*8*	*27*	*8*	*2*	*45*
STAPS :	*4*	*5*	*10*	*2*	*21*
Mathématiques, Informatiques	*2*	*11*	*2*	*0*	*15*
Autres	*2*	*6*	*5*	*2*	*16*
TOTAL	**96**	**217**	**149**	**52**	**514**

Le devenir à l'issue de la première année varie significativement en fonction de l'orientation choisie mais l'effet demeure faible. La taille de l'effet est donnée par la statistique V de Cramer. Elle varie entre 0 et 1. On considère que l'effet est faible si V est inférieur ou égal à .20.

$\chi^2 = 20{,}59$ ddl = 9, $p < .02$. V = .11. Les taux de réussite sont particulièrement faibles pour le Droit, Économie et Gestion et les Sciences et Technologies de la Santé.

Figure 72 : Les résultats de la première année Licence selon le domaine



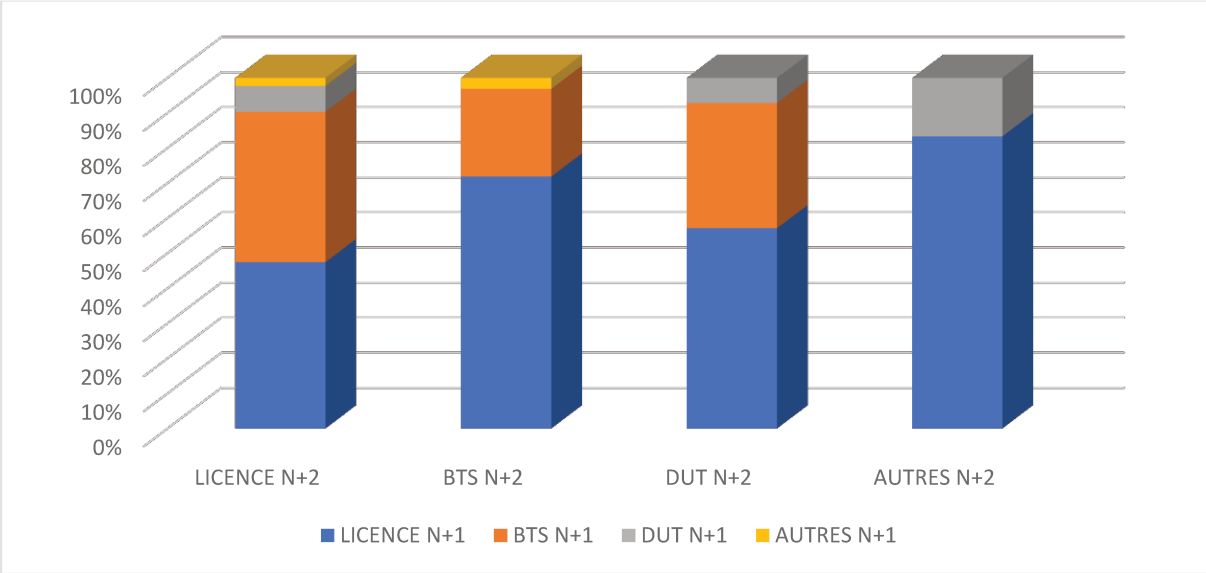
Les licences « Sciences humaines et Sociales » et « Arts, Lettres et Langues » obtiennent des meilleurs résultats à l'issue de la première année. Les taux de réussite sont respectivement de 20 % et 15 %, contre 3 % en « Droit, Économie et AES » et 6 % en « Sciences Technologies et Santé ». Ces résultats peuvent s'expliquer par la provenance bachelière des publics selon les filières. On retrouve majoritairement des étudiants issus d'un bac général en « Arts, Lettres et Langues » (69 % des effectifs) et en « Sciences humaines et Sociales » (46 % des effectifs) comparées aux deux autres filières qui comptent majoritairement d'étudiants issus des baccalauréats technologique et professionnel (24 % des effectifs en Droit, Économie et AES et 36 % des effectifs en Sciences Technologies et Santé sont issus du bac général).

On peut noter que les réorientations sont importantes quel que soit le groupe de filières suivies (quarte sur dix des effectifs en Licence) mais plus particulièrement sur les filières en Sciences Technologie et Santé (51 %).

10.3.3. Les réorientations à l'issue de la première année d'études supérieure

L'analyse des données met en évidence la question de la réorientation, une situation très fréquente en première année dans le cas ici présent. En effet, quatre étudiants sur dix se réorientent à l'issue de la première année. Plus de la moitié des étudiants se réorientent à l'issue de la première année de DUT (contre 42 % en Licence et 18 % en BTS).

Figure 73 : La réorientation à l'issue de la première année selon la filière suivie



Les réorientations se font massivement vers une première année de Licence : (53 %° contre 38 % en BTS et 7 % en DUT). 47 % des étudiants déjà en Licence refont une première année Licence dans une autre filière. 80 % des réorientations en BTS concernent les étudiants issus de première année Licence, parmi eux 51 % sont des bacheliers technologiques et 30 %, des bacheliers professionnels. Ce choix semble dès lors plus rationnel au vu des faibles résultats de ces profils en Licence.

En effet, les taux de réussite en Licence en trois ou quatre ans s'élèvent à 16 % pour les bacheliers technologiques et 6 % pour les bacheliers professionnels pour la cohorte bachelière entrée en première année Licence en 2011-2012 (Maetz, 2016a).

Figure 74 : La réorientation à l'issue de la première année selon la formation d'origine et de destination

Inscription N +1 / Réorientation N +2	Licence	BTS	DUT	AUTRES	Total
Licence	103	23	24	10	**160**
BAC Général	46	9	19	9	83
BAC Technologique	42	10	5	1	58
BAC Professionnel	15	4			19
BTS	93	8	15		**116**
BAC Général	18		9		27

BAC Technologique BAC Professionnel	47 28	7 1	4 2		58 31
DUT 1	16		3	2	**21**
BAC Général BAC Technologique BAC Professionnel	8 7 1		3	1	12 7 1
AUTRES	5	1			**6**
TOTAL	**217**	**31**	**42**	**12**	**303**

L'hypothèse de l'orientation par défaut en première année de Licence semble injustifiée pour les étudiants qui ont quitté une formation sélective (BTS et DUT), avec de plus grandes chances de réussite et qui se sont réorientés vers une première année de Licence plus exposée à l'échec. C'est le cas de 109 étudiants soit 64 % des réorientations issues de BTS et DUT. Quel que soit le bac obtenu, les réorientations en Licence priment sur les autres formations. Parmi les bacheliers professionnels qui changent d'orientation à l'issue de la première année d'études supérieures, 36,5 % se réorientent en première année Licence. Cette logique semble totalement irrationnelle au regard d'un objectif de réussite académique.

Peut-on envisager que d'autres objectifs prennent le pas, par exemple rester en métropole et pour se faire, pouvoir attester d'une inscription dans l'enseignement supérieur ?

Ce problème de réorientation pourrait aussi être la cause d'un faible niveau scolaire. Après un échec dans la formation suivie, ils feraient le choix (personnel ou imposé après un refus de redoublement) de se réorienter vers une autre formation. Ne répondant pas aux attentes pédagogiques et académiques, ils ne seraient pas retenus dans les formations sélectives. Ils seraient donc amenés à se replier vers des formations dites « libre d'entrée » et se garantir un statut d'étudiant qui leur ouvre un grand nombre d'aides (bourse nationale et départementale, billet d'avion dans le cadre du passeport mobilité, logement moins cher dans une résidence du CROUS et autres avantages).

10.4. La deuxième année d'études supérieures.

Contrairement à la première année, la deuxième année d'étude supérieure implique des choix et des résultats plus déterminants sur le parcours de chaque étudiant. En effet, les résultats sont moins influencés par des aspects moins académiques tels que l'intégration sociale. C'est une année de « confirmation » des choix d'orientation et de la poursuite d'étude. Pour les étudiants mahorais, qui dépendent énormément de la bourse, elle est d'autant plus importante car un deuxième échec impliquerait une suspension de celle-ci et aurait un fort impact sur la persévérance aux études.

10.4.1. Les effectifs N +2

À l'issue de la première année, 84 % de la cohorte se réinscrit dans l'enseignement supérieur dont les trois quarts en première année. Ces chiffres s'expliquent par les taux de redoublement et de réorientation très élevés de la première année qui comptabilise 63 % des effectifs de la cohorte.

En deuxième année d'études supérieures, nous avons trois types de profil :

- Les redoublants qui refont leur première année dans la même discipline,
- Les étudiants qui se sont réorientés dans une autre formation,
- Les étudiants qui ont validé leur première année et/ ou passé la première année. Certains étudiants ne valident pas leur année mais sont toutefois autorisés à passer en deuxième année. C'est par exemple le cas des étudiants AJAC en Licence (qui sont permis selon les résultats de passer à l'année suivante sans avoir obtenu la première année. Ils devront repasser des examens pour la valider en sa totalité) ou encore des étudiants qui ont une moyenne de 8, 9 en BTS. Ces derniers cas dépendent des conditions d'évaluation qui diffèrent selon les établissements (en référence à la notion « d'effet de site »).

Les associations entre résultats et profils seront étudiées à l'aide du test du χ^2 complété, s'il est significatif, par la taille de l'effet estimé par le V de Cramer dont la formule, on le rappelle est la suivante :

$$V = \sqrt{\frac{\chi^2}{N \cdot min(C-1, L-1)}}$$

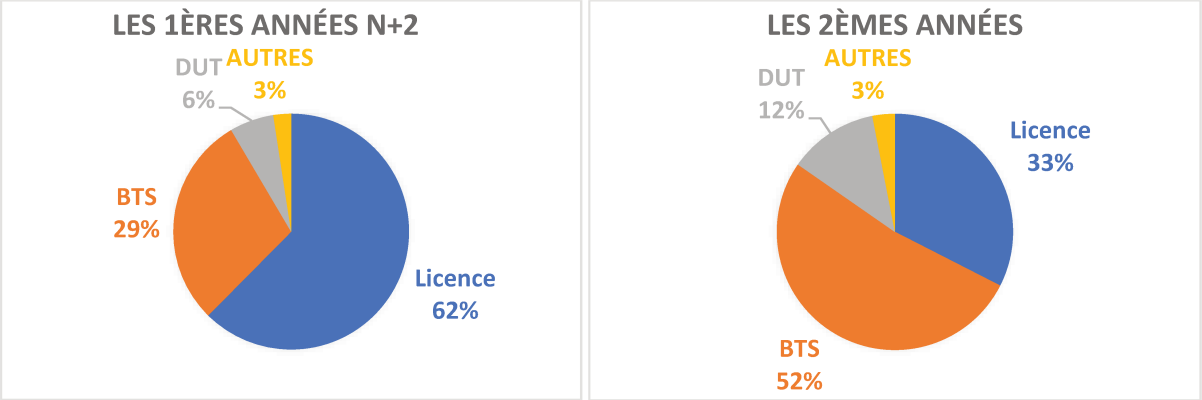
Cette statistique évolue entre 0 et 1. En dessous de .20 on considère que la taille de l'effet est faible, modérée entre .20 et .40, forte au-delà de .40.

Tableau 45 : les effectifs de la deuxième année d'études supérieures

	Licence	BTS	DUT	Autres	Total
1ère année : redoublement	149	28	9	7	193
1ère année : réorientation	160	116	21	5	302
2ème année	53	85	20	5	163
Total	362	229	50	17	658

Les trois profils identifiés ci-dessus (redoublement/réorientation/deuxième année) dans le Tableau X ne pèsent pas d'un même poids selon le type d'études suivies par les étudiants. Le test du χ^2 donne des résultats significatifs avec une taille de l'effet plutôt modérée : $\chi^2 = 79{,}58$, ddl = 6, $p < .01$, v = 0,25. Lorsqu'on s'inscrit en L1 le taux de passage en seconde année est significativement plus faible que lorsqu'on s'inscrit en BTS et en DUT. Lorsqu'ils échouent à la fin de la première année de L1, les étudiants se partagent à peu près à parts égales entre réorientation et redoublement, ce qui n'est pas le cas en BTS et DUT où la pratique du redoublement demeure faible.

Figure 75 : La répartition des effectifs de la deuxième année selon la formation



Les profils ne sont pas les mêmes pour les premières années et les deuxièmes années. On pourrait même dire qu'ils se contrastent. En effet, les premières années sont majoritairement inscrites en filières non sélectives (deux tiers en Licence comme en première année) alors que pour les deuxièmes années, les inscriptions en filières sélectives sont plus nombreuses (deux tiers des effectifs en BTS et DUT).

10.4.2. Les résultats de la deuxième année

Nous concentrerons notre analyse des résultats selon la filière et le baccalauréat obtenu qui influencent davantage les résultats que les autres facteurs (l'âge et le sexe) pour ce public.

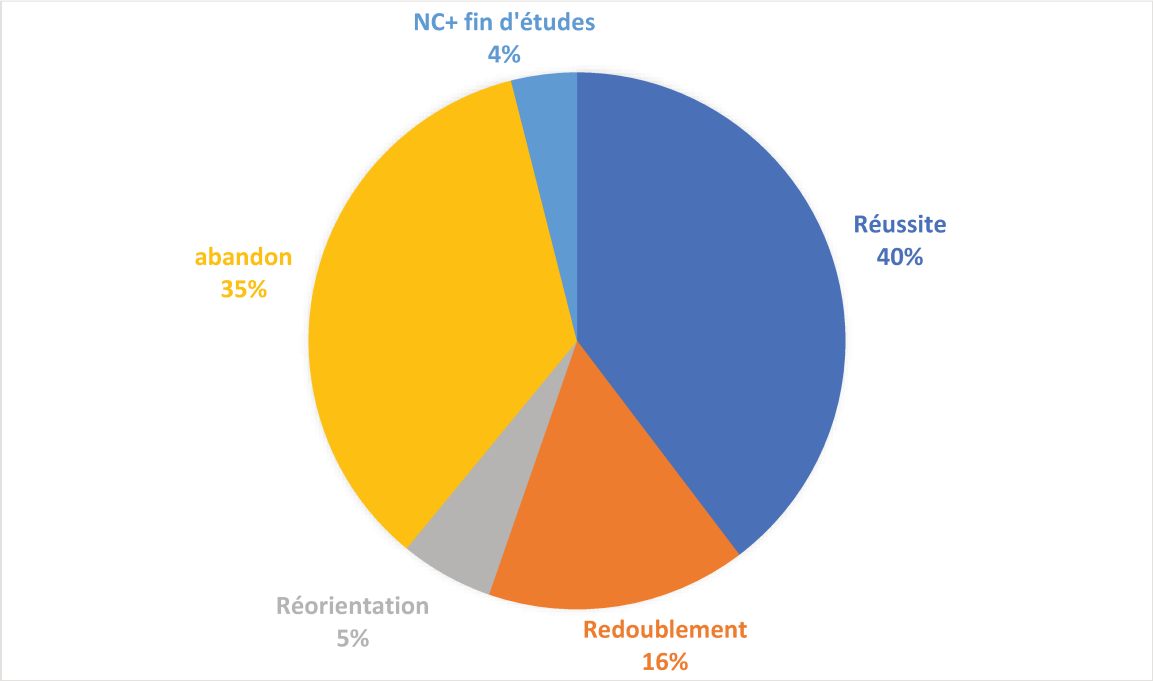
Nous allons dans un premier temps traiter la question de l'échec et de la réussite de la deuxième année d'étude de façon générale. Sur les 658 étudiants de la cohorte, les résultats sont inconnus pour 26 étudiants en fin de cursus (de BTS), qui n'ont pas fait de renouvellement de demande de bourse, soit 3,9 % de la cohorte.

Tableau 46 : Les résultats de la deuxième année selon le public

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	Total
1ères années :	**190**	**40**	**35**	**230**	**495**
Redoublement	*73*	*10*	*16*	*94*	193
Réorientation	*117*	*30*	*19*	*136*	302
2èmes années	**71**	**63**	**2**	**1**	**137**
Total	**261**	**103**	**37**	**231**	**632**

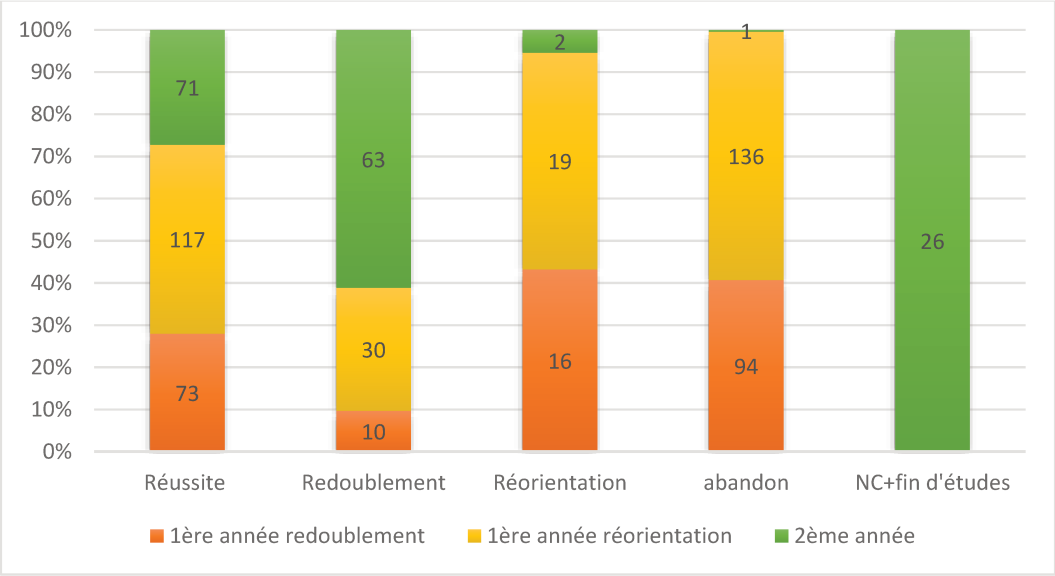
Les résultats varient significativement avec un effet modéré en fonction de la situation de l'étudiant, redoublement ou réorientation en première année et scolarité en seconde année : $\chi^2 = 169{,}36$, ddl = 6, $p < .01$, V = .37. Les taux de réussite en deuxième année demeurent plus importants que ceux observés pour les premières années redoublement et réorientation, respectivement 51,8 % contre 37,8 % et 38,7 %. Sans surprise, les redoublements à la fin de la deuxième année (46 % de l'effectif des étudiants en seconde année) sont largement plus élevés que pour les deux autres profils qui sont déjà en situation de recommencer une première année.

Figure 76 : Les résultats de la deuxième année d'études



L'état général des résultats nous donne une tout autre image comparée à la première année. La première année d'études supérieure était caractérisée par l'état d'échec temporaire : le redoublement et la réorientation qui représentaient les deux tiers de cette cohorte. Cette situation ne concerne plus d'un étudiant sur cinq. Cette deuxième année se caractérise davantage par une meilleure réussite (quatre étudiants sur dix) mais aussi par un très fort taux d'abandon qui représente plus d'un tiers des étudiants. 4 % sont en fin de cursus BTS et ne se sont pas réinscrits l'année d'après, ce qui présente une limite dans cette étude, tout comme dans les statistiques de la DPSU. En effet, si un étudiant ne renouvelle pas son dossier de bourse, on ne peut connaître ses résultats annuels. Une fois que les étudiants quittent le système de bourse et/ou le statut d'étudiant (ex : apprentissage), il est difficile de savoir ce qu'ils deviennent.

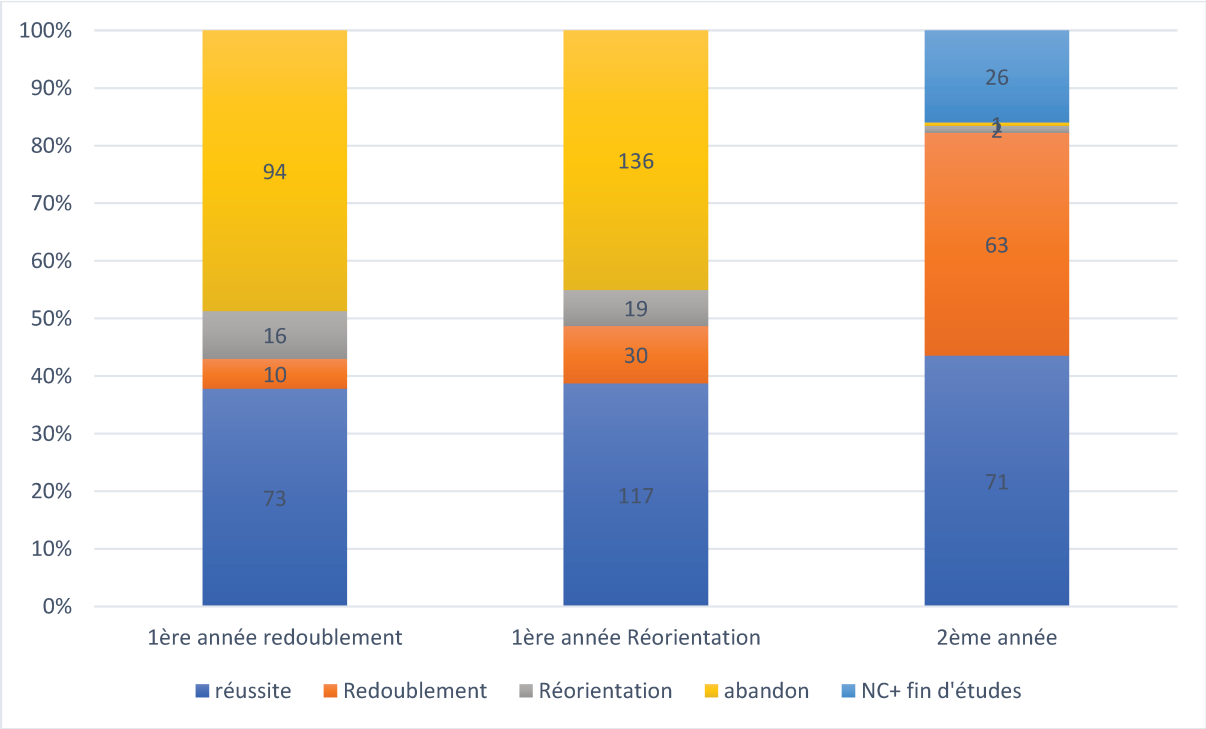
Figure 77 : Les résultats de la deuxième année selon le public



La nette amélioration de la réussite est principalement due à des meilleurs résultats des premières années (73 % des réussites), et plus particulièrement pour les étudiants qui se sont réorientés. Ces derniers représentent quasiment la moitié des étudiants qui ont validé leur année.

La réorientation et l'abandon d'étude ne concernent pratiquement que les étudiants en première année.

Figure 78 : Les résultats de la deuxième année en fonction du public



Si on analyse les résultats pour chaque public, les redoublants et les étudiants qui se sont réorientés à l'issue de la première année ont des résultats plus ou moins similaires. Pour les uns comme pour les autres, quatre étudiants sur dix valident l'année. L'abandon avoisine les 50 % même s'il est un peu plus élevé chez les étudiants qui ont redoublé (48 % contre 45 % pour les étudiants qui se sont réorientés). Les deux profils divergent par rapport au taux de redoublement qui est deux fois plus élevé chez les étudiants qui se sont réorientés (10 % contre 5 % pour ceux qui ont déjà redoublé). Ces résultats confortent l'hypothèse d'un niveau scolaire insuffisant pour certains étudiants. Malgré l'amélioration du taux de passage, pour ces étudiants qui ont pu bénéficier d'une « deuxième chance » avec une meilleure adaptation aux apprentissages pour les redoublants ou une orientation plus en phase avec leur projet pour les étudiants qui se sont réorientés, la situation d'échec reste significative.

Les résultats des deuxièmes années sont marqués principalement par la réussite (44 %) et le redoublement (39 %). Les 16 % en fin d'études, des étudiants de BTS pour lesquels nous n'avons pas connaissance des résultats pourraient avoir validé leur BTS ou abandonné à la suite d'un échec à l'examen. Les réorientations et les abandons sont beaucoup plus rares à ce stade et ne concernent plus que trois étudiants. Après avoir passé le cap de la première année qui s'avère être la plus dure, il est plus facile de continuer et persévérer.

10.4.3. Les résultats des premières années N +2

a) Les résultats des premières années N+2 selon bac

Tableau 47 : Les résultats des premières années selon le Bac d'origine

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	TOTAL
Bac général	102	23	20	65	210
Bac technologique	63	11	12	104	190
Bac pro	25	6	3	59	93
TOTAL	190	40	35	228	493

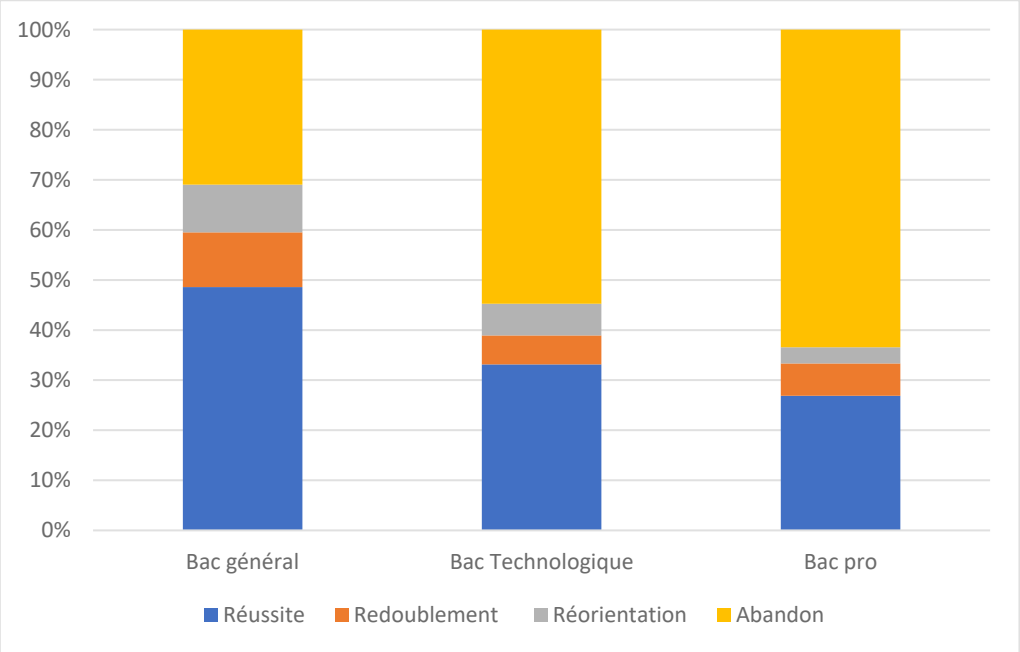
Parmi les étudiants en première année au cours de la deuxième année d'études supérieures, 42 % proviennent d'un bac général, 38 % d'un bac technologique et 19 % d'un bac professionnel. Les résultats obtenus sont significativement différents en fonction du bac d'origine, quoique l'effet reste faible : $\chi^2 = 37{,}26$, 6 ddl, $p < .01$, $V = .19$

Plus de la moitié des étudiants en réussite sont issus d'un Bac général. Ils sont aussi beaucoup plus nombreux à retenter une troisième première année en redoublant ou en se réorientant vers une autre formation (20 %) alors que c'est le cas seulement de 12 % des étudiants issus de baccalauréat technologique et 10 % pour les bacheliers professionnels.

Les abandons concernent davantage les étudiants issus de baccalauréat technologique (45 % contre 28 % pour les bacheliers généraux et 25 % pour les bacheliers professionnels). Cependant 63 % des effectifs issus de baccalauréat professionnel abandonnent.

Comme nous pouvons le remarquer sur le graphique ci-dessous et vu précédemment, le bac obtenu a un impact considérable sur la réussite et l'échec. Les bacheliers généraux ont ici encore une meilleure réussite comparée aux deux autres filières. Toutefois, les taux de réussite se sont améliorés pour l'ensemble des filières au bac.

Figure 79 : Les résultats des premières années (N +2) selon le bac



Le taux de passage a doublé pour les bacheliers généraux et professionnels et concerne un tiers des bacheliers technologiques contre 21 % l'année précédant.

Cependant les taux d'abandons ont tout aussi augmenté. Il a triplé pour les bacheliers généraux, quadruplé pour les bacheliers technologique et doublé pour les bacheliers professionnels alors qu'il était déjà assez élevé, pour atteindre 63 % d'abandon. On pourrait expliquer cette augmentation des abandons par la suspension de la bourse du CROUS et de la DPSU après deux échecs successifs.

Le bénéfice de la bourse est un levier de motivation et de poursuite d'étude dans l'enseignement supérieur. En effet, c'est une chance pour un grand nombre pour qui, la situation des parents ne leur aurait pas permis de continuer dans l'enseignement supérieur mais surtout de partir aussi loin.

Cependant après deux ans d'études sans valider la première année, persévérer en retentant une troisième première année avec des conditions de vie plus difficile semble être plus compliqué. Les taux de réorientation et de redoublement qui ont sensiblement baissé contrairement à la première année (15 %) semblent aller dans le sens de cette théorie.

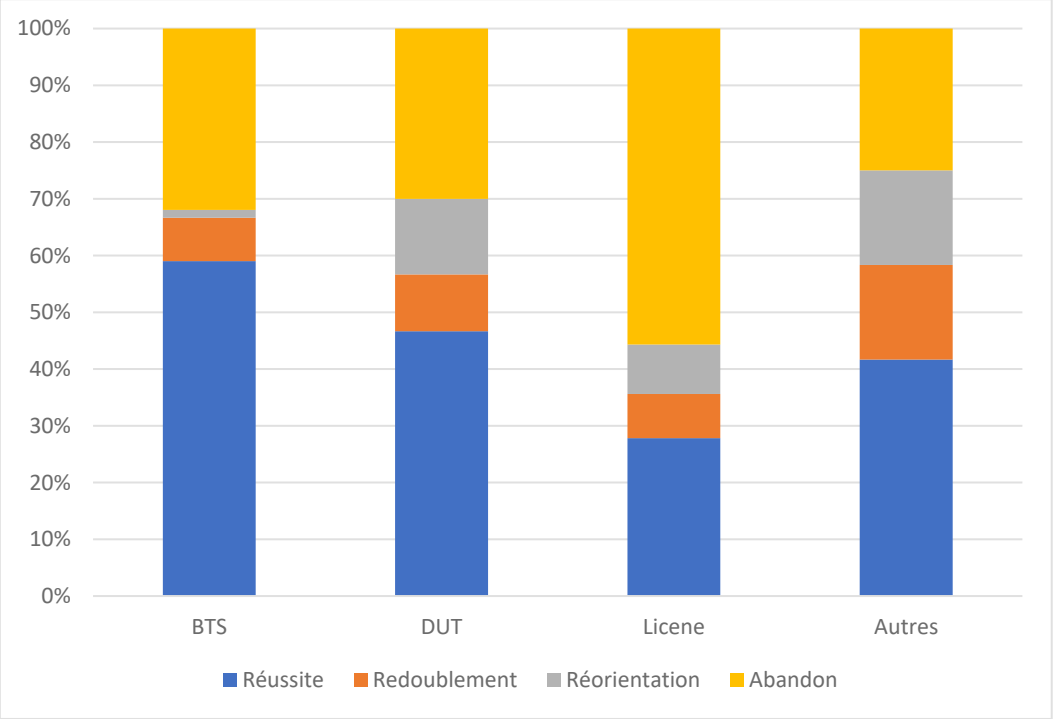
b) Les résultats des premières années n+2 selon la filière

Tableau 48 : Les résultats des premières années (N +2) selon la filière

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	TOTAL
BTS	85	11	2	46	144
DUT	14	3	4	9	30
LICENCE	86	24	27	172	309
AUTRES	5	2	2	3	12
Total	190	40	35	230	495

Les différences observées sont également significatives en fonction du type de cursus suivi mais avec un effet plutôt faible : $\chi^2 = 52{,}95$, 6 ddl, $p < .01$, $V = .19$. Les étudiants en première année Licence cumulent les mauvais résultats. Ils représentent les deux tiers des effectifs et ont le plus grand taux d'abandon (75 %). Ils sont aussi plus nombreux à tripler leur première année d'études supérieures (68 % des redoublements et réorientation). Leur taux de réussite est nettement moins élevé comparé aux autres filières (28 % contre 59 % en première année BTS et 47 % en première année DUT).

Tableau 49 : Les résultats des premières années (N +2) selon la filière



10.4.4. Les résultats des deuxièmes années :

a) Les résultats des deuxièmes années selon le bac

Parmi les bacheliers généraux, 25 % sont inscrits en deuxième année, contre 21 % des bacheliers technologiques et 13 % des bacheliers professionnels.

Les bacheliers généraux représentent 48 % des effectifs des deuxièmes années contre 38 % pour les bacheliers technologiques et 13 % pour les bacheliers professionnels.

Tableau 50 : Les résultats des deuxièmes années en N +2

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	NC*	TOTAL
Bac général	48	24	1	1	5	79
Bac technologique	19	31	1	-	11	62
Bac pro	3	8	-	-	10	21
TOTAL	70	63	2	1	26	162

*Résultats non connus

Le taux de réussite des étudiants issus de bac général est deux fois plus élevé comparé aux bacheliers technologiques et 3 fois plus élevé comparé aux bacheliers professionnels. Ces différences sont significatives : $\chi^2 = 34{,}59$, 8 ddl, $p < .01$, $V = .32$.

Les étudiants issus de bac technologique représentent près de la moitié des redoublements en deuxième année. 48 % des étudiants issus de bac professionnel arrêtent leurs études après la deuxième année de BTS. Les Bacheliers professionnels sont moins préparés à faire des études longues. Ils optent ainsi pour la plupart à des études courtes et s'arrêtent en général après l'obtention d'un bac + 2 ou au mieux une licence professionnelle.

b) Les résultats des deuxièmes années selon la filière

Tableau 51 : Les résultats des deuxièmes années selon la filière

	Réussite	Redoublement	Réorientation	Abandon	NC*	TOTAL
BTS	18	39	2	-	26	85
DUT	15	5	-	-	-	20
LICENCE	33	19		1	-	53
TOTAL	66	63	2	1	26	158

- Résultats non connus

Si l'on compare maintenant les résultats à l'issue de la seconde année en fonction de la filière suivie, on observe que les différences de résultats sont là aussi significatives avec un effet modéré : $\chi^2 = 54{,}15$, 12 ddl, $p < .01$, $V = .33$.

Le BTS est la filière la plus représentée pour les étudiants en deuxième année, soit plus de la moitié des deuxièmes années. Ils représentent également 50 % des inscriptions en première année BTS de l'année précédente. Les étudiants en Licence représentent un tiers des inscrits en deuxième année, cependant leur part (10 %) est assez bas comparée aux inscriptions en début de cursus de la cohorte.

Les étudiants dans les filières moins représentés (2 en écoles spécialisées, 1 Médecine, Prépa et DEUST) valident leur deuxième année avec succès. Les étudiants en DUT ont un meilleur taux de réussite, soit trois quarts comparés aux étudiants en Licence (deux tiers) et en BTS (21 %). Cependant comme nous l'avons abordé, les étudiants en fin d'études (31 %), pour qui nous n'avons pas d'informations sur les résultats, faussent les résultats en BTS.

Les redoublements sont plus nombreux en BTS. On pourrait expliquer partiellement cela par le fait qu'en BTS c'est une session d'examen ponctuel contrairement aux filières universitaires. Il n'existe pas de session de rattrapage et les conditions d'examens répondent à un référentiel national.

10.5. Le devenir des étudiants entrés Licence en 2011-2012

Les effectifs plus nombreux et les faibles résultats en Licence nous amènent à nous interroger sur le devenir des 516 étudiants entrés dans l'enseignement supérieur en première année Licence après 3 ans et 4 ans d'études.

Tableau 52 : La situation de la cohorte entrée en Licence après 3 et 4 ans d'études

Bac	Général	Technologique	Professionnel	Total 3 ans	Total 4 ans
Poursuites en Licence générale	108	30	9	148	97
1ère année	19	12	4	35	5
2ème année	64	15	5	84	37
3ème année	25	3		29*	55
Réorientations	**31**	**42**	**15**	**88**	**39**
1ère année - BTS -DUT et autres	**14** *10* *4*	**11** *10* *1*	**5** *5*	**30** *25* 5	**0**
2ème année *- BTS* *-DUT et autres*	**16** *14* *2*	**29** *27* *2*	**10** *10*	**55** *51* *4*	 **26** **6**
3ème année	**1**	**2**		**3**	**7**

Licence pro et autres					
Abandons	**75**	**116**	**85**	**278***	**357**
TOTAL	**214**	**188**	**109**	**514**	**514****

*Dont 3 étudiants dont bacs non connus
** Dont 21 étudiants (en Master et quatrième année d'études supérieures)

10.5.1. La situation des étudiants à la troisième année d'études

À l'issue de la troisième année d'études, 29 % des étudiants inscrits en première année Licence en 2011-2012 sont toujours inscrits en cursus Licence (dont plus de la moitié en deuxième année), 17 % se sont réorientés, la plupart en BTS (soit 86 % des réorientations) et 54 % ont abandonné.

Les chiffres sont très différents de ceux observés au niveau national pour la promotion 2008-2009.[118] Les résultats se diversifient davantage avec les parcours linéaires qui ont un taux 6,8 fois plus élevé au niveau national et les abandons sans diplôme plus nombreux pour notre cohorte (plus de la moitié de contre 10 % au niveau national pour la promotion 2018).

La comparaison avec les résultats de la cohorte 2011-2012 au niveau national demeure imparfaite car ils ne dissocient pas les sorties définitives du système universitaire des réorientations vers les formations non universitaires tels que les BTS[119] . L'écart des inscriptions en troisième année Licence qui représente 31 % de la cohorte inscrit en L1 en 2011-2012 au niveau national, reste toutefois conséquente.

En quatre ans, les abandons sans validation de diplôme représentent 69 % de la cohorte, les inscriptions en cursus Licence, 19 % (dont 57 % en 3ème année). Les étudiants inscrits en deuxième cycle universitaire ne représentent que 4 %.

[118] (Fouquet, 2013b)
[119] (Maetz, 2016a)

Tableau 53 : Le devenir de la cohorte entrée en première année Licence après trois ans

	Cohorte étudiée L1 2011-2012	Promotion L1 2008-2009
Inscription L3	6 %	41 %
Inscription L1 + L2	23 %	24 %
Réorientation	17 %	25 %
Sortie sans diplôme	54 %	10 %

À la troisième année d'études, les L1 2011-2012 toujours inscrits dans l'enseignement supérieur sont majoritairement issus d'un baccalauréat général (59 % contre 30 % pour les bacheliers technologiques et 10 % des bacheliers professionnels). Ils ont aussi une part plus importante d'étudiants poursuivant en cursus Licence comparée aux autres types de baccalauréat (50 % contre 17 % pour les bacheliers technologiques et 8 % pour les bacheliers professionnels). Leur part est moins importante comparé à la même cohorte au niveau national qui représente 64 %.

Les abandons concernent majoritairement les bacheliers professionnels, 78 % quittent le système universitaire sans diplôme contre 35 % des bacheliers généraux et 65 % des bacheliers technologiques.

Tableau 54 : Le devenir de la troisième année des entrants en L1 en 2011-2012 selon le bac en % [120]

France entière

	Bacheliers généraux	Bacheliers technologiques	Bacheliers professionnels	Ensemble des bacheliers
Poursuivent en licence	**64,4**	**28,6**	**15,5**	**53,6**
3e année de Licence (générale ou professionnelle)	*39,5*	*11*	*3,9*	*31,2*
2e ou 1e année de Licence	*24,9*	*17,6*	*11,6*	*22,4*
Se sont réorientés à l'université	**4,1**	**2,4**	**0,6**	**3,5**
en IUT	*2,3*	*1,7*	*0,3*	*2,1*
dans d'autres formations universitaires	*1,8*	*0,6*	*0,3*	*1,5*
Ne sont plus inscrits à l'université	**31,5**	**69**	**83,9**	**42,9**

64,4 % des étudiants issus d'un bac général sont toujours inscrits en Licence à la 3e année d'observation de la cohorte. 39,5 % sont inscrits en 3e année de Licence (générale ou professionnelle).

Source : MENESR-DGESIP/DGRI-SIES.

[120] (Maetz, 2016b)

10.5.2. Le taux de réussite de la cohorte en 3 ans ou 4 ans

Les imperfections de cette étude résident essentiellement sur la détermination des résultats des étudiants qui arrêtent leurs études en fin de cursus. Pour la majorité, n'ayant pas renouvelé leur demande de bourse, la DPSU n'a aucun moyen de connaître leurs résultats.

Pour évaluer au mieux, nous allons étudier la réussite par rapport aux résultats connus pour définir un taux de réussite minimale et un taux de réussite maximale en prenant en compte le nombre d'étudiants qui ont arrêté leurs études à l'issue de leur L3. Nous faisons également le choix d'étudier la réussite de la Licence en trois ans ou quatre ans au vu de la faiblesse du taux de diplomation en trois ans.

Le taux de réussite de la Licence en 3 ou 4 ans pour les étudiants inscrits en première année Licence en 2011-2012 est compris entre 10 et 14 %. Ces résultats sont bien loin de ceux constatés au niveau national pour la même cohorte bachelière où un étudiant sur cinq valide sa Licence en 3 ou 4 ans.

Tableau 55 : Le taux de réussite en 3 ou 4 ans de la cohorte entrée en Licence en 2011-2012 selon le bac

Baccalauréat	Effectifs L1	Réussite en 3 ou 4 ans	Réussite en prenant en compte les résultats inconnus	Réussite en 3 et 4 ans France[121]
Général	214	20,6 %	28 %	49,4 %
Technologique	188	3,7 %	6,4 %	16 %
Professionnel	109	-	0,9 %	5,7 %
Total	514	10,1 %	14,4 %	39,4 %

Les bacheliers généraux obtiennent les meilleurs résultats. Il représente 85 % des diplômés pour le minimum et 81 % pour le maximum de la réussite. Leur taux de réussite est beaucoup moins élevé qu'au niveau national, cependant leur part dans la cohorte est moins importante (73,2 % contre 41,6 % au niveau national).

[121] (Razafindratsima, 2018a)

La réussite des bacheliers technologiques et professionnels est aussi moins importante (un taux multiplié par 2,5 pour les bacheliers technologiques et 6, 3 pour les professionnels par rapport aux résultats nationaux) mais leur part dans la cohorte est plus importante comparée à la même cohorte au niveau national (36,6 % contre 17,7 % pour les bacheliers technologiques et 21,2 % contre 9,1 % pour les bacheliers professionnels).

10.6. L'évaluation du taux d'échec de la cohorte

Nous avons établi deux stades d'échec : un échec définitif qui se traduit par l'arrêt des études et un échec temporaire qui regroupe les réorientations et les redoublements, des situations transitoires qui peuvent évoluer en réussite ou en échec comme nous avons pu le constater pour l'étude de la deuxième année où 38 % des effectifs en échec temporaire en première sont passés en deuxième année et 46 % ont abandonné. Nous avons choisi de caractériser l'échec par le fait de quitter le système sans valider un diplôme de l'enseignement supérieur et donc par l'abandon définitif au cours du premier cycle universitaire.

Les résultats ci-présents ne comptabilisent que les étudiants qui ont quitté le système au cours de cursus du premier cycle universitaire sans avoir validé de diplôme. Les étudiants qui ont arrêté en fin de cursus dont on ne connaît pas les résultats n'y figurent pas.

Par ailleurs, certains étudiants abandonnent momentanément les études et reprennent par la suite. C'est par exemple le cas de neuf étudiants qui ont abandonné à l'issue de la première année. Parmi eux huit se sont arrêtés une année et repris l'année suivante (un a repris ses études deux ans après). Pour ces cas, nous avons considéré leur situation qu'une fois qu'ils ont quitté définitivement le système, et donc en échec si après la reprise ils n'ont validé aucun diplôme.

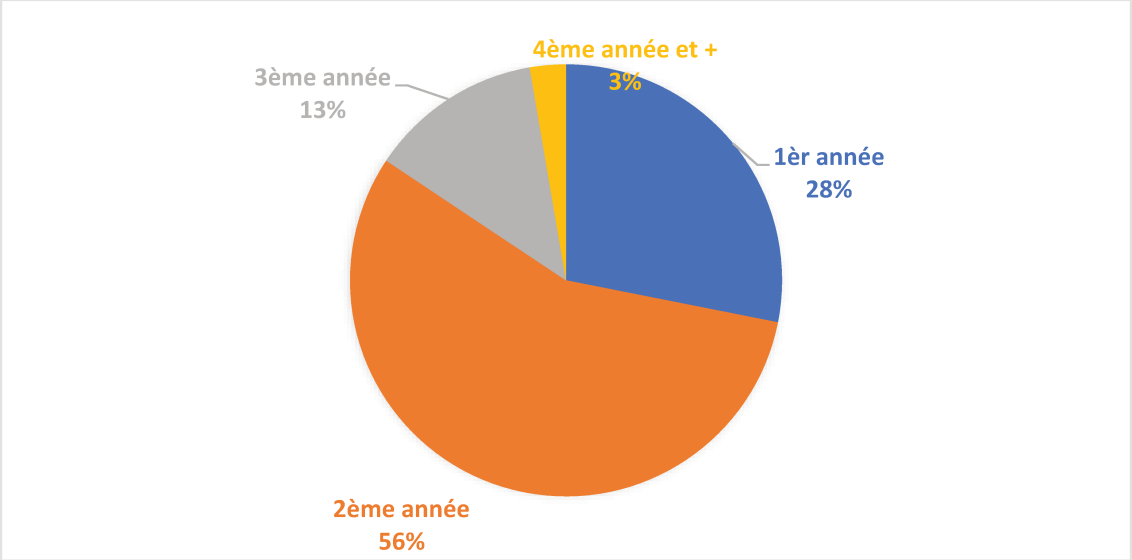
Nous avons également extrait de l'échec les étudiant qui après avoir validé un diplôme, s'inscrivent en année inférieur. C'est par exemple le cas de sept étudiants qui ont validé leur BTS à la deuxième année d'étude et se sont inscrits en première année Licence la troisième année et abandonné par la suite.

Ainsi, sur les 783 étudiants initiaux de notre cohorte, 52,5 % sont en échec, c'est-à-dire qu'ils ont quitté le système sans valider un diplôme de l'enseignement supérieur (contre 21 % pour la promotion bachelière nationale de 2008).

La part des hommes qui abandonne est plus importante que celle des femmes (57 % contre 50 %). L'échec dans l'enseignement supérieur se concentre en général sur la première année d'étude alors que pour ce public, c'est la deuxième année qui comptabilise le plus d'abandon, c'est le cas de 56 % des étudiants en situation d'échec.

Nous supposons que cette concentration de l'échec en deuxième année d'études supérieures est due à la perte de la bourse Nationale et départementale en cas d'échecs successifs. Parmi les 231 abandons de la deuxième année, 230 concernent que des étudiants inscrits en première année dont les ¾ en Licence.

Figure 80 : La répartition des abandons par année



Cette théorie semble aussi se vérifier car à la troisième année d'études supérieures, le taux d'abandon est divisé par 4.

Tableau 56 : les abandons par année et par filière

Formation	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	TOTAL	Abandon
Licence *-Dont en 2ème année*	88	172 *1*	44 *25*	11 *9*	2 *1*	**317**	77 %
DUT *-Dont 2ème année*	4	9	2 *1*	-	-	**15**	4 %

BTS *-Dont 2ème année*	23	46	7 *4*	-	-	**76**	18 %
Autres		3				**3**	1 %
Total	**115**	**230**	**53**	**11**	**2**	**411**	

La majorité des étudiants en échec n'ont pas passé le cap de la première année, et ceux malgré de nombreuses tentatives pour certains. Neuf dixième des échecs concernent des étudiants en première année d'études. Nous avons fait le choix de considérer les abandons selon la formation et non la filière à l'entrée au vu des nombreuses réorientations notamment en première année. La Licence est concernée par 77 % des échecs dont 68 % en première année. Ainsi L'échec des étudiants mahorais comme au niveau national se concentre massivement en première année Licence.

Tableau 57 : les abandons par an selon le bac obtenu

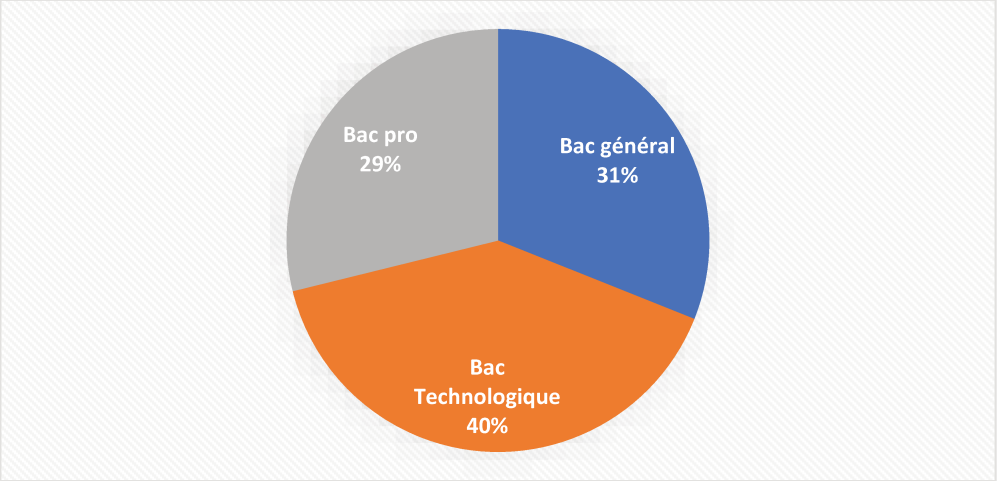
Bac	1ère année	2ème année	3ème année	4ème année	5ème année	TOTAL	Échec	Échec promotion 2008[122]
Général	29	65	25	8	-	127	**40 %**	**15 %**
Technologique	37	104	19	3	1	164	**56 %**	**28 %**
Professionnel	49	59	9	-	1	118	**71 %**	**50 %**
NC		2				2	**-**	
Total	115	230	53	11	2	411	**52,5 %**	**21 %**

On compte un plus grand nombre d'étudiants issus de baccalauréat technologique en situation d'échec soit 40 % des abandons. Les taux d'échec diffèrent considérablement selon le baccalauréat obtenu. Les bacheliers professionnels sont les plus confrontés à l'échec : 71 % d'entre eux quittent l'enseignement supérieur sans valider aucun diplôme contre 56 % des bacheliers technologiques et 40 % des bacheliers généraux.

[122] Hery Papagiorgiou, « Parcours dans l'enseignement supérieur : quel bilan pour les bacheliers 2008 ? » (MENESR-SIES, septembre 2018).

Le taux d'échec de notre cohorte est 2,5 fois élevé comparé à celui de la promotion 2008. Au niveau national Les bacheliers professionnels sont aussi les plus nombreux à quitter l'enseignement supérieur sans valider de diplôme (50 % contre 28 % pour les bacheliers technologiques et 21 % pour les bacheliers généraux).

Figure 81 : Le taux d'échec selon le bac obtenu



Synthèse de l'étude de la cohorte

Dans cette partie nous ferons une synthèse des différentes analyses effectuées dans le but d'une part, de caractériser les parcours d'enseignement supérieur et, d'autre part, de souligner leur spécificité par rapport à ceux observés pour le reste de la France. Rappelons que l'ensemble des analyses a été effectué à partir d'un échantillon de 783 bacheliers de l'année 2011 qui n'est pas exactement représentatif de la population mahoraise ayant obtenu le bac la même année, la différence majeure tenant à ce que les bacheliers d'enseignement général (et parmi eux la filière L) sont légèrement surreprésentés par rapport aux bacheliers technologiques.

Concernant la population entrante, nous disposons de l'ensemble des statistiques de l'année 2011 pour Mayotte. Il est donc possible de comparer avec la population de bacheliers du reste de la France. Trois différences majeures doivent être soulignées :

1) Les baccalauréats d'enseignement général ne représentent que 37,9 % de la population de bacheliers contre quasiment 50 % pour le reste de la France. Le déficit est absorbé par les bacs technologiques, le pourcentage de bacheliers professionnels étant strictement identique dans les deux populations.

2) Concernant les bacs d'enseignement général, le bac S est largement sous-représenté (15,4 % de déficit par rapport au reste de la France) au profit du bac ES mais, surtout, du bac L.
3) Les taux de réussite sont toujours plus faibles à Mayotte, quel que soit le type de bac considéré.

Les points 1 et 2 amènent à conclure que Mayotte souffre d'une véritable pénurie de bacheliers scientifiques (moins de bacheliers d'enseignement général et parmi eux une part restreinte des bacheliers S), d'autant plus que le déficit en bacheliers S n'est nullement compensé par un surcroît de bacheliers technologiques en Sciences et Technologies Industrielles. Les orientations dans les filières STI restent largement en dessous de ce que l'on observe pour le reste de la France. À peine 2 % des bacheliers technologiques mahorais sont issus de filières Scientifiques et Industrielles, ce qui pourrait être expliqué par le manque de formations et ou de places dans ces disciplines.

Par ailleurs, l'orientation dans l'enseignement supérieur de notre cohorte diffère du mouvement national. Les deux tiers s'inscrivent en Licence alors qu'au niveau national les inscriptions à l'université (hors IUT) ne concernent qu'un tiers des bacheliers 2011. La part des inscriptions dans les formations réputées plus prestigieuses telles que les CPGE demeure très faible. Les inscriptions diffèrent aussi du niveau national selon le baccalauréat.

Certains travaux et notamment ceux de Duru-Bellat (2002,2012) montrent que le baccalauréat effectué génère des inégalités d'accès et d'orientation dans l'enseignement supérieur, le baccalauréat général et plus particulièrement la série Scientifique étant davantage privilégiée que les autres. Dès lors, on peut se poser la question de la compétitivité de ce public qui participe au mouvement de sélection nationale au même titre que les autres étudiants. L'orientation massive en Licence et de ce fait dans les filières non sélectives relève-t-elle d'un choix personnel par projet ou d'un choix à défaut d'être sélectionné dans une formation sélective et/ou plus prestigieuse ? Les réorientations massives en première année Licence notamment pour les profils les moins adaptés à l'enseignement à l'université semblent appuyer l'hypothèse du manque de compétitivité pour ce public.

Pour ce qui concerne le devenir des étudiants au cours de la première année d'études supérieur, les taux de réussite sont largement en deçà de ceux observés pour le reste de la France quel que soit le type d'études considéré. Les mêmes variables modératrices isolées par la sociologie de l'éducation (Morlaix & Suchaut, 2012, Michaux, 2012) sont à l'œuvre. Le baccalauréat S

favorise davantage la réussite que les bacs ES et L, le bac général dans son ensemble favorise davantage la réussite que les baccalauréats professionnel ou technologique. De la même façon, on observe un lien linéaire entre probabilité de réussite et mention obtenue. Le sexe n'a pas d'effet sur la réussite, ni l'âge, ce qui est plus surprenant. Le fait d'être « à l'heure » ou en retard apparaissait comme une variable significative dans la recherche de Morlaix et Suchaut (2012). Peut-être cela tient-il à des spécificités de la cohorte que nous ne maîtrisons pas.

Il semble pertinent de différencier l'analyse de l'échec en BTS et DUT d'un côté et l'échec en L1 de l'autre. En effet, les étudiants entrant en BTS et DUT ont été sélectionnés de la même façon que les étudiants du reste de la France. La différence dans la maîtrise des connaissances attendues ne peut être invoquée. Il convient par ailleurs d'expliquer le différentiel de réussite en BTS et en DUT qui est une spécificité des étudiants de Mayotte. Ces deux types d'études sont pourtant proches : professionnalisation intense, heures de cours et encadrement élevés. Les BTS sont implantés dans des lycées, tandis que les IUT sont des composantes universitaires. Les BTS pourraient offrir un contexte plus favorable, plus sécurisant, pour ces jeunes Mahorais(e)s ayant à effectuer une transition difficile. L'intégration sociale et académique qui dépend aussi du cadre contextuel pourrait dès lors expliquer ces résultats, le contexte en BTS étant plus favorable à une meilleure intégration.

Pour la deuxième année d'études, les effectifs se concentrent majoritairement en cursus Licence (55 %) et BTS (35 %). Les trois quarts des effectifs sont inscrits en première année dont un tiers en première année Licence. Les effectifs en deuxième année sont majoritairement inscrits en BTS (52 %). Nous avons différencié les effectifs de première année selon le profil (redoublant ou en réorientation) mais la différence sur les résultats n'est pas vraiment significative.

Comparée à la première année, on note une amélioration de la réussite (38 % contre 21 %) et une forte augmentation du taux d'abandon (46 % contre 16 %). La réussite concerne majoritairement les bacheliers généraux (49 % passent en deuxième année) alors que l'abandon concerne davantage les bacheliers professionnels (63 %) et technologiques (54 %). Les étudiants en deuxième année sont caractérisés par les situations de réussite (52 %) et de redoublement (45 %). Les étudiants en DUT obtiennent les meilleurs résultats (75 % obtiennent leur diplôme). Pour les étudiants en BTS, le taux de réussite pourrait passer de 21 % à 44 % si on prend en compte les effectifs qui n'ont pas fait de renouvellement et dont les résultats sont inconnus. Ces taux de diplomation sont toutefois en deçà des résultats constatés en BTS et en DUT au niveau national.

L'analyse de la première année nous a amenés à nous intéresser à deux facteurs : le manque de compétitivité au regard du baccalauréat obtenu qui engendre des inégalités d'accès et d'orientation d'une part et les inégalités de résultats selon les filières qui seraient influencées par la scolarité antérieure et l'intégration sociale et académique. Les résultats de la deuxième année semblent aussi aller dans ce sens dans la mesure où l'échec concerne toujours les étudiants en première année, en Licence et davantage les bacheliers professionnels et technologiques.

Ils sont toutefois caractérisés par un taux d'abandons plus important soit 56 %. 84 % des abandons concernent les deux premières années d'études supérieures. Les abandons de la première année peuvent être causés par une intégration sociale et ou académique insuffisante. Les attentes et les objectifs des étudiants ne seraient pas en phase avec ceux des institutions intégrées. De ce fait les étudiants ne verraient pas l'intérêt de continuer. Le choix de l'abandon résulterait alors d'une décision rationnelle qui prendrait source sur les croyances de l'étudiant en leurs chances de réussite. Les abandons de la deuxième année seraient davantage liés à la perte de la bourse, qui est un facteur de rétention aux études. En effet tous les étudiants de la cohorte sont boursiers du CROUS et de la DPSU. Pour Sauvé et Al (2006) la bourse est un facteur de persévérance que si elle atteint des sommes suffisantes. Peut-on considérer la bourse du CROUS et de la DPSU suffisamment importante pour inciter les étudiants à faire des études supérieures ? Les résultats semblent aller dans ce sens. La perte de la bourse serait dommageable pour ces étudiants issus pour la majorité de milieu défavorisé et pour qui le bénéfice des bourses a joué un rôle primordial sur la décision de poursuite d'études hors Mayotte. Ce phénomène nous conduit à considérer la bourse comme un facteur prépondérant de persévérance et de rétention aux études pour ce public.

Certains étudiants en échec la première année se seraient réinscrits la deuxième année pour être scolarisés et bénéficier de leur droit de bourses et des avantages étudiants se sachant de toute façon voués à l'échec dans leur formation. Cela pourrait être par exemple le cas des étudiants issus des bacs professionnel et technologique en Licence par choix ou par défaut et pour qui les études montrent que les chances de valider sont moins importantes que dans les filières courtes types BTS. À ce titre la DPSU a renouvelé les conditions de bourse pour limiter ce fléau et favoriser davantage les étudiants qui sont dans une démarche de réussite.

L'attention particulière à la filière Licence nous a semblé nécessaire dans la mesure où elle concentre la majeure partie des étudiants en échec : 90 % des étudiants échouent la première année Licence soit 80 % des bacheliers généraux, 96 % pour les bacheliers technologiques et 100 % des bacheliers professionnels s'étant orientés dans ces filières. Le devenir des 514 étudiants inscrits en première année Licence à leur entrée dans l'enseignement supérieur en 2011-2012 est marqué par un important taux d'abandon, 54 % à la troisième année d'études et 69 % au bout de quatre ans. Cette situation d'abandon concerne huit étudiants sur dix provenant de bac professionnel, deux tiers des bacheliers technologiques et un peu plus d'un tiers des bacheliers généraux. C'est sans surprise qu'on constate des taux de réussite relativement plus faibles comparés aux résultats de la même cohorte au niveau national.

Parmi ceux qui ont débuté en Licence, moins de deux étudiants sur dix parviennent à valider une Licence en trois ou quatre ans, ce qui rejoint les hypothèses émises précédemment sur l'inadaptabilité d'un grand nombre de ces étudiants au vu de leur parcours antérieur et du contexte d'études dans lequel ils ont évolué. La faiblesse des institutions universitaire exige d'être davantage acteur de ses apprentissages et nécessite de ce fait un plus grand degré d'autonomie (Felouzis, 2001). Or l'étude du contexte socioculturel montre un fort sentiment d'appartenance et de dépendance sociale des Mahorais à leur groupe d'appartenance et un modèle d'éducation social favorable à la soumission « intellectuelle ». Ces facteurs pourraient avoir des impacts négatifs sur la responsabilisation des étudiants face aux apprentissages à l'université et à son autonomie au quotidien.

Pour ce qui est l'état général de l'échec caractérisé par les abandons sans validation de diplôme universitaire, un étudiant sur deux quitte l'enseignement supérieur sans valider aucun diplôme alors que cette situation ne concerne qu'un étudiant sur cinq au niveau national pour la promotion 2008 (52,5 % contre 21 %).

La durée de scolarisation dans l'enseignement supérieur se révèle être moins longue pour une très large part des étudiants mahorais et renforce de ce fait les inégalités de réussite déjà constatées dans le second degré et dans le supérieur.

Les bacheliers professionnels et à moindre mesure les bacheliers technologiques qui s'orientent à l'université sont plus exposés à l'échec comparés aux étudiants issus de baccalauréat général (respectivement 71 %, 56 % et 40 %). Pour ces premiers les enseignements dispensés seraient moins en phase avec les exigences universitaires. Toutefois ils sont plus nombreux par manque de compétitivité à s'orienter en Licence qui concentre par ailleurs 77 % des échecs. Finalement,

cette situation rejoint le postulat de Romainville (2000) selon lequel « *ce sont les étudiants les moins bien armés qui doivent se débrouiller dans les pires conditions des grands groupes universitaires* ». La théorie de la relégation qu'on retrouve dans les travaux de Merle et Mear (1992), de Felouzis (2003) et d'Arum et ses collègues (2007) implique pour le public mahorais une orientation massive des étudiants issus de bacs technologique et professionnel en Licence. Ces derniers sont par conséquent plus confrontés à l'échec.

Chapitre XI : L'analyse des entretiens

11.1. L'orientation

La question de l'orientation suscite beaucoup notre intérêt dans la mesure où nous avons émis l'hypothèse qu'elle pourrait être l'une des causes prépondérantes de l'échec des étudiants mahorais en métropole. Nous avons classé les réponses sur les choix d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur en trois catégories :

- Les orientations stratégiques
- Les orientations par défaut
- Les orientations par projet

Tableau 58 : Les choix d'orientation des étudiants selon la motivation

Catégories	**Définitions**	**Indicateurs**
Orientations stratégiques	Étudiants sans projet précis mais qui s'orientent dans une formation en adéquation avec leur bac et/ou qui lui laisse encore la possibilité de nourrir son projet d'études et professionnel.	- Suite logique de sa formation au bac - Affinité par rapport aux matières - La Classe Prépa - Formation généraliste
Orientations par défaut	Étudiants refusés dans les formations qu'ils souhaitaient au départ et orientés vers des formations qui ne faisaient pas partie de leurs vœux prioritaires.	Refusés, non sélectionnés en BTS et orientés en Licence : - Formation de second choix - Choix par défaut
Orientations par projet	Une orientation qui a fait l'objet d'une réflexion mûrie. Les étudiants se sont orientés en fonction de leurs	- Par rapport au métier souhaité

	ambitions professionnelles et personnelles futures	- Par rapport à la demande à Mayotte - Désir d'enrichissement personnel

11.1.1. Les orientations stratégiques

Au premier abord, il semble que la majorité des étudiants font des choix plutôt réfléchis et logiques par rapport à la scolarité antérieure même si celui-ci n'est pas motivé par un projet. C'est une fois engagés dans la voie que certains semblent se projeter et établir un projet par rapport à la formation.

Tableau 59 : Les choix d'orientation stratégique

Sous-catégories	**Étudiants concernés**
Suites logiques	SA10, AI16
Affinités par rapport aux matières	AF4, SOI14
Classe Prépa	AF4, SN5, BA1
Formations généralistes	YF19, ST20

a) Une suite d'études logique

Certains étudiants choisissent une orientation parce qu'elle est la suite logique de leur formation. C'est le cas de SA10 qui s'est orientée en BTS SP3S après un bac ST2S pour faire comme les autres élèves de sa classe en Terminale *« je n'avais aucune idée de ce que je voulais faire. Quand j'étais à Mayotte, on nous présentait les formations Postbac mais vite fait. J'entendais les autres parler du BTS, je me suis dit pourquoi pas faire ça ».*

C'est aussi le cas de AI16 qui s'est orienté en BTS électrotechnique après un Bac professionnel électrotechnique *« Je ne sais pas, comme c'est ce que j'ai préparé, je me suis dit je vais faire le BTS électrotechnique pour apprendre plus. Au Bac, je crois que c'est un pote à moi, il faisait de l'électrotechnique et je me suis dit que je vais faire pareil ».*

b) Les affinités par rapport aux matières

Certains s'orientent par rapport à leur affinité pour une matière à l'image de AF4 qui après un bac S s'est orientée en PACES *« J'étais plutôt pour faire hôtesse de l'air ou agent d'escale mais après avoir découvert tout ce qui est littérature, je ne le sentais pas. La littérature ne m'attire pas, lire des livres ça ne m'intéressait pas. J'aimais bien la biologie, tout ce qui est SVT, c'est ça qui m'a redirigé vers la science ».*

SOI14 qui aime bien l'informatique, s'est orienté en Licence Maths Info après un bac ES sans vraiment s'informer sur la formation. *« J'avais choisi Maths Info car je pensais qu'il n'y avait que de l'info, je ne savais pas qu'il y avait aussi des Maths. Je pensais qu'il avait la spécialité maths d'un côté et info de l'autre. Je me suis renseigné sur internet ».*

c) La Classe Prépa

Certains étudiants ont préféré faire une année de Prépa pour mieux préparer leur entrée dans l'enseignement supérieur. C'est le cas de SN5 et AF4, qui ne savait pas quoi faire après le bac et qui se sont orientées en Prépa pour garder un peu le rythme du lycée et aussi maximiser leurs chances de réussite par la suite.

AF4 *« À la fin du lycée, je ne savais pas trop quoi faire, et comme j'avais un bac S et que ça ouvrait à plusieurs choix, je me suis dit pourquoi pas tenter PACES. C'est après cette décision-là que j'ai vraiment su ce que je voulais faire, et je me suis dirigée vers la Médecine. Après le bac je ne me sentais pas aller directement en PACES, j'ai décidé de faire cette Prépa comme une sorte de transition entre le lycée et l'Université et en même temps le temps de m'habituer à la vie d'ici. ».*

SN5 « En terminal je n'étais pas décidé dans mes choix, on m'a dit ''tu peux faire une Prépa vue que tu es une bonne élève et que tu te débrouilles dans toutes les matières''...Du coup je me suis dit que je vais tenter la Prépa. Après je n'avais pas envie d'aller à la Fac du fait que je n'avais pas envie de faire une seule matière… Je voulais voir un peu tout ce qu'on pouvait faire dans les autres matières. C'est pour ça que j'ai voulu faire une première année de Prépa. ». Pour BA1, qui a fait un bac S et s'est orienté en Prépa MIPC (Mathématique, Informatique, Physique, Chimie), la Prépa était son premier vœu mais il n'a pas parlé des motivations qui l'ont poussé à intégrer cette formation.

Nous supposons toutefois que c'est pour les mêmes raisons que les deux témoignages précédents. En effet, il a des capacités mais son projet d'études et professionnel ne semble pas encore être défini clairement. Il n'avait encore que 16 ans quand il a entamé ses études supérieures et s'est réorienté deux fois de suite l'année en cours (N +2).

d) Les formations généralistes

Certains étudiants n'ont pas vraiment d'idée sur quelle formation choisir. Ils s'orientent ainsi vers des cursus assez généraux qui leur laissent un champ de manœuvre et des possibilités de bifurcation par la suite. Cette stratégie laisserait davantage le temps de chercher sa voie et faire mûrir son projet professionnel et d'études.

YF19 et ST20 qui sont assez polyvalentes, se sont orientées dans des formations pluridisciplinaires.

YF19 *« Par rapport à l'AES, j'étais plutôt bonne par rapport aux matières. Je suis plutôt pluridisciplinaire. Donc ce sont plus les matières qu'ils proposent en AES qui m'ont incité à y aller ».*

ST20 *« J'avais plein de vœux en BTS, DUT. J'ai regardé un peu mais je n'avais pas spécialement de projet. Mais j'ai vu que le DUT Techniques de Commercialisation c'est quelque chose de large, tu touches le marketing, la Communication. J'avais regardé une vidéo qui expliquait bien la formation, du coup je l'avais classé parmi les trois premiers. Mais je n'avais pas de motivation particulière. Je ne faisais pas Techniques de Commercialisation pour être commercial après. Je n'ai pas voulu directement me lancer sur une filière fermée, même aujourd'hui je ne sais pas ce que je veux faire. Je suis quelqu'un qui aime le contact, qui aime presque tous les domaines, je n'avais aucune idée d'un secteur particulier. Je sais ce que je ne veux pas faire, comme la Santé parce que je déteste le sang mais maintenant ça commence à se former. Mais je ne suis pas encore décidée sur ce que je veux devenir plus tard. J'aime plusieurs matières, je n'ai pas envie de privilégier et me concentrer que sur une matière seulement, je peux me tromper. Sinon j'aime la Communication, le Marketing et un peu le Droit »*

11.1.2. Les orientations par défaut ou de second choix

Certains étudiants optent pour une formation qui ne faisait pas partie de leurs premiers vœux. Ils sont toutefois convaincus ne pas s'être orientés par défaut car la formation figurait sur leur liste de vœu et qu'il fallait quoi qu'il en soit faire un choix, d'autant plus que la sélection ne relève pas complètement de leur ressort. Ils ont pour la plupart été refusés dans des formations sélectives et se sont rabattus vers une première année Licence.

Tableau 60 : Les choix d'orientation par défaut ou secondaire

Orientation par défaut ou de seconde choix	Étudiants concernés
Second choix	SM13
Par défaut	SD9, AMS18

a) L'orientation de second choix

SM13 avec un bac ST2S, avait demandé des BTS en Économie Sociale et Familiale et SP3S, qui après s'être vu refusé s'est orienté en PACES. « *Au départ j'avais demandé des BTS en Économie Sociale et Familiale et aussi en SP3S. Mais c'était sélectif du coup je n'ai pas été pris. Mais comme la Médecine c'est en Licence, j'ai été pris* ». Le cas de SM13 est très intéressant car il a des motivations plus personnelles (l'altruisme) qui le poussent à s'intéresser aux domaines d'aide à la personne « *j'ai toujours aimé travailler dans le domaine de la Santé. Je trouve qu'à Mayotte, il manque des professionnels dans ce domaine et c'est un avantage dans ce métier. C'est depuis mon enfance en fait, c'est le fait d'aller en aide aux personnes. Je n'aime pas voir devant moi quelqu'un qui souffre d'une maladie ou de quelque chose qui l'embête même si je sais que je ne vais pas pouvoir l'aider à 100 % mais l'aider du mieux que je peux. Aussi niveau religion entre guillemet, c'est un avantage. J'ai découvert qu'avec les autres métiers ce n'est pas possible pour moi, par exemple travailler dans les bureaux alors que dans les hôpitaux on peut découvrir différentes personnes et partager des liens* ». Il a fait le choix de la Médecine, qui va dans le sens de ses convictions, toute en sachant qu'il n'en a pas les capacités « *Ce n'est pas en Seconde qu'il faut préparer une Médecine, je pense que c'est depuis le collège* ».

b) Le choix par défaut

AMS18 avait demandé un BTS en Économie Social et Familial dans de nombreux lycées et n'a été acceptée qu'en Licence AES. « *J'avais demandé le BTS Économie Social et Familial, à Lyon, à Nantes et dans d'autres académies mais je n'ai pas été sélectionnée. C'était par rapport au bulletin. J'ai eu le Bac au deuxième tour. J'étais refusée sur tous les BTS que j'avais mis. Je suis partie en AES pour au moins faire quelque chose pendant une année* ».

Avec un bac professionnel, SD9 s'est résigné à faire une Licence en Informatique *« pour ne pas rester à rien faire* » « *c'était un choix par défaut mais surtout parce que j'aime tout ce qui est informatique, j'ai pris Licence Info* ».

Certains étudiants qui après une orientation par défaut ou du moins de second choix s'y retrouvent, envisagent un projet d'étude et persévèrent dans la formation suivie. C'est le cas de AMS18 qui s'est orientée par défaut en Licence AES et qui s'en sort plutôt bien après avoir redoublé son année. Elle a validé son premier semestre.

11.1.3. Les orientations par projet

Certains étudiants ont réfléchi et établi un projet d'études à partir de leurs aspirations professionnelles futur ou encore des affinités par rapport à une matière ou un domaine. C'est le cas de 8 étudiants. *« C'est un choix vraiment réfléchi » ; « Depuis le collège je savais déjà ce que je voulais faire » ; « C'est l'option que j'avais mise 12 fois dans mes vœux APB » nous témoignent respectivement AR6, AN3 et AF22.*

Tableau 61 : Les choix d'orientation par projet

Orientations par projet	Étudiants
Par rapport au métier souhaité	AN3, AN7, BZ11, AM17, AN21
Par rapport à la demande à Mayotte	AR6, MH12
Le désir d'enrichissement personnel	SAM15, AF22

a) L’orientation par rapport au métier souhaité

Les ambitions par rapport au projet ne reposent pas sur les mêmes bases. Certains étudiants ont des ambitions professionnelles et se projettent sur un métier donné. AN3 fait un BTS profession immobilière pour travailler dans la gestion immobilière, AM17 fait un BTS métiers des services à l’environnement pour ouvrir son entreprise dans ce domaine ou devenir sapeur-pompier. Les autres veulent devenir des professeurs :

AN7 « *Mon objectif c'est d'enseigner parce que je voulais être institutrice et un prof m'a dit que je pouvais faire n'importe quel bac et comme j'aimais l'histoire je me suis lancé là dans. Je sais qu'il faut passer le concours CAPES* ».

BZ11 en STAPS « *je voulais être plus tard un professeur de sport* »

AN21 « *J’ai choisi AES tout d'abord parce que c'est une Licence générale, aussi par rapport au métier que je veux faire plus tard, Au quatrième semestre je peux choisir l’option enseignement et carrière publique qui m'amène sur le métier d'enseignant car c'est ce que je veux faire plus tard, être professeur des écoles* ».

b) L’orientation par rapport à la demande de professionnel à Mayotte

D’autres bâtissent leur projet par rapport aux besoins communautaires (à Mayotte). AR6 fait une Licence STAPS pour travailler plus tard dans la rééducation *« je trouve que chez nous, il y a plusieurs domaines qu'il faudrait vraiment développer. Par exemple le sport et la rééducation ; Je parle d’expérience personnelle. J’avais des problèmes de dos au collège, j'avais besoin de rééducation mais je ne pouvais pas consulter. Ils venaient de la Réunion tous les trois mois. Ça ne m’arrangeait pas vraiment. Je me suis dit que je pouvais faire des études en rapport avec ça et développer ça chez nous ; ça serait bien ».* MH12 en BTS tourisme, souhaite apporter sa contribution au développement de ce domaine à Mayotte. « *À Mayotte, le tourisme peut être un grand atout justement pour faire de la concurrence à la Réunion, présenter ses atouts touristiques notamment ses réserves naturelles… C'est plus un choix de projet parce que mon but est de faire partie d'une équipe qui puisse faire découvrir et développer le tourisme à Mayotte. C’est un manque d'infrastructures qui ne fait pas développer le tourisme à Mayotte. Du coup je me suis dit pourquoi pas faire des études de tourisme pour mieux le développer plus tard* ».

c) Le désir d'enrichissement personnel

SAM15 elle, s'est orientée en Licence LLCE Anglais (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères) pour la maîtrise de la langue « *si je fais cette Licence c'est pour la maîtrise de la langue mais aussi pour des connaissances pour qu'après je puisse faire autres choses* ». AF22 a choisi de faire un BTS de Commerce International pour son goût pour le commerce et son envie de découverte « *J'aime tout ce qui est international, bouger, découvrir autre chose et le commerce aussi en général, j'aime bien. C'est une filière qui m'ouvre un peu à tous. C'est ce qui m'a plu dans cette formation* ».

Même avec des ambitions et des convictions par rapport aux projets d'études, des doutes peuvent subsister. L'environnement peut aussi s'avérer déterminant sur le choix d'orientation. AF22, voulait se réorienter la première année à cause de la solitude générée par l'éloignement de ses proches. Après une réflexion sur ses projets, elle a finalement décidé de rester dans sa formation initiale *« Je voulais changer de BTS. Je voulais descendre à Nice parce que j'ai une amie qui est là-bas elle fait Assistant Manager. Ce n'était vraiment pas ce que je voulais faire, je voulais juste aller là-bas pour être avec elle. À partir de là, j'ai commencé à me poser des questions, pourquoi j'ai envie de quitter ? Pourquoi je suis là, pourquoi je fais ce BTS ? Pourquoi j'ai envie de descendre à Nice ? C'est vraiment un travail que je faisais sur moi-même. Et je refusais d'ouvrir les yeux, me dire que je veux descendre à Nice pour mon amie. Je me disais AM ça m'intéresse alors que ce n'était même pas vrai. Et j'ai revu quand je voulais absolument faire le BTS commerce international, quand j'allais voir la conseillère, je me rappelle que je ne voulais mettre que ça, je ne voulais même pas mettre l'université pour être sûre de l'avoir ».*

11.1.4. La réflexion et la révision du projet d'études

À la fin de la première année d'études, 8 ont validé leur première année, 3 se sont réorientés et 10 ont redoublé (soit un tiers des étudiants en réussite la première année).

À l'issue de ses résultats, certains ont été confortés sur leur choix d'orientation tandis que d'autres ont changé de formation. D'autres encore dans le doute, réfléchissent à d'autres possibilités d'orientation. Ils ont pour la plupart commencé à réfléchir sur des alternatives pour l'année d'après afin de ne pas se retrouver à rien faire notamment en cas d'échec.

Tableau 62 : Réflexion sur le projet d'études après l'entrée dans le supérieur

Réflexion et révision du projet d'étude n +2	Étudiants concernés
Alternatives selon les résultats N +2	AF4, AI16, BZ12
Nouvelle perspective d'orientation	AR6
Expression de doutes sur les orientations choisies	SD9, SOI14
Expression de regrets sur le parcours choisi	SN5, VC8
Projection dans le second cycle universitaire	SA10, YF19, AN21

a) Les alternatives selon les résultats N +2

AF4, en PACES a réfléchi aux deux alternatives vu la difficulté du concours *« Si je ne l'ai pas, je me suis inscrit sur Parcours Sup, on ne sait jamais, autant anticiper au lieu de ne rien faire et après regretter. Si je ne l'ai pas ça sera soit un BTS ou DUT analyse biologie médicale. Si je l'ai, je vais en institut de formation de kiné en deuxième année ».*

AI16 en deuxième année BTS électrotechnique et BZ11 en première STAPS pensent redoubler leur année en cas d'échec. Pour BZ11, un nouvel échec lui fera perdre ses droits de bourses.

-AI16 « *Franchement j'y crois. Même si je ne l'ai pas cette année, je suis obligé de le refaire* » ;
-BZ11 *« Si je ne valide pas je me réinscris. Je n'aurai pas la bourse mais, je ferai avec ».*

b) Les nouvelles perspectives d'orientation

Pour AR6, avoir tenté le concours d'infirmier sans préparation et le raté de peu lui a mis un doute entre continuer en STAPS ou retenter le concours *« Je m'étais retrouvé complètement en dépression. Je voulais arrêter. Du coup je m'étais inscrit au concours d'infirmier un mois avant le concours que j'ai raté à un point près, du coup ça m'avait encore plus démoralisé. J'étais perdu entre continuer en STAPS et tenter de me rattraper ou tenter le concours* ». Même s'il a choisi de se reconcentrer sur sa formation, la validation de son année reste déterminante pour confirmer ce choix.

c) L’expression de doutes sur les orientations choisies

Certains semblent exprimer plus de doutes sur leurs orientations et sont persuadés qu’ils réussiront mieux ailleurs. Ils savent ce qu’ils veulent faire mais sont démunis en termes de moyens. C’est le cas de SD9 et SOI14 en Licence Maths Info. Ils pensent en effet que la filière dans laquelle ils se sont engagés ne leur correspond pas et qu’ils réussiront mieux en BTS.

- SD9 s’est orienté en Licence Maths info après un bac pro architecture *« Par rapport à mon niveau j'ai envie de dire, il y a qu'en BTS que je sens que je peux avoir la possibilité de valider mon année. Je me suis dit, autant rester à la Fac et postuler, se renseigner, chercher du travail à côté, et postuler encore sur les BTS. Je n’abandonne pas. J’essaie toutes les années de postuler. Cette année c'est ma deuxième année en première année, je perdrai ma bourse l’année prochaine si je ne valide pas. Du coup tout ça c'est dans ma tête ; j’y réfléchis, cette année je vais faire quoi ? Je vais terminer comment ? En sachant que là on est en deuxième semestre et je peux vous dire là que c'est vraiment très compliqué. Je me suis inscrit sur Parcours Sup. J’ai mis que des BTS, aucune Licence. Je n'ai pas envie de perdre encore une année à la Fac, soit c'est un BTS soit c'est un boulot en attendant de vraiment trouver ma formation. J’aimerais continuer sur ce que j’ai fait au Bac, ça me plaisait bien ».*
- SOI14, a fait un bac général mais semble s’être trompé dans ses choix de formation *« Je me suis dit que je ne me suis pas assez informé sur la formation, c'était ce que je voulais faire mais il y a eu les Maths donc ça a mis frein. C’est à cause des Maths que j’ai choisi de faire autre chose. J’ai choisi l’Histoire parce que c'était une des matières au lycée où je me sentais plus à l'aise. Là je suis en pleine réflexion, je n’y avais pas pensé depuis le début mais maintenant je réfléchis à ce que je veux faire après. Moi j'étais fixé sur l'informatique. Je pensais être développeur de logiciel. Faire un BTS, à un moment j'y ai pensé. Même cette année je voulais faire un BTS mais j’étais en liste d'attente et je n'ai pas attendu. Mon projet aujourd’hui, je le vois flou ; moi je pense qu'un BTS, avec un système comme au collège ou au lycée, dans une classe de 30 ça serait bien ».*

d) L’expression de regrets sur le parcours choisi

SN5 et VC8 ne sont pas complètement satisfaites de leur choix de parcours. SN5, en deuxième année Licence LLCE aurait aimé aussi faire autre chose que de l’Anglais, un parcours double

Licence dans l'idéal mais n'en a pas eu l'occasion. C'est d'ailleurs l'une des raisons qui avait motivé son choix pour la Prépa en première année.

VC8, regrette de voir les années se défiler sans avancer dans ses projets. Elle pense qu'elles auraient dû s'inscrire dans une formation classique et passer son concours en parallèle *« Mon projet c'est ça depuis longtemps. Cette année je me suis posé des questions, ça faisait déjà deux ans que j'étais en France et je n'ai obtenu aucun diplôme. Certes j'ai passé le concours mais je peux aussi le passer tout en étant à l'école. Du coup je me suis inscrite cette année sur APB pour faire un BTS AM et PMI/PME, ici à Jean Monnet. J'ai aussi vu que Jean Monnet prépare le concours d'infirmier et aide-soignante et puéricultrice et ce n'est pas payant. J'en ai parlé à mon conseiller ».*

e) Projection dans le second cycle universitaire

Trois étudiants nous parlent de leur parcours au-delà du 1er cycle universitaire. Ils se sont renseignés sur les Masters qu'ils veulent faire. C'est le cas de AN21 qui souhaite devenir professeur des écoles *« Je compte faire mes trois années de Licence, ensuite intégrer un Master MEEF ».*

SA10, ne se voit pas s'arrêter après le BTS pour être agent d'accueil ou gestionnaire dans les organismes sociaux. Elle souhaite continuer en Licence puis Master dans le domaine des ressources humaines « *Après le BTS on peut être agent d'accueil ou gestionnaire dans les CPAM ou la CAF ; Mais je ne voulais pas m'arrêter, faire forcément ça, je ne me vois pas du tout. Du coup je pensais continuer pour pouvoir faire une licence voire un Master peut être en ressources humaines. J'ai regardé au niveau des Licence Pro, je ne pense pas qu'il existe une licence pro ressources humaines* ».

YF19 pense continuer ses études après la Licence, cependant, ses choix de formation ne sont pas encore arrêtés. Ses ambitions restent mesurées, réalistes et réalisables au vu de ses capacités. Elle fait partie des rares étudiants à avoir validé la première année Licence du premier coup : *« Après ma Licence je pense faire un Master en Banque finance. Je ne savais pas vraiment ce que je voulais faire. Après réflexion, c'est plus le secteur bancaire et le milieu financier qui m'intéresse. Pour la formation on m'a dit que je dois faire le score IAE pour intégrer l'école. Et le Master je peux le faire en alternance. Je sais que je dois présenter ma candidature et je dois passer un entretien pour intégrer l'école.*

Elle pense aussi retenter le concours le concours d'infirmier *« je me suis dit après les études, c'est garanti que j'aurais un boulot directement. Je ne me voyais pas faire des études puis postuler pour des entretiens sachant le taux de chômage qui existe à Mayotte en ce moment. C'est pour ça que j'avais tenté ma chance au concours d'infirmier… Je me suis dit que je me concentre d'abord sur ça et peut-être après ma licence je retenterai le concours si ça m'intéresse toujours, sinon je continuerais avec le Master. Je voulais faire le DUPPS (Diplôme Universitaire de Préparations aux Professions de la Santé) pour la formation prépa. J'avais pensé m'inscrire en DUPPS et en même temps qu'en troisième année AES mais j'hésite. Ça dépend aussi de mes capacités. Je ne pense pas ne pas être capable mais faire la moitié des choses dans chaque formation et m'assurer que j'aurais les deux ».*

La question sur le projet d'études à l'issue de la formation et ou de l'année en cours a été révélatrice des doutes que beaucoup d'entre eux n'osent pas exprimer, (ce qui reviendrait à reconnaître qu'ils se sont trompés d'orientation et/ ou en situation d'échec). Beaucoup ont encore du mal à se projeter au-delà du premier cycle.

11.2. Le contexte familial

En ce qui concerne notre enquête, nous avons posé des questions relatives à la famille pour étudier l'implication des familles mahoraises dans les études de leurs enfants.

Nous avons défini trois types d'aides des parents à leurs enfants étudiants :

- Le soutien financier qui dépend de leur situation économique
- Le soutien scolaire et l'encadrement qui dépend de leur niveau d'études
- Le soutien psychologique qui dépend essentiellement du contexte familial et de la connaissance du fonctionnement de l'enseignement supérieur.

Chacune de ces aides contribue ou influent les résultats des étudiants, d'autant plus qu'il y a la contrainte de la distance qui constitut une difficulté supplémentaire.

11.2.1. La situation socio-économique des familles.

Comme nous l'avons expressément notifié au préalable, l'élaboration de la trame d'entretien était un fil conducteur mais l'orientation de l'entretien dépendait de l'étudiant.

Les questions sur la famille étant plus sensibles et relevant d'un cadre plus personnel, nous profitions des « perches » pour les introduire (par exemple la question sur l'aide financière des parents ou si l'étudiant en parle de lui-même).

a) La structure de la famille

Tableau 63 : La répartition des étudiants selon la fratrie

Fratrie	Étudiants
Moins de cinq enfants	SN5, VC8, SA10, AM17, YF19, AF22,
Cinq enfants et plus	AR6, AN7, SD9, BZ11, SOI14, AI16, AMS18, ST20, AN21

La majorité des étudiants sont issus d'une famille nombreuse, ce qui n'est pas hors norme vu l'indice de natalité à Mayotte qui s'établit à 4 enfants par femmes en moyenne. Malgré la baisse, on retrouve encore beaucoup de familles à 8, 9 enfants comme c'est le cas de AN7, BZ11, AI16 et AMS18. Parmi les 15 dont nous avons connaissance, 4 seulement sont issus d'une famille de moins de 4 enfants. La moitié (8 étudiants) est les premiers de leur fratrie.

L'étude de la société mahoraise fait état d'une certaine fragilité des liens conjugaux. En effet, la polygamie, interdit légalement demeure encore d'actualité. Les divorces et les remariages sont tout aussi très fréquents, facilités notamment par la pratique du Droit local et la non-légalisation des mariages à la Mairie.

Tableau 64 : La répartition des étudiants selon la situation conjugale des parents

Situation conjugale des parents	Étudiants
Parents en couple : 13	BA1, YY2, AN3, AF4, SN5, SD9, MH12, SM13, SAM15, AI16, AM17, AMS18, AN21
Parents séparés : 8	AF6, AN7, VC8, SA10, BZ12, YF19, ST20, AF22.

Parmi les 22 étudiants, 13 ont des parents qui vivent ensemble, 8 ont des parents séparés et pour SOI14, nous n'avons pas insisté sur la situation familiale pour éviter un renfermement. Sa mère est décédée il y a quatre ans. Ces situations familiales et notamment la situation maritale des parents ont un impact sur le soutien que ces derniers peuvent apporter à leurs enfants.

b) Le rôle central de la mère

Les parents soutiennent moralement leurs enfants. Comme pour tout parent ils ne souhaitent que leur réussite. La distance amplifie leurs inquiétudes. Ils quittent la sphère familiale et sont amenés à devenir autonome dans un autre environnement. Ils sont plus ou moins conscients des difficultés auxquelles peuvent être confrontés les jeunes en métropole. Ainsi leur soutien témoignerait davantage des inquiétudes liées à l'éloignement qu'aux études même. Les étudiants sont nombreux à dire appeler très souvent leur famille pour leur parler des difficultés rencontrées tant au niveau scolaire que social comme nous témoigne AM17 *« j'appelle mes parents tous les jours, je partage avec eux mes difficultés. Ils me disent de continuer, si j'ai le moindre souci de les appeler ».*

Le soutien de la famille se révèle être un réconfort et une source de motivation dans ce contexte : *« Ma famille me soutient, surtout que l'année dernière c'était la première fois que je redoublais donc ils m'ont soutenu, car au début je voulais abandonner. Ils m'ont dit de continuer… De ne rien lâcher, il faut que je réessaye de faire la deuxième année. Donc cette année, ils sont fiers de moi car je suis le premier de ma famille qui sera en deuxième année. Ils ont beaucoup été présents pour moi et ça me motive »* AN21.

SN5 a la chance d'avoir le soutien de ses deux parents, même si chacun le fait à sa manière. Ils n'ont pas la même vision de la situation par leur expérience : son père connaissait un peu l'enseignement supérieur pour avoir passé un semestre à la Faculté et sa mère n'a pas fait d'études supérieures mais comprenait les conditions de vie en métropole *« Elle aussi a connu la galère, le fait qu'elle ait dû venir avec mon père pendant sa formation à l'école de gendarme. Elle a dû venir ici parce qu'elle était sa femme. Mais mon père était à l'école de gendarme et elle, on lui avait donné son petit studio. Elle ne connaissait pas du tout la France ; c'était la première fois qu'elle voyageait ; en plus elle habitait à Paris. Elle était enceinte de moi…Elle parle français mais ça a été très compliqué pour elle ».*

L'ensemble des témoignages nous montre que les mères sont les plus présentes. Pour beaucoup, le père est absent dans les discours car moins présent dans le quotidien du jeune. On pourrait expliquer cela par le fait que la société mahoraise est matrilocale et par l'instabilité des unions (la polygamie et les nombreux remariages). La charge de l'homme se limiterait principalement aux aspects financiers. Quel que soit leur niveau d'études, c'est à la mère qu'incombe la charge de l'éducation des enfants. Cette proximité mère - enfant est fortement exprimé à travers les discours.

AF22 « *Ma mère est ma plus grande source de motivation. Tout ce que je fais aujourd'hui c'est grâce à elle. Je ne parle pas trop de mon père c'est surtout ma mère. Papa dans tout ça c'est papa. Mon père sait ce que je fais. Mais on va dire qu'il est tête en l'air. Il a d'autres choses à faire à chaque fois. Ce n'est pas vraiment la plus grande des présences ».*

SD9 *« Ma mère me soutient vraiment. Elle appelle tout le temps, elle veut tout savoir, tout ce que je fais, toutes mes ambitions, je parle avec elle de tous. Avec mon père c'est plutôt du vite fait. Je parle de presque tous mes problèmes à ma mère. Après c'est ma mère qui voie avec mon père parce qu'avec mon père c'est un peu la langue de bois. Je parle avec lui mais c'est un peu compliqué comme il a plusieurs femmes. Ça a commencé depuis que j'étais jeune ; j'ai toujours été avec ma mère. Du coup c'est elle qui est ma priorité. Mon père, il ne m'a pas toujours laissé de côté mais comme il a plusieurs femmes, je ne le vois presque jamais dans la semaine, je le vois que le week-end et encore ».* SD9 relativise ce manque de soutien de la part de son père car il l'aide financièrement.

Contrairement aux autres, AN7 ne se sent pas soutenu ou du moins comprise par ses parents et en l'occurrence sa mère *« Elle nous encourage mais quand on lui parle des difficultés rencontrées ici, elle n'y croit pas. Elle me dit "non, il y a le fils d'un tel, la fille d'un tel, il ne dit pas la même chose à sa mère ; pourquoi toi tu viendrais me dire ça, ce n'est pas vrai"... Un jour j'ai appelé ma mère, je lui ai dit que j'ai envie de rentrer qu'ici c'est difficile et je ne m'y adapte pas. Et là elle me crie dessus. Elle m'a dit "non tu mens. Pourtant ton frère est là-bas depuis 2013 et il ne m'a jamais appelé pour me dire ça". Quand j'en ai parlé à mon frère, il m'a dit que lui, il ne s'amusera jamais à appeler là-bas parce que justement il avait honte. »* Nous supposons que n'ayant ni vécu en métropole ni fait des études, elle ne perçoit pas ces difficultés et se fit davantage à ce qui se dit autour d'elle.

c) L'absence du père dans les discours

Les entretiens révèlent un constat quasi généralisé de l'absence du père dans les récits qui témoignent également de leur manque d'implication dans la vie au quotidien et dans les études de leurs enfants. En effet, la majorité (17 étudiants) ne parle quasiment pas de leur père ou en parle que pour répondre à la question sur la profession des parents. Certains font avec (c'est-à-dire n'expriment pas de ressentiment envers le père) notamment pour ceux dont les parents sont séparés (BZ11, YF, ST20, AF22). D'autres, éprouvés par un certain sentiment d'injustice ne peuvent s'empêcher d'exprimer leur ressenti vis-à-vis de leur père absent :

- AN7 *« Je ne connaissais pas mon père, j'ai découvert son visage quand j'avais 8 9 ans. Un jour je jouais dehors, un homme s'arrête et me dit qu'il était mon père. Je n'étais pas d'accord, ma mère ne nous a jamais présentés, il a voulu me donner de l'argent, j'ai refusé. Je suis partie en parler avec ma mère ; elle m'a demandé de le décrire et elle m'a confirmé effectivement que c'était lui. C'était difficile en fait ; je n'ai pas pris contact parce qu'il ne s'y intéresse pas du tout ».*
- AR6 *« Ils sont séparés depuis très longtemps. Les derniers souvenirs que j'ai de mon père quand il était avec ma mère ce sont des disputes donc… Il n'a pas du tout été là et non plus dans le cadre de ma scolarité. Il s'est remarié plusieurs fois de suite ; j'ai à peu près une quarantaine de frères et sœurs ; je ne connais pas le nombre exact même lui, je ne crois pas qu'il le connaisse ».*
- AMS18 « *Il est polygame, il a deux femmes. Ma mère est la première. Je ne sais pas s'il a des enfants avec l'autre. Mais il dépense plus avec l'autre qu'avec ses propres enfants et sa première femme. Et je le vis un peu difficilement. Notre relation commence à devenir tendue. Même si nous, il ne nous donne pas de l'argent mais qu'il essaie de dépenser avec les petits qui sont à Mayotte. Mais il dépense plus ailleurs qu'à la maison ».*

C'est aussi le cas de VC8 qui subit les conséquences d'un divorce difficile ou encore de SD qui exprime son manque par rapport à son père polygame.

d) Les situations professionnelles des parents

La question sur la situation professionnelle des parents nous permet d'étudier entre autres les conditions sociales dans lesquelles ont évolué les étudiants et la capacité des parents à aider leurs enfants. Le secteur et l'emploi des parents donnent aussi des informations sur leur qualification qui influence l'accompagnement scolaire.

Tableau 65 : La répartition des étudiants selon la situation professionnelle des parents

Situation professionnelle des parents	**Étudiants**
Les deux parents occupent un emploi	BA1, YY2, AF4, AR6, AN7, AF22
Un seul parent occupe un emploi (le père)	AN3, SN5, VC8, SD9, MH12, SM13, SOI14, SAM15, AI16, AMS18, AN21
Les parents ne travaillent pas	SA10, BZ11, AM17, YF19, ST20,

Un peu plus d'un quart des étudiants est issu d'une famille où les deux parents travaillent. Pour la moitié des étudiants, seul le père travaille. Parmi ceux dont les parents travaillent, nombreux sont ceux dont les parents sont dans la fonction publique (enseignement, employé de la collectivité ou encore dans le milieu hospitalier).

Tableau 66 : La répartition des élèves selon le domaine d'activité professionnelle des parents

Domaines d'activité	**Étudiants**
Enseignement	BA1(2), AF4 (2),
Employé de la collectivité, fonctionnaire de l'Etat	YY2 (2), SN5, AR6(P), AN7(P), SAM15, AI16, AF22 (2)
Ouvrier, travaux publics, transport	AN3, SD9, MH12, SOI14, AMS18, AN21,
Milieu hospitalier	AR6 (M), AN7(M), SM13,
NC	VC8

11.2.2. L'instruction des parents et le soutien aux études

La question sur la scolarité des parents n'était pas expressément formulée mais venait en complément de la situation professionnelle ou quand le discours de l'étudiant nous permettait d'aborder le sujet (notamment sur le suivi scolaire à Mayotte). C'est pourquoi elle n'a pas été posée à tous les participants.

a) La scolarisation des parents

Tableau 67 : La répartition des étudiants selon la scolarisation des parents

La scolarisation des parents	Étudiants concernés
Les deux parents ont été scolarisés	BA1, AF4, SN5
L'un des parents a été scolarisé	YY2, AR6, SD9, MH12, SM13, SAM15, AI16, AF22
Les deux parents n'ont pas été scolarisés	AN3

Sur les 12 étudiants à qui cette question a été posée, 11 ont au moins un parent qui a été scolarisé. Parmi eux, ce sont les pères qui ont davantage bénéficié d'une expérience scolaire plus longue. 5 ont fait des études supérieures.

- BA1 « *Mes deux parents ont fait des études mais ce n'est pas en rapport avec ce que je fais actuellement. Les deux ont quitté Mayotte pour les études. Pour ma mère, je sais plus comment ça s'appelait avant mais c'est l'équivalent d'un bac L et elle a fait ses études ici. Elle est enseignante en primaire. Mon père lui par contre a fait ses études à la Réunion. Mais lui aussi est enseignant* ».
- AF4 « *Mes parents ont fait des études, je ne connais pas trop leur parcours, mais je sais que les deux ont été à la réunion. Ma mère est institutrice et mon père moniteur d'auto-école* »
- SN5 « *Mon père a fait un semestre à la fac et il a arrêté, il a fait le concours de gendarme, il l'a eu. Il n'a pas réussi à tenir à la fac. Ma mère elle a arrêté en troisième. Elle ne travaille pas. Elle a été institutrice quand elle était jeune* ».
- SM13 « *Mon père est infirmier, il a réussi le diplôme d'état* ».
- SAM15 « *Mon père a fait un Master mais à 40 ans. Il avait arrêté, l'école en Seconde. Après quelques années, il est reparti à la Réunion. Il a fait un Master il l'a eu. Après je ne comprends pas trop le parcours de mon père. Il est agent administratif au Conseil général* ».

Certains comme les pères de SD9, MH12 et AI16, ont été scolarisés sans obtenir de qualifications.

- SD9 *« ma mère non mais mon père oui, il a eu la chance de faire des études, enfin d'être scolarisé on va dire ça comme ça.* ».
- MH12 « *je dirais oui mais il est plus dans les transports scolaires* »
- AI16 « *Mes parents n'ont pas fait d'études. Mon père a quitté l'école avant la Troisième mais il est fonctionnaire* »

D'autres ont validé un diplôme de niveau V comme le père de YY2 et la mère de AF22.

- YY2 *« Mon père a fait des études, je crois qu'il a fait un BEP, il travaille à la préfecture… » ;*
- AF22 *« Je crois qu'elle s'est arrêtée au bac pro. Elle a un BEP… Ma mère travaille à la préfecture…* ».

Nous supposons qu'au vu des situations professionnelles communiquées et l'encadrement scolaire, la majorité des étudiants à qui nous n'avons pas posé la question, a des parents qui n'ont pas été scolarisés ou ont quitté le système scolaire très tôt. Au vu des témoignages, la scolarisation influe davantage sur l'encadrement scolaire des enfants que sur la situation professionnelle. AN3 « *Mes parents n'ont pas fait d'études, mon père heureusement, il a réussi à s'en sortir* ».

b) L'accompagnement à la scolarité par les mères (Mayotte)

L'encadrement des parents (de la mère plus particulièrement) s'est davantage fait au niveau du primaire et du collège comme nous indiquent les témoignages de AR6, SK9, AF3 et YF19.

- AR6 *« Quand j'étais à Mayotte, elle nous aidait, elle nous obligeait à faire des dictées tous les dimanches et personne n'aimait ça ».*
- SK9 *« Au niveau scolaire, quand j'étais au collège elle m'aidait mais au lycée non ».*
- AF4 *« Ils m'ont toujours appris qu'après l'école tu rentres, tu te reposes après tu révises ; ça a toujours été comme ça. En Primaire, je commençais à déjà comprendre que pour être un bon élève il fallait travailler. Au collège je n'avais pas besoin que l'on me dise pour que j'aille travailler. Comme j'ai fait un bac S, ce n'est pas ce qu'ils ont suivi comme études. Quand j'avais des difficultés je demandais soit à mon cousin ou à des personnes de ma classe ou même aux profs. Avant quand il pouvait ils m'aidaient* ».
- YF19 qui a été élevé par sa mère handicapée et non scolarisée, a eu la chance d'être encadré par son entourage *« J'avais ma tante institutrice qui était tout le temps derrière mon dos et m'incitait à réviser. Ma tante était là plus jusqu'au collège. À partir du lycée, c'était plus mon oncle. Quand j'avais des devoirs à faire à la maison, je les faisais moi-même. Je n'avais pas spécialement besoin d'aides. Je leur donnais pour corriger et vérifier ce que j'avais fait c'est tout ».*

Les études montrent que le diplôme de la mère a plus d'impact sur les enfants que celui du père. L'anecdote de SN5 sur sa première note en Prépa nous montre que malgré le fait que sa mère n'ait pas fait d'études (s'est arrêté en troisième), c'est elle qui l'a poussé à tenir et faire face aux difficultés « *Ma première note de Prépa, j'ai eu 5 en Histoire, ce jour-là j'étais tellement déprimée. J'ai appelé ma mère, je lui ai dit, je vais partir, je vais quitter la Prépa. Je suis trop nulle, j'ai eu 5. Je n'ai jamais eu une note en dessous de la moyenne depuis que je suis à l'école et là j'ai eu 5 ça m'a fait tellement mal, j'ai pleuré. Ma mère m'a consolé au téléphone, elle m'a*

dit " mais t'inquiètes ça va aller, 5 ce n'est rien". Je me suis dit mais ma mère ne me comprend pas ; j'ai raccroché j'ai appelé mon père. Mon père m'a dit, "mais si tu veux quitter la Prépa ma fille, quitte la prépa, ce n'est pas grave, on ne t'en voudra pas". Je me suis dit mon père me comprend, je vais partir. Le soir même ma mère m'appelle et me dit : " ne fais pas comme ton père ; Continue ; Si tu as des mauvaises notes ce n'est pas grave, tant que tu sais que tu travailles, ce n'est pas comme si tu ne travaillais pas" ».

1. Le soutien des parents dans les études

À défaut de pouvoir aider leurs enfants pédagogiquement, les parents investissent comme ils peuvent dans leur scolarité, en s'intéressant à leur choix d'orientation, leurs difficultés et en s'informant sur leurs résultats.

Pour BA1, qui avait beaucoup de difficultés en Prépa, sa mère lui a proposé de payer ses cours de soutien.

Pour SM13, en Prépa concours d'infirmier dans une école privée, son père, infirmier de métier, suit de très près ses résultats scolaires, ce qui semble davantage stresser SM13 que le motiver.

D'autres familles s'investissent et s'intéressent de près aux choix de leur enfant. Pour AN3 en BTS profession immobilière et SN5 pour son année de Prépa et sa réorientation, l'approbation des parents sur leur choix d'orientation a été décisive.

- *AN3 « C'était plus ma mère qui me soutenait vraiment beaucoup. Un jour je lui ai parlé de ce métier, au début elle n'y était pas trop intéressée car à Mayotte ce n'est pas encore trop développé, du coup elle ne savait pas du tout à quoi ça consistait ; je lui ai un peu expliqué, au final elle était d'accord, elle m'a suivi. Son avis a vraiment pesé sur mon choix. Ça t'encourage, ça te motive, de voir que ta mère, tes proches soutiennent tes projets ».*
- *SN5 « Pour le choix d'orientation mes parents m'ont beaucoup aidé ; ils ne voulaient pas que j'abandonne déjà. Ils ne voulaient pas que je fasse quelque chose où je me sentais opprimée. Quand je leur ai parlé de la Prépa, ils ne connaissaient pas, moi non plus, ils ont trouvé que c'était une bonne idée car je continuais sur le rythme du lycée, les mêmes matières qu'au lycée. Du coup ils m'ont dit ''vas-y'' ».*

YF19 échange beaucoup avec son oncle enseignant du second degré (parent de substitution qui compense entre autres l'absence du père et l'incapacité de la mère) sur ses perspectives d'orientation en Master.

AF22 a renoncé à quitter sa formation et à partir au Sénégal pour son stage à l'étranger parce que sa mère s'y est opposée.

Ainsi, à ce stade encore, les parents jouent un rôle important qu'ils aient fait des études ou non.

2. L'aide sur les démarches administratives

Pour YY2, qui a un handicap physique, les inquiétudes premières des parents sont plutôt orientées sur son bien-être. De ce fait, ils l'aident et le conseillent davantage sur ses démarches administratives relatives à son handicap.

VC8 a été privée de cette aide sur les démarches administratives. Elle s'est vue bloquée sur toutes ses démarches pour suivre une formation initiale classique. Les différends entre ses parents séparés l'ont poussé à suivre la voie des formations professionnelles pour ses projets. *« Je suis du père français mais ma mère n'est pas française, c'est ça qui m'avait bloqué. Mon père m'a toujours refusé ses papiers ; il ne veut pas me donner son avis d'impôt et le papier comme quoi il vit à Mayotte depuis 1993 … Je sais que même si je retourne à l'école, je ne pourrais pas bénéficier de la bourse de Mayotte parce qu'il ne veut pas me donner ses papiers. …Il fallait un livret de famille et mon père n'a pas voulu me le donner. Je me dis que c'est à cause de lui que je n'ai pas pu m'inscrire. Ma mère me soutient mais malheureusement, elle ne peut rien faire à ce niveau, parce que même ma maman bénéficie des papiers à cause de moi. Ils lui ont bloqué parce qu'il fallait que j'envoie un certificat comme quoi j'étais à l'école ».*

3. L'aide des personnes-ressources sur le lieu d'accueil

La moitié de ces étudiants ont pu bénéficier de l'aide de leurs frères et sœurs la première année notamment. MH12 a bénéficié d'un soutien scolaire en plus de l'aide au quotidien que lui apportent son frère.

- MH12 « *je n'ai pas trop souffert vu qu'en première année j'étais avec mon frère. Du coup il a pu m'aider dans les démarches administratives et pour les révisions…Mon frère n'a pas fait des études de tourisme, il m'aidait plus au niveau de la méthodologie vu qu'il est à l'université* ».

Certains sont beaucoup soutenus par les frères et sœurs qui ont échoué.

- SOI14 *« Je n'ai pas rencontré des difficultés parce que j'avais ma sœur ici. Je n'habite pas avec mais elle était là pour m'aider dans mes démarches. Elle a arrêté ses études »*
- ST20 *« Ma mère m'encourage tout le temps ma sœur aussi. Elle a fait une Licence AES mais elle a arrêté ».*
- AN21 *« Ma famille me soutient, surtout que l'année dernière c'était la première fois que je redoublais, donc ils m'ont soutenu, car au début je voulais abandonner, ils m'ont dit de continuer car ils ont tous essayé en Licence, ils n'ont pas réussi durant les deux années. Il n'y a que ma grande sœur qui a eu un BTS, elle a poursuivi en Licence mais elle n'y est pas arrivée. Donc ils m'ont dit de ne rien lâcher, il faut que je réessaye la deuxième année. Donc cette année, ils sont fiers de moi car je suis le premier de ma famille qui sera en deuxième année. Ils ont beaucoup été présents pour moi et ça me motive ».*
- AN7 *« Moi à un moment donné quand j'ai eu mes résultats du premier semestre, j'ai voulu me décourager. Mon frère m'a dit, si tu as réussi à avoir 8,75 c'est déjà pas mal car moi en arrivant je n'avais pas eu cette note ; même pour avoir un 6 c'était difficile. Du coup je me suis accrochée jusqu'à maintenant. Et il me conseille toujours de ne pas relâcher parce que lui justement il n'avait pas quelqu'un pour l'épauler quand il ne se sentait pas bien. Et je crois que c'est dû à ça qu'il n'a pas pu valider son année et se retrouver sans bourse. Il a abandonné ses études. Il ne fait rien pour le moment ».*

Les étudiants comptent davantage sur des personnes-ressources, pour la plupart, un frère ou une sœur aînée qui vivent en France et souvent dans la même ville pour les démarches relatives à la vie étudiante et du soutien scolaire. En effet, ces derniers connaissent le fonctionnement du système et les difficultés qu'on peut rencontrer en tant qu'étudiant. Ils sont aussi à proximité et contribuent beaucoup à leur adaptation.

11.3. Les conditions de vie

L'étude sur les conditions de vie repose sur celles des ressources financières et du logement des étudiants.

11.3.1. Les ressources financières

En 2013, le coût de la vie étudiante s'estime à 10 770 euros en moyenne l'année soit 900 euros par mois en moyenne. Selon l'enquête de l'observation sur les conditions de vie des étudiants, les ressources des étudiants sont de trois ordres : la bourse, les aides de la famille et le salaire.

Tableau 68 : Les ressources financières des étudiants

<table>
<tr><td>Aides de la famille</td><td>Bourse</td><td>Travail</td></tr>
<tr><td>SM13</td><td>AN3, AF4, AN7, SA10, BZ11, MH12, SOI14, AMS18, AN21, AF22</td><td>VC8</td></tr>
<tr><td colspan="2">BA1, YY2, SN5, AR6, SAM15, AI16, YF19</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">AM17, ST20</td></tr>
<tr><td colspan="3">SD9</td></tr>
</table>

a) Les Aides de la famille

L'aide financière familiale correspond à un tiers des ressources des étudiants et s'estime à 350 euros en moyenne. Il est évident que la somme dépend des conditions socio-économiques des parents et aussi des autres moyens de ressources.

Parmi les 22 étudiants :

- 6 déclarent que leurs deux parents travaillent.
- 11 ont au moins un parent qui travaille, le père en l'occurrence.
- 3 étudiants ont déclaré qu'aucun de leurs parents ne travaillent.
- 2 étudiants ne se sont pas prononcés sur l'activité de leur père, leurs mères ne travaillant pas.

À travers l'activité on ne peut juger la capacité des parents à venir en aides à leurs enfants. En effet, il faudrait prendre en compte certains paramètres tels que la composition familiale, la stabilité de l'emploi et le coût de la vie à Mayotte.

Nous retiendrons comme principales informations, l'inactivité des femmes qui concerne 71 % des familles ici et la surreprésentation des emplois publics et du secteur du service qui est à l'image même de l'emploi à Mayotte. En effet, plus de deux tiers des parents qui travaillent sont dans la fonction publique.

Tableau 69 : Les Aides financières des parents

Aides financières des parents	**Étudiants**
Régulier	YY2, SN5, AR6, SD9, SM13
Occasionnel	SAM15, AI16, YF19
Fréquence non connue	BA1,
Pas d'aide de la part des parents	AN3, AN7, VC8, SA10, BZ11, MH12, ST20, AN21, AMS18, AM17,
Non exprimés	AF4, AF22, SOI14

Neuf étudiants affirment recevoir une aide financière de la part de leurs parents. Pour certains ces aides sont réguliers. YY2, SN5, SD9 reçoivent chaque mois de l'argent de leurs parents. Pour d'autres, cette aide consiste à prendre en charge un poste de dépense. C'est le cas de AR6 pour qui la mère paie le loyer chaque mois et SM13 pour qui le père paie sa formation. Pour d'autres, l'aide financière est occasionnelle notamment pour SAM15 et AI16. Pour YF19, l'aide financière de la part de sa mère qui ne travaille pas et handicapée était pour combler le retard des bourses au début de sa première année *« tout ce qu'elle percevait, ça rentrait dans mon compte ».*

Les montants des aides déclarés sont variables. Nous comprenons ici que l'aide des parents n'est pas en fonction des besoins mais davantage par rapport à leurs moyens :

- SD9 *« Ma mère on va dire que c'est ponctuel, 100, 200 € par mois. Mon père, c'est dès que c'est possible ; il m'envoie beaucoup d'argents pour compenser les mois qu'il ne m'en a pas envoyé, 500 € ».*
- AI16 *« Elle ne met pas tous les mois ça dépend de ce qu'elle a ; ça peut être 20 € comme 50 ou peu importe même 200. Elle me donne ce qu'elle a ».*

Dix étudiants affirment ne pas bénéficier d'aides financières de la part de leur famille. Ce sont des étudiants dont les conditions familiales (familles nombreuses, parents séparés, père polygames) et économiques sont difficiles. La grande majorité des étudiants (huit étudiants sur dix) explique cela par l'incapacité financière des parents à subvenir à leurs besoins.

Ils sont conscients des conditions de vie auxquels sont confrontés les parents à Mayotte et les difficultés qu'ils ont à subvenir aux besoins de la famille comme nous l'explique AN3 dont seul le père travaille (ouvrier agricole) *« Elle ne peut pas subvenir à mes besoins ici, c'est un peu compliqué financièrement ».*

Ils s'abstiennent même de demander de l'aide, même dans les moments difficiles pour peut-être, ne pas inquiéter les parents ou compliquer davantage la situation comme témoignent certains étudiants. AM17 *« Mes parents ne travaillent pas. Je n'aime pas trop leur demander des sous parce que déjà à Mayotte la vie est assez chère. Du coup c'est rare que je leur demande des sous ».*

BZ11 préfère ne rien demander à sa mère qui a encore sept enfants à charge (elle et sa grande sœur vivant ici*) « avec ma mère c'est un peu compliqué. Je n'aime pas lui demander un truc. Maintenant elle ne travaille plus, donc c'est un peu compliqué pour elle aussi. Je l'appelle souvent mais ce n'est pas pour lui demander de l'argent ».* Son père séparé de sa mère ne travaille pas non plus et a une autre famille.

SA10, qui a eu des problèmes de logement, a préféré emprunter de l'argent à l'insu de sa mère pour ne pas avoir à lui en demander connaissant sa situation *« j'étais qu'avec ma mère et elle ne travaille pas. Même pour les sous que j'ai prêtés, elle n'est pas au courant jusqu'à maintenant. C'est la personne qui nous loue sa maison là-bas qui me les a prêtés du coup si je lui dis, non ça ne passera pas ».*

ST20 pense même qu'elle est dans le devoir d'aider sa mère *« Je ne demande jamais de l'argent à ma mère, c'est une de mes principes. Je ne suis pas là pour ça. C'est moi qui dois lui donner. Je lui donne des fois ».*

AMS18, issus d'une famille de 9 enfants, ne demande pas non plus de l'argent à ses parents, sa mère ne travaillant pas et son père, ouvrier de travaux publics. Contrairement aux autres elle considère que son père pourrait éventuellement l'aider mais sa polygamie le pousse à dépenser ailleurs *« Je ne demande pas de l'argent. Mon père est totalement indifférent avec ses enfants. Quand on lui demande de l'argent, il dit " oui je vais te l'envoyer" mais tu peux attendre jusqu'à l'année prochaine tu ne l'auras pas. Même à Mayotte des fois les petits sont en difficultés aussi ».*

AN7 est dans cette même logique. Elle pense en effet que sa mère pourrait l'aider mais ne le fait pas.

Certains peuvent toutefois compter sur d'autres membres de la famille et notamment les frères et sœurs vivant à proximité ou avec eux. C'est le cas de BZ11 qui demande à sa sœur en cas de nécessité notamment pour la nourriture. C'est également le cas de AN21 *« Les seules personnes*

qui pouvait m'aider c'étaient mes frères et sœurs qui étaient ici. Quelquefois j'allais chez eux m'approvisionner ».

b) Les bourses

La majorité des étudiants mahorais qui quittent l'île pour venir étudier en métropole sont bénéficiaires de la bourse du CROUS au vu des conditions des ressources des parents et de l'éloignement kilométrique. La situation de boursier national leur permet de bénéficier du passeport mobilité, de la prise en charge par la DPSU qui octroie une bourse complémentaire et facilite l'accès aux logements de CROUS. Tous les étudiants ont été boursiers durant leur première année d'études universitaire (hormis VC8 qui a suivi une formation de préparation au concours). Pour la deuxième année, SM13 a perdu son droit de bourse car son Prépa au concours d'infirmier est non éligible à la bourse du CROUS.

Parmi les 20 étudiants bénéficiant de la bourse du CROUS, 3 n'ont pas la bourse de la DPSU : SA10 pour des raisons de non-validation du dossier. Ses parents n'ont pas pu prouver leur résidence sur l'île depuis 1993 (une condition qui limite entre autres la bourse départementale aux étudiants d'origine étrangère). Pour SD9, c'est son orientation qui lui a valu un refus. Ayant obtenu un baccalauréat professionnel, il avait un avis défavorable pour une orientation en première année Licence. AI16, n'a pas fait sa demande de bourse pour la deuxième année. Bien qu'elle soit une aide non négligeable pour eux, certains étudiants se lacent suite aux dysfonctionnements du dispositif et de nombreux retards qui peuvent aller jusqu'à quatre mois notamment en début d'année universitaire comme nous témoignent YF19 et AN21 :

- YF19 « *J'ai la bourse du CROUS et celle de la DPSU. Ça a pris du temps mais ça va* »
- AN21 *« je n'avais pas la bourse de la DASU et la Bourse du CROUS n'était pas suffisante. Ça s'est amélioré quand j'ai reçu la bourse de la DASU, la prime d'installation, j'ai pu m'acheter des trucs pour mon appart, de l'électroménager surtout ».*

Ainsi, certains étudiants, comme AI16 restent négligents sur la constitution du dossier de bourse et les délais *« Financièrement c'est chaud parce que je reçois que la bourse du CROUS et je gagne 450 €. De toute façon DASU paie plus ».*

c) Le salaire

Le travail salarié est le troisième poste de ressource pour les étudiants. Selon l'observatoire de la vie étudiante (2016), 45 % des étudiants occupent un travail salarié durant l'année universitaire, l'objectif premier étant d'améliorer leurs conditions vie et d'études. Le travail salarié étudiant dépend des ressources perçues mais plus particulièrement des aides des parents. Les études montrent qu'en fonction de l'intensité (nombre d'heures) et du domaine (lié ou non aux études), le travail étudiant a un impact plus ou moins négatif sur les études.

Trois étudiants seulement occupent un travail étudiant dans notre cas.

Pour SD9 c'est assez occasionnel. Pour lui, travailler ne semble pas une nécessité. En effet même s'il ne perçoit pas la bourse de la DPSU, l'aide de sa famille et sa bourse du CROUS lui suffit pour combler ses dépenses utiles (logement, nourriture). Il travaille essentiellement pour financer ses extras, ses loisirs. « *Après de temps en temps je bossais la nuit. Je faisais des heures après les cours, je finissais les cours vers 17 heures, j'allais travailler jusqu'à 20 heures - 21 heures pour financer des trucs, pour acheter ceci, cela…Je peux m'amuser comme tous les autres mais il faudrait que je travaille. C'est pour ça que je travaille, pour pouvoir acheter des vêtements, financer des trajets, des voyages* ».

AM17, qui perçoit la bourse du CROUS et de la DPSU mais pas d'aide familiale, travaille juste pendant les vacances scolaires dans l'entreprise de nettoyage dans laquelle il avait fait son stage pour financer son permis.

ST20 a la bourse du CROUS et de la DPSU. Elle travaille pour se sortir du besoin (être indépendante, aider ses parents et épargner un peu). ST20 témoigne de la nécessité d'avoir de l'expérience et du réseau pour obtenir un job étudiant *« J'ai cherché aussi des jobs étudiants, sauf que je n'ai pas d'expérience sur mon CV. J'en ai cherché depuis l'année dernière. Cette année par chance j'ai eu. Et le seul secteur qui accepte des étudiants c'est le secteur de la restauration. Donc "je touche du porc pour avoir de l'argent"(traduction). Je suis à Courtepaille. À Roanne tu ne peux rien faire à part si t'habites au centre-ville ou si tu es véhiculé, tu connais un peu de réseau, tu peux être dans une boutique de vente sinon, tu ne peux rien faire. C'est le désavantage des petites villes* ».

Elle nous parle aussi de l'impact du fait de travailler sur ses études. *« Parfois je suis fatiguée c'est normal quand on finit à minuit et qu'on attaque les cours à 8 heures le matin c'est normal mais je suis obligée d'avoir cette force. Parce que si on a envie de réussir il n'y a pas de frein.*

Donc ça a un impact au niveau du sommeil, du travail. Parfois on a des rapports à rendre le lendemain, donc je suis obligée de rester toute la nuit pour le faire. Je fais minimum 12 heures, que les week-ends ».

11.3.2. Le logement

La mobilité étudiante implique une décohabitation. La décohabitation a une influence sur les conditions financières mais aussi sur l'adaptation au cadre de vie d'autant plus qu'ils sont issus d'un environnement et d'une culture bien différents.

Tableau 70 : La répartition des étudiants selon le type de logement

<table>
<tr><td colspan="2">Type de logement</td><td>N +1</td><td>N +2</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Logement individuel</td><td rowspan="2">Logement universitaire</td><td>AI16</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">AN3, SN5, SD9, SA10, SOI14, AM17, AN21</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Logement dans le privé</td><td></td><td>AN7, AI16</td></tr>
<tr><td colspan="2">AMS18, YF19, AF22</td></tr>
<tr><td rowspan="2">(NC)</td><td></td><td>AF4</td></tr>
<tr><td colspan="2">BA1, SAM15</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">Cohabitation familiale</td><td>AF4, AN7</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="2">YY2, VC8, BZ11, MH12, SM13, ST20</td></tr>
<tr><td colspan="2">Colocation</td><td colspan="2">AR6</td></tr>
</table>

Parmi les étudiants, 15 habitent dans un logement individuel au CROUS ou dans le privé (2 de plus que la première année), 6 habitent avec un membre de la famille (un frère ou une sœur pour la plupart) et 1 est en colocation avec des amis qu'il connaissait depuis Mayotte.

Un dispositif a été mis en place pour permettre aux étudiants d'Outre-mer d'être prioritaire sur les demandes de logement au CROUS. Dans ce cadre beaucoup d'étudiants ont une offre de logement avant leur départ. Les démarches pour un logement dans le privé sont un peu plus contraignantes pour des raisons de ressources suffisantes et de garanties (parents ou membre de la famille vivant souvent en dehors du sol métropolitain).

Toutefois certains dispositifs d'aides sont ici mis en place pour faciliter l'accès au logement aux étudiants notamment le LOCA-PASS.

a) Les problèmes liés à la recherche de logement

Les entretiens soulèvent aussi chez certains un problème lié à un certain manque d'information et des difficultés dans la recherche de logement :

- SA10 a été confronté à des problèmes de logement dès son arrivée qui l'ont déstabilisé émotionnellement et financièrement jusqu'alors *« Dès que je suis arrivée, j'ai déjà rencontré beaucoup de soucis parce que je n'avais pas de logement et là ça fait trois fois que je change de logement. J'ai tout le temps des problèmes au niveau financier… Quand je suis arrivée, j'habitais à Firminy. En gros c'était un vieil appartement. Ce qui m'a vraiment fait dépenser beaucoup c'est au niveau de l'électricité qui n'était pas aux normes. En gros moi je ne pensais pas que je dépensais beaucoup mais au final je m'étais retrouvée avec une facture de 400 euros à régler. Il m'a dit que c'était de ma faute parce que c'est moi qui consommais. J'ai dit d'accord mais je lui ai expliqué comme quoi je venais d'arriver et que je ne savais pas comment ça marchait déjà au niveau du chauffage. Il a rejeté la faute sur moi et dit que ce n'est pas à lui de régler le chauffage. Je ne voulais même pas y rester je suis allée à la Cotonne. Je devais régler ma facture d'EDF et je devais lui régler aussi le loyer et en plus il m'avait mis un loyer en plus pour le préavis. Ça faisait beaucoup d'un coup. J'étais partie voir l'assistante sociale. Elle ne m'a pas beaucoup aidé au niveau de la facture. Elle m'avait aidé que 150 euros. J'avais appelé EDF pour qu'il me prélève les sous avec un échéancier. Mais bon sauf qu'il me reste tout ça à régler. Et en venant aussi à la Cotonne j'ai dû prêter de l'argent. Ça accumule aussi les dettes ».*
- AI16 S'est adressé à une agence immobilière pour trouver son nouveau logement sans savoir qu'il avait des frais à payer *« comme c'est un meublé je leur dois deux mois de caution, le loyer et des frais qui s'élève en tout à 1 000 quelque chose. Avant je ne savais pas parce que la dame ne m'avait pas parlé des frais. Je me suis mis d'accord avec mon père ; il m'a dit qu'il allait payer. Je l'ai su à la signature du bail ».*
- SD9 et SA10 habitent dans une résidence où la cuisine est commune et par conséquent les espaces de stockage des produits frais aussi. Leurs habitudes de consommation leur font défaut. SA10 *« À la Cotonne, je me disais que je pourrais me faire des économies, en gros on ne paie même pas l'électricité ni rien mais non, parce qu'on n'a pas le droit d'acheter un congélateur là-bas. Nous, on achète petit à petit notre nourriture ».*

Elle a essayé donc de cuisiner et tous mettre dans des boîtes mais l'espace dans le réfrigérateur ne permettait pas de stocker grand-chose. SD9 tient ce même discours *« C'est la nourriture qui me prend beaucoup d'argent. Je cuisine mais dans ma résidence, il n'y a pas de congélateur. Je ne peux pas acheter de la viande et le stocker. Du coup on va dire, je mange au jour le jour. Je fais deux jours pour manger un kilo de viande ».*

- AM17 avait pris une chambre au CROUS sans vraiment savoir qu'il allait partager les parties communes *« Avant de venir ici, j'avais pris une chambre simple, je ne savais pas ce que c'était. Du coup je l'ai découvert qu'une fois ici. La douche et la cuisine étaient collectives. Je n'ai pas du tout aimé. J'avais pris cette chambre car c'était moins cher. Cette année j'ai changé j'ai pris un studio au CROUS. Là j'ai tout ».*
- SN5, a dû déménager pour se rapprocher de son nouvel établissement *« J'ai dû déménager cette année car le campus était très loin. L'année prochaine je déménage. L'année dernière j'étais au CROUS, cette année j'étais dans le privé, l'année prochaine je reviens au CROUS ; je pense aller dans le 7e ou 8e ; il faut que je me rapproche des quais ».*
- ST20 habite loin du centre-ville ce qui l'a contraint dans sa recherche de travail étudiant et au quotidien. Elle n'est pas véhiculée et les transports en communs s'arrêtent à 19 heures.

b) La cohabitation familiale

Le fait d'habiter avec un membre de la famille qui a pour la plupart une expérience universitaire et de la vie en métropole, a rendu plus facile les démarches et l'adaptation à l'arrivée. C'est le cas de YY2, AN7, BZ11, MH12, SM13, ST20 qui ont habité (ou habitent) avec une sœur ou un frère. VC8 elle, a été accueilli par sa tante qui l'a aidé aussi à intégrer sa formation dès son arrivée. AF4, a eu la chance de venir et habiter avec son père et son frère la première année et de retrouver en quelque sorte son environnement d'origine.

Ses colocations avec un membre de la famille sont essentiellement motivées par une meilleure adaptation à l'environnement et une entraide financière. Elles sont plus fréquentes la première année d'études en métropole.

SM13 dépend financièrement de son frère et de ses parents car la préparation au concours ne lui permet pas d'avoir une bourse et travailler à côté lui compliquerait davantage la tâche, lui qui a déjà des difficultés « *Je suis en colocation avec mon frère pour éviter les frais* ».

Pour MH12 comme pour AN7, la présence de leurs frères les a beaucoup aidés pour les démarches. En contrepartie elles prenaient en charge les dépenses du foyer (leurs frères étudiants n'étant plus boursiers), ce qui compliquait un peu leur quotidien.

Ainsi, la majorité de nos étudiants ont eu un repère, une personne source à l'arrivée qui les a accueillis et ou hébergé le temps de trouver un logement. Deux étudiants seulement ont affirmé ne pas connaître du monde dans leur ville d'étude à leur arrivée.

- SA10 *« moi je n'ai personne ici. J'ai qu'une cousine mais elle habite à Toulouse. En gros je me débrouille un peu toute seule »* ;
- AN3 « *Moi personnellement je me suis retrouvé tout seul, je ne connaissais personne, j'ai dû me refaire tout seul* ».

Pour la plupart c'est un membre de la famille qui habite sur la ville d'accueil (SOI14 et SAM15) ou dans les environs (AMS18 et AN21) qui les a accueillis. SN5, AF22, YF19 et AM17 ont été hébergés par des membres de la famille à leur arrivée.

L'accueil est fait sur la base de l'hospitalité familiale de façon gratuite. L'expérience de certains étudiants nous laisse penser que plus cette situation perdure plus il tend à créer des problèmes de cohabitation. SN5 et YF19, qui avait déjà fait des démarches de logement, sont restées chez leurs oncles que quelques jours. Pour elles cette cohabitation s'est bien passée. Ce qui n'est pas le cas pour AM17 et AF22 qui y sont restés plus longtemps :

- *AM17 « Au début j'avais mon frère ici qui m'a un peu aidé. J'ai dû rester chez lui pendant un mois et je ne savais pas qu'il avait d'autres personnes chez lui. Du coup ça s'est mal passé entre moi et lui et on s'est plus recontacté jusqu'à maintenant. C'est mon frère de même père mais pas la même mère ».*
- *AF22 « Quand je suis arrivée sur Villefranche j'habitais avec une tante, on va dire que c'est une tante qu'on a cherchée. À la base j'avais mon appartement à Lyon, et les allers-retours sur Villefranche, ce n'était pas évident, donc on a dû chercher quelqu'un sur Villefranche qui pouvait m'héberger. Je suis restée deux mois avec ce soi-disant oncle que je connaissais pas du tout. On connaît la situation d'habiter chez la famille en France, ce n'est pas évident. Il y avait toujours ce sentiment d'être seule, je ne les*

connaissais pas, je ne pouvais pas m'ouvrir à eux… Quand j'ai quitté chez mon oncle, je suis partie au foyer. Je voulais à tout prix partir parce que c'était vraiment impossible ».

L'expérience d'habiter chez de la famille a aussi été éprouvante pour AI16 qui a délaissé son appartement pour aller habiter avec sa tante la deuxième année. Ces problèmes l'ont impacté psychologiquement, financièrement mais aussi au niveau scolaire. *« Au début je travaillais beaucoup mais cette année j'ai trop de problèmes. Au tout début tout allait bien. L'année dernière j'étais chez moi et je me suis dit que comme j'ai ma tante ici, je suis allée habiter avec. En plus je n'avais pas fait l'aide de la DPSU. J'ai fait deux mois après il s'est passé des choses et ça ne m'a pas plus. Du coup j'ai pris mes affaires et je suis parti à Saint Étienne. En gros, je fais tous le temps les trajets pour aller en cours. Apparemment, je ne payais pas, je n'aidais pas à la maison et pourtant ce n'est pas vrai. Déjà je dois faire mon permis. Il me restait 6 heures pour passer mon permis, je l'ai laissé parce que je ne suis plus ici. Ça fait deux mois que je n'ai pas fait de conduite. Il me fallait de l'argent que je n'avais pas. Je suis parti à Saint Étienne chez mon Cousin. Et là j'ai trouvé un appart. Je me suis dit que je reste là-bas, il y a mon cousin comme ça, il peut m'aider parce que je n'avais rien du tout. En plus il y a aussi ma grande sœur ».*

Pour VC8 contrairement aux autres, tout se passe bien dans sa famille d'accueil. Cependant elle souhaite plus d'autonomie *« C'est en ce moment que j'ai des difficultés. Je vivais chez quelqu'un, un membre de la famille depuis mon arrivée. Ça se passait bien. Mais maintenant j'ai envie d'être autonome. Comme je cherche une école, j'ai envie d'être dans un endroit calme, il y a des enfants, on est nombreux. Ça se passe très bien, il n'y a pas de soucis ils m'ont toujours considéré comme une sœur parce que c'est chez ma tante. Mais je me suis dit, je suis venue en France pour faire ma vie, faire mes études, travailler. Je n'ai jamais vécu dans une famille nombreuse parce que je suis enfant unique. Même que ça me troublait pour réviser quand je faisais mes concours. Je suis habituée à être dans un endroit calme. Du coup cette année comme j'ai envie de reprendre mes études et faire quelque chose, il me faut un logement ».*

Selon l'étude de Cherubini et ses collègues (2009), les Mahorais vont là où ils ont *« un point de chute »*, des connaissances, de la famille. Nous pensons que ce critère n'est pas à négliger sur le choix de la ville d'études. SM13 résume bien la situation dans son témoignage *« en venant ici, il faut avoir des personnes qui peuvent vous aider sinon ce n'est pas facile ».*

11.4. L'adaptation au cadre de vie

Nous avons demandé aux étudiants quels étaient les défis auxquels ils se sont confrontés en venant poursuivre leurs études en métropole. Trois difficultés liées au changement de contexte environnemental, semblent se dégager des réponses : l'éloignement familial, l'autonomie et l'environnement (le milieu). Les étudiants semblent être en accord sur le fait que c'est quitter son environnement de vie et *« aller vers l'inconnu »* comme nous dit AF4 qui représente le plus gros défi de la poursuite d'étude en métropole.

Tableau 71 : L'adaptation des étudiants au cadre de vie

Adaptation au cadre de vie	Étudiants concernés
Difficultés liées au milieu	AN3, AN7, MH12, AR6, SA10, BA1 AM17, AI16, AF4
L'éloignement familial	AM18, YY19, SAM15, AF4, BA1, AR6, SM13 AF22
L'autonomie	BA1, YY2, AF4, SN5, AR6, AI16

11.4.1. Les difficultés liées au milieu

Les difficultés d'adaptation que rencontrent certains étudiants à leur arrivée sont liées dans un premier temps au milieu de vie.

a) Le climat

Certains étudiants sont plus sensibles au climat notamment ceux qui pour qui c'était leur première fois en métropole comme :

- AN3 *« Moi personnellement c'était le changement de climat. Ce n'était pas trop évident au début ; ce n'était pas le même cadre de vie. C'était la première fois que je venais en France, j'ai mis beaucoup de temps pour m'adapter ».*
- AN7 *« on n'était pas habitué au froid, des fois le réveil était difficile ».*

- MH12 *« En première année c'est difficile vu qu'il y a le changement climatique, le décalage horaire ; Voilà je n'ai pas trop souffert ; J'ai juste souffert au niveau du climat »*
- AMS18 *« Le climat c'est totalement différent ».*

Pour AR6, en STAPS, le froid a alourdi ses problèmes de santé « *Ce qui a été dur c'est l'arrivée en France, par rapport au climat au vu de mes problèmes de santé sur mon épiderme. Jusqu'à maintenant j'en souffre. Je ne suis pas vraiment habitué au froid, mon corps fait un choc thermique ; Ça me donne de l'urticaire. Alors que STAPS est un parcours sportif, la plupart du temps on est dehors, je n'arrivais plus à tenir le rythme, à suivre mais j'ai quand même pu valider les sports ».*

Pour SA10, qui a été confronté à des gros problèmes financiers et de logement, les difficultés liées au climat semblent futiles comparées à toutes les autres *« il y a beaucoup de choses qui font que le climat n'est pas la priorité à côté de tous les problèmes rencontrés ».*

Pour BA1, l'adaptation au climat n'a pas été difficile vu qu'il a eu la chance d'être venu en métropole à plusieurs reprises *« Je n'ai pas réellement eu des difficultés d'adaptation parce que j'avais déjà l'habitude de venir ici. Moi j'ai eu la chance quand même de venir en métropole plusieurs fois. Ça joue par rapport au climat et même un peu dans le côté social ».*

b) La ville

À moindre mesure, certains étudiants expriment leurs difficultés à s'adapter à leur nouveau lieu de vie :

- AM17 « *c'était assez difficile parce que je ne connaissais pas trop les lieux, c'était nouveau pour moi, les métros, tout ça à Mayotte on ne connaît pas forcément donc c'était un peu difficile. Le problème d'adaptation c'est un problème que rencontrent les étudiants mahorais qui n'ont pas de famille ou qui ne connaissent pas des gens qui habitent dans la ville ».*
- AI16 après avoir déménagé dans une autre ville *« je ne connais pas trop la ville. Je suis là-bas que depuis deux mois. Ce n'est pas mon truc de traîner, aller voir ailleurs ».*

Pour AF4, s'adapter à ce nouveau cadre de vie ne lui a pas paru si compliqué *« Au niveau de l'adaptation à la vie à Lyon, ça va parce que je suis plutôt autonome. Si je dois aller quelque part, je prends les transports en commun, ce n'est pas difficile ».*

11.4.2. L'éloignement familial

L'éloignement familial provoque chez les étudiants un sentiment de manque émotionnel et de solitude comme nous pouvons lire à travers plusieurs témoignages.

AMS18 est la première fille d'une famille de neuf enfants à quitter Mayotte pour les études. La place des aînées filles dans la société mahoraise est assez importante dans la mesure où elles ont la charge d'aider les parents sur les tâches ménagères et s'occuper des plus petits afin de se préparer à leur future responsabilité. Les parents leur portent une attention particulière comparées aux garçons. Outre le fait de s'inquiéter de leur devenir dans ce nouvel environnement, ils attendent d'elles un comportement exemplaire même loin d'eux. AMS18 comme sa famille, a difficilement vécu cet éloignement « *C'était difficile de s'éloigner de la famille, être dans une ville toute seule. Mais maintenant je commence à m'adapter…Les parents, je pense qu'ils l'ont vécu difficilement parce que c'est la première fois qu'ils voyaient leur fille partir, elle va vivre toute seule. C'était mon premier voyage. Je suis la première fille* ».

YF19, qui est assez proche de sa famille, a réellement réalisé cet éloignement au moment du départ, ce qui lui a fait regretter sur l'instant son choix de poursuivre ses études en métropole. Être en contact permanent avec ses proches lui permettait ainsi de se sentir moins seule : *« Je n'ai pas l'habitude de vivre toute seule, du coup je me sentais un peu seule mais ça allait. J'étais souvent au téléphone avec ma mère, avec des copines. Je passais plus mon temps à parler au téléphone et je ne sortais pas beaucoup, ce n'est pas mon truc. Il y a eu un moment de déprime. Je pense que même dès mon départ de Mayotte, je n'avais plus envie de partir. Quand mon oncle m'a déposé à l'aéroport et m'a dit qu'il est temps d'y aller, je lui ai dit ''j'ai plus envie d'y aller''. J'ai déprimé pendant les premiers jours quand j'étais toute seule chez moi, quand je n'avais rien à faire ».*

AF22 se refusait volontairement de nouer de nouvelles relations dans ce nouvel environnement, une façon pour elle de rester attacher à ses relations d'origine :*« Je suis quelqu'un de très sociale, je n'avais pas du mal à avoir des amis c'est juste que je n'en voulais pas. L'année dernière je ne voulais pas d'amis, j'avais quitté mes vrais amis, je n'en voulais pas d'autres. Après, au fil du temps, j'ai commencé à m'ouvrir, je parlais avec tout le monde en classe, tout se passe bien ».*

SAM15 a elle aussi souffert de cet éloignement familial à son arrivée : « *C'est n'est pas tant le climat c'est l'éloignement familial. J'ai réussi à m'y faire mais il y a toujours des moments où ça revient* ».

Ce manque de l'entourage pèse beaucoup plus au début et diminue avec le temps et l'intégration dans ce nouvel environnement.

Pour certains étudiants, cet éloignement familial les renvoie à leur responsabilité et au fait qu'ils doivent apprendre à s'autogérer sans la présence des parents, ce qui est quelque chose de nouveau pour beaucoup d'entre eux. En effet, contrairement à la société occidentale où l'enfant part de chez ses parents dès qu'il peut, dans la société mahoraise, les enfants restent chez les parents (ou sous leur responsabilité) jusqu'au mariage. Ainsi cette décohabitation précoce déstabiliserait et provoquerait chez certains étudiants un choc émotionnel. Elle est d'autant plus difficile car la distance limite le soutien et l'implication des parents dans cette aventure.

La dépendance aux parents pèse une fois en métropole comme en témoigne AF4 *« Aller vers l'inconnu déjà, ça, c'est vraiment le plus gros défi, quitter le cocon familial, le confort familial où il y a toujours papa et maman qui font tout pour toi »*.

BA1, était encore mineur à son arrivée. Son immaturité a amplifié le manque de ses proches *« Je dirais c'est le fait de vivre seul, le fait de ne pas être avec ses parents, le fait de ne pas être tenu par la main, de devoir se faire à manger quand on n'a pas l'habitude… Depuis qu'on est née, ce sont les parents qui font tous, c'est très difficile de tout faire par soit même. Le fait de ne pas être avec les parents ça joue énormément. En étant seul, je remettais souvent les choses au lendemain »*.

L'éloignement permet à certains étudiants de se rendre compte des efforts des parents pour leur offrir de meilleures conditions de vie. AR6 « *J'avoue que le rôle que ma mère a joué pour nous, je ne l'ai pas vraiment vu, du moins dans sa totalité avant d'être ici. Une fois arrivé ici, c'est là que je me suis rendu compte de tout ce qu'elle a fait pour nous et ce qu'elle continue à faire. J'ai pris du recul, mais je me suis juste rendu compte que j'étais encore jeune et adolescent, je ne savais pas ce que c'était la vie. Là je suis en train de construire ma vie à peu près tout seul* ».

Pour certains étudiants, le manque des parents est amoindri par la présence d'un membre de la famille. Il y a une sorte de prolongement et une substitution du rôle des parents par les frères et sœurs ici présents, qui facilite l'intégration *« il faut avoir des personnes qui peuvent vous aider sinon ce n'est pas facile »* SM13.

Pour être passé par là, les frères et sœurs essayent de les responsabiliser pour qu'ils pussent devenir autonomes assez rapidement *« Mon frère m'a dit débrouille toi tu es déjà assez grande il faut être autonome »* AN7.

AF22 pense que malgré la difficulté, le fait de venir faire ses études en métropole est une bonne expérience personnelle. En effet, contrairement aux étudiants qui restent auprès de leur famille, la mobilité apprend aussi à se responsabiliser : *« J'avais l'habitude que ma mère face tout pour moi. Donc je me suis retrouvée face à moi-même et ce n'était pas évident. Ma mère faisait vraiment tout pour moi, après on s'y habitue, je m'en sors très bien la deuxième année. J'ai une amie qui fait sa Licence à Mayotte, on a eu le bac ensemble. C'est vrai qu'elle n'a pas rencontré les difficultés d'être seule parce qu'on doit être autonome. Elle a eu la chance de valider, parce que justement elle est à Mayotte, il y a ses parents, du coup elle ne s'est pas retrouvée seule alors qu'ici on a et la difficulté et le fait de se retrouver seule ».*

11.4.3. Le manque d'autonomie

Parmi les étudiants, nombreux sont ceux qui étaient habitués à ce que leurs parents fassent tous à leur place :

YY2 *« On avait toujours les parents derrière nous ; du coup on ne se sentait pas vraiment responsable. Ils étaient toujours là pour nous aider, alors qu'ici on est seul on doit tout faire nous-même ».*

AF4 *« Je pense que ça a été le plus gros défi pour moi parce que ce sont mes parents qui s'occupaient de tout et là c'est moi qui dois les faire, c'est vraiment quelque chose. En plus à Mayotte, je ne sortais pas, donc je n'allais pas à Mamoudzou, dans les bureaux. En arrivant ici j'ai eu des difficultés à faire des démarches. J'avais un peu peur ».*

BA1 pense même qu'il faudrait avoir une sorte de préparation à la vie étudiante pour pallier ce manque d'autonomie « *Je pense qu'une préparation à la vie étudiante aurait été mieux. Si on sait déjà vivre la vie étudiante à Mayotte, ça serait déjà bien pour pouvoir faire ses démarches convenablement. Moi par exemple je n'avais jamais fait de démarches avant, même pour poster un colis. En arrivant ici j'ai dû tout apprendre. Après j'ai appris comme ça. Après, ça vient naturellement mais pour certains ça peut quand même être difficile ».*

SN5 et AR6 renvoient cette autonomie à la difficulté de s'organiser au quotidien, gérer son temps et son argent entre autres :

AR6 « La vie en France elle-même est stressante dans tous les sens par rapport à Mayotte : payer le loyer, se faire des courses, est-ce qu'il reste à manger ? Le temps de travail, est-ce qu'on a du temps pour soi ? Et faire quoi avec ce temps ; même socialement ? ».

SN5 « La plupart des gens avec qui j'étais en Prépa vivaient encore avec papa et maman ; et nous, on arrive, on est tout seul ; C'est différent ; On doit se débrouiller pour arriver à l'heure à l'école, manger à midi. Je ne mangeais pas à la cantine, je ne pouvais pas me le permettre car c'était assez cher. Je me débrouillais pour manger à Midi ; repartir à 17 heures ; faire à manger le soir ; Travailler pour le jour d'après ; C'est assez difficile. Apprendre à faire ses courses tout seul, c'est affreux ; je déteste faire les courses jusqu'aujourd'hui. Apprendre à gérer son argent tout seul. Cette année je fais beaucoup d'économie, ce qui n'était pas le cas l'année dernière. Je n'avais pas l'habitude d'avoir de l'argent. Si j'avais besoin d'argent je demandais à mes parents puis c'était fini. Je comprends mieux la valeur de l'argent. C'est vrai que vivre seule ça vous change ».

L'éloignement familial amène les étudiants à se responsabiliser. Livrés à eux-mêmes ils s'efforcent à devenir autonomes notamment pour faire leurs démarches et se gérer au quotidien.

11.5. L'intégration sociale

Nous allons étudier l'intégration sociale des étudiants en trois axes :

- L'intégration sociale scolaire : les interactions et l'adaptation dans son établissement,
- L'intégration sociale extrascolaire dans son environnement qui mesure aussi l'ouverture socioculturelle de l'étudiant,
- La pratique d'activités extrascolaires.

11.5.1. L'intégration sociale scolaire.

Tableau 72 : L'intégration sociale scolaire des étudiants

Sous-catégories	**Définitions**	**Étudiants**
Selon la personnalité de l'étudiant	Degré d'ouverture sociale, facilité à aller vers les autres	BA1, SD9, AN21, AMS18, SN5
Impact de la différence	Sentiment d'être mise à l'écart ou intégré car différent ou étranger	AN7, AN3, MH12, ST20, SOI14
Relations par affinités	Recherche de points communs chez l'autre pour créer des liens. Rapprochement ethnique, communautaire, par centre d'intérêt…	ST20, AF4, AM17, SA10, AN21, ST20, SOI14, AI16, AMS18
Choix stratégique	Reste fixé sur leur objectif de réussite et relations basées sur le travail	YF19, SN5, AF4
Intégration selon la structure	La taille de l'établissement et le fonctionnement des formations favorisent ou pas l'intégration	BA1, SN5, MH12, AI16, AF22, SN5, AN21
Relations limitées au cadre scolaire		SAM15, YY2, AM17

L'adaptation de l'étudiant dans son nouveau milieu de vie implique de nouer de nouvelles relations sociales pour une meilleure intégration. En effet l'interaction avec les autres, résidents ou non permet une meilleure insertion dans son environnement et casse entre autres le sentiment d'isolement auquel peuvent être confrontés certains étudiants ou toute personne étrangère à un lieu. Cette intégration sociale scolaire est une façon de trouver sa place et d'être accepté dans sa classe, son établissement et son environnement d'étude en général.

a) L'intégration selon la personnalité : facilité à aller ou non vers les autres

L'intégration dans le milieu scolaire s'est faite de façon très différente selon la personnalité. Les étudiants pour qui l'intégration n'a pas été difficile sont souvent ceux qui ont pris l'initiative d'aller vers les autres. C'est le cas de BA1, en classe Prépa la première année : *« Moi personnellement, je n'ai pas eu de problème d'adaptation. On ne m'a jamais traité différemment, je n'ai jamais été à l'écart réellement, et même pour d'autres camarades qui ne venaient pas forcément de la métropole, il n'y a pas vraiment eu de problème de discrimination »*. Il a pris l'initiative d'aller vers ses camarades : *« moi je n'ai pas réellement été de mon côté en me disant ce sont les autres qui vont venir, j'essayais d'être comme les autres, de parler à tout le monde ; et à un moment donné on se trouve des camarades »*. Il était moins à l'aise la deuxième année pour avoir intégré sa formation en retard (après s'être réorienté en Licence puis en DUT) : *« Dans ma formation actuelle j'étais plus distant, je ne parlais à personne au tout début. Là ce sont les autres qui ont dû venir vers moi »*. Il lui a semblé plus difficile de s'intégrer dans un groupe déjà constitué et dans lequel des liens ont déjà été créés.

SD9 lui aussi n'a pas vraiment connu de difficultés d'intégration. Il n'est pas resté sous la réserve et a fait l'effort de s'intéresser à ses camarades *« je n'ai aucun problème d'intégration. L'année dernière, comme c'était au début de l'année, je me méfiais un peu. J'ai appris à connaître les gens, après c'est devenu une habitude. J'ai aucun mal à parler aux gens »*.

Certains, un peu plus réservés profitaient davantage des travaux en effectifs réduits (TD, travail de groupe) pour nouer des relations :

- AN21 *« J'ai commencé à parler d'abord aux gens de ma promo et au fur et à mesure, ils m'ont fait connaître d'autres personnes, d'autres endroits. Il y en a qui venaient vers moi car dès les premières semaines, il y a eu les travaux de groupe. C'est surtout grâce aux travaux de groupe que j'ai pu m'intégrer »*.
- AMS18 « *Quand je suis venue l'année dernière je me suis mis dans un groupe pour ne pas être seule. À la rentrée je voyais plein de gens mais je ne connaissais personne. En TD, je suis allée vers eux, j'ai intégré un groupe pour ne pas me sentir seule à l'université. Pour moi c'était facile d'aller vers les autres »*.

Pour d'autres, la tâche s'avère un peu plus compliquée. C'est le cas de SN5 qui est de nature assez réservée *« Je ne suis pas quelqu'un qui va vers les gens comme ça. Ce qui m'a aidé c'est qu'il y a un groupe Facebook de la classe. C'est grâce au groupe Facebook que je parlais à deux, trois personnes, sinon je crois que je me serais débrouillée toute seule jusqu'à la fin de l'année ».*

b) L'impact de la différence sur l'intégration

Pour AN3 et AN7, cela fut plus compliqué. Ils n'arrivaient pas à s'ouvrir aux autres car ils se sentaient vraiment étrangers et ne se retrouvaient pas du tout en leurs camarades. Ils se sont par conséquent isolés la première année.

- AN7 *« Pour l'intégration à l'école ça n'allait pas au niveau des devoirs en groupe ; j'avais du mal à m'intégrer, à me faire des amis… L'année dernière c'était difficile, c'est vraiment cette année que ça va mieux. Je me suis rendu compte que c'était moi le problème. Certains te renvoient une image de personnes qui veulent bien t'accueillir d'autres non… J'ai fait un peu plus d'efforts ; ça va mieux au niveau de l'adaptation à l'école ».*
- AN3 *« J'avais un peu du mal à aller vers les autres. Tu doutes de toi tu n'as pas l'habitude de côtoyer ce genre de personne. À Mayotte on n'a pas l'habitude de parler avec les métropolitains, du coup c'était un peu difficile d'aller vers eux, après on s'est habitué. Moi ça me bloquait toujours, même maintenant. Dans ma classe, je me suis fait une petite partie de potes, après, plus de la moitié limite je ne parle pas avec eux. Ce n'est pas que je n'ai pas envie de parler avec eux, c'est juste que je me limite des gens auxquels je parle. J'aime bien me sentir à l'aise avec la personne avec qui je parle, d'être moi-même, je n'ai pas besoin d'être faux, de me vanter. Je suis quelqu'un qui aime beaucoup rigoler, j'aime bien avoir quelqu'un qui a de l'humour. Je n'aime pas leur façon, leur humour, je ne sais pas ; moi ça me bloque, ça ne vient pas forcément d'eux. C'est vrai qu'il ne faut pas juger les personnes par leur apparence mais sans faire exprès je fais ça. L'adaptation a duré toute une année scolaire, j'ai vraiment eu du mal. C'est vraiment cette année ou on peut dire que je me suis habitué ».*

Contrairement à AN3, MH12 trouve que sa différence a joué en sa faveur pour son intégration *« Socialement, pour l'instant ça se passe bien. Ce n'est pas raciste mais quand on est différente, on a généralement les autres qui veulent venir vous parler… Je ne sais pas si c'est l'école privée catholique mais moi c'est différent. Avec la différence de peau les autres viennent me parler, ils veulent savoir d'où je viens, quel âge j'ai, les études que je fais. Je ne dirai pas tout le monde mais je connais la majorité des personnes, généralement mes camarades de classe ».*

Ces difficultés d'intégration due à la différence sont parfois ressenties comme une exclusion chez certains étudiants. ST20 et SOI14 ont le sentiment d'être exclus car ils viennent d'ailleurs,

- SOI14 *« Eux se connaissaient pratiquement tous du collège ou du lycée ou bien amis dans la vie. Donc chacun avait son groupe ».*
- ST20 « *Chacun a son groupe. Les Français avec les Français. Quand tu es de la race noire, on ne se mélange pas… Le problème ce n'est pas moi du tout, ce sont eux, je pense. Ils ont leurs critères d'amitié et si tu n'es pas comme eux, tu ne penses pas comme eux, si tu parles coloré, tes pensées sont colorées, exotiques…. Ils ont leur éducation et moi c'est différent donc c'est difficile d'avoir des amis. La plupart sont du bassin, il y a des Roannais et quelques Lyonnais. Ils ne se connaissent pas tout forcement mais ils se connaissent de vue ».*

c) Renouer avec les connaissances passées

Le fait d'avoir une connaissance du passé dans la classe réconforte certains étudiants qui sont noyés dans une masse avec laquelle il n'arrive pas à s'intégrer. Pour ST20 qui se sent exclue car « étrangère » à la région roannaise, rencontrer une camarade qu'elle avait connu à la Réunion l'a moins isolé : *« Moi j'ai eu la chance de faire des études à la Réunion. Et par chance vraiment, j'étais en 6ème bilingue à la Réunion où j'apprenais l'allemand. J'étais dans la même classe qu'une fille qui est dans ma promo. Du coup elle est venue en début d'année. Elle est un peu de couleur mate. Elle m'a reconnu. Et j'ai eu cette chance sinon je ne serai avec personne ».*

AF4 qui n'a pas cherché à s'intégrer pour sa deuxième année du fait de l'esprit de compétition qui existe en PACES et car elle souhaite rester fixer sur ces objectifs, a tout de même renoué avec ses camarades de Prépa qui étaient dans sa promotion en PACES. *« Il y a une fille avec laquelle j'étais en Prépa l'année dernière et deux personnes qui étaient dans la Prépa où j'étais l'année dernière, qui fait en parallèle PACES et Prépa cette année que je connais aussi ».*

d) Les relations communautaristes et par affinités

La majorité des étudiants et plus particulièrement ceux qui ont du mal à s'intégrer essaient de se rapprocher des autres par affinités. Ils se réfèrent notamment à leur appartenance sociale, ethnique, raciale et ou religieuse pour identifier les personnes avec lesquelles ils peuvent nouer des relations plus facilement. Ils cherchent ainsi à se lier avec leurs semblables.

La majorité cherche avant tout une personne provenant du même groupe socioculturel. La présence d'un mahorais dans la classe et à moindre mesure, dans l'école rompt l'isolement et facilite l'intégration.

Pour AM17, la présence de ses compatriotes le fait sentir moins seul *« heureusement j'ai mes deux collègues qui viennent de Mayotte aussi. Mais je me sens un peu seul »*

SA10 s'est intégré qu'au bout de la deuxième année après l'arrivée d'une de ses camarades de Mayotte *« Il y a eu une fille avec qui j'étais en terminal, elle a intégré le BTS il n'y a pas longtemps, en plus elle n'habite pas loin... Moi ça va par rapport à l'année dernière. Ça va mieux d'autant plus qu'il y a ma copine-là qui vient d'arriver. Ça se passe bien ».*

Pour AN21, la présence de quelques Mahorais a aussi facilité son intégration au sein de la Faculté. En une semaine il avait déjà trouvé ses marques *« J'ai rencontré quelques amis mahorais, on se connaissait de vue. Au bout d'une semaine je m'étais déjà intégré au niveau de la Fac ».*

ST20, l'absence de Mahorais dans son établissement a amplifié son sentiment d'isolement *« je me suis retrouvé la seule mahoraise dans toute l'école ».*

Cette tendance communautariste n'est pas forcément synonyme d'intégration. Elle peut tout aussi les isoler du reste de la classe.

Certains étudiants, à défaut d'avoir d'autres Mahorais dans la classe se rapprochent des personnes avec qui ils partagent des affinités.

AI16 qui est assez réservé, s'est assez bien intégré dans sa classe et se sent plus proche de ses camarades d'origine étrangères *« je me sens bien avec mes camarades. Ce sont des gens cool. Tu rencontres des gens, des Arabes, des Iraniens, après ça fait plaisir. Je m'entends bien avec eux… ».* Nous supposerons que le fait de ne pas être le seul étranger l'a aussi aidé à s'intégrer.

L'apparence physique de AMS18 (voilée) nous laisse penser qu'elle s'est rapprochée des camarades par rapport à la religion : *« Mes camarades sont plus des Algériens, des Arabes. Je me sens plus près d'eux. Il y en a qui vivaient déjà ici, qui se sont adaptés à la vie. Ils essayent de m'intégrer dans le groupe et de m'adapter à la vie à l'université ».* Ainsi, cette affinité concilie ses principes idéologiques et ses études. Elle l'enrichit aussi personnellement. Outre le fait de s'ouvrir socialement, cette relation qui se poursuit hors du cadre scolaire lui a permis d'intégrer une association caritative étudiante qui fait de la collecte de dons pour les enfants syriens du bassin rouannais.

Contrairement aux autres, SOI14 a vraiment eu du mal à s'intégrer dans sa formation en Maths - Info. Outre le manque de contact avec les autres *« l'autre explication était qu'ils fumaient tous pratiquement et moi non »*. En effet, les pauses sont des moments de convivialité qui facilitent les échanges. Le fait qu'il ne fume pas l'excluait davantage de ses camarades. Il a néanmoins réussi à nouer avec des camarades nigériens, une affinité probablement due à la couleur de peau *« J'ai gardé contact avec deux personnes de mon groupe d'anglais, ils viennent du Nigeria ».*

e) Les choix stratégiques

D'autres étudiants ont fait le choix de limiter volontairement les interactions avec les autres et favoriser davantage les relations basées sur le travail.

YF19 a des principes et des habitudes scolaires qui font d'elle « une élève modèle ». Se faire des amis n'était pas dans ses priorités *« Je ne cherchais pas forcément à avoir des amis, je me mettais tout le temps de côté, ça ne m'intéressait pas de me faire des amis ».* Au début elle s'était rapprochée de camarades avec lesquelles elle pensait avoir des affinités pour par la suite comprendre qu'elles n'avaient pas les mêmes objectifs, ce qui y a mis freins *« J'ai l'impression que ce n'est pas vraiment les mêmes mentalités que nous. Du coup j'ai eu des camarades de classe, une Arabe et une Africaine ; Ce n'est pas que je ne m'entendais pas avec eux mais c'était plus moi qui me mettais un peu en retrait par rapport à leur vision des choses. Des fois je les ramenais chez moi, je cuisinais, on mangeait ensemble et juste après l'après-midi on avait cours et ce n'était pas des élèves travailleuses.*

Elles voulaient en gros sécher et moi, même s'il y a certains cours qui ne me plaisaient pas, que je n'avais pas forcément envie d'aller en cours, mais je me disais que je dois y aller même si dans ce cours je ne comprenais rien mais j'y allais, je prenais des notes. Pour moi c'est important l'assiduité en cours. Même si je ne révisais pas trop à la maison, mais le fait déjà

d'être présente en cours, m'a aidé. Je n'ai pas non plus besoin de demander aux camarades de me passer les cours. Vu qu'elles avaient des mauvaises influences, ça ne me motivait pas trop ; Déjà que je faisais le minimum, j'avais besoin de quelqu'un qui me pousse à faire plus ». Elle a finalement intégré un groupe de garçons avec lequel elle semble s'y retrouver *« J'ai l'impression que je m'entends plus avec des garçons qu'avec les filles du coup j'étais plus avec des garçons. C'est des garçons que j'ai rencontrés à l'université, on était dans le même groupe en TD et qui me taquinais beaucoup. Ils me proposaient aussi de travailler avec eux… Ils m'ont intégré dans leur groupe. Jusqu'à maintenant on révise ensemble. Cette année je révise plus avec eux alors qu'avant je révisais toute seule ».*

SN5 elle aussi pensait se faire beaucoup d'amis à l'université pour sa deuxième année. Elle s'est finalement restreinte à deux camarades avec lesquels elle noue davantage une relation de travail *« Cette année à la Fac, au début je me suis dit, je vais me faire plein d'amis. Quand je suis arrivée, j'ai vu que la dynamique des gens à la Fac ne me plaît pas du tout. Cette année je me suis fait deux amis, mais c'est deux amis avec qui je travaille aussi. C'est moi qui les aide en Anglais alors que ça devrait être eux qui m'aident le plus vu qu'ils ont fait la première année. Mais on s'aide mutuellement. Le relationnel est basé sur le travail mais pas que, on s'amuse également mais on ne pense pas qu'à s'amuser. Il faut savoir mélanger les deux ».*

AF4 qui est de nature réservée, s'est restreinte volontairement au niveau relationnel pour rester fixer sur ses objectifs et l'esprit concours *« Des fois j'ai du mal à aller vers les gens, mais là ça ne m'intéresse pas d'avoir des connaissances à l'université là parce que c'est le PACES, il ne faut pas s'éparpiller, du coup je suis plus dans cet esprit-là de me concentrer et l'amitié, ça viendra après ».*

f) L'intégration selon la structure et la formation

Les étudiants semblent être en accord sur le fait qu'il est plus facile de s'intégrer dans les petites structures ou en petit groupe. Leur expérience nous montre en effet que ceux qui sont en BTS ou en CPGE s'adaptent mieux et plus rapidement que ceux qui sont à l'Université.

Le témoignage de BA1 qui a connu l'environnement en CPGE, à l'université et en DUT résume parfaitement la situation *« L'environnement du Lycée permet réellement de se faire très rapidement des camarades… À la Fac c'est difficile, être par exemple 100, 150, 200, dans un Amphi c'est beaucoup difficile de s'intégrer, ou même d'aller vers les autres. Il faut faire ça dans des petits groupes pour apprendre à se connaître réellement ».*

BA1, AF4 et SN5 en CPGE la première année, n'ont pas eu de problème d'intégration. Ils continuaient dans le cadre du lycée qu'ils connaissaient déjà.

- BA1 *« Dans ma première formation, c'est arrivé un peu naturellement en fait, comme on était en petit groupe, on a commencé à vite se parler, à sympathiser, c'est allé très rapidement… Pour ma première formation, c'était dans un lycée, du coup, c'était beaucoup plus facile de me repérer, c'était la même administration, il n'y avait rien qui changeait. Je me suis rapidement fait des camarades, et je m'entendais bien avec. L'environnement du lycée permet réellement de se faire très rapidement des camarades ».*
- AF4 *« À l'école l'année dernière, on était en petit groupe, du coup, je me suis bien intégrée, tout se passait bien, on s'entendait bien, c'était sympa. »*

Cependant après leur réorientation (BA1 en IUT et SN5 et AF4 à la Fac), l'intégration n'a pas été une véritable réussite. BA1 explique ceci par sa rentrée décalée *« Actuellement je suis à l'IUT, je dirais un peu moins quand même, certes on est en petit groupe, mais je suis en rentrée décalée. Ça ne s'est pas passé comme au lycée, au lycée c'était un peu naturel. En DUT un peu moins, mais ça peut venir avec le temps ».*

AF4 et SN5 sont contraintes par l'effet de masse à l'université. Nouer des relations s'avère donc plus compliqué d'autant plus qu'ils viennent d'un environnement (lycée) qui est beaucoup plus accueillant *:*

AF4 *« Cette année comme on était 2 000 je ne sais combien de personnes dans un amphi, franchement, ça ne me donne pas envie de parler. Tu commences à parler à une personne et on se dit, je dois parler à tout ce monde ».*

SN5 *« J'ai beaucoup plus apprécié le milieu lycée que l'université. C'est comme s'il y avait une ambiance plus chaleureuse, plus amicale ; on était plus nous-même. Alors que là il y avait beaucoup plus de gens, on ne se connaissait pas ».*

Pour MH12, AI16, AM17, AF22, en BTS, le cadre lycée les ont aussi aidés à s'intégrer plus facilement.

Dans ses petites structures, le travail en groupe resserre davantage les liens avec les autres étudiants.

- AF22 en BTS *«… Surtout que c'est une petite promo donc on est obligé de travailler pas mal en groupe, être en contact avec les autres ».*

- SN13 en formation de prépa infirmier *« à l'école, on s'entend bien avec les autres, on s'est déjà habitué entre nous. On est dans un milieu où travailler en équipe est très important. On nous apprend à être en groupe tout le temps même si on ne veut pas mais on est obligé. Du coup à l'école il n'y a pas de soucis ».*

Nous soulignerons essentiellement deux choses concernant l'intégration à l'université :

Premièrement, les étudiants s'intègrent davantage dans les petites Fac et dans leur groupe de TD *« Au bout d'une semaine je m'étais déjà intégré au niveau de la Fac. La Fac est petite donc on peut s'intégrer facilement. Je connais des gens qui sont à Bordeaux, Lyon, Toulouse, ils ont mis à peu près deux mois pour s'intégrer à la Fac parce qu'elle était grande. Le fait que la Fac soit petite, ça m'a permis de m'intégrer car je me sentais un peu comme à Mayotte. Je suis partie une fois à la Fac de Lyon, j'ai vu ce que c'était, je me suis dit que même moi, j'aurai pris du temps pour m'y intégrer, tandis qu'ici il m'a fallu moins de temps* », nous témoigne AN21.

Les groupes de TD sont en effet plus favorables à l'intégration sociale universitaire. Il y a une certaine proximité qui aide à créer des liens. C'est le cas de AMS18, YF19, AN21 dont leur intégration a été favorisée par le travail en groupe en TD.

Deuxièmement, l'organisation des apprentissages est plus ou moins favorable à l'intégration. Le travail en groupe à l'université favorise les liens entre les étudiants comme nous témoigne SOI14 « *Il y avait des cours en Amphi. En groupe, c'était plus les TD, l'option Anglais et PPE. En anglais j'avais des contacts avec les autres parce qu'on travaillait en groupe. J'aimais bien, ça me permettait de partager avec les autres* ».

Cependant ne pas laisser libre choix aux étudiants dans la constitution des groupes peut être une limite et peut contraindre les interactions. C'est ce qu'a connu AN7 pour sa première année d'études. Elle se sentait rejetée car ça se passait mal dans les travaux en groupe *« Cette année ça va mieux, on nous laisse le choix des partenaires alors que l'année dernière non. J'ai fait un peu plus d'efforts ; ça va mieux au niveau adaptation à l'école ».*

Le fonctionnement de certaines formations peut aussi influencer l'intégration des étudiants. Pour AR6, les cours de STAPS sont organisés en groupe sous forme de classe, ce qui lui a permis de s'intégrer plus facilement *« Quand on est à la Fac on a l'impression d'être tout seul. Et encore, en STAPS c'est une classe ça me rappelle le Lycée, les gens que je fréquente, on est devenue ami très facilement ; tout le monde est sociable ».*

Pour SOI14 en Licence Maths - Info la première année, être en permanence sur les ordinateurs n'a pas favorisé son intégration car les interactions restaient très limitées : *« En cours tout le monde était concentré sur son ordi donc pas de communication. Pendant les pauses chacun partait de son côté en plus il n'y avait même pas de pause, donc je n'avais pas de relation avec les camarades…La formation Maths info est individualiste. On se disait juste bonjour le matin sans plus ».*

Les options et les spécialités dans une formation peuvent limiter les liens entre les étudiants c'est le cas de YY2 en Licence Langues *« j'avais quelques camarades qui pouvaient m'aider, mais à un moment donné on s'est séparé. Il y en a ils se sont orientés en Anglais, d'autres en Espagnol, du coup on n'a pas trop le temps de se voir ».*

Tableau 73 : L'intégration selon la structure de formation

L'intégration selon la structure	**Etudiants**
Intégrés dans une petite structure	BA1(1), AF4(1), SN5(1), MH12, SM13, AI16, AM17, AF22
Non intégrés dans une petite structure	BA1(2), AN3, SA10, ST20
Intégrés à l'université	YY2, SD9, SAM15,
Intégrés à l'université (particulièrement en groupe d'étude)	AR6, AMS18, YF19, AN21
Non intégrés à l'université	AF4(2), SN5(2), AN7, SOI14,

L'intégration dépend essentiellement de la structure et de la formation. Même à l'université, l'intégration se fait en petit comité. D'autres facteurs tels que la personnalité et les objectifs de l'étudiant impactent aussi ce phénomène.

g) L'étendue des relations scolaires

Certaines relations avec les camarades de classe ne se limitent qu'au cadre scolaire. Pour ces étudiants, ceci se limite à une relation minimaliste qui leur fait sentir intégrer dans l'environnement classe sans pour autant développer de relation d'amitié avec quelques-uns. Ces relations se basent principalement sur le travail et aussi le sentiment de pouvoir compter sur des camarades en cas de besoins (d'informations, de cours…). C'est en quelque sorte le premier stade d'intégration scolaire et universitaire :

- *SAM15 « Je peux compter sur les camarades et ils peuvent compter sur moi. Mais après j'essaye plus de me débrouiller par moi-même, je n'aime pas trop demander de service ».*
- YY2 *« L'intégration au sein de l'établissement s'est faite dès les premiers cours, j'y ai quand même rencontré des camarades, on s'est parlé, on s'est habitué mais qu'au niveau scolaire…Après, en dehors on ne se parle pas trop. Ce sont plus des collègues de travail ».*
- *-AM17 « on discute beaucoup avec nos camarades. Il y a une bonne ambiance. Au lycée ça va mais c'est juste quand je suis chez moi. Au lycée on parle avec tout le monde, on s'entraide ».*

Certains étudiants nouent des véritables relations d'amitiés avec leurs camarades même en dehors du cadre scolaire. Nous nous intéresserons davantage au cas de SN5 qui a gardé de très bonnes relations avec ses camarades de la Prépa même après avoir quitté la formation. Avoir partagé cette expérience difficile les a en effet beaucoup rapprochés. Elle se sent d'ailleurs plus proche d'eux que de ses camarades à l'université *« Je n'ai pas que mes amis de la Fac, j'ai aussi gardé beaucoup de contact avec mes amis de la Prépa et franchement ça me fait du bien, parce que les entendre se plaindre encore ça me fait rire ; Je me demande pourquoi ils ne partent pas. Souvent, les week-ends, on va manger quelque part dans Lyon avec les amis de la Prépa ; On se revoit encore et franchement ça me fait du bien de les voir. C'est comme si on se comprenait plus facilement après tout ce qu'on a vécu l'année dernière ».*

11.5.2. L'intégration sociale (extrascolaire)

Nous nous sommes intéressés aussi à l'intégration sociale hors du cadre scolaire pour évaluer le degré d'interaction des étudiants mahorais avec les autres et l'adaptation dans ce nouveau milieu de vie.

Tableau 74 : L'intégration extrascolaire des étudiants

Intégration extrascolaire	**Définitions**	**Étudiants concernés**
En relation Avec les camarades de classe	Prolongement des relations scolaires dans la sphère privée.	AI16, SN5, YF19, AMS18

	Transformation des relations scolaires en relations amicales	
Relations limitées à la sphère familiale	En relation qu'avec l'entourage familial	AF4, SM13, ST20, BZ11
Relations limitées à la communauté	L'étudiant Privilégie les relations avec les Mahorais	BA1, AN3, AM17, MH12, SA10
Ouverture sociale	L'étudiant ne limite pas ses relations, n'a pas de retenue ni d'a priori pour nouer des relations	AR6, AN7, SD9, SAM15, VC8, AN21, AF22
Isolement	L'étudiant a du mal à s'intégrer dans l'environnement et s'isole	AF4, YF19, AR6, AN3, BA1, ST20

a) Les relations extrascolaires avec les camarades de classe

Certains étudiants, notamment ceux qui sont bien intégrés dans leur formation ont de relations amicales avec leurs camarades de classe qui se poursuivent en dehors du cadre scolaire. C'est le cas de AI16 qui se repose entièrement sur ses camarades de classe *« franchement à part mes camarades de classe je n'ai personne sur qui compter »*.

SN5 a gardé de bonnes relations avec ses camarades de la Prépa et les voit en dehors même après avoir quitté la formation. C'est aussi le cas de AMS18 et YF19 pour qui les relations de travail sont devenues des relations d'amitié. Leur groupe de travail les a intégrés au niveau scolaire mais aussi au niveau social :

- AMS18 *« Pendant mon temps libre, je vais voir les amies, je vais au parc »*.
- YF19 *« On se retrouve pour manger. C'est un groupe sérieux. Ça rigole beaucoup mais on a tous validé ce semestre… »*.

b) Les relations limitées à la sphère familiale

Certains étudiants ont des repères sociaux via la famille déjà sur les lieux. Ils se reposent au premier abord sur ces relations déjà existantes et ne se retrouvent pas complètement isolés au

début. Cette situation est davantage bénéfique pour les étudiants qui ont du mal à nouer des relations ou qui ne sont pas intéressés pour connaître du monde. Ils limitent leurs fréquentations à leur entourage proche.

C'est le cas de AF4 qui ne souhaite pas forcément nouer des relations mais pour qui la présence de son père et de son frère doit être un soutien de taille. SM13 et ST20 et BZ11 ne connaissent pas vraiment du monde en dehors de leur entourage :

- ST20 *« Je connais les gens de vu mais à part ma sœur, je ne connais personne. Je pense aussi que c'est une question de confiance ».*
- SM13 qui habite avec son frère est plus proche de son cousin *« j'ai mon cousin qui est à Saint Étienne. Ça peut arriver, par exemple quand il fait beau, d'aller faire un tour, voir un peu la ville mais sinon ce n'est pas tout le temps ».*
- BZ11 limite ses connaissances à son entourage proche *« je connais cinq personnes et mes camarades de classe c'est tout ».*

c) Les relations communautaires

Pour certains étudiants, se replier sur la communauté mahoraise pour nouer des relations semble leur apporter un meilleur confort social. Cette tendance communautariste serait aussi une façon de retrouver ses origines en dehors de Mayotte (parler leur langue, manger local). Nouer avec un semblable nécessiterait moins d'efforts (notamment pour chercher des affinités) car la compréhension de l'autre est immédiate.

BA1 nous a expliqué que nouer entre mahorais est plus facile que chercher à créer des liens avec les autres *« on n'a pas les mêmes relations avec les autres, métropolitains qu'on a nous à Mayotte, donc pas réellement la même amitié, c'est différent. Il y a toujours une difficulté au début pour apprendre à les connaître comparé à Mayotte où on connaît déjà tout le monde on parle déjà très bien ».*

Ceci semble être en accord avec AN3 qui a du mal à créer des liens avec les gens de sa classe. Il ne s'y retrouve pas en eux. Il semble nouer des meilleures relations avec des sœurs jumelles mahoraises qui habitent dans sa résidence. C'est aussi le cas de YY2 qui doit surmonter sa timidité pour aller vers les autres *« Je n'ai pas trop de contacts, j'ai quelques camarades de cours, mais à part ça, je n'ai que des amis de Mayotte ».*

AM17, SA10, MH12 et YF19 ont noué des relations plus particulières avec leurs amis mahorais rencontrés dans le cadre scolaire.

« Heureusement j'ai mes 2 collègues qui viennent de Mayotte aussi ». « J'ai une copine que j'ai rencontré ce second semestre qui est dans mon groupe, une Mahoraise. Et on se voit souvent. Elle vient chez moi. Quelquefois je vais chez elle ; on mange ensemble quelquefois » YF19. « Je ne sors pas beaucoup mais les week-ends, aller faire un tour de ville avec justement une première année qui est là depuis cette année, une Mahoraise ». Mais contrairement à YF19, SA10 et MH12 les connaissaient depuis Mayotte. Elles étaient dans la même classe en Terminale.

Pour SA10, qui était assez isolée, l'arrivée d'une Mahoraise dans sa classe la deuxième année l'a plus ouvert socialement. Elle voudrait bien être davantage en contact avec la communauté mahoraise de sa ville mais ne sait pas comment s'y prendre. *« …Tu ne connais pas les gens qui sont ici et ça se trouve, ce sont des personnes qui sont là depuis longtemps, ils peuvent te renseigner. Comme tu ne vas pas vers eux, tu ne sais pas ce qui se passe ici. Il a des gens qui disent qu'il y a beaucoup de mahorais mais moi personnellement, je n'ai jamais vu autant de mahorais ici. C'est que quand il fait beau peut-être que tout le monde sort, c'est là que tu peux voir deux, trois personnes mais sinon… ».*

Connaître des Mahorais semble être une nécessité pour se sentir moins seul dans son nouvel environnement de vie. AF22 elle aussi a cherché à connaître des Mahorais à son arrivée dans sa ville d'études : *« Il y a quand même pas mal de mahorais sur Villefranche. Comme je suis arrivée dans une famille, j'ai pu rencontrer des gens grâce à eux. Ça m'a permis d'avoir un petit cercle, je connais pas mal de personnes là-bas ».*

SOI14 a un peu retrouvé de son environnement, ce qui le réconforte de ses difficultés d'intégration à l'université *« Ça va, je ne me concentrais pas dessus parce que j'avais des amis ici, des Mahorais, des gens de mon village… Je sors un peu avec ses amis mahorais. On va jouer au foot ».*

d) Ouverture sociale

Certains étudiants n'expriment aucune contrainte particulière à nouer des relations sociales de quel type que soit. Ils ont pour la plupart le contact facile ce qui favorise leur ouverture sociale. C'est le cas de :

- AR6 *« Je me suis fait beaucoup d'amis, pas simplement à la Fac, quand je rencontre quelqu'un n'importe où, la plupart du temps je garde contact »*,
- AN7 « *Je suis très sociable. On peut dire que j'ai de la tchatche* »,
- SD9 « *j'ai aucun mal à parler aux gens* » ;
- SAM15 « *Je n'ai pas de problème avec les gens, je me trouve sociable, en tout cas j'ai des amis* ».

Pour d'autres cette ouverture sociale s'accompagne aussi d'une ouverture culturelle nourrie par l'envie de connaître d'autres horizons :

- VC8 : « *Je suis trop bavarde, je suis quelqu'un qui va envers les autres, je ne suis pas fermée. Je parle avec tout le monde, des Africains, des Arabes, j'ai des copines arabes, africaines*. »,
- AN21 : « *En dehors de la Fac, je connaissais des gens qui habitaient dans ma résidence, des Mahorais, des Français et des Arabes* ».
- AF22 :« *En dehors de l'école ça va, je me suis fait quelques connaissances. Au foyer, c'était bien parce que je voyais vraiment différentes personnes : des immigrés, des exilés… C'était très bien* ».

e) L'isolement social

Certains étudiants ont le sentiment d'être isolés par l'éloignement du cadre de vie plus conviviale à Mayotte :

- *AF4 « La première difficulté c'est le fait de venir ici, dans un endroit où tu ne connais personne, où personne ne peut t'aider. C'est comme si on te laissait dans la fausse au loup et on te dit débrouille toi. Je pense que la majorité connaît ça et pour ce qui est de s'intégrer, je pense qui en a qui s'en sort mieux que d'autres ».*
- YF19 *« Je ne savais pas comment m'occuper sachant qu'à Mayotte il y avait toujours des gens qui m'entouraient, je peux toujours sortir, aller chez ma grand-mère ; je n'étais pas non plus quelqu'un qui faisait la fête ou qui sortait beaucoup ou qui avait pleine de copines mais voilà à Mayotte on voit du monde, tout le monde se connaît. Ici si je sors je me dis je sors pour quoi faire ? Je ne connais personne ».*
- AR6 *« Les gens que je fréquentais, sont tous dans des villes différentes. On ne peut que s'appeler et partager nos peines. Au final on se retrouve toujours tout seul. Le truc c'est qu'il ne faut pas céder à la solitude. Parfois on aimerait sortir avec deux, trois*

personnes pour se détendre un peu un vendredi soir. Des fois je me retrouve seul ; les amis que j'ai à la Fac sont un peu tous dans le cas que moi, mais contrairement à moi, ils rentrent chez eux les vendredis soir ».

- AN3 relativise par rapport à cette situation. Il pense que cela lui permettra de ne pas dévier de ses objectifs de départ *« Au début ce n'est pas évident même mentalement, tu es seul, tu n'as personne à qui parler, après on se dit que c'est un mal pour un bien parce qu'on évite tout ce qui est potes, soirées ».*

Certains étudiants expliquent ces difficultés relationnelles par du malaise des Mahorais à aller vers les autres. Pour BA1, *« …Un mahorais qui n'a jamais quitté Mayotte, il se retrouve ici, déjà il a du mal à aller vers les autres et à s'intégrer ».*

AR6 ne trouve pas vraiment l'intérêt de nouer des attachements alors qu'il n'est que de passage et encore très attaché à son environnement d'origine. *« Quand on passait le bac, je voulais juste partir, on était tellement pressé de partir et une fois parti on ne veut plus que rentrer et jusqu'aujourd'hui. Je n'ai pas vraiment envie de m'attacher à quelque chose ici. Dès que j'aurais quelque chose qui pourrait me permettre d'avancer chez nous, je vais repartir. Je n'ai pas envie de rentrer bredouille comme je suis parti, avec un bac ».*

Pour AR6 et ST20, ce sont les métropolitains qui manquent d'ouverture, ce qui ne faciliterait pas l'intégration des étrangers :

- ST20 « *L'intégration n'a pas du tout été facile, même là. Les gens sont très fermés. C'est pour ça que je veux partir à Lyon pour découvrir une autre ambiance. Si je ne suis pas prise à Lyon, je ne vais pas insister mais je ne veux pas rester ici ».*
- AR6 *« À mon arrivée, je trouvais que l'environnement était hostile par rapport à chez nous. Quand on va quelque part les gens sont aimables mais en dehors de l'établissement ou tu es, c'est différent. S'il t'arrive quelque chose sur la route, les gens limite ils ne feront qu'appeler les urgences et encore, ils partiront et continueront leur chemin ».*

11.5.3. Les activités extrascolaires

Nous avons demandé aux étudiants s'ils pratiquent des activités en dehors du temps scolaire pour évaluer leur degré d'intégration.

Tableau 75 : Les activités extrascolaires des étudiants

Activités	**Étudiants**
Activités sportives	YF19, AN21, SOI14, SD9
Activités culturelles	YY2, SD9, SAM15, AF22
Activités associatives	AMS18
Pas d'activités par manque d'intérêt	BZ11, SA10, AF4, AR6, BA1, YY2, AN3

a) Pratique d'activités

Parmi eux, nous estimons que seulement huit étudiants ont des activités plus ou moins régulières. Certains ont des activités sportives : YF19 fait partie d'un club de handball à Roanne. Elle en faisait depuis Mayotte. AN21, SOI14 et SD9 jouent occasionnellement au football avec leurs amis mahorais. C'est une pratique assez fréquente à Mayotte, le foot étant le sport le plus populaire sur l'île.

D'autres s'orientent plus vers des activités culturelles. C'est le cas de YY2 : « On fait beaucoup de sorties soit au cinéma ou au bowling ». SD9 est passionné de voyage ; SAM15, passionné de musique *« je chante, c'est une passion, je compte faire partie d'un groupe »* ; AF22, avait repris le théâtre quand elle était au foyer.

Très peu d'étudiants s'intéressent aux activités associatives. AMS18 est la seule à avoir une activité associative *« On a une association, l'association humanitaire d'aides aux enfants en Syrie. On essaie de chercher des aides pour améliorer les conditions de vie des enfants en Syrie. À Roanne, l'association regroupe des étudiants, des lycéens et des étudiants d'autres villes. On récolte des dons et on rend visite aux enfants immigrés qui sont ici. Cette activité associative me motive et me pousse à aller vers les autres et ne pas rester seul dans mon coin.*

Il faut s'adapter même si c'est difficile. Je pense que ça m'a beaucoup aidé… Pour le moment je ne connais pas d'association mahoraise ».

b) Manque d'intérêt

Pour Les autres étudiants, c'est un manque de temps et d'intérêt qui expliqueraient l'absence d'activités. Le manque d'intérêt est exclusivement exprimé pour l'engagement dans des activités associatives (par 8 étudiants) :

- BZ11 « *Je n'aime pas ces trucs. Même dans les trucs universitaires je n'y vais pas* » ;
- SA10 « *Des associations je n'en connais pas du coup je ne cherche pas à savoir* » ;
- AF4 « *Je m'intéresse pas du tout à la vie associative. Je ne sais même pas quelle association mahoraise il y a à Lyon* ».

AR6 a particulièrement une mauvaise image des associations étudiantes : « *Les associations étudiantes à la Fac, je ne trouve pas vraiment d'intérêt. On m'avait proposé d'adhérer au BDE, à par avoir des soirées moins chères, et les soirées ne m'intéressent pas, aller faire n'importe quoi en boîte, je ne vois pas l'intérêt. Surtout, les gens sont prêts pour faire la fête mais il n'y aura personne pour t'aider. Les gens ont un comportement égoïste à la fac* ».

BA1 et YY2 ne s'intéressent pas non plus aux associations. Cependant YY2 est plus sensible aux associations mahoraises qui peuvent lui faire connaître des compatriotes *« Il y a qu'un à laquelle je prête attention c'est l'association pour l'accueil des étudiants Lahiki de Montpelier. Sinon je ne trouve pas trop l'intérêt. Je ne fais pas trop attention. J'ai déjà mon frère. Après j'aimerais bien rencontrer d'autres étudiants mahorais »*. BA1 est plus porté par l'envie de découvrir autres choses que mahorais : « *Moi personnellement les associations ne m'intéressent pas tellement surtout mahoraises, parce que je suis mahorais, je connais les Mahorais, je veux plutôt rencontrer des choses que je ne connais pas* ».

AN3 ne trouve pas l'intérêt de se diriger vers une association si c'est juste pour rompre la solitude : *« Pour moi c'est trop forcer, forcer l'amitié, trop forcer les choses. Je ne vais pas aller dans une association juste pour rencontrer du monde. Je n'y vais pas car, dans ma tête je me dis qu'il y a mieux à faire, je ne sais pas, tu peux rester chez toi, regarder quelque chose, heureusement qu'il existe Netflix* ».

c) Manque de temps

Pour SN5, ce n'est pas l'intérêt qui lui manque mais davantage les opportunités *« J'aimerais bien participer et être membre d'une association mais pour l'instant ce n'est pas le cas »*.

D'autres étudiants sont trop pris par les études pour s'intéresser à des activités notamment sportives et culturelles. Les étudiants estiment ne pas avoir le temps :

- AN3 : « *J'ai un but à atteindre du coup j'évite* » ;
- AF4 : *« Ce n'est pas que ça ne m'intéresse pas mais tellement les études me prennent du temps* » ;

- MH12 : *« Malheureusement non je n'ai pas le temps vu que quand je finis les cours je vais directement à la maison, je fais mes devoirs. Pendant les vacances, c'est là où j'ai le temps de sortir un peu mais généralement je reste à la maison, je ne fais pas grand-chose… En plus cette année il ne faut pas que je rate le BTS* » ;
- SM13 : *« C'est l'année dernière que j'avais ce temps-là mais cette année ce n'est pas possible. Ça nécessite beaucoup de sérieux »* ;
- AM17 : *« Non je n'ai pas le temps. C'est un choix de ne pas y aller car déjà j'ai le permis à passer, je n'ai pas trop le temps, je dois réviser* » ;
- AR6 : « *L'année dernière, je sortais ; cette année, j'ai arrêté carrément, je suis tout le temps chez moi, je ne fais plus rien du tout à part réviser, sinon jouer à la console* ».

AR6 est aussi le seul à évoquer des raisons financières pour le manque d'activités *« je voulais m'inscrire dans un club de basket, mais la licence est un peu chère je trouve et on ne joue pas beaucoup car il y a beaucoup de concurrence. Je suis parti voir des matchs de mes camarades de fac, ils jouaient 2 minutes sur 40 alors qu'ils faisaient partie des meilleurs à la fac. Non, je ne vais pas perdre mon temps et mon argent ».*

d) Les loisirs

Nombreux sont les étudiants qui limitent leurs loisirs à des occasionnelles sorties en ville. Ces dernières peuvent être assimilées à des sorties culturelles (l'objectif exprimé étant la découverte de la ville).

- AF4 *« Je sors, pour découvrir un peu la ville. Au début je ne prenais pas les transports en communs, je marchais à pied pour mieux connaître* » ;
- SN5 *« Souvent, les week-ends, on va manger quelque part dans Lyon avec les amis de la Prépa* » ;
- MH12 *« Je ne sors pas beaucoup mais les week-ends, aller faire un tour de ville avec justement une première année qui là depuis cette année, une Mahoraise »* ;
- SM13 *« j'ai mon cousin qui est à Saint Etienne ça peut arriver, par exemple quand il fait beau d'aller faire un tour, voir un peu la ville mais sinon ce n'est pas tout le temps. C'est juste entre nous, aller manger »* ;
- AM17. *« On allait avec mon collègue mahorais qui a arrêté au centre commercial, au parc, on ne faisait pas grand-chose, on peut dire qu'on a un peu découvert Lyon ».*

- AN21 *« Quand il fait beau, on va à Roanne plage (au port) marcher un peu ».*

Les étudiants ne semblent pas vraiment être intéressés par les soirées étudiantes comparés à la normale (pour les jeunes de leur âge).

SD9 et VC8 sont les seuls qui reconnaissent aller souvent dans des soirées. SA10, participait aux soirées organisées dans sa résidence. Nous sommes ainsi, loin des clichés des étudiants fêtard. À travers l'analyse des activités extrascolaires, on peut dire que cette intégration est assez limitée pour beaucoup de ces étudiants.

11.6. L'intégration académique

Nous avons analysé l'intégration académique sous plusieurs aspects afin d'étudier leur adaptation et les difficultés rencontrées par ces jeunes en tant qu'étudiants mais aussi par rapport à leurs différences socioculturelles.

Nous avons ainsi analysé les difficultés scolaires rencontrées, les difficultés liées à la langue, l'organisation dans les études et le fonctionnement du cadre d'études.

11.6.1. Les difficultés scolaires

Les difficultés scolaires évoquées par les étudiants tournent autour de trois points : des lacunes aux savoirs disciplinaires, des difficultés méthodologiques et des difficultés relatives au contexte d'études à Mayotte.

Tableau 76 : Les difficultés scolaires des étudiants

Difficultés scolaires	Définitions	Étudiants concernés
Difficultés liées aux savoirs disciplinaires	Lacunes dans les matières	AN3, SD9, ST20, AM18, AM17, SAM15, AF4, AN21
Difficultés méthodologiques	Manque ou non maîtrise de méthodologies universitaires	AN7, MH12, BZ11, BA1, YY2
Difficultés liées au contexte d'études à Mayotte	Contexte d'études mahorais aurait un impact négatif sur les apprentissages et sur le niveau général des étudiants mahorais.	AN3, SN5, AN7, SM13, SOI14, AN21, AI16, BA1

a) Les lacunes aux savoirs disciplinaires

- ***Les lacunes générales***

8 étudiants évoquent leurs difficultés sur certaines matières. Pour certains, ces difficultés sont liées à un problème de niveau scolaire. C'est le cas de AN3 en BTS profession immobilière après un bac STMG avec mention Assez bien *« J'ai eu des difficultés, pas dans toutes les matières mais oui j'avais des difficultés et ça se ressentait réellement. Les difficultés se ressentaient par la différence de niveau ».*

Avec un bac professionnel et une orientation en Licence, SD9 est confronté à des difficultés dues à ses lacunes sur les matières générales et scientifiques *« Je n'ai pas de difficultés personnellement mais pour ma Licence je suis en difficulté parce que comme je n'ai pas vu les programmes, je dois me fier à mes connaissances personnelles et mes recherches sur les matières… En Info je me débrouille pas mal mais les Maths, Physiques, les matières scientifiques, comme ça vient du bac général c'est un peu compliqué. Par rapport à l'année dernière je me suis amélioré même dans les matières scientifiques.*

Mais je trouve que c'est toujours compliqué vu que dans les matières scientifiques, il y a plein de programmes et astuces que je n'ai pas vues moi en bac pro et que les autres ont vus en bac général et en STI ».

- ***Les difficultés dans les nouvelles matières***

Pour d'autres, les difficultés reposent essentiellement sur les nouvelles matières.

- *ST20 « J'ai découvert des matières que je ne connaissais pas » ;*
- *AMS18 « j'ai eu pas mal de difficultés sur les matières comme le droit et la gestion qu'on n'a jamais vus au lycée » ;*
- *AM17 « J'ai dû repasser mon année vue que j'avais des notes catastrophiques. J'ai eu beaucoup de difficultés. Cette année ça va beaucoup mieux. Les difficultés reposaient sur les nouvelles matières que je connaissais pas du tout. Il y a certaines matières où je m'en sortais un peu plus comme la biologie car on en faisait beaucoup en ST2S. La mécanique, je ne connaissais pas, je n'en ai jamais fait du coup je ne m'en sortais pas trop ».*

- ***Difficultés dans les matières de spécialité***

Pour SAM15, qui a fait un bac L et a poursuivi en LLCE, et AF4 qui a fait un bac S, puis une Prépa Médecine, les difficultés reposent essentiellement sur les matières de spécialité.

- *SAM15 : « Il y a des matières qui sont un peu compliquées, la Civilisation anglophone j'ai du mal avec cette matière. Puis un peu avec la Littérature mais ça, ça peut s'arranger à mon avis ».*
- *AF14 : « Il y a de la Physique, des Maths mais ce n'est pas du tout ce qu'on a vu. Ce qu'on a fait en Prépa nous permet juste d'un peu comprendre ce qu'on fait en Maths en PACES. C'est plus de la Statistique. Je dirais que vraiment si je n'avais pas fait la Prépa, je serais complètement perdue cette année parce qu'en Physique et en Maths c'est là où j'ai vraiment des difficultés. Et la Physique en PACES c'est vraiment quelque chose ».*

Pour AN21, les difficultés sont à la fois sur certaines nouvelles matières et sur quelques matières auxquelles il était en difficulté dans sa scolarité antérieure. *« J'ai des difficultés en Maths, sur les matières scientifiques, avec lesquels j'ai déjà des lacunes depuis le collège. Ce qu'on fait en Licence AES correspond à ce que j'avais fait en Terminale, surtout en Économie, en Sociologie, c'était mon domaine, du coup je me sentais plus à l'aise. Cependant au niveau de la Gestion, des Maths et un peu le Droit que je n'avais jamais fait avant, c'était dur pour moi ».*

b) Les difficultés méthodologiques

Quelques étudiants (5) évoquent le manque ou à la non-maîtrise de méthodologie universitaire.

AN7 applique les méthodes apprises dans sa scolarité antérieure qui ne semblent pas être adaptées dans sa formation actuelle *« C'est vrai que j'ai fait un bac L mais ici, on nous demande de faire des commentaires de texte, des dissertations, quand j'applique les méthodes apprises là-bas, ça ne marchait pas. Jusqu'à ce que je m'adapte aux méthodologies apprises ici. Un jour j'ai fait un devoir ; Le prof m'a dit "d'où tu nous sors cette méthode ?", que ce n'était pas la bonne… J'ai tendance à ne pas trop rédiger ; en Première j'avais un professeur qui nous disait qu'il ne servait à rien de trop rédiger, ce n'est pas la quantité qui compte mais la qualité, donc j'ai pris cette habitude à aller à l'essentiel. En venant ici, je me suis rendu compte que ça pouvait marcher dans certaines matières et non dans d'autres ».*

MH12, ne semble pas vraiment avoir des difficultés de langues mais davantage de difficultés d'expression écrite et orale. Elle a du mal à structurer ses idées *« moi c'était surtout le fait d'exprimer mes idées. Les gens, comme ils le disaient, ne me comprenaient pas quand je voulais*

dire quelque chose. Pas au niveau du français, c'était plutôt si je voulais développer une idée. On me disait que je partais dans tous les sens que je devais organiser mes idées. C'est surtout ça qui me pose un problème. Ça se ressent beaucoup à l'écrit aussi. C'est surtout que j'ai beaucoup d'idées et je les balance comme ça sans pour autant les organiser. Il n'y avait pas forcément une grande différence de niveau mais quand même on voyait la différence. Par exemple dans un simple devoir maison, je voyais les autres qui avaient 15 et moi j'avais 10. Je me disais que peut-être il y avait un problème, j'allais voir les profs ils me disaient c'est un problème de méthodologie, que je ne sais pas organiser mes idées… C'est vraiment un problème qui se ressent maintenant parce que niveau rédaction, on me dit que je dois organiser mes idées ».

BZ11 manque de méthodologie pour apprendre. Elle pense devoir apprendre tous ses cours par cœur *« Pour moi c'est un peu difficile vu que je reprends les cours petit à petit et c'est vraiment difficile d'apprendre tous les cours par cœur ».*

Ces difficultés de maîtrise des méthodologies de travail universitaire impacteraient leurs résultats scolaires comme nous pouvons le voir sur les précédents témoignages et aussi pour BA1 et YY2 :

- BA1 « *Je n'avais pas de méthode de travail. Le fait d'avoir du mal à travailler, de ne pas avoir de méthode, ça s'est ressenti sur les notes. Et aussi au niveau des devoirs et des appréciations des profs, qui pensaient que je ne faisais rien alors que des fois je travaillais et les résultats n'étaient pas là* » ;
- YY2 « *La première année, je l'ai trouvé un peu trop difficile. Je crois que je n'avais pas trop les méthodes de travail* ».

c) Les difficultés liées au contexte d'enseignement à Mayotte

8 étudiants évoquent l'idée que les conditions d'études à Mayotte ne sont pas favorables. Selon eux le niveau scolaire des élèves à Mayotte serait inférieur comparé à celui des camarades métropolitains.

- AN3 : « *Les difficultés se ressentaient par la différence de niveau… Déjà il n'y a pas photo entre le niveau scolaire à Mayotte et en France métropolitaine ».*
- SN5 : *« Arrivée en Prépa, c'était très dur ; je m'attendais à ce que ce soit dur mais j'ai vu qu'il y avait vraiment un décalage de niveau entre moi et les autres élèves avec qui on avait normalement vu les mêmes choses au lycée et au collège. Mais j'ai vu quand*

même qu'ils avaient de l'avance… Je ne sais pas vraiment comment expliquer ça mais ; En fait quand on arrive au début, on se rend compte qu'ils connaissent plus de choses que nous ; ils ont vu des choses qui sont pour eux des choses basiques alors que pour moi c'est quelque chose de nouveau. Peut-être il nous manque des choses qu'on n'a pas vues au lycée par rapport au programme. À Mayotte ce n'est pas la même chose qu'ici ».

- AN7 : « *Je dirai qu'à Mayotte j'ai appris que le strict minimum ».*
- *SM13 : « Les fréquentes grèves et les fermetures d'écoles, ce sont des lacunes qu'ils vont accumuler ».*
- *SOI14 : « Ils m'ont dit qu'ils faisaient déjà de l'Informatique au lycée moi non. Ça se ressentait parce que dans les exercices ils étaient deux pages en l'avance ».*
- *AN21 : « Le niveau à Mayotte comparé à ici n'est pas le même car même avec des facilités en Économie et Sociale, au début j'avais quelques lacunes. Les difficultés et les niveaux ne sont pas les mêmes à Mayotte qu'ici, on ressent l'écart ».*
- AI16 : *« Franchement moi, venant de Mayotte, ce n'est pas vraiment à quoi je m'attendais, c'est vraiment différent de ce qu'on nous a appris là-bas. Ce qui fait que j'ai beaucoup de retard. Il y a beaucoup de différence de niveau par rapport à mes camarades. Il fallait que je m'applique en français, que je parle mieux français. Il fallait que je reprenne les choses : Maths, Physique ça n'a rien à voir avec ce que j'ai fait, j'ai peut-être que des connaissances de base. Mais là c'était vraiment compliqué donc il fallait que je travaille à la maison ».*
- BA1 pense qu'il faudrait même une préparation aux études en métropole pour pallier cette problématique *« Je pense qu'il doit y avoir déjà une formation qui permettrait à l'étudiant de se préparer au niveau scolaire. Entre ici et là-bas il y a quand même un fossé je trouve ».*

11.6.2. Les difficultés liées à la langue

En 2016, quatre personnes sur dix sont illettrées à Mayotte. Le français, bien qu'elle soit la langue officielle, est considéré comme étant une langue scolaire et administrative. De ce fait, peu de personne la parle au quotidien même si sa pratique tend à se généraliser avec l'ouverture sociale et aussi par le fait que les générations actuelles ont été scolarisées. De plus en plus de Mahorais parlent français à leur enfant contrairement aux générations précédentes. Les répercussions sur la maîtrise de la langue et la scolarité sont assez problématiques et davantage perceptibles une fois que les élèves quittent Mayotte.

Tableau 77 : Situation des étudiants par rapport à la langue française

Difficultés en langues	Sans difficultés particulières en langues
YY2, AN3, SN5, SD9, SM13, AI16, AM17, ST20	BA1, AF4, AR6, VC8, MH12, SAM15, AMS18, YF19, AN21, AF22,

18 étudiants ont évoqué leur rapport avec la langue française et son impact dans leurs études. 10 étudiants affirment ne pas avoir de difficultés avec la langue française. C'est par exemple le cas de :

- BA1 « *Je n'ai pas tellement eu des problèmes de langue comme je maîtrisais déjà très bien* ».
- AF4 *« je comprends bien le français et je n'ai pas vraiment de difficultés* »
- *SAM15 « il me semble que je n'ai pas trop de problèmes avec la langue française. Je m'exprime normalement. Quand il s'agit de communiquer avec les gens je n'ai pas de problème. À l'écrit pareil, je trouve que je me débrouille* ».

8 qui reconnaissent avoir des difficultés scolaires liées à la non-maîtrise de la langue française.

a) La pratique et la maîtrise de la langue

Les difficultés à l'oral sont principalement dues au manque de pratique de la langue française au quotidien comme nous indiquent les témoignages de certains étudiants :

- AN3 : *« à Mayotte on n'a pas vraiment l'habitude de pratiquer la langue française quotidiennement ; Arrivé en France ça se ressent direct ; Au niveau des conversations avec les autres, je n'étais pas trop à l'aise à parler avec eux… On connaît les études à Mayotte, c'est vraiment limites. Une fois ici, je me suis rendu compte que ce qui se passe à Mayotte c'est grave. Pour moi personnellement je connaissais des gens au lycée qui ne se sentaient pas à l'aise, qui n'arrivaient pas à parler français alors qu'ils préparaient le bac, qu'ils préparaient des oraux. C'est là où tu te rends compte que même au niveau linguistique, on est vraiment loin parce qu'on ne nous habitue pas à ça, que ce soit à la maison ou à l'école. En classe on a l'habitude de parler entre nous, ce n'est jamais en français, c'est toujours en Shimahore ; et tôt ou tard ça se ressent une fois ici* ».

- *SD9 : « J'avais un peu du mal à m'exprimer mais je comprenais tout. Je n'avais pas de problème de compréhension mais juste à m'exprimer parce qu'à Mayotte, je parlais plus Malgache ».*
- *SM13 : « A Mayotte on a l'habitude de parler notre langue. Sans faire attention, on négligeait le français. Mais maintenant on est dans les études supérieures, c'est maintenant que je me suis réveillé. Et il faudra rattraper tout ce temps perdu et ça demande beaucoup d'efforts ».*
- *SN5 : « Les gens m'ont demandé si je parlais français depuis toute petite. Je leur dis oui mais ce n'est pas ma langue maternelle, je parle mahorais avec mes parents. On ne parlait français que quand il y avait des gens de la gendarmerie ».*

Contrairement à ces étudiants, d'autres ont des facilités à l'oral parce qu'ils avaient l'habitude de parler français au quotidien.

- AN21 : *« chez moi on a l'habitude de parler français, donc au niveau de la langue je n'ai pas eu de difficultés.* »,
- VC8 : « *…Là-bas on était mixé. Du coup je ne maîtrisais pas tout mais je comprenais presque tout. Je n'avais pas trop de difficultés* »,
- YF19 : *« Avec mes copines on parlait souvent français donc j'ai l'habitude* »
- AMS18 : *« on parlait un peu français à Mayotte ».*

b) Les difficultés à l'écrit

Les difficultés à l'écrit sont évoquées par cinq étudiants.

- AI16 : « *Tu as des mots, tu les lis tu ne comprends rien du tout* ».
- SN5 : *« Dans les rendus de mes devoirs, on me disait que je faisais beaucoup de fautes au début, et ça me pénalisait aussi sur mes travaux de version en Anglais et en Espagnol. Mais là ça va beaucoup mieux ».*

Certains étudiants estiment que les difficultés à l'écrit peuvent concerner tout le monde.

- AN3 *« Au niveau de l'écrit on fait beaucoup de fautes, moi-même on me le reproche tout le temps. Mais les fautes ne sont pas vraiment une spécificité mahoraise, il n'y a pas que nous. Après je ne généralise pas c'est mon avis ».*
- AR6 *« J'ai ressenti aucune difficulté à l'oral plutôt à l'écrit surtout en orthographe ; ça arrive à tout le monde ».*

- ST20 *« S'il n'y avait pas les fautes j'aurais pu gagner quelques points sur les devoirs. Au niveau de l'orthographe laisses tomber »*.

c) L'amélioration du niveau de langue par la lecture

Le français n'étant pas leur langue maternelle, les étudiants font des efforts pour combler leurs lacunes. Certains utilisent la lecture pour progresser.

- AN3 *« j'ai essayé pendant un moment pour m'améliorer au niveau linguistique, mais je n'y arrive pas ; je pense que j'ai vraiment un problème de concentration. J'ai abandonné. Cela a un impact au niveau de l'écrit, je continue toujours à faire des fautes ; lire ça aide vraiment beaucoup à l'écrit comme à l'oral »*.
- ST20 « *Je lis un peu, surtout l'actualité. C'est sûr que si j'étais restée à Mayotte, je ne me serais pas améliorée. Je me suis un peu améliorée depuis l'année dernière* ».

AF4, AN21 et AF22 n'ont pas de difficultés particulières en français. La pratique de la lecture autre que dans le cadre des apprentissages a favorisé leur maîtrise de la langue française.

- AF4 *« Personnellement ça va parce que mes parents m'ont toujours poussé à lire des livres quand j'étais en Primaire et au collège »*.
- AN21 « *Je lis un ou deux romans par mois, tout dépend. Depuis tout petit je suis passionné de lecture* ».
- AF22 *« Je lisais vraiment beaucoup, c'était comme une addiction, même ma mère s'inquiétait »*.

Certains étudiants essayent de s'améliorer notamment à l'oral en parlant français au quotidien. Ils ont compris en effet que dans ce milieu la pratique du français devient impérative :

- AM16 : *« J'ai dû m'adapter, on est obligé de s'adapter de toute façon. Le fait de s'insérer dans cette nouvelle société c'est assez compliqué pour nous. On est obligé de parler couramment le français pour pouvoir s'insérer. Même avec les deux autres, on s'efforce de parler français »*.
- SD9 : *« En venant ici, je ne parle quasiment plus de Malgaches, c'est tout le temps le français, du coup ça commence à venir »*.
- SM13 : « *Comparé à l'année dernière, il y a beaucoup de changement. J'ai fait des progrès avec la pratique* ».

d) L'amélioration de la maîtrise de la langue à l'aide du numérique

La maîtrise de la langue passe aussi pour certains par le numérique (télévision, réseaux sociaux).

- AN3 « *je regardais beaucoup la télé et comme je regardais que des trucs en français, je comprends bien et je n'ai pas vraiment de difficultés* ».
- SM13 « *Avant je regardais beaucoup d'enquêtes pour apprendre des nouveaux vocabulaires* ».
- SAM15 « *Je lis un peu mais j'ai plus l'habitude de regarder des vidéos en version originale. Quelquefois je regarde en sous-titrer quelquefois non. Mais je fais vraiment l'effort de beaucoup m'habituer à entendre pour comprendre, me familiariser avec la langue. Je veux faire un séjour linguistique mais je ne sais pas encore quand* ».

Ainsi, la non-maîtrise de la langue qui est un outil de communication peut être un frein non seulement pour l'intégration dans cette nouvelle société (qui oblige sa pratique) mais aussi pour la maîtrise des savoirs pédagogiques.

e) La maîtrise des langues étrangères

Certains étudiants évoquent leur rapport et les difficultés rencontrés avec les langues étrangères. Il nous semble intéressant de l'évoquer car un grand nombre considère déjà le français comme une langue étrangère. Ainsi, l'anglais ou encore l'espagnol leur semblent assez éloignés de leur culture. L'anglais et l'espagnol ne sont considérés qu'au niveau scolaire (ce sont des matières comme les autres).

AM17 *« Nous, nos niveaux en anglais sont déjà assez bas, du coup c'est assez difficile pour moi ».*

YY2 a dû mal dans sa formation en Langues « *J'ai beaucoup de difficultés en Langues. Dans ma promo, presque tous les étudiants sont bilingues, certains parlent espagnol depuis l'enfance d'autres sont Espagnol alors que moi je n'ai que la formation scolaire* ».

Pour AF22, faire un stage en Espagne lui a vraiment été bénéfique pour la pratique de langues étrangères *« L'espagnol a toujours été une matière qui me plaisait beaucoup. Par rapport à l'anglais, je m'en sors beaucoup mieux. Et quand j'étais là-bas, ça m'a permis de pratiquer,*

j'étais obligée de ne parler qu'espagnol, donc ça m'a permis de m'améliorer. J'étais dans une famille d'accueil ».

11.6.3. L'organisation des études

Nous nous sommes intéressés à la question de l'organisation du travail personnel des étudiants. Ceci permet d'évaluer l'implication et la motivation aux études. Les méthodes de travail étant assez personnelles, nous avons fait le choix de laisser les étudiants s'exprimer librement dans cette partie. Certains ont parlé de leur façon pour apprendre, d'autres, de leur organisation journalière et d'autres ont plus rendu compte de leurs difficultés d'apprentissage.

a) La fréquence du travail personnel

La régularité et l'intensité du travail personnel déterminent entre autres les résultats des étudiants.

Tableau 78 : Le temps consacré au travail personnel étudiant

	Travail personnel régulier	Travail personnel selon la nécessité
Soutenu (4h et +/ j)	AF4, SAM15, AMS18,	AN3, SN5, AN7, SA10, SOI14, YF19
Moyenne (2h/J)	YY2, SD9,	
Faible (1 h 30 et - /j)	MH12, SM13, AI16, AN21, AF22,	

Certains ont un travail personnel régulier alors que d'autres travaillent occasionnellement selon la nécessité comme SA10 « *Des fois je travaille à la maison s'il y a des choses et je m'organise au feeling* » SOI14 « *Je n'ai pas vraiment d'emploi du temps précis ça dépend, quelquefois je ne travaille même pas. En moyenne 8 heures par semaine* ».

Ainsi la fréquence et l'intensité du travail personnel dépendent de chaque étudiant.

Certains travaillent davantage les week-ends comme c'est le cas de SM13 et MH12 :

- SM13 : *« je travaille plus les week-ends, je ne dépasse pas les 4 heures ; chaque jour juste 30 minutes »*

- MH12 « *je travaille une heure par jour le temps de faire mes devoirs d'apprendre. Je crois que pour moi ça suffit franchement. Mais les week-ends je bosse 4 heures ou quand j'ai des examens là je révise beaucoup plus* ».

Comme MH12, d'autres travaillent plus à l'approche des examens

- AN3 : *« En ce moment je révise beaucoup vu que j'ai des examens, mais je ne révise que quand j'ai des devoirs* ».
- AN21 : « *une heure de travail en période normal et jusqu'à 4 heures à l'approche des examens* ».

AMS18 et SN5 ont baissé leur temps de travail personnel. Elles ont l'impression d'avoir besoin de travailler autant pour avoir des bons résultats.

- AMS18 : « *Je travaillais plus l'année dernière. La totalité du travail a diminué avec certaines matières que j'ai déjà validées. Mais ça reste toujours dans les 4 heures 4 h 30* »
- SN5 « *le fait d'avoir tenu jusqu'à la fin de l'année, ça m'a beaucoup aidé ; parce que cette année, franchement je ne travaillais pas ; j'ai validé mon semestre mais sans plus ; ce n'est pas comme si je travaillais comme l'année dernière où je travaillais beaucoup et je ne voyais pas les résultats… Cette année j'ai l'impression que c'est une année un peu sabbatique. Pour moi je suis au repos par rapport à la première année… Je ne travaille pas énormément, je travaille que quand il faut, quand je vais avoir des parcelles… Du coup je ne travaille pas énormément mais je lis beaucoup* ».
- Certains ont du mal à travailler chez eux et préfèrent rester au sein de l'établissement après les cours pour travailler avant de rentrer à la maison :
- AI16 *« Je rentre le soir, je suis fatigué. Je revois les choses que je n'ai pas comprises. Ou avant de rentrer, je fais mon travail à l'école… Mais quand je suis à la maison je ne sais pas ce qui se passe, j'ouvre mon cahier deux, trois minutes, je ne sais pas ça ne me dit rien.* »,
- AF22 « *j'ai un emploi du temps qui n'est pas très chargé, les fois où je finis à 15 heures, je préfère rester au lycée avec des amis pour travailler. J'ai du mal à travailler chez moi* ».

b) La fréquentation de la bibliothèque universitaire

La fréquentation de la bibliothèque peut être un facteur révélateur de l'implication des étudiants dans leurs études.

Tableau 79 : La fréquentation de la bibliothèque

Fréquentation de la BU	**Étudiants concernés**
Fréquentation régulière de la BU	YY2, AF4, SN5, SD9, BZ11, AM17, ST20, AF22
Non-fréquentation de la BU	SA10, AN3, AN7, AN21

La bibliothèque est pour certains un lieu d'étude privilégié. 8 étudiants affirment y aller régulièrement (YY2, AF4, SN5, SK, BZ11, AM17, ST20, AF22).

Parmi eux certains y vont plus pour y travailler comme SD9 et AF4 :

- SD9 : « *Dès que j'avais un travail, je le faisais à la B.U ; Comme ça, arrivée chez moi il fallait juste réviser au lieu de travailler et réviser. Je diminuais le travail que je pouvais faire chez moi* ».
- AF4 « *On a les cours la matinée et l'après-midi je travaille à la B.U. Le soir je rentre chez moi je me repose un peu* ».

D'autres y vont pour le plaisir de lire :

- BA1 « *je passe mon temps à la B.U. Sinon j'emprunte des livres pour les lire à la maison... Pour moi lire c'est juste pour le plaisir* »
- SN5 qui lit beaucoup en anglais « *Je vais plus à la B.U de chevreuil qu'à celui qui est au campus de Bron, je suis allée une fois, je suis allée au rayon anglais et j'étais débité, je me suis dit mais il n'y a que ça, il y avait que des trucs généraux. Pour aller à chevreuil, je mets une heure* ». Elle achète aussi beaucoup de livres. D'ailleurs pour sa deuxième année elle affirme plus lire que travailler ses cours.

Contrairement à ses derniers, 4 étudiants affirment ne pas fréquenter la B.U pour des raisons diverses :

- Pour SA10 : « *on ne nous demande pas forcément du travail qui nous fait amener à la B.U* » et s'agissant de sa culture personnelle, elle estime que les cours en français lui suffisent.

- Pour AN3, la B.U ne lui offre pas un cadre de travail :« *Je travaille sur mon lit. Je ne vais pas à la bibliothèque. Quand je révise je ne peux pas rester pendant une heure à réviser sans aucun bruit, sans de la musique, ça me dérange. J'ai du mal à me concentrer. Je trouve que quand je me concentre trop ça ne rentre pas* ».
- AN7 n'y est pas à son aise *« Je n'ai pas tendance à aller à la B.U, je ne m'y sens pas à l'aise, il y a trop de monde. Je travaille à la maison… Même à Mayotte je ne fréquentais pas les CDI* ».
- AN21, qui pourtant travaillent et lit beaucoup (privilégie le numérique), nous affirme lui aussi ne pas fréquenter la B.U.

11.6.4. Le fonctionnement de l'institution

a) La transition entre le secondaire et le supérieur

Le mode de fonctionnement de l'établissement et de la formation suivie a un impact sur la conception des apprentissages des étudiants. L'une des choses qui impact en premier lieu c'est la transition entre le Secondaire et le Supérieur comme nous témoignent AMS18 et SN5.

AMS18 « *L'année dernière je n'ai pas pu valider l'année car c'était un peu difficile de rentrer directement à l'Université après le lycée. L'engagement n'est pas le même. Je ne pense pas que c'est un problème de niveau, c'est l'enseignement même. La méthodologie de travail, la façon dont les profs enseignent. Ce n'est pas comme au lycée où on te donne une feuille, il écrit au tableau ; mais c'est à toi de prendre tes notes si tu n'y arrives pas tant pis* ».

SN5 pensait justement continuer sur le rythme du lycée en optant pour une orientation en Prépa. Mais elle s'est vite rendu compte, avec sa première note que cela allait lui demandait beaucoup plus de travail pour être à la hauteur des exigences de la formation « *Ma première note de prépa, j'ai eu 5 en Histoire, ce jour-là j'étais tellement déprimé… Je n'ai jamais eu une note en dessous de la moyenne depuis que je suis à l'école ; et là j'ai eu 5 ça m'a fait tellement mal, j'ai pleuré* ».

On demande ainsi aux étudiants plus d'autonomie et de responsabilité par rapport aux apprentissages. Les exigences ne sont pas les mêmes d'une école à une autre et d'une formation à une autre. L'encadrement proposé influe également sur les résultats universitaires.

b) L’encadrement des étudiants

Les formations sélectives, les STS et les IUT offriraient d’encadrement comparées à l’université où on exige davantage plus d’autonomie.

Pour ST20 l’encadrement et l’engagement des étudiants à l’IUT sont importants « *On est très encadré à l'IUT. Les profs sont très à l'écoute, ils nous suivent. Le DUT c'est sélectif, si on est sélectionné ce n'est pas pour gaspiller une place. Il y a des gens qui arrêtent en première année. J’en connais quelques-uns. Mais à l'IUT de Roanne les gens s'investissent, on fait plusieurs travaux de groupe. Ils ne sont pas là pour s'amuser. On a des horaires comme en Terminale. L’environnement pousse à travailler* ».

Pour AF22 l’encadrement en BTS offre aussi une certaine proximité avec les professeurs « *Je suis partie en BTS pour le côté encadrement. J’ai quitté le cocon familial et j'avais besoin d'avoir toujours ce côté encadré, et je savais qu'à l'Université je n'allais pas forcément avoir ça et je savais que j'allais décrocher surtout dans la période où j'étais l'année dernière. Le BTS, ça m'a permis de parler à mes profs de mes problèmes, du fait que je voulais abandonner. Ils me soutenaient… Pour moi c'est mieux de faire un BTS puis partir à l'Université que faire Licence dès le début* ». AM16 aussi partage cet avis « *En cours j'essaie d'aller voir les profs pour discuter un peu de mes petits soucis* ».

Pour SD9, l’université offre beaucoup trop de liberté qui peut être néfaste à l’assiduité *« L’environnement à la fac, je dirais, ne me convient pas à 100 %. Comme je viens d'un bac pro, j'étais au lycée, on va dire, l'organisation, l'encadrement tout ça, il n’y a pas à la fac. Ce n'est pas que ça me manque mais un manque d'encadrement ça fait toujours des petits dérèglements. On ne te contrôle pas, tu viens à telle heure, tu viens ou tu ne viens pas. Dans ta tête tu te dis des fois, il fait froid, je suis fatigué, des trucs comme ça. L'environnement BTS, lycée ça me convient bien* ».

Les cours en TD semblent toutefois offrir le même encadrement que dans les formations sélectives comme nous témoigne AR6 « *En classe on est 22… Tu peux facilement demander au professeur, il a le temps de voir chaque cas à peu près et ça, c'est vraiment bien* ».

Cependant les relations avec les professeurs restent assez impersonnelles même en TD. SN5 témoignent de cette expérience qui semble l’avoir marqué « *Une fois aux partiels de mi-semestre, la prof me demande “vous êtes une élève de la classe ?’’ Je lui ai dit oui. Elle me demande “vous êtes là tous les jours ?’’ Je lui ai dit oui ! Elle me dit “mais vous êtes sûre car*

je ne vous ai jamais vu". Elle est restée là, elle me dit "mais vous êtes sûr ? Ici on n'accepte pas les gens parce que c'est un TD, ce n'est pas comme les cours magistrales où tout le monde peut venir". Elle a tenu à vérifier mon nom sur la liste. Après elle m'a laissé faire l'examen. Elle ne voulait vraiment pas me donner la copie d'examen parce qu'elle pensait que je n'étais pas une élève, alors que j'étais là depuis deux trois mois. Peut-être que je ne participais pas ; Après c'est de la linguistique où on fait que de la grammaire, je ne sais pas ; Mais c'est quand même grave car j'étais la seule personne noire du cours ; J'aurais été blanche je l'aurais compris ». Il semble difficile pour les professeurs à l'université de nouer avec chaque étudiant vu les effectifs d'autant plus que ces liens ne perdurent pas dans le temps (parfois le temps d'un semestre).

11.6.5. La transmission des apprentissages

L'étudiant est le principal acteur de ses apprentissages. Toutefois les pratiques adoptées par les professeurs ont une incidence sur la conception des apprentissages des étudiants.

L'autonomie à l'université implique aussi d'être acteur de ses apprentissages. En effet, les cours sont mises à disposition mais un effort de recherche supplémentaire est nécessaire pour l'acquisition des savoirs. Le témoignage de AF4 en PACES et AR6 en STAPS semblent confirmer l'idée que ce sont les efforts réalisés sur l'acquisition des apprentissages qui différencient les étudiants.

- AF4, « *L'esprit PACES c'est un peu chacun pour soi mais je fais toujours tous pour être en cours, je crois que j'en ai raté aucun. C'est important d'y être car certes on a des supports qu'on achète au tutorat de l'université mais c'est mieux d'aller aux cours pour écouter la version du prof et de prendre des notes, rectifier le polycopier, avoir des précisions… Les profs mettent leurs cours sur la plateforme de l'université mais je sais qu'ils peuvent dire des choses qu'ils ne mettront pas forcément sur leurs cours écrites* ».
- AR6 « *En Amphi, je trouve que ça ne sert à rien. Le prof ne fait que donner des infos, mais techniquement aucun échange alors qu'on n'a pas les mêmes capacités… Je préfère interagir avec le professeur, qu'il m'explique, qu'il me parle et me retrouver en amphi, ça marche pas du tout ; je n'apprends pas, je ne retiens pas ; du coup j'ai arrêté d'y aller. Après ce qui est vraiment dur à la fac c'est l'autonomie. Parce que j'ai l'impression qu'on nous donne vraiment le strict minimum, le reste il faut aller le*

chercher. Et ceux qui n'ont vraiment pas l'habitude, ça ne les arrange pas ; et il y en a qui n'y arrivent pas du tout ».

Pour SAM15 en première année LLCE, le contenu des cours est assez dense, ce qu'elle du mal à gérer. « *Je comprends ce qui se dit mais il y a beaucoup trop d'informations qui s'enchaînent, j'ai vraiment du mal avec ça* ». Ceci peut être aussi dû à un manque de méthodologie de prise de notes et ou de synthèse pour ne retenir que les informations importantes.

Les exigences de niveau ne sont pas les mêmes d'une formation à une autre et d'un professeur à un autre. SN5 estime que son année de Prépa en Langue lui demandait beaucoup plus de travail que sa deuxième année en LLCE « *Quand on nous dit '' pendant les vacances vous avez ça à lire'', je me dis mais on a que ça à lire ? Il y en a qui se plaignent ; Je leur dis mais arrêtez l'année dernière, moi pendant les vacances on avait cinq livres à lire* ».

BA1, qui ne répondait vraisemblablement pas au niveau d'exigences de la Prépa, a été déçu des appréciations de ses professeurs « *Les profs pensaient que je ne foutais rien, c'était un peu vrai, je ne travaillais pas énormément mais je l'ai quand même pris mal* ».

Pour SOI16, certains professeurs s'adaptent aux difficultés de leur public alors que d'autres en tiennent davantage compte *« Il y a des profs qui nous prenaient pour des Masters, il y a d'autres qui comprenaient qu'on venait d'arriver et prenaient plus de temps pour expliquer* ».

11.6.6. Les politiques des établissements

Les établissements ont une certaine liberté (toutefois limité) sur leurs politiques de fonctionnement, ce qui leur permet d'adopter certains dispositifs.

Dans ces cadres nombreux sont universités qui mettent en place des dispositifs d'aides et notamment le tutorat qui permet aux étudiants plus avancés d'intervenir auprès des étudiants en premiers année notamment.

Les systèmes d'annotation et les conditions d'examens dépendent du cadre national relatif aux diplômes mais aussi de la politique de l'établissement en la matière. À ce titre AR6 et BZ11 en STAPS nous apprennent qu'une dispense en sport équivaut à un 0 :

AR6 *« En STAPS, il y a une règle : Ne pas être malade, ne pas se blesser. Peu importe, tu es dispensé mais tu as 0. Et on ne pourra pas rattraper après. Le rattrapage ne remplace que les partiels. Entre les partielles et le rattrapage c'est une semaine* ».

Certains systèmes d'annotation semblent être plus préjudiciables aux étudiants comme l'évaluation en QCM *« Le système d'évaluation est compliqué, c'est un système de QCM avec malus, parfois il suffit juste de confondre tel ou tel truc pour perdre des points bêtement. Sur le dernier CCF qu'on a passé, sans les points malus j'ai 16 et avec les points malus j'ai 4. À chaque question tu dois être sûr de ta réponse. Et ça décourage par contre* » nous dit AR6.

AN21 est « assuré » d'aller en deuxième année après avoir validé son premier semestre « *Au premier semestre de l'année dernière, j'avais 9,3 et cette année 10,3, sachant qu'à l'université de Roanne, il suffit de valider un semestre pour passer à l'année suivante* ».

Certains établissements imposent un cadre à leurs étudiants pour la recherche de stage. Le domaine dépend de la formation suivie. Cependant certaines contraintes peuvent être imposées par l'établissement « *Pour le stage de première année, on avait l'obligation de le faire dans une boutique de vente directe et sur le bassin roannais. On n'avait pas le droit de partir à Lyon ou autres. Celui de 10 semaines, je l'ai trouvé à l'étranger, à Malte* » ST20.

Ces libertés prises sur les politiques d'établissements génèrent "effets de site" qui engendrent des inégalités de réussite d'un établissement à un autre.

11.7. Les conseils

Nous avons demandé aux étudiants quels conseils ils pouvaient donner aux prochaines générations d'étudiants mahorais en métropole. Leurs réponses semblent être basées en général sur leur expérience personnelle. La question a permis à certains de revenir sur les erreurs et les problèmes d'intégration rencontrés.

SD9 qui s'est laissé emporter par son plaisir de découverte et mis les études en second plan affirme ne pas être un exemple à suivre « *Je ne pense pas que je suis vraiment bien placé pour donner des conseils. Il y a des trucs que j'ai faits que je ne suis pas vraiment content* ». SN5 a failli abandonner au début de sa première année en Prépa. Elle conseille de s'accrocher malgré les difficultés. SOI16 qui s'est « trompé » d'orientation à deux reprises conseille aux nouveaux étudiants de vraiment réfléchir à leur orientation. AF22 a vu le bénéfice d'être en BTS et le préconise pour le côté encadrement contrairement à l'université. SAM15 qui est sous l'emprise des décisions de ses parents, conseille aux étudiants de ne pas se laisser influencer et de faire leur propre choix.

Nous avons classé les conseils que préconisent ces étudiants par thèmes :

Tableau 80 : Les conseils des étudiants pour les générations futures de mahorais poursuivant en métropole

Conseils	Étudiants
Avoir le sens des priorités	AF4, AR6, SA10, SAM15, AI16, YF19, AN21
S'intégrer	AN7, AN3, AN21, AR6, AI16
Bien s'orienter	MH12, SOI14, AMS18, AF22
Travailler	YY2, SM13, AI16, AM17
Avoir le sens des responsabilités	BA1, YY2, ST20

11.7.1. Avoir le sens des priorités

Pour ces étudiants, la priorité est de se concentrer sur les études et de réussir. Cette réussite passerait par une attitude plus autonome.

YF19 : « *Je pense que la première chose c'est déjà l'assiduité en cours même si on n'a pas envie d'y aller, il faut se forcer. Je me dis que ma mère ne m'a pas envoyé ici pour autre chose* » ;

SA10 : « *Là-bas, on a le cordon familial et tout ; on arrive ici, on est indépendant. C'est à la personne de se dire que c'est mon avenir que je suis en train de construire. Si on se donne les possibilités, peut-être on va y arriver mais si on vient, on se la coule douce, je pense que non* ».

Ils sont conscients que cette liberté totale et soudaine et l'accessibilité matérielle peuvent faire oublier la raison pour laquelle ils sont là et même leurs principes.

AF4 « *Il ne faut pas s'enflammer dans le sens où il y a certains lycéens quand ils savent qu'ils vont venir en métropole, ils sont surexcités : là-bas la vie est moins chère, il y a beaucoup plus à faire, il y a plus d'endroits à visiter, il en a qui sont dans cet esprit de liberté mais je leur conseille de se calmer un peu parce que c'est en commençant comme ça ici qu'on finit par se perdre. Certes c'est une occasion de découvrir la culture française, mais nos parents nous envoient ici avant tout pour les études, pour réussir, rentrer avec un diplôme chez nous et faire avancer l'île. En venant ici il faut avoir le sens des priorités* ».

AR6 « *Ne pas être distrait par tout ce qu'il y a ici. Ils vont voir un nouveau monde, des choses tellement différentes, exemple les forfaits téléphoniques. J'ai vu des amis se ruiner pour des téléphones qui viennent de sortir pour 1 200 euros. Ils utilisent toutes leurs bourses alors qu'ils n'ont rien à manger chez eux. Avoir le sens des priorités et ne pas se laisser influencer par les autres. Avant de faire des sorties le week-end, s'assurer qu'on est à jour sur notre travail pour ne pas se retrouver à la bourre dans la semaine* ».

AN21 : « *Je connais des amis, à leur arrivée ils étaient à fond sur la mode que sur leurs études, et au niveau des fast-foods. Et ça a joué sur leur corps et leurs études aussi* ».

SAM15 : « *Il faut rester concentrer même s'il y a plusieurs choses qui font qu'on se laisse aller, mais essayer de passer au-delà de ça* ».

AI16 : *« Il ne faut pas trop s'amuser car on peut le regretter ».*

Ces conseils sont aussi ceux des parents avant le départ de Mayotte et au quotidien, pour leur rappeler pourquoi ils sont partis comme nous témoigne *AF4 « Les études avant tout. Je suis dans cet esprit-là parce qu'à chaque fois mes parents me disaient "fahamou wa moiwendra woho" » (Traduction : Fait attention quand tu iras là-bas).*

AR6 est contre cette idée de généraliser le comportement des étudiants face à toute cette liberté *« Beaucoup pensent qu'on est ici pour s'amuser, faire n'importe quoi, rencontrer des blanches ; en gros on se pervertit mais c'est absolument faux ; on est jeunes, il y a beaucoup d'entre nous qui s'amuse mais ça ne veut pas dire qu'on a oublié d'où l'on vient et on se met à faire n'importe quoi. Il ne faut pas oublier qu'il y a certains d'entre nous qui quittent chez eux, ils sont bien élevés à Mayotte, ils viennent ici, ce n'est pas pour autant qu'ils perdent leur éducation mais c'est dans le système dans lequel ils sont qu'ils ne réussissent pas ».*

11.7.2. Le travail personnel

Les conseils des étudiants sur le travail personnel se réfèrent davantage à la notion du temps. Ils préconisent de se prendre en main dès l'entrée dans le supérieur afin de mieux surmonter les difficultés :

AM17 : *« Se mettre à fond dès le début ; Ce que je n'ai pas fait, je me suis laissé aller ».*

YY2 « Au niveau du travail, s'y prendre très tôt au lieu de laisser accumuler. À l'université déjà il y a beaucoup de travail. S'ils perdent du temps ça va vite s'accumuler. Ça va vite du coup on se perd très rapidement ».

SM13 « *Mon conseil pour les élèves serait de ne pas perdre du temps, de réviser à la maison même s'il n'y a pas cours, même si c'est difficile, de travailler en groupe pour avancer. Par exemple moi je regrette maintenant au fait que j'ai beaucoup de lacunes j'ai envie de rattraper mais ce n'est pas facile. Je n'ai pas envie qu'ils vivent la même situation* ».

AI16 « *Il faut travailler beaucoup à la maison. Moi je ne suis pas un bon exemple* ».

11.7.3. S'intégrer

Comme tout étranger arrivant dans son lieu d'accueil, les étudiants sont désorientés. Le conseil de AN3 s'adressait au médiateur « *Mieux encadrer l'arrivée des étudiants mahorais en métropole* ». Pour les étudiants qui n'ont pas de personne ressource, de la famille ou des connaissances pour les accueillir, ce sont les associations étudiantes mahoraises présentes dans de nombreuses grandes villes qui s'en chargent s'ils en font la demande. Nous comprenons ici que les médiateurs académiques mahorais sont plus perçus par leur rôle administratif et financier que social.

AN7 préconise de choisir une ville à taille humaine où c'est plus facile de s'intégrer. « *Se renseigner au niveau de la vie ; Il ne faut pas se lancer en se disant je vais aller à un tel endroit car l'autre qui est là-bas me dit que c'est beau mais privilégier les petites villes. Je me suis rendu compte en sortant un peu de Saint Etienne que dans les grandes villes c'était un peu difficile. Ici c'était mieux parce qu'on se repère vite. Tu peux facilement te faire des amis et t'y intégrer par rapport aux grandes villes* ». En effet, il y a un dépaysement spatial étant donné que leur perception et la configuration de l'espace ne sont pas la même. Un temps d'adaptation est nécessaire car ils proviennent d'un espace restreint (village et puis l'île) où ils connaissaient tout le monde et tous les recoins pour un lieu qui leur est inconnu. AI16 « *Ici on vient dans un pays qu'on ne connaît pas. Prends le temps et tu verras que tu te sentiras beaucoup mieux* ».

Pour AR6 cette intégration n'est pas sans difficultés. Il met en avant les difficultés de langues qui sont la première barrière à l'intégration auxquels peut être confronté tout "étranger " « *Il ne faut pas oublier qu'il y a certains qui ont des difficultés avec la langue, sur l'expression, sur*

l'écrit, ce n'est pas des choses qui peuvent s'envoler du jour au lendemain, cela nécessite du temps d'adaptation qui dure majoritairement le temps de la première année ».

AN21 et AR6 conseillent aux nouveaux étudiants de ne pas s'isoler :

- AN21 « *S'intégrer, de connaître du monde* »,
- AR6 « *Ne pas céder à la solitude* ».

11.7.4. Bien s'orienter

MH12 attire l'attention sur l'échec en première année dû principalement à une mauvaise orientation et/ ou à un manque de travail semble-t-elle insinuer « *Éviter de faire deux fois une première ou de passer ses années à faire une première année ; Bien s'orienter et travailler à la maison. Ce n'est pas facile la première année mais c'est surmontable* ».

SOI14 et AMS18 préconisent de bien réfléchir à son orientation avant de se lancer dans les études supérieures :

- SOI14 « *Réfléchir à la formation qu'ils veulent faire, ne pas choisir la formation que son meilleur pote a choisie pour être dans la même académie* ».
- AMS18, « *Je leur conseille de bien choisir leur orientation et réfléchir à ce qu'ils veulent faire plus tard* ».

AF22 déconseille l'université au vu du nombre d'échec « M*on conseil, c'est de partir dans des formations type BTS où on est plus encadré. L'Université, ce n'est pas vraiment une filière que je conseille aux gens. Ma sœur et mon frère, je leur dis non, surtout pas l'université. Mais s'ils sont prêts psychologiquement à y aller, ils y vont. De bien se poser les questions de ce qu'ils vont faire après. Pour la promotion de l'année dernière, la plupart sont parties à l'université et ont abandonné, ils sont retournés à Mayotte. Certains se sont réorientés vers des BTS. Ils partaient en Licence juste pour y aller. Je préfère leur dire, si vraiment vous vous sentez prêt pour une Licence accrochez-vous parce que ça ne sera pas évident, si c'est pour abandonner 2,3,4 mois plus tard. Après, tout travail paie mais la plupart que je connais ont abandonné et ce n'est pas ce que je leur souhaite* ».

11.7.5. Avoir le sens des responsabilités

Trois étudiants mettent en avant les difficultés qu'ils ont rencontrées et qui les ont poussés à devenir plus mature.

BA1 arrivée à 16 ans a dû très vite se prendre en mains pour se gérer dans les études et dans la vie au quotidien « *Au niveau de la mentalité, ils devraient être plus matures et plus responsables* ».

YY2 qui a un handicap a dû lui aussi se prendre en charge et devenir plus autonome notamment pour effectuer toutes ses démarches alors que jusque-là c'étaient ses parents qui s'en chargeaient. *« Il faudrait qu'ils sachent comment s'y prendre avec tous ce qui est démarches administratives* ».

ST20 est consciente des difficultés financières auxquels est confrontée sa famille et fait en sorte d'être autonome financièrement. Elle leur conseille ainsi de dépenser intelligemment leur argent. *« Qu'ils soient réfléchis au niveau financier, c'est très important la première année. Après la deuxième année on peut se permettre des plaisirs ».*

Synthèse de l'analyse des entretiens

On se rend compte finalement quelle que soit la motivation de l'orientation choisie, elle ne semble pas être irréversible. En effet, il n'y a pas de grande prise de risque. Les formations sont assez ouvertes et généralistes et sont plutôt en adéquation avec le baccalauréat effectué. Pour un grand nombre l'orientation se révèle être de l'ordre du tâtonnement. On note chez ceux qui ont fait des choix d'orientation stratégique ou par défaut, que la première année d'étude semble être une phase de test qui affirme ou infirme leur choix selon les résultats obtenus. Par exemple, SAM18 s'était orientée par défaut et sans projet apparent en Licence AES. Elle a fait le choix de continuer dans cette voie qui semble lui réussir. SN5 a quitté la Prépa pour intégrer une deuxième année Licence à l'université car le rythme était trop soutenu. AF4 a intégré la première année Médecine à l'issue de sa Prépa comme elle le souhaitait. SOI14 qui s'était orienté par rapport à l'informatique en Licence Maths Info, a finalement choisi de se réorienter en Histoire car la formation ne lui correspondait pas. L'immaturité ou l'absence de projets d'orientation peuvent être la cause de l'échec de certains étudiants. Certains étudiants comme SD9 et SOI14 se sont résignés à l'échec tant en termes de résultats qu'en termes d'orientation.

Il y a une certaine réserve à se projeter au-delà du premier cycle qui démontre une incertitude sur leur devenir et qui les poussent à prendre des décisions au fur et à mesure qu'ils passent les étapes.

Cette tendance rejoint les théories selon lesquels les étudiants issus de milieux modestes sont moins ambitieux dans leur choix d'orientation et font des choix réalistes par rapport à leur situation sociale et scolaire.

L'étude du contexte familial nous apprend que la majorité des étudiants a grandi dans un environnement familial difficile et instable. Nombreux sont ceux qui sont issus d'une famille nombreuse, de parents séparés ou d'un père polygame. Ces situations sont en effet très fréquentes à Mayotte et renforcent l'importance du rôle de la mère dans cette société d'ores et déjà matrilocale. La mère se charge de l'éducation des enfants. Ce qui se résume finalement pour beaucoup à un accompagnement relevant plus du soutien moral que scolaire. En effet, la faible ou l'absence d'expérience scolaire limite leur champ d'action dans ce cadre. Elles sont toutefois très impliquées, encouragent et croient à leur réussite sans vraiment connaître ni comprendre le fonctionnement de l'enseignement supérieur. Le soutien des parents est une source de motivation de poids et de persévérance.

Les pères sont beaucoup moins présents dans la scolarité des jeunes. Dans la société mahoraise, le rôle du père est substituable par ses semblables, ce qui minimiserait ses responsabilités vis-à-vis des enfants. Peu de parents ont fait des études dans l'enseignement supérieur. Les pères ont toutefois une plus longue expérience scolaire. Les parents qui ont une expérience étudiante et ou de vie en métropole comprennent davantage les difficultés que rencontrent les étudiants.

Le rôle que joue l'entourage familial et plus particulièrement les frères et sœurs dans l'accompagnement à l'arrivée s'avère très bénéfique pour les primo-arrivants. Les étudiants ont quasiment tous été accueillis par un membre de la famille. On pourrait dès lors se demander si le rapprochement familial dans le territoire national n'influence pas le choix de la ville d'études ? L'étude de Cheribuni et ses collègues (2009) montrent en effet que les Mahorais privilégieraient davantage les lieux où ils ont de la famille ou une connaissance pour faciliter leur adaptation.

L'étude des conditions de vie révèle que moins de la moitié des étudiants perçoit une aide (plus ou moins régulier) de la part des parents. Cette aide n'atteint pas des sommes très importantes (ne dépasse pas 200 euros pour la plupart). Ayant vécu dans le contexte, les étudiants sont conscients des conditions de vie à Mayotte et comprennent que les parents ne soient pas en

mesure de les aider davantage. Ils essayent par conséquent d'être autonomes financièrement et faire en sorte que les aides qu'ils perçoivent suffisent à leurs besoins. Les bourses sont la principale ressource financière de ces étudiants. Parmi les étudiants boursiers, la moitié (soit dix étudiants) l'ont comme seule ressource, ce qui nous laisserait penser que les montants sont suffisants pour subvenir aux besoins de nécessité.

Les étudiants qui travaillent en parallèle (trois étudiants) le font pour des raisons autres que pour subvenir à leur besoin primaire, ce qui rejoint la thèse de Losego (2012) selon laquelle l'argent du travail salarié étudiant servirait davantage aux loisirs qu'aux besoins vitaux et que les étudiants font un choix arbitraire entre le désir d'indépendance et la nécessité de s'investir dans les études.

La répartition des ressources financière de ce public semble très différente de la tendance nationale où elles sont constituées à 31 % d'aides publics, 33 % de salaire et 25 % d'aides familiales (OVE 2016).

Les étudiants privilégient le logement au CROUS et la cohabitation familiale particulièrement la première année pour faciliter les démarches de recherche de logement à l'arrivée.

Les démarches de logement dans le privé sont facilitées par l'accompagnement de la famille pour deux étudiants qui avaient opté pour ce type de logement. Les difficultés rencontrées par certains étudiants démontrent du manque de connaissances pratiques et la distance culturelle dans certains domaines. Certains étudiants ont du mal à évaluer la distance spatiale comme SN5 et plus particulièrement AF22 qui avaient pris un logement éloigné de leur établissement scolaire et ont dû déménager par la suite. D'autres ne comprennent pas les conditions locatives à l'image de SA10 qui ne comprenait pas pourquoi elle devait payer sa surconsommation d'énergie alors que le logement était mal isolé ou encore pourquoi elle devait payer un mois de préavis après son départ précipité. AI16 qui s'était adressé à une agence pour sa recherche de logement a compris qu'il devait payer des frais d'agence qu'au moment de la signature du bail. Pour d'autres étudiants, partager les parties communes en résidence universitaire est problématique. Ce phénomène serait lié aux habitudes de vie et de consommation assez différentes. En plus d'être contraints, les étudiants seraient gênés d'afficher leur différence (de consommation). Des situations qui peuvent sembler banales témoignent de l'impact du fossé culturel dans le quotidien de ces étudiants.

L'adaptation au cadre de vie est plus particulièrement impactée par l'éloignement familial pour ces étudiants habitués à la vie en famille et en communauté. Ils se retrouvent livrés à eux-mêmes dans un environnement qui leur est inconnu. Les étudiants passent par des moments d'angoisse de tristesse et de solitude plus particulièrement les premières semaines. Il s'agit pour beaucoup de laisser tout ce qu'ils ont de plus cher derrière eux et faire en quelque sorte le deuil de ses relations passées pour en adopter de nouvelles.

Être loin de sa famille renvoie les étudiants à leurs responsabilités. Ils doivent en effet s'autogérer dans les études comme au quotidien et par les discours, on sent que beaucoup n'y sont pas réellement préparés. L'adaptation au cadre de vie vient avec le temps. Elle est toutefois facilitée pour les étudiants qui ont des personnes repères sur le lieu d'accueil. Selon Martins (1974), L'intégration sociale des étudiants étrangers se mesure par les interactions avec les membres du nouveau groupe social et scolaire et par la participation aux activités culturelles. Nous avons ainsi étudié les trois aspects pour évaluer l'intégration sociale de ce public.

Concernant l'intégration sociale scolaire, elle dépend du cadre d'études mais davantage de l'étudiant même. Les étudiants se sont intégrés plus facilement dans les petites structures (les classes en BTS et en CPGE) et en effectifs restreints (en TD ou en groupe). La différence sociale et culturelle crée un malaise chez certains étudiants et les pousse à l'isolement et à l'auto-exclusion. Beaucoup ne s'y retrouvent pas socialement. Ils recherchent dès lors des similarités sociales et culturelles aussi faibles soient-elles chez leurs camarades pour créer des liens par rapport aux affinités.

La présence d'un autre mahorais dans la classe semble être un réconfort, elle limiterait toutefois l'ouverture aux autres groupes sociaux. La personnalité de l'étudiant peut être plus ou moins favorable à son intégration scolaire. Elle ne constitue pas cependant un frein à l'intégration. Certains étudiants privilégient les relations stratégiques qui les poussent à adopter un comportement plus studieux. Ils font le choix d'avoir des relations basées davantage sur le travail. L'objectif commun de réussite constitut dès lors le lien principal de leur relation.

Peu d'étudiants prolongent les liens de camaraderie en dehors du cadre scolaire. À ce stade aussi, la différence culturelle et sociale limite les relations avec les autres groupes sociaux et notamment avec les autochtones. Pour certains étudiants, ce sont les métropolitains qui manqueraient d'ouverture. L'inverse serait tout aussi vrai dans la mesure où les étudiants semblent fortement attachés au mode de vie à la mahoraise qui favorise les interactions sociales au sein de la communauté.

Finalement, la majorité des étudiants se limitent aux relations familiales et /ou communautaires. L'ouverture aux autres groupes sociaux se limite aux relations scolaires. Les interactions dans l'environnement au quotidien sont limitées aussi par le manque d'activités socioculturelles. Les sorties se limitent pour beaucoup à des occasionnelles balades dans la ville. À part une étudiante licenciée en club, La pratique du sport et les activités culturelles demeurent très occasionnelles et ne favorisent pas l'ouverture socioculturelle dans la mesure où ils sont faits en individuel ou en groupe communautaire.

Nous avons étudié l'intégration académique des étudiants pour évaluer leur adaptation au cadre scolaire. Les difficultés scolaires rencontrées relèvent essentiellement des lacunes de savoirs générés par le contexte d'études à Mayotte. En effet, plusieurs étudiants évoquent le sentiment d'être en retard comparés à leurs camarades métropolitains. Les étudiants, qui ont pourtant suivi les programmes nationaux ont l'impression qu'il existe un écart de niveau que certains expliqueraient par le fait de n'avoir reçu que le minimum en termes de savoirs. Certains travaux ont démontré que dans un environnement où les difficultés sont importantes comme c'est le cas dans les zones d'éducation prioritaire, il aurait une certaine indulgence éducative qui impliquerait une souplesse en termes d'exigences, l'objectif étant de favoriser la réussite.

Le rapport avec la langue française est aussi problématique dans la mesure où le manque de maîtrise à l'oral comme à l'écrit est un frein aux apprentissages et à l'intégration sociale. Les témoignages montrent en effet que les étudiants qui ont un bon rapport avec le français par sa pratique, par l'entourage ou encore la lecture ne rencontrent pas de difficultés de langues impactant les apprentissages. Certains étudiants se rendent compte des enjeux de la maîtrise de la langue française qu'une fois en métropole et tentent de combler leurs lacunes par différents moyens.

Les difficultés méthodologiques et dans les matières nouvelles sont évoquées par les étudiants. Nous pensons que ces difficultés pourraient être surmontées par un travail plus soutenu. En effet certains étudiants seraient encore dans une posture d'élève où ils attendraient beaucoup des professeurs et de l'institution en général. Cette attitude déjà constatable dans le mode éducatif mahorais où « l'obligation socioculturelle » de subordination pousse l'apprenant dans la passivité éducative. L'insuffisance du travail personnel malgré les difficultés rencontrées par certains étudiants démontre aussi cette passivité. Cette attitude où l'étudiant fait le minimum alors qu'il est d'ores et déjà impacté par la distance culturelle nous renvoie au phénomène

d'autosélection qu'évoque Duru-Bellat (2002). Ils ne sont pas dans la recherche de l'excellence mais du minimum requis pour valider l'année.

Les étudiants sont plus favorables au fonctionnement dans les BTS et les DUT qui offrent un encadrement propice aux apprentissages et à la réussite. La proximité des relations sociales (avec les professeurs notamment), l'intensité du travail scolaire et le suivi favoriserait l'implication et l'engagement aux études. L'individualisation dans les groupes restreints laisse place à l'anonymat et aux relations impersonnelles.

Pour ces étudiants qui semblent particulièrement souffrir d'un manque d'autonomie vis-à-vis des études, l'université n'est peut-être pas la meilleure des orientations pour un grand nombre.

Pour finir, nous avons demandé aux étudiants quels conseils ils pouvaient donner aux prochaines générations d'étudiants mahorais en métropole. On retrouve à travers leurs conseils les grands points évoqués dans les parties précédentes à savoir, l'orientation, l'autonomie, l'intégration et le travail personnel. Ces points semblent par conséquent résumer les difficultés rencontrées par les étudiants dans le cadre de la réussite.

Cependant, rester fixer sur son objectif de réussite semble être le conseil le plus important pour ces étudiants. Les attentes de la famille et de la société vis-à-vis de la réussite semblent beaucoup les préoccupées. Leurs discours donnent le sentiment que l'échec serait de retourner à Mayotte comme ils sont partis. Dès lors, la réussite serait plus perçue comme un objectif social que personnel. L'individualité et l'autonomie de la vie en métropole seraient contraires à la vie à Mayotte où les activités sont faites en groupe et le regard de la société impose une certaine limite sur les agissements des individus. Les parents appréhendent que cet éloignement familial et l'autonomie dévient les étudiants des objectifs de départ et des valeurs communautaires. De ce fait réussir ou échouer ne concerne pas que l'étudiant mais aussi sa famille voir tout son entourage.

Conclusions et discussions

Rappelons que l'objet principal de l'étude est de connaître les déterminants prépondérants de l'échec des étudiants mahorais. Dans ce cadre, nous avons tenté d'évaluer ce phénomène d'échec, étudier les parcours et comparer les résultats à ceux des étudiants au niveau national.

Nous avons étudié le parcours de 783 étudiants de la cohorte bachelière 2011 à partir de la base de données de la DPSU, le service du Conseil départemental qui se charge de l'accompagnement des lycéens et des étudiants mahorais poursuivant leurs scolarités en métropole.

Cette étude fait état d'un taux d'échec de 52,5 %, autrement dit, plus d'un étudiant sur deux quitte l'enseignement supérieur sans valider de diplôme. Au niveau national, le taux d'échec est beaucoup moins important et s'élève à 21 % pour la promotion bachelière de 2008.

Alors peut-on parler d'échec massif pour ce public ? L'étude comporte des imperfections dans la mesure où les effectifs ne comprennent pas l'ensemble de la cohorte bachelière, la représentativité bachelière demeure imparfaite et pour certains étudiants, il manque les résultats de fin d'études. Les résultats montrent toutefois l'étendue du phénomène. Cette étude confirme par conséquent l'état d'échec massif auquel sont confrontés les étudiants mahorais en métropole.

Comment se caractérise l'échec de ce public ?

Les résultats démontrent trois phénomènes qui caractérisent l'échec des étudiants mahorais :

Les bacheliers professionnels sont les plus impactés : 71 % contre 56 % pour les bacheliers technologiques et 40 % pour les bacheliers généraux. La même tendance est constatable au niveau national mais à des taux beaucoup moins importants.

L'échec concerne plus particulièrement la Licence qui comptabilise 77 % des abandons dont 68 % concernent la première année Licence. Par ailleurs parmi les étudiants qui ont intégré une première année Licence la première année d'études, 10,1 % seulement parviennent à passer en deuxième année (contre 41,4 % au niveau national). 10,1 % à 14,4 % auraient validé leur Licence en trois ans ou quatre ans (contre 39,4 % au niveau national).

L'échec se concentre sur les deux premières années d'études supérieures (84 % des abandons) et plus particulièrement la deuxième année qui comptabilise 56 % des abandons de la cohorte.

Comment expliquer cet échec ?

Cette question nous amène à considérer les facteurs qui expliquent ce phénomène en nous basant à la fois sur les résultats de la cohorte, les entretiens et le cadre théorique et contextuel.

Nous avons émis l'hypothèse selon laquelle le contexte social et d'études à Mayotte serait la cause de l'échec de ce public, ce qui implique de considérer les variables d'entrées (relatives à la scolarité antérieure et l'origine sociale et culturelle) plus prépondérantes sur l'échec de ce public.

Impact du contexte sur la compétitivité

Le public mahorais manque de compétitivité par la représentativité bachelière d'une part et les orientations dans les filières de l'enseignement supérieur de l'autre. En effet, ils ont des moins bons résultats (taux de réussite et mentions au bac). Les baccalauréats généraux et plus particulièrement la filière S qui protègent davantage de l'échec sont sous-représentés. On dénombre 37,9 % de bacheliers généraux contre 50 % au niveau national pour la promotion 2011. Dès lors il existe des inégalités d'accès par rapport au baccalauréat qui constitut la principale source d'inégalité dans l'enseignement supérieur selon les travaux de Duru-Bellat (2002, 2012).

Les vœux Postbac montrent que les jeunes mahorais souhaitent majoritairement intégrer un BTS dont les trois quarts des élèves en bac technologique et 90 % des élèves en bac professionnel. Ils sont finalement beaucoup plus nombreux à intégrer une première année Licence (la moitié des bacheliers technologiques et un tiers des bacheliers professionnels).

Nombreux sont les étudiants qui se voient refuser leurs vœux dans les formations sélectives et se replient par conséquent sur la Licence. L'étude de Gury (2007) montre que les étudiants refusés en BTS et DUT qui s'inscrivent à l'université ont 1,8 fois plus de chance de quitter l'enseignement supérieur sans valider de diplôme. Pour notre cohorte de 2011, deux tiers des étudiants sont inscrits en première année Licence contre un tiers au niveau national. Or c'est la filière la plus exposée à l'échec. Les profils en Licence diffèrent également de la tendance nationale où les effectifs issus de bacs technologique et professionnel sont surreprésentés.

Notons que 79 % échouent la première année d'études supérieures pour la cohorte étudiée. L'échec se concentre en Licence et concerne 80 % des bacheliers issus des filières générales, 96 % des bacheliers technologiques et 100 % des bacheliers professionnels. Le taux d'abandon sans diplôme des entrants en L1 de la première année est de 54 % en trois ans (contre 10 % au niveau national) et 69 % en quatre ans.

Selon l'étude de Gury (2007), ces profils s'accrochent moins longtemps à l'université et abandonnent massivement durant les deux premières années. On constate en effet, que 86 % des abandons des étudiants issus de baccalauréat technologique et 92 % de ceux des bacheliers professionnels surviennent les deux premières années. La temporalité de l'abandon n'est toutefois pas la même pour ce public qu'au niveau national. Les abandons surviennent majoritairement la première année d'étude supérieure comme le montre l'étude de Gury (2007) où 39 % des abandons surviennent la première année et 28 % la deuxième année. Pour ce public c'est la deuxième année qui comptabilise le plus d'abandons soit 56 %, ce qui nous poussent ainsi à considérer la bourse à la fois comme un facteur déterminant sur la décision de la poursuite d'études dans le supérieur et sur la décision d'abandon.

Notons en effet que la situation socio-économique favorise le bénéfice de la bourse et des aides à la mobilité pour une large part des étudiants mahorais. Les entretiens ont démontré que les bourses sont les principaux et pour près de la moitié des étudiants, les seules ressources financières. En 2013, 21 % des étudiants boursiers avaient des ressources composées uniquement des aides publiques selon l'Observatoire de la vie étudiante (Belghith & Ferry, 2015). Les bourses ne seraient plus un complément mais remplaceraient les aides familiales pour un grand nombre d'étudiants mahorais. Elles conditionneraient le choix même de poursuivre des études en métropole.

La perte de la bourse après deux échecs en première année expliquerait que la majorité des abandons surviennent à ce stade, ce qui est le cas de nombreux étudiants pour qui la première année dans l'enseignement supérieur est une année de test. Les étudiants ne disposeraient pas d'une information parfaite et l'expérimentation de la première année permettrait d'ajuster leurs informations. Les entretiens révèlent en effet, que l'orientation en première année relève du tâtonnement mais suit une certaine logique pour la majorité. Parmi les 22 étudiants en entretiens, 8 seulement se sont orientés par rapport à leur projet.

À l'issue de la première année certains étudiants ont été confortés sur leur choix d'orientation (et ceux même après un échec) tandis que d'autres se sont réorientés (le premier ne correspondant pas à leurs attentes). D'autres expriment des doutes sur leur projet.

L'intégration sociale et académique

L'intégration académique des étudiants mahorais est impactée principalement par le manque de culture générale qui génère à la fois un retard scolaire et culturel comparés aux autres étudiants issus de l'hexagone. Ces étudiants ont le sentiment d'être en retard comparés aux autres étudiants français alors qu'ils ont suivi les mêmes programmes. Les étudiants mahorais seraient fortement impactés par un contexte particulièrement difficile. Les travaux de Duru-Bellat (2002, P. 135) montrent en effet que l'environnement d'études à un impact plus ou moins favorable aux apprentissages. « *Les établissements à recrutement populaire sont moins efficaces car la qualité de vie est moins bonne, la discipline moins assurée, l'usage du temps moins productif, l'exposition aux apprentissages moins intense, la couverture des programmes moins complète, la clarté des règles moins nette et un climat général moins favorable* ».

Un rattrapage culturel semble dès lors nécessaire tant au niveau social que dans le cadre des études. En effet, comme les étudiants issus de milieux modestes, les étudiants mahorais partent d'ores et déjà avec un retard culturel étant issus d'origine défavorisée pour la majorité. La faiblesse (ou l'absence) de scolarisation des parents et les difficultés dans la maîtrise de la langue française renforcent davantage la distance culturelle comparée à la culture dominante des milieux aisés qui répond plus aux attentes des institutions. Dès lors la distance culturelle serait à l'origine du sentiment d'auto-exclusion pour ceux qui ne se sentent pas à la hauteur des exigences des institutions et dans l'incapacité de rivaliser avec les camarades plus aguerris et favorisés par le contexte social et culturel. Nombreux sont les étudiants qui témoignent de lacunes dans les matières et de difficultés de méthodologie universitaire. Les étudiants expliquent leur manque de compétitivité par un plus faible niveau général des étudiants mahorais.

Cette distance culturelle relative au cadre d'études est davantage marquée par une plus grande distance entre la culture mahoraise (par ses origines africaines et arabo-islamiques) et la culture française. L'étude de Coulon et Paivandi (2003) démontre que la distance culturelle influence grandement le degré d'intégration sociale et que l'étudiant étranger reste toujours attaché à sa culture d'origine.

Les entretiens nous montrent que les étudiants mahorais manquent d'ouverture sociale même dans le cadre de la socialisation scolaire. Le fort sentiment d'identification sociale favorise le repli sur la communauté. La majorité des étudiants se limitent aux relations familiales et ou communautaires. Les étudiants choisiraient leur « point de chute », leur ville d'accueil en fonction de la proximité familiale ou communautaire dans l'optique de faciliter leur adaptation (notamment l'hébergement et les démarches administratives) et lutter contre l'isolement et la dépression. Le regroupement familial favoriserait toutefois les tendances communautaristes et limite de ce fait l'ouverture sociale et culturelle. Ainsi, à Rennes, Bordeaux, Lyon, Poitiers, Clermont-Ferrand, Toulouse ou ailleurs, on retrouve un bon nombre d'associations étudiantes, culturelles et sportives spécifiques à la communauté mahoraise. Les interactions avec les autres groupes sociaux et notamment les métropolitains sont assez limités, Or pour Martins (1974), les étudiants étrangers ont tout intérêt à se rapprocher des Français (métropolitains) pour une meilleure adaptation sociale et culturelle et des meilleurs résultats scolaires.

Les études universitaires impliquent une plus grande autonomie, une aptitude qui ne semble pas être favorisée dans cette culture. Le Public serait formaté à la dépendance sociale et culturelle par la vie en groupe, le respect des aînés et des parents et surtout la soumission au maître (coranique et à l'enseignant en général). L'éducation sociale inciterait à la passivité alors que les études à l'université impliquent d'être maître de ses apprentissages. Ce phénomène justifierait qu'ils s'adaptent davantage dans les filières sélectives qu'en Licence. Le cadre en BTS et en DUT qui offrent plus d'encadrements est par conséquent plus adapté pour ce public.

La première hypothèse qui consiste à dire que la scolarité antérieure serait défavorable et expliquerait les inégalités d'accès et de réussite semble se vérifier par le manque de compétitivité constaté. La deuxième hypothèse selon laquelle la difficulté d'intégration sociale et académique qui résulte de la distance culturelle semble se confirmer dans la mesure où l'intégration communautaire limite l'ouverture sociale et culturelle. Une autre variable à savoir la bourse, se révèle être un facteur important impactant à la fois la décision de poursuite d'étude et l'échec.

Finalement ces causes d'échec déjà constatables au niveau national sont amplifiées pour les étudiants mahorais par le contexte social et scolaire particulièrement difficile et la distance culturelle.

Perspectives de l'études

Dans le prolongement de ces travaux, nous nous intéressons à l'insertion du public en échec. La poursuite dans le supérieur est la norme dans ce contexte d'allongement de la scolarisation. S'inscrire à l'université pour faire comme tout le monde n'est cependant pas la meilleure des solutions. 230 étudiants, soit 29 % de notre cohorte attendent la deuxième année (à la suite de la perte de la bourse entre autres) pour abandonner. Il serait intéressant de reconsidérer la décision même de poursuivre dans l'enseignement supérieur pour les profils les plus exposés à l'échec. Il faudrait donner des informations plus complètes sur les chances de réussite et proposer des alternatives par conséquent. Selon Leroux (2017), le manque de dispositif d'aides et d'accompagnement pour les jeunes, l'état du marché de travail et la pression démographique à Mayotte rend la mobilité nécessaire pour favoriser l'emploi. L'accompagnement à la mobilité professionnelle est un dispositif déjà existant proposé par LADOM. Dès lors il faudrait peut-être songer à une orientation professionnelle dans le cadre de la mobilité en métropole, ce qui serait davantage bénéfique pour les jeunes dont les chances de réussite sont relativement faibles comme c'est le cas pour les étudiants issus de baccalauréat professionnels qui s'orientent en Licence. Il faudrait contrecarrer ce phénomène d'échec en promouvant la mobilité professionnelle pour favoriser l'employabilité et l'insertion de ces jeunes.

La question de la réussite des étudiants mahorais est un enjeu institutionnel dans la mesure où elle pose la problématique de l'insertion professionnelle et du développement de l'île en général. Je souhaite qu'au-delà de la thèse, ces travaux de recherches apportent des réponses concrètes à cette problématique et profitent aux institutions politiques et éducatives, le Conseil départemental et le Vice-rectorat notamment afin de répondre au mieux aux besoins de ce public par la mise en place des politiques éducatives favorables à la réussite scolaire et professionnelle.

Bibliographie

AFP. (2015, août 31). Mayotte: De moins en moins de profs titulaires, de plus en plus d'élèves. *LExpress.fr*. Consulté à l'adresse https://www.lexpress.fr/actualites/1/societe/mayotte-de-moins-en-moins-de-profs-titulaires-de-plus-en-plus-d-eleves_1711175.html

Alix, E. (2018, mars 13). Infographies. Démographie, pauvreté… Pourquoi Mayotte est un département à part. *Ouest-France.fr*. Consulté à l'adresse https://www.ouest-france.fr/mayotte/infographies-mayotte-un-101e-departement-part-5618653

Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université: Du tutorat au plan licence*. De Boeck Supérieur.

Annoot, E. (2016). Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : Quels éclairages de la recherche ? *Conférence de consensus, transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*, 16. Consulté à l'adresse http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/enseignement-superieur/enseigner-et-apprendre-dans-l2019enseignement-superieur/seminaire-de-consensus/reussite-et-echec-dans-lenseignement-superieur-1/rapport-reussite-et-echec-dans-lenseignement-sup-1

Attali, J. (2008). *Rapport de la Commission pour la libération de la croissance française*. 245.

Baktavatsalou, R., Brasset, M., Chaussy, C., & Merceron, S. (2017). L'état du logement à Mayotte fin 2013 – Les conditions de logement à Mayotte fin 2013 | Insee. *INSEE DOSSIER MAYOTTE*, (n°1). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2867549?sommaire=3314156

Baktavatsalou, R., & Clain, E. (2016). La moitié des Mahorais vivent en couple, Recensement de la population 2012. *INSEE FLASH MAYOTTE*, (n°26). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1895158

Balicchi, J., Bini, J.-P., Daudin, V., & Actif, N. (2014). Mayotte, département le plus jeune de France – Mayotte en 2012 | Insee. *INSEE PREMIÈRE*, (n° 1488). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281384?sommaire=2409812

Barrière, A. (2017, juin). *Evaluer des élèves, une tache de haute tension normative*. Seminaire de Recherche présenté à Seminaire : Norme Normativité (EPIC), Université Lyon 2 lumière.

Barthès, C. (2009). Effets de la régularisation foncière à Mayotte. Pluralisme, incertitude, jeux d'acteurs et métissage. *Économie rurale. Agricultures, alimentations, territoires*, (313-314), 99-114. https://doi.org/10.4000/economierurale.2376

Baux, D., Clanché, F., Estival, A., Greffet, P., Grenon-Mur, M., Moreau, A., … Turner, L. (2017). *Insécurité et délinquance en 2016 : premier bilan statistique*. Consulté à l'adresse Ministère de l'Intérieur website: https://www.interieur.gouv.fr/Interstats/Actualites/Insecurite-et-delinquance-en-2016-premier-bilan-statistique

Beaud, S., & Noiriel, G. (1990). Penser « l'intégration » des Immigrés. *Hommes & Migrations*, *1133*(1), 43-53. https://doi.org/10.3406/homig.1990.1487

Belghith, F., Beswick, C., & Patros, T. (2018). Enquête nationale Conditions de vie des étudiant-e-s 2016 : Orientation, stages et perspectives d'avenir. *Observatoire national de la vie étudiante*. Consulté à l'adresse http://www.ove-national.education.fr/medias/Orientation_stages_et_perspectives_davenir_CdV_2016.pdf

Belghith, F., & Ferry, O. (2015). Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013 : Situation économique et financière des étudiants. *Observatoire national de la vie étudiante*. Consulté à l'adressehttp://www.ove-national.education.fr/medias/OVE_Situation_economique_et_financiere_CdV2013.pdf

Belghith, F., Ferry, O., & Tenret, E. (2017). Enquête nationale Conditions de vie des étudiant-e-s 2016: L'activité rémunérée des étudiants. *Observatoire national de la vie étudiante*. Consulté à l'adressehttp://www.ove-national.education.fr/medias/Fiche_activite_remuneree_CdV_2016.pdf

Belghith, F., Giret, J.-F., Ronzeau, M., & Tenret, É. (2017). panorama 2016 Conditions de vie des étudiants. *Observatoire national de la vie étudiante*.

Blanchy, S. (1988). *La vie quotidienne à Mayotte (Comores): essai d'anthropologie compréhensive*. 349.

Blanchy, S. (2002). Mayotte : « française à tout prix », Abstract, Zusammenfassung. *Ethnologie française*, *32*(4), 677-687. https://doi.org/10.3917/ethn.024.0677

Blanchy, S. (2012). Matrilocalité et système d'âge à Mayotte : Notes pour une étude comparative de l'organisation sociale dans l'archipel des Comores. *Taarifa, Revue des Archives départementales de Mayotte*, 12.

Blanchy, S., & Moatty, Y. (2012). Le droit local à Mayotte: une imposture? *Droit et Société, Librairie générale de droit et de jurisprudence.*, 24.

Boulet, A., & Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. PUQ.

Boulet, P. (2018). Vœux d'orientation et propositions d'admission des nouveaux bacheliers via le portail Admission post-Bac (APB), remplacé par ParcourSup en 2018. *L'état de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche En France, MESR-SIES*, (n°11), 26-27.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers: Les étudiants et la culture*. Minuit.

Brasset, M., & Le Pabic, L. (2014). Entre faiblesse des revenus et hausse de la consommation. *Insee Analyses Mayotte*, (n°3). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285717

Breton, D., Beaugendre, C., & Hermet, F. (2014). Quitter Mayotte pour aller où ? *Informations sociales*, *n° 186*(6), 59-66.

Brinbaum, Y., & Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : Différenciation et polarisation des parcours. *Population*, *64*(3), 561-610. https://doi.org/10.3917/popu.903.0561

Cacouault-Bitaud, M., & Oeuvrard, F. (2010). *Sociologie de l'éducation*. LA DECOUVERTE.

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors série*(5), 9-50.

Chabanon, L., Rivière, J.-P., De La Haye, F., & Gombert, J.-É. (2018). Journée Défense et Citoyenneté 2017 : Plus d'un jeune Français sur dix en difficulté de lecture. *Note d'information* n° 18.10*, MENESR - DEPP*. Consulté à l'adresse https://www.education.gouv.fr/cid58761/journee-defense-et-citoyennete-2017-plus-d-un-jeune-francais-sur-dix-en-difficulte-de-lecture.html

Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale: Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. La Documentation française.

Cherubini, B., Roinsard, N., & Combo, A. (2009). *Stratégies migratoires et enjeux de la protection sociale à La Réunion et à Mayotte : Conflits et concurrences dans les espaces sanitaires et sociaux* [Report]. Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00590184

Chevrollet, D. (1977). Les problèmes d'adapation des étudiants étrangers au système universitaire français. *Revue française de pédagogie*, *40*(1), 30-44. https://doi.org/10.3406/rfp.1977.1635

Clain, E. (2015). Une famille sur deux a trois enfants ou plus à Mayotte en 2012. *INSEE FLASH MAYOTTE*, (n°20). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1300726

Clanché, F., Estival, A., Pierre Greffet, Guedj, H., Moussallam, K., Moreau, A., … Turner, L. (2018). *Insécurité et délinquance en 2017 : premier bilan statistique*. Consulté à l'adresse Ministère de l'Intérieur website: https://www.interieur.gouv.fr/fr/Interstats/Actualites/Insecurite-et-delinquance-en-2017-premier-bilan-statistique

Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: L'entrée dans la vie universitaire*. Economica.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2003). Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs. *OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA VIE ETUDIANTE*, 52.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2004). Etude préalable à l'enquête nationale de l'OVE sur les conditions de vie et d'études des étudiants étrangers. *OBSERVATOIRE NATIONAL DE LA VIE ETUDIANTE*. Consulté à l'adresse http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/b790_rapport_2e_phase.pdf

Cusset, P.-Y. (1996). Le modèle français d'intégration est-il en crise ? *Hommes & Migrations*, *1203*(1), 6-12. https://doi.org/10.3406/homig.1996.2770

Daudin, V., & Michaïlesco, F. (2014). Quatre jeunes sur dix en grande difficulté à l'écrit à Mayotte. *INSEE MAYOTTE INFOS*, (N°70). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1291829

David, T., & Saulnier, J. (2011, octobre 11). Mayotte se fâche contre « la vie chère ». *L'Express*. Consulté à l'adresse https://www.lexpress.fr/actualite/societe/mayotte-se-fache-contre-la-vie-chere_1039392.html

Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école: La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. Presses universitaires de Rennes.

Denjean, M. (2017). Les étudiants en classes préparatoires aux grandes écoles en 2017-2018. *Note Flash du SIES, MESR-SIES*, (n°26). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/58/9/NF_cpge_2017-2018_num_865589.pdf

Denjean, M. (2018). Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2017. *Note Flash du SIES, MESR-SIES*, (n°8). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/46/1/NF08_reussiteSTS2017_955461.pdf

Document officiel des Nations Unies. (1994). 49/18. Question de l'île comorienne de Mayotte. Consulté 26 janvier 2019, à l'adresse http://www.un.org/french/documents/view_doc.asp?symbol=A/RES/49/18&Lang=F

Drégoir, M., & Le Gac, J.-G. (2018). la dépense d'éducation pour l'enseignement supérieur. *L'état de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche En France, MESR-SIES*, (n°11), 11-12.

Duguet, A., Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale: revue de recherches en éducation*, (Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation, N° 5, 2016). Consulté à l'adresse https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01359599

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : Genèse et mythes* (PUF).

Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : Les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (16), 182-206. https://doi.org/10.3917/cdle.016.0182

Duru-Bellat, M. (2012). Appréhender les inégalités dans et par l'enseignement supérieur : Spécificités des processus, spécificités des mesures ? In *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (p. 17-29)

Duru-Bellat, M., Kieffer, A., & Marry, C. (2001). La dynamique des scolarités des filles : Le double handicap questionné. *Revue française de sociologie*, *42*(2), 251-280. https://doi.org/10.2307/3322966

Duru-Bellat, M., & Zanten, A. H. (1992). *Sociologie de l'école*. A. Colin.

Euriat, M., & Thélot, C. (1995). Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Evolution des inégalités de 1950 à 1990. *Revue française de sociologie*, *36*(3), 403-438. https://doi.org/10.2307/3322163

Fabre, É., & Rivière, J. (2015). Trois Mahorais sur quatre sans diplôme - Insee Flash Mayotte - 21. *INSEE FLASH MAYOTTE*, (n°21). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1300733

Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'université*. Presses universitaires de France.

Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de sociologie*, *44*(3), 413-447. https://doi.org/10.3917/rfs.443.0413

Felouzis, G., & Perroton, J. (2007). Les « marchés scolaires » : Une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie*, *48*(4), 693-722. https://doi.org/10.3917/rfs.484.0693

Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 13.

Fontaine, G. (1995). *Mayotte*. KARTHALA Editions.

Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33 à 52)

Fouquet, S. (2013a). Parcours et réussite en licence et en master à l'université. *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche, MESR-SIES*, (13.02). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/15/5/NI_MESR_13_02_248155.pdf

Fouquet, S. (2013b). Réussite et échec en premier cycle. *Note d'Information Enseignement supérieur & Recherche, MESR-SIES*, (13.10). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2013/44/7/NI_MESR_13_10_283447.pdf

Franceinfo. (2017, septembre 28). Suppression du visa Balladur à Mayotte : Une réunion au ministère des Outre-mer pour tenter de dénouer la crise. *Outre-mer la 1ère*. Consulté à l'adresse https://la1ere.francetvinfo.fr/suppression-du-visa-balladur-mayotte-reunion-au-ministere-outre-mer-tenter-denouer-crise-516561.html

Franceinfo. (2018a, janvier 11). Drame à Mayotte : les fortes pluies font cinq morts, une mère et quatre enfants [SYNTHESE]. *Outre-mer la 1ère*. Consulté à l'adresse https://la1ere.francetvinfo.fr/drame-mayotte-fortes-pluies-font-cinq-morts-548317.html

Franceinfo. (2018b, janvier 11). Mayotte, un département d'Outre-mer aux multiples bidonvilles [Encadré vidéo]. *Outre-mer la 1ère*. Consulté à l'adresse https://la1ere.francetvinfo.fr/mayotte-departement-outre-mer-aux-multiples-bidonvilles-encadre-548369.html

Franceinfo. (2018c, décembre 22). Les Comores acceptent à nouveau leurs ressortissants expulsés de Mayotte. *Outre-mer la 1ère*. Consulté à l'adresse https://la1ere.francetvinfo.fr/comores-acceptent-nouveau-leurs-ressortissants-expulses-mayotte-664033.html

Francois, Y. (2014). Le sentiment de reconnaissance et le besoin de reconnaissance sont-ils étroitement liés ou peuvent-ils s'exprimer de manière distanciée? La science des fondements de la reconnaissance dans les organisations. *Archive ouverte HAL*, 15.

Froment, B. (2012). Les effets du travail salarié en première année universitaire. *Sociologies*. Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/sociologies/4006

Gomard, M. (2017). *Facteurs influençant l'utilisation de la contraception à Mayotte* (Thèse d'Exercice, Université Paul Sabatier – TOULOUSE III). Consulté à l'adresse http://thesesante.ups-tlse.fr/1786/1/2017TOU31043.pdf

Gorce, B. (2017, juillet 4). Le « châle » de la députée de Mayotte, Ramlati Ali, agite l'extrême droite. *La Croix*. Consulté à l'adresse https://www.la-croix.com/Religion/Laicite/Le-chale-dune-deputee-Mayotte-agite-lextreme-droite-2017-07-04-1200860343

Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : Temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 137-156. https://doi.org/10.4000/osp.1357

Hetzel, P. (2006). *Rapport de la commission du débat national « Université-emploi »*. La documentation française. Consulté à l'adresse https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/064000796.pdf

Houart, M. (2013). *Réussir sa première année d'études supérieures*. De Boeck Superieur.

http://www.mayotte.gouv.fr. (s. d.). Histoire et Géographie / Découvrir Mayotte / Culture, Tourisme et Patrimoine / Politiques publiques / Accueil - Les services de l'État à MAYOTTE. Consulté 26 janvier 2019, à l'adresse http://www.mayotte.gouv.fr/Politiques-publiques/Culture-Tourisme-et-Patrimoine/Decouvrir-Mayotte/Histoire-et-Geographie

Hyest, J.-J., André, M., Cointat, C., & Détraigne, Y. (2008). *Départementalisation de Mayotte : sortir de l'ambiguïté, faire face aux responsabilités* (Rapport d'information, Sénat N° 115). Consulté à l'adresse Sénat website: https://www.senat.fr/rap/r08-115/r08-11521.html

INSEE. (2018a). Natalité en 2016 | Insee. Consulté 27 janvier 2019, à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2012761#tableau-TCRD_053_tab1_departements

INSEE. (2018b). Produits intérieurs bruts régionaux et valeurs ajoutées régionales de 1990 à 2015. *CHIFFRES DÉTAILLÉS*. Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1893220

Isambert-Jamati, V. (2005). M. Duru-Bellat – L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ? *Revue française de pédagogie*, *151*(1), 174-176.

Jamel Mekkaoui. (2016). Les prix sont plus élevés de 6,9 % à Mayotte. *INSEE ANALYSES MAYOTTE*, (n°9). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/1908414

Jaoul-Grammare, M. (2018). L'évolution des inégalités de genre dans l'enseignement supérieur français entre 1998 et 2010. *ÉDUCATION & FORMATIONS*, (N°96), 20.

Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(42-2), 115-142. https://doi.org/10.4000/rsa.732

Kadiri, G. (2018, mai 3). Comment le « visa Balladur » a fragilisé l'équilibre comorien. *Le Monde*. Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/05/03/comment-le-visa-balladur-a-fragilise-l-equilibre-comorien_5293746_3212.html

LADOM. (s. d.). *Rapport d'activité 2012. Délégation régionale LADOM Mayotte*. Consulté à l'adresse https://docplayer.fr/13646106-Rapport-d-activite-delegation-regionale-ladom-mayotte-ladom-ancienne-place-du-marche-97600-mamoudzou-tel-02-69-61-51-28-fax-02-69-61-51-31.html

Lafontaine, D., Dupriez, V., Campenhoudt, M. V., & Vermandele, C. (2012). Le succès des « héritières » : Effet conjugué du genre et du niveau d'études des parents sur la réussite à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), 29-48. https://doi.org/10.4000/rfp.3656

Landrier, S., Cordazzo, P., & Guégnard, C. (2016). *Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université*. La documentation française.

Laroussi, F. (2009). *Langues, identités et insularité. Regards sur Mayotte*. Dynamiques sociolangagières

Laroussi, F., & Liénard, F. (2011). *Plurilinguisme, politique linguistique et éducation: Quels éclairages pour Mayotte?* Publication Univ Rouen Havre.

Larue, C., & Hrimech, M. (2009). Analyse des stratégies d'apprentissage dans une méthode d'apprentissage par problèmes : Le cas d'étudiantes en soins infirmiers. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, *25*(25-2). Consulté à l'adresse http://journals.openedition.org/ripes/221

Le Figaro. (2017, avril 26). Mayotte: Condamné pour avoir expulsé sa locataire étrangère. *FIGARO*. Consulté à l'adresse http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2017/04/26/97001-20170426FILWWW00205-mayotte-condamne-pour-avoir-expulse-sa-locataire-etrangere.php

Le Monde. (2018a, mars 22). Le ton monte entre Paris et Moroni, qui renvoie les expulsés vers Mayotte. *Le Monde*. Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/afrique/article/2018/03/22/les-comores-refoulent-un-navire-de-migrants-expulses-de-mayotte_5274690_3212.html

Le Monde. (2018b, mai 9). La France a suspendu ses visas aux Comoriens. *Le Monde*. Consulté à l'adresse https://www.lemonde.fr/international/article/2018/05/09/la-france-a-suspendu-ses-visas-aux-comoriens_5296792_3210.html

Leroux, C. (2017). La mobilité des jeunes Mahorais en métropole : L'action des missions locales. *Cahiers de l'action*, *N° 49*(2), 31-37.

Lièvre, A., & Pauron, A. (2018). La parité dans l'enseignement supérieur. *L'état de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche En France, MESR-SIES*, (n°11), 36-37.

Losego, P. (2012). D'une institution à l'autre, des inégalités de temps de travail. In *Inégalités sociales et enseignement supérieur* (p. 169 à 187). Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/inegalites-sociales-et-enseignement-superieur--9782804171162-page-169.htm

Louacheni, C. (2017). *Les interruptions volontaires de grossesses à Mayotte*. Consulté à l'adresse Observatoire Régional de La Santé Océan Indien website: https://www.ors-ocean-indien.org/IMG/pdf/rapp_big_mayotte_2018.pdf

Maetz, I. (2016a). Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, MESR-SIES*, (n°9). Consulté à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/EESR9_ES_18-les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite.php

Maetz, I. (2016b). Parcours et réussite aux diplômes universitaires : Les indicateurs de la session 2014. *Note Flash, MESR-SIES*, (n°1). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Mediatheque/92/2/Note_Flash_indic_reussite_16_01_534922.pdf

Maetz, I. (2017). Parcours et réussite en licence et en PACES : les résultats de la session 2016. *Note Flash Enseignement supérieur & Recherche, MESR-SIES*, (n°18). Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2017/95/8/NF_parcours_et_reussite_licence_paces_2017-18_20112017_850958.pdf

Maetz, I. (2018). Parcours et réussite en master : les résultats de la session 2016. *Note Flash du SIES, MESR-SIES*, (01). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/33/8/NF_parcours_et_reussite_master18-01_889338.pdf

Malidi, Z. (2015). *La politique de la maîtrise de la fécondité à Mayotte, accent sur la prévention primaire* (Mémoire). UNIVERSITE PAUL VALERY -MONTPELLIER UFR 3 –SCIENCES HUMAINES ETSCIENCES DE L'ENVIRONNEMENT.

Marie, C.-V., & Breton, D. (2015). Les « modèles familiaux » dans les Dom : Entre bouleversements et permanence. Ce que nous apprend l'enquête Migrations, famille et vieillissement. *Politiques sociales et familiales*, *119*(1), 55-64. https://doi.org/10.3406/caf.2015.3075

Marie, C.-V., Breton, D., & Crouzet, M. (2018). Mayotte : plus d'un adulte sur deux n'est pas né sur l'île. *Population & Sociétés*, (n° 560). Consulté à l'adresse

https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/28626/560.population.societes.novembre.2018.mayotte.fr.pdf

Marie, C.-V., Breton, D., Crouzet, M., Fabre, E., & Merceron, S. (2017). Migrations, natalité et solidarités familiales. *INSEE ANALYSES MAYOTTE*, (n°12). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/2656589

Martins, D. (1974). L'isolement pédagogique et social des étudiants étrangers et leurs échecs scolaires. *Revue française de pédagogie*, *26*(1), 18-22. https://doi.org/10.3406/rfp.1974.1844

Mayotte 2025 Une ambition pour la République - document stratégique. (s. d.). Consulté à l'adresse http://www.mayotte.gouv.fr/content/download/5164/43644/file/Mayotte%202025%20Une%20ambition%20pour%20la%20R%c3%a9publique%20-%20document%20strat%c3%a9gique.pdf

Merceron, S. (2017). Une natalité record : naissances 2016 à Mayotte. *INSEE FLASH MAYOTTE*, (n°54). Consulté à l'adresse https://www.insee.fr/fr/statistiques/3048782

Merle, P. (2002). Démocratisation ou accroissement des inégalités scolaires? *Population*, *Vol. 57*(4), 633-659.

Merle, P. (2004). La démocratisation de l'école. *Le Télémaque*, (25), 135-148. https://doi.org/10.3917/tele.025.0135

Merle, P. (2010). *La démocratisation de l'enseignement*. LA DECOUVERTE.

Merle, P. (2012). Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais. *Espaces et sociétés*, (151), 103-121. https://doi.org/10.3917/esp.151.0103

Merle, P., & Mear, P. (1992). 1986-1990 : Démocratisation et/ou hiérarchisation scolaire croissante des publics lycéens ? *Sociétés Contemporaines*, *11*(1), 31-52. https://doi.org/10.3406/socco.1992.1080

Métayer, C. (2017). Géographie de l'école 2017. *DEPP, MESR*, (n°12). Consulté à l'adresse http://cache.media.education.gouv.fr/file/geo12/42/5/depp-geographie-ecole-2017-entier_831425.pdf

Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : Quarante ans de recherche. In Michaut, C. & Romainville, & M. (Éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 52-68).

Mignon, N., & Maindhoi, B. (2014). Education en chiffres 2014. *Vice-Rectorat de Mayotte*. Consulté à l'adresse https://www.ac-mayotte.fr/images/docs/Education_en_chiffres_2014_1.pdf

Migrants Outre-Mer. (s. d.). 18 763 expulsions depuis Mayotte en 2015 - MOM. Consulté 28 janvier 2019, à l'adresse http://www.migrantsoutremer.org/18-763-expulsions-depuis-Mayotte#nb

Millet, M. (2012). L'"échec" des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et descriptions empiriques. In Michaut, C. & Romainville, & M. (Éd.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 69-88).

Ministère de l'Education Nationale et de la jeunesse. (2018, juillet 19). Au BO du 19 juillet 2018 : *Les baccalauréats général et technologique à partir de la session 2021 de l'examen*. Consulté 22 février 2019, à l'adresse Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse website: http://www.education.gouv.fr/cid132955/au-bo-du-19-juillet-2018-les-baccalaureats-general-et-technologique-a-partir-de-la-session-2021-de-l-examen.html

Ministère de l'Intérieur. (2013). *Les étrangers en France année 2012* (N° Dixième rapport établi en application de l'article L.111-10 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile; p. 201-211). Consulté à l'adresse http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Rapports-publics/Les-rapports-au-Parlement-article-L.-111-10-du-code-de-l-entree-et-du-sejour-des-etrangers-et-du-droit-d-asile-CESEDA

Ministère de l'Intérieur. (2017). *Les étrangers en France, année 2016* (N° Quatorzième rapport établi en application de l'article L.111-10 du Code de l'entrée et du séjour des étrangers et du droit d'asile; p. 167-175). Consulté à l'adresse https://www.immigration.interieur.gouv.fr/Info-ressources/Documentation/Rapports-publics/Les-rapports-au-Parlement-article-L.-111-10-du-code-de-l-entree-et-du-sejour-des-etrangers-et-du-droit-d-asile-CESEDA

Ministère des Outre-Mer. (2016). *Fonction publique à Mayotte : des avancées concrètes pour l'égalité réelle*. Consulté à l'adresse http://www.outre-mer.gouv.fr/sites/default/files/dp_ftp_mayotte_201601_0.pdf

Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (180), 77-94. https://doi.org/10.4000/rfp.3809

Murphy-Lejeune, E. (2000). Mobilité internationale et adaptation interculturelle : Les étudiants voyageurs européens. *Recherche & formation*, *33*(1), 11-26. https://doi.org/10.3406/refor.2000.1614

Naibia Ganga, A., & Maindhoi, B. (2018). Education Chiffres 2017-2018. *Vice-Rectorat de Mayotte*. Consulté à l'adresse https://www.ac-mayotte.fr/images/docs/CHIFFRES/Education_Chiffres_2017_2018.pdf

Ndao, G. (2018). Les effectifs d'étudiants dans le supérieur en 2017-2018 en progression constante. *Note d'information, MESR-SIES*, (n°9). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/22/5/NI_SYNTHESE_2017_2018_1053225.pdf

Ndiaye, A. (2009). La politique d'intégration en France. Les socioéconomistes ont-ils quelque chose à dire? *Intura*, 9.

Neuville, S., Frenay, M., Noel, B., & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Presses universitaires de Louvain.

Nisslé, C.-V. (2018). Enseignement supérieur, Recherche, Innovation en chiffres 2018. *Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)*. Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Statistiques_et_analyses/14/7/chiffres_cles_ESRI_2018_1027147.pdf

Oberlé, D., & Aebischer, V. (2016). *Le groupe en psychologie sociale* (Dunod).

OCDE. (2006). *Perspectives des migrations internationales: Rapport annuel. Edition 2006.* (SOPEMI). Paris.

Othily, G., & Buffet, F.-N. (2006). *Immigration clandestine : une réalité inacceptable, une réponse ferme, juste et humaine (rapport* n° 300, Sénat). Consulté à l'adresse Sénat website: https://www.senat.fr/rap/r05-300-1/r05-300-157.html

Papagiorgiou, H. (2018). Parcours dans l'enseignement supérieur : quel bilan pour les bacheliers 2008 ? *MESRI - SIES*, (Note Flash du SIES n°13). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/87/5/NF_BilanParcours_1002875.pdf

Pauron, A. (2017). L'accès à l'enseignement supérieur. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, MESR-SIES*, (n°10). https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_ES_10-l_acces_a_l_enseignement_superieur.php

Péan, S. (2013a). L'accès à l'enseignement supérieur. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, MESR-SIES*, (n°6), 30-31.

Péan, S. (2013b). Le profil des nouveaux bacheliers entrant dans les principales filières du supérieur. *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France*, *MESR-SIES*, (n°6), 32-33.

Perrenoud, P. (1989). La triple fabrication de l'échec scolaire. Consulté 22 février 2019, à l'adresse https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1989/1989_05.html

Philippe, M.-C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université? *Revue des sciences de l'éducation*, *23*(2), 309-325. https://doi.org/10.7202/031918ar

Préfecture de Mayotte. (s. d.). bilan_sécurité_2013. Consulté 28 janvier 2019, à l'adresse http://www.mayotte.gouv.fr website: http://www.mayotte.gouv.fr/content/download/2060/12716/file/bilan_s%c3%a9curit%c3%a9_2013_siteinternet.pdf

Rallu, J.-L. (1997). La situation démographique à Mayotte. *Population*, *52*(n°3), 731-739. https://doi.org/10.2307/1534438

Razafindratsima, N. (2018a). Les parcours et la réussite en Licence, Licence professionnelle et Master à l'université. *L'état de l'Enseignement Supérieur et de La Recherche En France*, *MESR-SIES*, (n°11). Consulté à l'adresse https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T149/les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite/

Razafindratsima, N. (2018b). Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2017. *Note Flash du SIES, MESR-SIES*, (22). Consulté à l'adresse http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2018/89/6/NF_22_2018_reussite_dut_novembre2018_1040896.pdf

Revenu de solidarité active. (s. d.). Montants RSA. Consulté 2 février 2019, à l'adresse https://rsa-revenu-de-solidarite-active.fr/montant-rsa.html

Roinsard, N. (2014). Chômage, pauvreté, inégalités : Où en sont les politiques sociales à Mayotte ? *Informations sociales*, *n° 186*(6), 82-89.

Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.

Romainville, M. (2015). Les notions de « réussite » et d' « échec » dans les recherches en enseignement supérieur : de quoi parle-t-on au juste ? *Conférence de consensus, transformation pédagogique de l'enseignement supérieur*, 14. IFE, ENS Lyon.

Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.

Rombi, M.-F. (2003). Les Langues de Mayotte. In B. Cerquiglini (Éd.), *Les langues de France* (p. 305-318). Consulté à l'adresse https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00432799

Satge, R. (2018). *Mayotte : rapport annuel 2017*. Consulté à l'adresse Institut d'émission des départements d'Outre-Mer (IEDO) Mwebsite: https://www.iedom.fr/IMG/pdf/rapport_annuel_2017_iedom_mayotte.pdf

Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, *32*(3), 783. https://doi.org/10.7202/016286ar

Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), 43-61. https://doi.org/10.4000/rfp.2217

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : Le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, *104*(1), 85-108. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1291

Sourisseau, E. (2004). La scolarisation à Mayotte par l'Education Nationale (1975-2002). *INSEE INFOS*, (n°15). Consulté à l'adresse https://www.epsilon.insee.fr/jspui/bitstream/1/5478/1/infos15.pdf

Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2016). STRATOM focus Post-Bac Mayotte édition 2015. *MESR*. Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Stratom_2015/72/7/Post-bac_Mayotte_537727.pdf

Stratégie territoriale de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2017). STRATOM focus Post-Bac Mayotte édition 2017. *MESR*. Consulté à l'adresse https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Strater_2017/52/0/post-bac_Mayotte_2017_703520.pdf

Sueur, J.-P., Cointat, C., & Despan, F. (2012, juillet 18). *Mayotte : un nouveau département confronté à de lourds défis*. Consulté à l'adresse http://www.senat.fr/rap/r11-675/r11-675_mono.html#toc4

Thomas, F. (2012). Résultats définitifs de la session 2011 du baccalauréat. *MEN-DEPP*, (Note d'information 12.03).

Thomas, F. (2018). Résultats définitifs de la session 2017 du baccalauréat : 79 % d'une génération est titulaire du baccalauréat. *MEN-DEPP*, (Note d'information 18.03). Consulté à l'adresse http://www.education.gouv.fr/cid55597/les-resultats-definitifs-de-la-session-2013-du-baccalaureat-les-effets-de-la-reforme-de-la-voie-professionnelle.html

Torre, H. (2008). *L'immigration clandestine à Mayotte* (Rapport d'information N° 461, Senat). Consulté à l'adresse SENAT website: https://www.senat.fr/rap/r07-461/r07-46114.html

Trendel, E. (2008). *Projet interculturel à l'école primaire de Mayotte et apprentissage de l'argumentation orale* (Masters, Université de la Réunion). Consulté à l'adresse http://eprints.aidenligne-francais-universite.auf.org/31/

Vianin, P. (2007). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck Supérieur.

Viau, R. (2004). La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire. *3e congrès des chercheurs en Éducation*, 17. Bruxelles.

Viau, R., & Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation 25*, (16-26).

Vice Rectorat de Mayotte. (2018). *Dossier de Presse année scolaire 2018-2019*. Consulté à l'adresse http://www.ac-mayotte.fr/attachments/article/7/Dossier%20de%20Presse_annee_scolaire_2018-2019.pdf

Vieillevoye, S., Wathelet, V., & Romainville, M. (2012). Maîtrise des prérequis et réussite à l'université. In *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*.

Youssouffa, H. (2011). *Les conditions de vie des lycéens et des étudiants scolarisés hors de Mayotte*. Consulté à l'adresse Conseil départemental de Mayotte website: file:///C:/Users/nassa/Downloads/rapport-enquete-conditions-vie%20(1).pdf

Légende des tableaux

Tableau 1 : Les effectifs présents au baccalauréat 2017 14
Tableau 2 : Les définitions de l'échec et la réussite 40
Tableau 3 : Le devenir un an après, des étudiants en première année de l'enseignement supérieur en 2011-2012 41
Tableau 4 : Le devenir la troisième année des bacheliers 2008 inscrits dans l'enseignement supérieur après le baccalauréat selon les grandes orientations (%) 45
Tableau 5 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon le baccalauréat obtenu 49
Tableau 6 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur des bacheliers généraux selon la série 50
Tableau 7 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon la mention obtenue au baccalauréat 51
Tableau 8 : La validation d'un diplôme de l'enseignement supérieur selon le sexe 53
Tableau 9 : L'âge au baccalauréat des étudiants ayant obtenu leur Licence en 3 ou 4 ans (cohorte 2007) 53
Tableau 10 : La validation d'un diplôme du premier cycle de l'enseignement supérieur selon l'origine sociale 54
Tableau 11 : La répartition des diplômes et des compétences selon les diplômes des parents (%) 56
Tableau 12 : Les facteurs de motivation des élèves 67
Tableau 13 : les fragilités psychologiques au cours des 7 derniers jours selon la filière d'études (en %) 76
Tableau 14 : Les caractéristiques des étrangers non natifs de Mayotte selon le lieu de naissance en en 2016 (en %) 88
Tableau 15 : Les mesures d'éloignement dans les DOM de 2005 à 2010 92
Tableau 16 : Les niveaux de vie déclarés et les indicateurs d'inégalités et de pauvreté en 2011 à Mayotte 109
Tableau 17 : Les prestations familiales au 1er avril 2018 112
Tableau 18 : Les montants de RSA à Mayotte en 2018 113
Tableau 19 : Les bénéficiaires du RSA à Mayotte au 31 décembre 2017 113
Tableau 20 : les écarts de prix entre les DOM et la métropole en mars 2015 116
Tableau 21 : Les écarts de prix par grandes fonctions entre Mayotte et la France métropolitaine, en mars 2015 en % 117
Tableau 22 : L'évolution des effectifs de 1997 à 2017 153
Tableau 23 : L'Évolution des infrastructures scolaires de 1997 à 2017 156
Tableau 24 : Les effectifs par classe dans le premier et le second degré à Mayotte en 2015-2016 .. 158
Tableau 25 : l'évolution du retard scolaire dans le secondaire de 2006 à 2016 161
Tableau 26 : L'évolution des taux de diplomation à Mayotte de 2007 à 2017 165
Tableau 27 : La répartition de la population mahoraise selon le diplôme obtenu en 2014 170
Tableau 28 : La répartition de la cohorte étudiée selon le lieu de naissance 186
Tableau 29 : La répartition des effectives bachelières de 2011 (France et Mayotte) 188
Tableau 30 : Les résultats du baccalauréat session 2011 pour l'académie de Mayotte 188
Tableau 31 : La répartition des effectifs du bac général 189
Tableau 32 : La répartition des effectifs de la cohorte selon le baccalauréat 191
Tableau 33 : Les effectifs de la cohorte selon la mention obtenue au Bac 193

Tableau 34 : Les informations sur les participants 207
Tableau 35 : L'orientation en première année selon le bac obtenu 211
Tableau 36 : Les résultats de la première année selon le sexe 214
Tableau 37 : Les résultats de la première année selon l'âge 215
Tableau 38 : Les résultats de la première année selon le bac obtenu 216
Tableau 39 : Les résultats selon la mention obtenue au bac 217
Tableau 40 : Les résultats de la première année selon l'orientation choisie 218
Tableau 41 : Les résultats de la première année selon le bac et l'orientation choisie 218
Tableau 42 : Les inscriptions en première année Licence selon le bac obtenu 222
Tableau 43 : L'échec en première année Licence selon le bac 222
Tableau 44 : Les résultats de la première année Licence selon le domaine 223
Tableau 45 : les effectifs de la deuxième année d'études supérieures 228
Tableau 46 : Les résultats de la deuxième année selon le public 229
Tableau 47 : Les résultats des premières années selon le Bac d'origine 232
Tableau 48 : Les résultats des premières années (N +2) selon la filière 234
Tableau 49 : Les résultats des premières années (N +2) selon la filière 235
Tableau 50 : Les résultats des deuxièmes années en N +2 235
Tableau 51 : Les résultats des deuxièmes années selon la filière 236
Tableau 52 : La situation de la cohorte entrée en Licence après 3 et 4 ans d'études 237
Tableau 53 : Le devenir de la cohorte entrée en première année Licence après trois ans 239
Tableau 54 : Le devenir de la troisième année des entrants en L1 en 2011-2012 selon le bac en % . 239
Tableau 55 : Le taux de réussite en 3 ou 4 ans de la cohorte entrée en Licence en 2011-2012 selon le bac 240
Tableau 56 : les abandons par année et par filière 242
Tableau 57 : les abandons par an selon le bac obtenu 243
Tableau 58 : Les choix d'orientation des étudiants selon la motivation 250
Tableau 59 : Les choix d'orientation stratégique 251
Tableau 60 : Les choix d'orientation par défaut ou secondaire 254
Tableau 61 : Les choix d'orientation par projet 255
Tableau 62 : Réflexion sur le projet d'études après l'entrée dans le supérieur 258
Tableau 63 : La répartition des étudiants selon la fratrie 262
Tableau 64 : La répartition des étudiants selon la situation conjugale des parents 262
Tableau 65 : La répartition des étudiants selon la situation professionnelle des parents 265
Tableau 66 : La répartition des élèves selon le domaine d'activité professionnelle des parents 266
Tableau 67 : La répartition des étudiants selon la scolarisation des parents 266
Tableau 68 : Les ressources financières des étudiants 272
Tableau 69 : Les Aides financières des parents 273
Tableau 70 : La répartition des étudiants selon le type de logement 277
Tableau 71 : L'adaptation des étudiants au cadre de vie 282
Tableau 72 : L'intégration sociale scolaire des étudiants 288
Tableau 73 : L'intégration selon la structure de formation 297
Tableau 74 : L'intégration extrascolaire des étudiants 298
Tableau 75 : Les activités extrascolaires des étudiants 304
Tableau 76 : Les difficultés scolaires des étudiants 307
Tableau 77 : Situation des étudiants par rapport à la langue française 312
Tableau 78 : Le temps consacré au travail personnel étudiant 316
Tableau 79 : La fréquentation de la bibliothèque 318

Tableau 80 : Les conseils des étudiants pour les générations futures de mahorais poursuivant en métropole 324

Légende des figures

Figure 1 : L'évolution de la proportion de bacheliers dans une génération depuis 1980 (en %) 13
Figure 2 : La réussite au baccalauréat général selon la série en 2017 14
Figure 3 : La représentativité des filières du baccalauréat technologique en 2017 15
Figure 4 : Les bacheliers 2017 selon l'origine sociale 16
Figure 5 : Les personnes en emploi selon la catégorie socioprofessionnelle 17
Figure 6 : le baccalauréat obtenu selon l'origine sociale en 2017 17
Figure 7 : La part des filières au baccalauréat pour les enfants d'ouvriers et de cadres, professions intellectuelles supérieures 18
Figure 8 : L'orientation souhaitée selon le type de baccalauréat, Admission postbac 2017 29
Figure 9 : Les inscriptions dans l'enseignement supérieur à la rentrée 2017 selon le baccalauréat et la formation 30
Figure 10 : La part des femmes dans les principales formations de l'enseignement supérieur (en %) 32
Figure 11 : Parcours des étudiants inscrits en première année Licence en 2006-2007 à l'université de Poitiers (Millet, 2012, p 84) 34
Figure 12 : Les déterminants de l'échec et de la réussite selon Romaiville et Michaut (2012, p.257) . 47
Figure 13 : Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire selon Morlaix et Suchaut (2012) 48
Figure 14 : Taux d'échec dans l'enseignement supérieur selon la série du baccalauréat (Fouquet, 2013b) 52
Figure 15 : La structure des ressources pour l'ensemble des étudiants en 2013 et en 2016 (OVE 2017) 58
Figure 16 : Les raisons de l'activité rémunérée étudiant (en %) 60
Figure 17 : Le sentiment d'être confronté à des difficultés financières selon l'attribution de bourse sur critères sociaux (en %) 62
Figure 18 : Le sentiment d'être confronté à des difficultés financières selon l'origine sociale 62
Figure 19 : Le type de logement occupé par les étudiants durant l'année universitaire 2016 64
Figure 20 : Les facteurs de motivation selon Viau 67
Figure 21 : La perception de la valeur dans la dynamique motivationnelle (Viau et Bouhard 2000) ... 68
Figure 22 : Schématisation du modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975) tel qu'illustré par Dubeau et al. (1994) et De Remer (2002) 70
Figure 23 : La situation Géographique de Mayotte (Localisation Google Maps) 80
Figure 24 : L'évolution de la population de Mayotte de 1958 à 2017 85
Figure 25 : La population à Mayotte par sexe et par âge en 2012 86
Figure 26 : Les naissances à Mayotte en 2016 selon le lieu de naissance de la mère 86
Figure 27 : L'évolution des IVG à Mayotte 1992-2015 90
Figure 28 : la composition de la population de Mayotte selon l'âge et le lieu de naissance 91
Figure 29 : Les mesures d'éloignement et les interpellations de Kwassa 93
Figure 30 : Les cambriolages de logements dans les territoires d'Outre-mer 95
Figure 31 : Les coups et blessures volontaires (sur personnes de 15 ans ou plus) hors de la sphère familiale 96
Figure 32 : La répartition des mis en cause par nationalité à Mayotte et à la Réunion 96
Figure 33 : Le PIB par habitant de Mayotte en 2014 98
Figure 34 : Évolution du nombre de natifs de Mayotte vivant en France hors Mayotte 101

Figure 35 : Flux sortant des néobacheliers Mahorais de la session 2014 inscrits dans les universités et établissements assimilés en 2014-2015 (source SIES) 102
Figure 36 : Le taux de chômage à Mayotte au sens du BIT (au deuxième trimestre 2017) 105
Figure 37 : L'évolution du PIB/habitant dans les DOM 106
Figure 38 : Le PIB/ habitant des pays de la zone Océan Indien en 2014 107
Figure 39 : la répartition du nombre de foyers fiscaux par tranche de revenu fiscal de référence en 2016 (revenus 2015) 108
Figure 40 : l'organisation des espaces villageoises à Mayotte 119
Figure 41 : L'organisation de l'espace domestique 120
Figure 42 : L'équipement des logements à Mayotte en 2013 121
Figure 43 : Le raccordement des logements à un compteur électrique à Mayotte en 2013 122
Électricité. Figure 44 : Bidonville de Kaweni 125
Figure 45 : Glissement de terrain à Koungou 125
Figure 46 : La justice cadiale à Mayotte 129
Figure 47 : Les situations conjugales selon l'âge et le sexe 132
Figure 48: Ramlati ALi @Assemblée nationale 141
Figure 49 : La population scolaire à Mayotte de 1977 à 2017 149
Figure 50 : Les dépenses de l'État pour l'enseignement à Mayotte 152
Figure 51 : La scolarisation depuis 1997 à Mayotte 153
Figure 52 : L'évolution de la scolarisation en Maternelle 154
Figure 53 : L'évolution des effectifs du premier et second degré depuis 2005 155
Figure 54: Les effectifs dans les classes 156
Figure 55 : L'évolution des effectifs au bac à Mayotte 162
Figure 56 : La scolarisation à Mayotte selon l'âge et le niveau scolaire en 2014 163
Figure 57 : La part des personnes en grande difficulté à l'écrit selon la tranche d'âge en 2012 163
Figure 58 : Les difficultés à l'écrit selon la scolarisation des parents 164
Figure 59 : les taux de réussite au baccalauréat session 2015 166
Figure 60 : La part des mentions selon le baccalauréat session 2015 166
Figure 61 : La part des personnes en grande difficulté à l'écrit selon le diplôme et la tranche d'âge en 2012 167
Figure 62 : Les vœux formulés et inscriptions des néobacheliers mahorais selon la formation et bac obtenu session 2014 169
Figure 63 : Les bénéficiaires du Passeport Mobilité Etudes en 2011 et 2012 184
Figure 64 : Région d'accueil des nouveaux étudiants mahorais à la rentrée 2011 187
Figure 65 : Les inscriptions des bacheliers 2011 dans les différentes filières de l'enseignement supérieur 209
Figure 66 : La répartition des Inscriptions en première année selon la filière 210
Figure 67 : L'orientation selon Bac obtenu 211
Figure 68 : Les résultats de la première année d'études supérieures 212
Figure 69 : La répartition des étudiants en première année d'études supérieures selon l'âge 214
Figure 70 : Les résultats de la première année selon le bac obtenu 216
Figure 71 : La répartition des effectifs en Licence par domaine 221
Figure 72 : Les résultats de la première année Licence selon le domaine 224
Figure 73 : La réorientation à l'issue de la première année selon la filière suivie 225
Figure 74 : La réorientation à l'issue de la première année selon la formation d'origine et de destination 225
Figure 75 : La répartition des effectifs de la deuxième année selon la formation 228
Figure 76 : Les résultats de la deuxième année d'études 230

Figure 77 : Les résultats de la deuxième année selon le public 231
Figure 78 : Les résultats de la deuxième année en fonction du public 231
Figure 79 : Les résultats des premières années (N +2) selon le bac..... 233
Figure 80 : La répartition des abandons par année 242
Figure 81 : Le taux d'échec selon le bac obtenu 244