



HAL
open science

Le métier de l'étudiant international, entre intégration sociale et académique : le cas d'étudiants congolais décrocheurs à l'Université de Strasbourg

Athanase Franck Mahoukou

► To cite this version:

Athanase Franck Mahoukou. Le métier de l'étudiant international, entre intégration sociale et académique : le cas d'étudiants congolais décrocheurs à l'Université de Strasbourg. Education. Université de Strasbourg, 2021. Français. NNT : 2021STRAG003 . tel-03666695

HAL Id: tel-03666695

<https://theses.hal.science/tel-03666695>

Submitted on 12 May 2022

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.

**ÉCOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET
SOCIALES ET PERSPECTIVES EUROPÉENNES (ED 519)**

Thèse présentée pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

Discipline/ Spécialité : **Sciences de l'Éducation**

Par

Athanase Franck MAHOUKOU

Soutenue le 28 janvier 2021

**Le métier d'étudiant international entre intégration
sociale et académique : le cas des étudiants
congolais décrocheurs à l'Université de Strasbourg**

Membres du Jury

Rapporteurs :

Stéphane Ahmad Hafez, Professeur d'Université, Université libanaise, Beyrouth, Liban.

Catherine Agulhon, Maître de conférences HDR, Université Paris Descartes, France.

Examineur :

Saeed Paivandi, Professeur d'Université, Université de Lorraine, France.

Directrice de thèse :

Élisabeth Regnault, Maître de Conférences HDR, Université de Strasbourg, France.

Dédicace

À mon père, que son âme repose en paix, à mon épouse Lydie Mahoukou, ainsi qu'à ma fille Fabieldie Mahoukou, pour avoir toujours cru en moi et m'avoir soutenu quoi qu'il arrive et quoi que je fasse. Merci pour tout, à mes deux amours pour les sacrifices que vous avez consentis à cause d'un tel choix de formation.

Remerciements

La rédaction de cette thèse a constitué une riche expérience qui n'aurait pu aboutir sans le soutien de nombreuses personnes. C'est donc non sans une certaine émotion et avec beaucoup de sincérité que je souhaite profiter de ces quelques lignes pour leur exprimer toute ma reconnaissance.

Cela dit, cette thèse n'aurait pas pu voir le jour sans le soutien, le conseil et l'accompagnement de ma directrice de thèse, Madame Élisabeth Regnault. Ses conseils, ses relectures et ses corrections ont largement contribué à l'amélioration de ce travail et j'ai beaucoup appris à ses côtés durant mon mémoire et pendant cette thèse, mais aussi au-delà du cadre professionnel, je tiens aussi à la remercier pour ses qualités humaines, pour la confiance et la considération qu'elle m'accorde à moi et aux autres collègues doctorants qu'elle accompagne. Merci beaucoup pour ses encouragements et son soutien et de m'avoir « raccroché, lorsque je voulais décrocher », il y a deux ans de cela, alors que je n'arrivais plus concilier mon travail de Gestionnaire de cas et mes travaux de recherche. Enfin, merci à elle pour son écoute attentive, sa patience, sa grande disponibilité et de tous les instants.

Je remercie également Mesdames Catherine Agulhon et Nadège Doignon-Camus qui ont accepté de faire partie de mon comité de suivi de thèse. C'est aussi grâce à leurs recommandations que je suis arrivé à bout de cette thèse. Merci à Monsieur Saeed Paivandi, du LISEC, de participer à mon jury. Je remercie également Monsieur Stéphane Hafez d'avoir accepté d'être rapporteur ainsi que Madame Catherine Agulhon.

Par ailleurs mes remerciements vont aussi à l'endroit de tous les répondants de cette enquête qui m'ont décrit leurs parcours à l'universitaire sans crainte et avec beaucoup de bienveillance et générosité qu'ils trouvent, ici, toute ma gratitude et ma reconnaissance.

Je remercie chaleureusement toute l'équipe des doctorants de Madame Élisabeth Regnault pour leurs critiques et encouragements

Je souhaite remercier surtout mon épouse pour son immense soutien pendant ce parcours de cinq années dont les conséquences ont été lourdes sur la cohésion familiale.

Un grand merci à ma nièce Jessica KouKa et ma fille Fabieldie qui m'ont aidé depuis le début à la mise en forme de cette thèse.

J'exprime toute ma reconnaissance à Léo, Severin et à Guy Noël pour leur amitié, leur encouragement et leur soutien tout au long de cette recherche.

Merci à mon cadet Brian et à Papa Kibimi pour tous les efforts fournis pour la relecture de cette thèse.

Enfin, à vous tous et à vous toutes, un grand merci pour tout ! Cette thèse de doctorat n'aurait jamais abouti sans le soutien de ces nombreuses personnes, et je profite de ces quelques lignes pour les en remercier chaleureusement. Mes pensées pour eux et ma reconnaissance vont plus loin que ces simples remerciements.

Résumé en français

Cette thèse en sciences de l'éducation s'inscrit dans la foulée des travaux s'intéressant aux facteurs responsables du décrochage des étudiants internationaux en France, le cas d'étudiants congolais décrocheurs à l'Université de Strasbourg. Elle propose une analyse du métier d'étudiant international, qui vise à croiser, de manière diachronique dans le champ de la pédagogie universitaire, des histoires de vécus d'étudiants congolais, dans des contextes nationaux et universitaires, qui recouvrent, des réalités parfois radicalement différentes d'un étudiant à l'autre et d'un pays à l'autre.

La question qui se pose avec force, ici, est celle de l'affiliation des étudiants de la République démocratique du Congo (Kinshasa) et de la République du Congo (Brazzaville) à l'Université de Strasbourg, de leur réussite, de leur échec en rapport aux questions relatives à la sociabilité étudiante et à la construction d'un nouveau rapport aux études pour les uns et d'un réapprentissage du métier d'étudiant pour les autres, ceux qui ont déjà poursuivi des études supérieures dans les deux Congo.

Ancienne colonie française, la République du Congo est familièrement appelée Congo Brazza par opposition au Congo Kinshasa ou République démocratique du Congo, ancienne colonie belge. Séparées par le fleuve Congo, ces deux capitales sont distantes de 5 kms. Le niveau de l'enseignement supérieur est défaillant dans les deux pays, leurs histoires politiques récentes sont marquées par l'instabilité chronique et la violence avec des conséquences négatives sur l'enseignement et l'éducation.

La problématique de cette thèse est liée, en partie, à notre travail de mémoire en master II¹. Nous avons essayé de réaliser, à l'époque, une sorte d'"étude liminaire" poursuivie actuellement en thèse.

Nous sommes partis du constat selon lequel beaucoup d'étudiants congolais, qui venaient poursuivre leurs études en France, sortent de l'Université de Strasbourg sans diplômes et peu d'entre eux retournent dans leur pays d'origine.

Il s'agit de comprendre ce phénomène et d'essayer de voir comment et pourquoi ils échouent. Pourquoi choisissent-ils, en majorité, de partir en France ? Comment s'y déroulent leurs études et surtout comment réapprennent-ils le métier d'étudiant ?

Afin de valider les particularités des étudiants décrocheurs, nous avons créé 4 groupes (15 décrocheurs, 15 diplômés, 10 encore étudiants, 10 néo-bacheliers). Notre échantillon est constitué de 50 personnes avec lesquelles nous avons mené des entretiens semi-directifs. Nous avons établi une liste de variables et de facteurs explicatifs de l'abandon ou de la réussite afin de repérer leurs effets sur l'intégration sociale et académique considérant que ces deux types d'intégration sont liés entre elles :

- L'échec universitaire de notre public de décrocheurs peut-il s'expliquer par la non-affiliation au métier d'étudiant mis en évidence par Coulon (2005) ?

¹MAHOUKOU, Athanase (2015) *Différentes stratégies d'intégration des congolais, camerounais et sénégalais en Alsace*. Mémoire de M2 EMES, sous la direction de Clément Magron, Université de Strasbourg, juin 2015.

- Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? La motivation du voyage ? La diversité des parcours de départ (L M D ou Campus France) ? Les conditions de vie ? Le type de formation ? Le déficit d'intégration académique ou sociale ?
- Quel est le poids des caractéristiques sociodémographiques sur leur décision ?
- Quelles sont les stratégies d'affiliation au monde intellectuel qu'ils mettent en place ?
- Pensez-ils retourner au Congo après l'université ?
- Enfin, quel est le sens de ce "mouvement" vers l'étranger : s'agit-il d'une migration durable laquelle eût signifié une rupture avec le pays d'origine, ou plutôt d'un passage motivé par l'acquisition de diplômes français dont l'issue eût été le retour après l'université ? Telles ont été les interrogations de cette recherche.

Pour cette recherche, nous nous appuyons principalement sur le concept de métier d'étudiant développé par Coulon (2005) qui permet de suivre les modes d'affiliation des étudiants, autour de trois temps : celui de la découverte, de l'apprentissage et enfin la compréhension et la soumission aux règles et donc l'affiliation.

Nous complétons cette approche par des figures d'étudiants français dévoilées par Dubet (1994) dans une université de masse où les publics, les carrières et les conditions de vie des étudiants se sont diversifiés et fractionnés, engendrant un éclatement des formes de l'expérience étudiante. Dubet (1994) propose la construction d'une typologie de l'expérience étudiante à travers la combinaison de trois dimensions élémentaires : la nature du projet poursuivi, le degré d'intégration dans la vie universitaire et l'engagement dans une « vocation » intellectuelle. Nous tenons compte des travaux de Felouzis (2001) sur les modes d'apprentissages, dans une institution faible, qui génère de l'incertitude. Nous mettons en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Nous avançons l'hypothèse de rejet de l'institution et de l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants ainsi que de l'influence significative de l'intégration sociale sur la persévérance dans les études (Tinto, 1993) et le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002).

Nous citons également la littérature spécifique sur les étudiants étrangers : Ennafaa et Paivandi (2008) ainsi qu'Agulhon et Angela Brito (2009) sur les étudiants étrangers à Paris. Des résultats de cette recherche découlent deux constats :

- Premièrement, la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs, tels que les caractéristiques d'entrée de l'étudiant (âge, projet personnel, etc.), la gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation), les caractéristiques de l'enseignement (Pratiques pédagogiques.)
- Deuxièmement concernant nos hypothèses de départ : le motif du voyage d'études qui se confond avec le projet d'immigration constitue l'hypothèse la plus vraisemblable de notre recherche. L'influence de ce facteur (projet personnel) est déterminante dans la prise de décision du futur décrocheur et dans une moindre mesure, les difficultés matérielles (logement, conditions de vie). Ce dernier facteur apparaît faible sur la réussite académique.

En revanche, avoir connu, au Congo, le système L M D a eu un impact positif, au début de leur parcours, sans pour autant être déterminant, les résultats révèlent, à ce titre, que le système L M D présente des effets positifs sur la probabilité de réussite académique et que la procédure Campus France n'influe pas de manière directe sur les performances des répondants.

L'intégration sociale étudiante ne semble pas être un facteur déterminant de la réussite universitaire, car le peu d'interactions socioculturelles de notre public, à l'intérieur de l'université, n'est pas un motif déterminant dans leur parcours d'études et le déficit de sociabilité, à l'université, est compensé par une forte intégration à l'extérieur de l'université notamment dans le réseau africain et congolais.

Enfin, l'originalité de ce travail a été d'intégrer la notion de réapprentissage du métier d'étudiant international et d'intégrer l'effet du processus L M D et Campus France dans l'analyse des parcours universitaire.

Mots-clés : Enseignement supérieur, Mobilité internationale, Métier de l'étudiant international. Décrochage universitaire. Intégration sociale et académique. Réapprentissage du métier d'étudiant.

Summary in English

This thesis in Educational Sciences follows on from work looking at the factors responsible for international students dropping out of school in France, the case of Congolese students dropping out of school at the University of Strasbourg. It proposes an analysis of the international student profession, which aims to cross-reference, in a diachronic way in the field of university pedagogy, the life stories of Congolese students, in national and university contexts, which cover realities that are sometimes radically different from one student to another and from one country to another.

The question that arises forcefully here is that of the affiliation of students from the Democratic Republic of Congo (Kinshasa) and the Republic of Congo (Brazzaville) to the University of Strasbourg, their success and failure in relation to issues of student sociability and the construction of a new relationship to study for some and a relearning of the student profession for others - those who have already pursued higher education in both Congo.

Formerly a French colony, the Republic of Congo is colloquially referred to as Congo Brazza as opposed to Congo Kinshasa or Democratic Republic of Congo, a former Belgian colony. Separated by the Congo River, the two capitals are 5 km apart. The level of higher education is deficient in both countries, and their recent political histories are marked by chronic instability and violence with negative consequences for teaching and education.

The problematic of this thesis is partly related to our thesis work in Master II. At the time, we tried to carry out a kind of "introductory study" that is currently being pursued in our thesis.

We started from the observation that many Congolese students, who came to France to continue their studies, leave the University of Strasbourg without diplomas and few of them return to their country of origin.

It is a question of understanding this phenomenon and trying to see how and why they fail. Why do most of them choose to go to France? How do their studies take place there and, above all, how do they relearn the student profession?

In order to validate the particularities of students who drop out, we have created 4 groups (15 dropouts, 15 graduates, 10 still students, 10 new graduates). Our sample is made up of 50 people with whom we conducted semi-directive interviews. We drew up a list of variables and explanatory factors for dropping out or success in order to identify their effects on social and academic integration, considering that these two types of integration are interrelated:

- Can the academic failure of our public of dropouts be explained by the non-affiliation to the student profession highlighted by Coulon (2005)?
- What distinguishes those who remain students from those who fail? Motivation for the trip? The diversity of departure routes (L M D or Campus France)? The living conditions? The type of training? The lack of academic or social integration?
- What is the weight of socio-demographic characteristics on their decision?
- What are the strategies for affiliation to the intellectual world that they put in place?
- Do they plan to return to the Congo after university?

- Finally, what is the meaning of this "movement" abroad: is it a long-term migration that would have meant a break with the country of origin, or rather a passage motivated by the acquisition of French diplomas whose outcome would have been a return after university? These were the questions raised by this research.

For this research, we mainly rely on the concept of student profession developed by Coulon (2005), which makes it possible to follow the modes of student affiliation, around three stages: that of discovery, apprenticeship and finally understanding and submission to the rules and therefore affiliation.

We complement this approach with figures of French students revealed by Dubet (1994) in a mass university where the audiences, careers and living conditions of students have become diversified and fragmented, leading to a fragmentation of the forms of student experience. Dubet (1994) proposes the construction of a typology of the student experience through the combination of three elementary dimensions: the nature of the project pursued, the degree of integration into university life and the commitment to an intellectual "vocation". We take into account the work of Felouzis (2001) on modes of learning in a weak institution that generates uncertainty. We emphasise the voluntary, rational nature of this choice (Manski, 1989; Vincens, 2000). We put forward the hypothesis of rejection of the institution and the importance of interactional processes in explaining student pathways, as well as the significant influence of social integration on perseverance in studies (Tinto, 1993) and the role of social filter in the first cycle of higher education (Beaud, 2002).

We also cite specific literature on foreign students: Ennafaa and Paivandi (2008) and Agulhon and Angela Brito (2009) on foreign students in Paris. Two findings emerge from this research:

- Firstly, the student's decision to interrupt or continue his or her studies cannot be attributed to a single factor, but rather to a set of factors, such as the student's entry characteristics (age, personal project, etc.) the student's management of his or her new profession (affiliation), the characteristics of teaching (teaching practices.)

- Secondly, concerning our initial hypotheses: the reason for the study trip, which is the same as the immigration project, is the most likely hypothesis of our research. The influence of this factor (personal project) is a determining factor in the future dropout's decision making and, to a lesser extent, material difficulties (housing, living conditions). This last factor appears to have little influence on academic success.

On the other hand, having experienced, in Congo, the L M D system had a positive impact, at the beginning of their course, without being decisive, the results reveal, in this respect, that the L M D system has positive effects on the probability of academic success and that the Campus France procedure does not have a direct influence on respondents' performance.

Student social integration does not appear to be a determining factor in academic success, as the low level of socio-cultural interaction of our public, inside the university, is not a determining factor in their course of study and the lack of sociability, inside the university, is compensated for by strong integration outside the university, particularly in the African and Congolese network.

Finally, the originality of this work has been to integrate the notion of relearning the profession of international student and to integrate the effect of the L M D and Campus France process in the analysis of university career paths.

Keywords: Higher education, International mobility, International student profession. University dropout. Social and academic integration. Re-learning the student's profession.

TABLES DES MATIÈRES

DEDICACE	2
REMERCIEMENTS.....	3
RESUME EN FRANÇAIS	4
SUMMARY IN ENGLISH	7
TABLES DES MATIÈRES.....	10
INDEX DES TABLEAUX.....	15
INDEX DES GRAPHIQUES.....	17
INTRODUCTION	20
PREMIÈRE PARTIE.....	24
CONTEXTUALISATION, CONCEPTUALISATION, PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES.....	24
CHAPITRE I	25
CONTEXTUALISATION.....	25
1.1 LA MOBILITE ETUDIANTE.....	26
1.1.1 LE FACTEUR LANGUE.....	28
1.1.2 LA MOBILITE DES ETUDIANTS AFRICAINS VERS LA FRANCE	29
1.1.3 L'ORIGINE DES ETUDIANTS ETRANGERS EN FRANCE	31
1.1.4 LA MOBILITE A L'ECHELLE REGIONALE	32
1.1.5 LA REPARTITION DES ETUDIANTS ETRANGERS PAR TYPE D'ETABLISSEMENT	33
1.1.6 LES PRINCIPALES TENDANCES MIGRATOIRES.....	34
1.1.7 LE CHOIX DE LA DESTINATION.	35
1.1.8 MOBILITE ETUDIANTE ET MIGRATION : LA QUESTION DU NON-RETOUR	36
1.1.9 LE CAS DE LA FRANCE ET LE PROJET D'AVENIR DES ETUDIANTS	37
1.2 LE SYSTEME L M D.....	38
1.2.1 PRINCIPALES CARACTERISTIQUES DU PARCOURS L M D.....	39
1.2.2 ÉLÉMENTS UTILISÉS DANS L'ÉVALUATION	40
1.2.3 LE L M D DANS LES DEUX CONGO ET EN AFRIQUE	42
• LE L M D EN REPUBLIQUE DU CONGO	42
• LE L M D EN RD CONGO.....	42
• LE SYSTEME L M D EN AFRIQUE	43
1.3 LE DISPOSITIF CAMPUS FRANCE	44
1.3.1 LES PROCEDURES DES ETUDES EN FRANCE.....	45
1.3.2 LA COOPERATION ENTRE LA FRANCE ET L'AFRIQUE	47
1.4 L'UNIVERSITE DE MASSE ET LE DECROCHAGE UNIVERSITAIRE	50
1.4.1 RECHERCHES SUR LES DETERMINANTS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC.....	51
• INEGALITES SOCIALES DE REUSSITE	52
• LE GENRE	53
• CARACTERISTIQUE SOCIODEMOGRAPHIQUE ET CONDITION DE VIE DES ETUDIANTS.	53
• PASSE SCOLAIRE.....	54
• LES NOUVELLES RECHERCHES SUR LES DETERMINANTS DE L'ECHEC.....	55
• CONDITIONS DE VIE ET PARCOURS UNIVERSITAIRE	55
• SITUATION FINANCIERE DES ETUDIANTS	58
• SANTE ET PRECARITE DES ETUDIANTS.....	59
• SITUATION DE PRECARITE DES ETUDIANTS ETRANGERS	60
• ACTIVITES SALARIEES ET PARCOURS UNIVERSITAIRE	61
• ACTIVITE REMUNEREE ET REUSSITE	62
• LA DEMOCRATISATION DE L'UNIVERSITE.....	63
1.4.2 ANNEES DE 2010 A 2020, CARACTERISTIQUES DES ETUDIANTS ET FACTEURS PEDAGOGIQUES.....	63
1.5 CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN REPUBLIQUE DU CONGO.....	68

1.5.1 PRESENTATION GENERALE DU CONGO BRAZZAVILLE	69
• BRAZZAVILLE ET POINTE-NOIRE	71
• UNE POPULATION MAJORITAIREMENT URBAINE.....	71
1.5.1.1 DONNEES GENERALES	74
• DONNEES GEOGRAPHIQUES	74
• DONNEES DEMOGRAPHIQUES.....	74
1.5.1.2 ÉLÉMENTS D'ACTUALITE	74
• POLITIQUE INTERIEURE.....	74
• POLITIQUE ETRANGERE.....	75
• SITUATION ECONOMIQUE	76
• RELATIONS ECONOMIQUES ENTRE LA FRANCE ET LE CONGO	77
• COOPERATION CULTURELLE, SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE	77
1.5.2 SYSTEME EDUCATIF ET ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN REPUBLIQUE DU CONGO (UNIVERSITE MARIEN NGOUABI).....	77
1.6 CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO	86
1.6.1 PRESENTATION GENERALE DE LA REPUBLIQUE DEMOCRATIQUE DU CONGO	86
• REPARTITION GEOGRAPHIQUE	86
• KINSHASA, LUBUMBASHI ET MATADI	87
1.6.1.1 ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR (L'UNIVERSITE DE KINSHASA).....	88
• LA COOPERATION FRANÇAISE EN RDC.....	89
1.6.1.2 DONNEES PRINCIPALES	93
1.6.1.3 ENSEIGNEMENT DE LA SOCIOLOGIE A L'UNIKIN	98
• LA SOCIOLOGIE DANS LES DEUX CONGO.....	100
1.7 CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE.....	102
1.7.1 ENSEIGNEMENT SUPERIEUR EN FRANCE.....	102
1.7.2 L'UNIVERSITE DE STRASBOURG.....	104
• SITUATION GEOGRAPHIQUE.....	105
• FONCTIONNEMENT DE L'UNIVERSITE DE STRASBOURG.....	105
1.7.3 LES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES A L'UNIVERSITE DE STRASBOURG.....	107
1.7.4 ENSEIGNEMENT DE LA SOCIOLOGIE	108
1.7.5 VIE ETUDIANTE.....	110
• SERVICE DES RELATIONS INTERNATIONALES DES ETUDIANTS EN MOBILITE.....	111
• LES ASSOCIATIONS ETUDIANTES.....	111
• L'ETUDIANT BOURSIER DE CAMPUS FRANCE	111
CHAPITRE II	113
CONCEPTUALISATION.....	113
2.1 LE METIER D'ETUDIANT INTERNATIONAL	115
2.1.1 LA NOTION D'ETUDIANT INTERNATIONAL	115
2.1.2 LES TYPES DE MOBILITE.....	117
2.1.3 LES MOTIVATIONS DU PROJET D'ETUDE A L'ETRANGER	120
2.1.4 METIER D'ETUDIANT : ETRE ETUDIANT	122
2.1.5 LES TYPES D'ETUDIANTS	123
2.2 LES APPRENTISSAGES	128
2.2.1 LES DIFFERENTS THEORIES ET MODELES D'APPRENTISSAGE.....	129
2.2.2 APPRENTISSAGE ET REUSSITE.....	130
2.2.3 LA QUALITE DE L'APPRENTISSAGE	132
2.2.4 APPRENDRE A L'UNIVERSITE	134
2.2.5 DES DISPOSITIFS D'AIDE A L'AFFILIATION	135
2.2.6 LES NOUVELLES CONDITIONS DE VIE ET D'ETUDES	137
2.2.7 LA QUESTION DU DECROCHAGE A L'UNIVERSITE.....	139
2.3 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES	142
2.3.1 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES A L'UNIVERSITE	144

2.3.2 LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET LES MANIERES D'ETUDIER	151
2.3.3 LES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET LES EFFETS SUR LES APPRENTISSAGES	152
2.3.4 LE RAPPORT PEDAGOGIQUE AVEC LES ETUDIANTS	153
2.4 ADAPTATION ET ACCULTURATION	156
2.4.1 LES PROCESSUS D'INTEGRATION SOCIALE ET ACADEMIQUE.....	160
2.4.2 LE POIDS DE L'INTEGRATION DANS LE PARCOURS D'ETUDES	163
2.4.3 L'INTEGRATION ET LES FACTEURS D'ABANDON ET PERSEVERANCE	167
CHAPITRE III	174
PROBLÉMATIQUE	174
3.1 DEFINIR LA PROBLEMATIQUE.....	175
3.1.1 LA FORMULATION DU PROBLEME.	176
• OBJECTIF GENERAL	177
• OBJECTIFS SPECIFIQUES	178
3.2 LES PISTES DE RECHERCHE : L'INTEGRATION SOUS L'ANGLE DE L'AFFILIATION	178
• PREMIERE PISTE : AXE DE L'ADAPTATION SOCIALE	178
• DEUXIEME PISTE : AXE DE L'ADAPTATION ACADEMIQUE	179
CHAPITRE IV	180
HYPOTHÈSES	180
4.1. LA QUESTION DU RETOUR.....	181
4.2 L'INTEGRATION AU MILIEU UNIVERSITAIRE	182
• LES TYPES D'INTEGRATION	183
4.3 LA QUESTION DE L'ABANDON ET DE LA PERSEVERANCE	185
4.4 HYPOTHESES 1 : LE MOTIF DU VOYAGE : LA QUESTION DE RETOUR OU DU NON-RETOUR	186
4.5 HYPOTHESE 2 : LA NON-AFFILIATION AU METIER D'ETUDIANT	186
• PREMIER AXE : LE DEFICIT D'INTEGRATION SOCIALE (SOCIALISATION)	186
• DEUXIEME AXE : LES DIFFICULTES D'INTEGRATION ACADEMIQUE (RAPPORT AU SAVOIR)	186
• TROISIEME AXE : LES ETUDES ANTERIEURES, DE TYPE L M D, ET L'INSCRIPTION PAR CAMPUS FRANCE.	186
DEUXIÈME PARTIE	187
MÉTHODOLOGIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	187
CHAPITRES V	188
MÉTHODOLOGIE	188
5.1 METHODE DE RECHERCHE	189
5.1.1 TYPE DE RECHERCHE	189
5.1.2 OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES : L'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	190
5.1.3 LE CHOIX DE L'ANALYSE DE CONTENU	192
5.1.4 LE TERRAIN D'ENQUETE.....	193
5.1.5 ÉCHANTILLONNAGE.....	193
5.2 GUIDE D'ENTRETIEN	196
• THEMES ABORDES.....	196
• DEROULEMENT DES ENTRETIENS	197
CHAPITRES VI	199
TRAITEMENT DES DONNÉES	199
6.1 PRESENTATION DES DONNEES.....	200
6.1.1 PRESENTATION DES VARIABLES ET DES FACTEURS D'INTEGRATION	200
6.1.2 L'ANALYSE DE CONTENU CATEGORIELLE COMME METHODE DE TRAITEMENT DE DONNEES.	202
• ANALYSE DE CONTENU DANS NOTRE RECHERCHE	202
• CARACTERISTIQUES DES INTERLOCUTEURS ET DES INTERVIEWS	203
6.2 TRAITEMENT DES ENTRETIENS	204

6.2.1 PREPARATION DU VOYAGE	204
6.2.2 MOTIF DU VOYAGE	206
6.2.3 CHOIX DE LA FRANCE.....	207
6.2.4 MOTIVATION DU CHOIX DE LA FRANCE	209
6.2.5 CONDITIONS DE VIE	214
6.2.5.1 LOGEMENT.....	215
6.2.5.2 FINANCEMENT DES ETUDES.....	221
6.2.6 INTEGRATION SOCIALE	226
6.2.6.1 PARTICIPATION AUX ACTIVITES ORGANISEES AU SEIN DE L'UNIVERSITE	227
6.2.6.2 PARTICIPATION AUX ACTIVITES ORGANISEES EN DEHORS DE L'UNIVERSITE.....	230
6.2.6.3 RESEAU ETUDIANT ENTRE LA FRANCE ET LE CONGO : UN ITINERAIRE DE MIGRANT	234
6.2.7 INTEGRATION ACADEMIQUE	240
6.2.7.1 CAMPUS FRANCE.....	241
6.2.7.2 ORGANISATION DU PARCOURS D'ETUDES: LICENCE, MASTER ET DOCTORAT	246
6.2.7.3 SYSTEME D'ENSEIGNEMENT L M D.....	247
6.2.7.4 IDENTIFICATION DES REpondANTS PAR GROUPES	249
6.2.7.5 IDENTIFICATION DES VARIABLES INDEPENDANTES ET DES FACTEURS D'INTEGRATION ACADEMIQUE.....	253
• METIER D'ETUDIANT ET LA LOGIQUE D'INSCRIPTION.....	254
• STRATEGIES D'APPRENTISSAGE.....	259
• LA COMPREHENSION DU COURS	260
• PRISE DE NOTES, DIFFICULTES ACADEMIQUES ET SOCIALES	261
• DIFFICULTES DANS LA REALISATION DES DEVOIRS ET DES EVALUATIONS.....	264
• INTERACTION DANS LE COURS ET A L'UNIVERSITE AVEC LES ETUDIANTS CONGOLAIS OU AUTRES	266
• INTERACTION AVEC LES ENSEIGNANTS ET LE PERSONNEL ADMINISTRATIF.....	274
• FREQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE	276
6.2.8 LA QUESTION DU RETOUR ET DU NON-RETOUR.....	277
TROISIÈME PARTIE	281
DISCUSSION, APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE, NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS ET RECOMMANDATIONS.....	281
CHAPITRES VII	282
DISCUSSION : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	282
7.1 DISCUSSION.....	283
7.1.1 DISCUSSION DES PRINCIPAUX RESULTATS	284
7.1.2 LE PROFIL DES ENQUETES.....	287
7.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	291
7.2.1 MOTIF DE VOYAGE	291
• HYPOTHESE 1 : MOTIF DU VOYAGE : LA QUESTION DE RETOUR ET DU NON-RETOUR	291
• CHOIX DE LA FRANCE	292
• MOTIVATION DU SEJOUR EN FONCTION DES GROUPES	294
7.2.2 LA QUESTION DE RETOUR ET DU NON-RETOUR	301
• PROJET DE RETOUR.....	303
• PROJET D'AVENIR EN FONCTION DES GROUPES.....	306
• VALIDATION DE L'HYPOTHESE 1	308
7.2.3 CONDITIONS DE VIE ET D'ETUDES	309
• MODE DE LOGEMENT ET PARCOURS UNIVERSITAIRE	313
• REPARTITION DU MODE DE LOGEMENT EN FONCTION DES GROUPES	314
• MODE DE LOGEMENT ET LA SITUATION FAMILIALE	316
• MODE DE LOGEMENT, LE GENRE ET L'ORIGINE SOCIALE.....	316
• RESSOURCES FINANCIERES ET LE PARCOURS UNIVERSITAIRE.....	318
• ACTIVITE REMUNEREE ET PARCOURS UNIVERSITAIRE.....	320
• IMPACT DU TRAVAIL EN LIEN AVEC LA FORMATION SUIVIE	323

7.2.4 HYPOTHESE 2. LA NON-AFFILIATION AU METIER D'ETUDIANT.....	325
• PREMIER AXE : LE DEFICIT D'INTEGRATION SOCIALE(SOCIALISATION)	325
7.2.4.1 INTEGRATION SOCIALE	329
• PARTICIPATION AUX ACTIVITES ORGANISEES AU SEIN DE L'UNIVERSITE.....	331
• PARTICIPATION AUX ACTIVITES AU SEIN DE L'UNIVERSITE EN FONCTION DES GROUPES	333
• PARTICIPATION AUX ACTIVITES AU SEIN DE L'UNIVERSITE EN FONCTION DU SEXE ET DE LA PROFESSION DES PARENTS	336
• PARTICIPATION AUX LOISIRS HORS DE L'UNIVERSITE.....	337
• PARTICIPATION AUX LOISIRS A L'EXTERIEUR DE L'UNIVERSITE EN FONCTION DES GROUPES	337
• INTEGRATION DANS LE RESEAU AFRICAIN ET CONGOLAIS EN FONCTION DES GROUPES.....	338
• INTEGRATION DANS LE RESEAU EN FONCTION DU GENRE ET DE LA PROFESSION DES PARENTS	340
• VALIDATION DE L'HYPOTHESE 2	342
7.2.5 HYPOTHESE 2 : LA NON-AFFILIATION AU METIER D'ETUDIANT	343
• DEUXIEME AXE : LES DIFFICULTES D'INTEGRATION ACADEMIQUE (RAPPORT AU SAVOIR)	343
• TROISIEME AXE : LES ETUDES ANTERIEURES, DE TYPE L M D, ET L'INSCRIPTION PAR CAMPUS FRANCE.	343
7.2.5.1 LE SYSTEME L M D, CAMPUS FRANCE ET LE PARCOURS UNIVERSITAIRE	345
7.2.5.2 INDICATEURS D'INTEGRATION ACADEMIQUE.....	349
• INTERACTION DANS LE COURS ET A L'INTERIEUR DE L'UNIVERSITE EN FONCTION DES GROUPES	354
• INTERACTION DANS LE COURS AVEC LES AUTRES ETUDIANTS EN FONCTION DE LA PROFESSION DES PARENTS ET DU GENRE	356
• RELATION AVEC LES ENSEIGNANTS EN FONCTION DES GROUPES	357
• RELATION ENSEIGNANT ETUDIANT EN FONCTION DE LA PROFESSION DES PARENTS ET DU GENRE.....	359
• INTERACTIONS AVEC LE PERSONNEL ADMINISTRATIF EN FONCTION DES GROUPES	363
• RELATIONS AVEC LE PERSONNEL EN FONCTION DE LA PROFESSION DES PARENTS ET DU GENRE.....	364
• FREQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE.	365
• FREQUENTATION DE LA BIBLIOTHEQUE EN FONCTION DU GROUPE ET DU GENRE.....	367
7.2.5.3 APPRENDRE LES REGLES DU TRAVAIL INTELLECTUEL	368
• DES STRATEGIES D'AJUSTEMENT.....	370
• REPARTITION DE L'ANNEE D'INSCRIPTION INITIALE EN FONCTION DES GROUPES.....	371
7.2.5.4 STRATEGIES D'APPRENTISSAGE	373
• PRISE DE NOTES, DIFFICULTES ACADEMIQUES ET SOCIALES.	373
• REALISATION DES DEVOIRS ET DES EVALUATIONS.	374
7.2.5.5 ANALYSE DU SEJOUR D'ETUDES A L'UNIVERSITE.....	375
7.2.5.6 QUITTER L'UNIVERSITE SANS DIPLOME : CHOIX, ECHEC, ABANDON	376
7.2.5.6 ANALYSE DE LA DUREE DE PASSAGE A L'UNIVERSITE.....	377
7.2.5.7 LOGIQUE DE L'INSCRIPTION INITIALE EN FONCTION DES GROUPES	380
7.2.5.8 INTERPRETATION DES RESULTATS.	381
• GROUPE 1.....	381
• GROUPE 2.....	384
• GROUPE 3.....	385
• GROUPE 4.....	387
• ANALYSE ET INTERPRETATION DU PARCOURS	388
7.2.5.9 EFFET DU PARCOURS CAMPUS FRANCE ET DU L M D.....	389
• ANALYSE DE L'HYPOTHESE 2 : LA NON-AFFILIATION AU METIER D'ETUDIANT.....	389
CHAPITRES VIII	391
8.1 APPORTS ET LIMITES DE LA RECHERCHE.....	392
8.2 NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS	394
8.3 RECOMMANDATIONS	395
CONCLUSION	398
BIBLIOGRAPHIE	403
ANNEXE.....	424

Index des tableaux

Tableau 1.1 : L'origine des étudiants étrangers	31
Tableau 1.2 : La mobilité étudiante à l'échelle régionale en France.....	32
Tableau 1.3 : Répartition des étudiants étrangers en France par type d'établissement.....	33
Tableau 1.4 : Système L M D	42
Tableau 1.5 : atouts et faiblesses du Système d'enseignement supérieur en RD Congo	95
Tableau 1.6 : atouts et faiblesses du Système d'enseignement supérieur en RD Congo	95
Tableau 1.7 : Programme des cours première année de sociologie (UNIKIN).....	100
Tableau 2.1 : Théories et conception de l'apprentissage	130
Tableau 2.2 : La posture savoir	147
Tableau 2.3 : La posture enseigner.....	148
Tableau 2.4 : La posture former	148
Tableau 2.5 : La posture apprendre	149
Tableau 2.6 : La posture éduquer	150
Tableau 2.7 : Le modèle d'acculturation de Berry.....	158
Tableau 2.8 : Les profils de décrocheurs.....	164
Tableau 2.9 : Théories de l'abandon et de la persévérance.....	169
Tableau 2.10 : les facteurs d'abandon et de persévérance aux études la catégorisation de Bissonnette (2003).....	173
Tableau 3.1 : Enquêtes exploratoires menées en début de notre recherche.	176
Tableau 5.1 : Répartition de l'échantillon	195
Tableau 6.1 : répartition des variables indépendantes et des facteurs étudiés	201
Tableau.6.2 : Sociabilité des étudiants.	229
Tableau 6.3 : Caractéristiques sociodémographiques du groupe1, des décrocheurs.....	249
Tableau 6.4 : Caractéristiques sociodémographiques du groupe des diplômés	250
Tableau 6.5 : Les caractéristiques socio démographiques du groupe des étudiants.....	251

Tableau 6.6 : Les caractéristiques socio démographique du groupe des néo bacheliers	252
Tableau 6.7 : Facteurs d'analyse du travail universitaire.	254
Tableau 7.1 : Répartition des variables indépendantes par groupe	285
Tableau 7.2 : Motivation du séjour en fonction des groupes	295
Tableau 7.3 : Synthèse des résultats. Motivation du séjour en pourcentages	299
Tableau 7.4 : Conditions de vie, effet sur leur parcours.	310
Tableau 7.5 : différents aspects de l'intégration sociale	329
Tableau 7.6 : Sociabilité étudiante au sein de l'université	330
Tableau 7.7 : Intégration académique et caractéristiques sociodémographiques.....	344
Tableau 7.8 : Parcours L M D et Campus France	350
Tableau 7.9 : Les sortants sans diplômes en fonction de la profession des parents et leur niveau de sortie.....	378

Index des graphiques

Graphique 1.1 : Schéma de l'offre de formation en France.	106
Graphique 1.2. Étudiants étrangers	109
Graphique 1.3 : Répartition géographique des étudiants étrangers.....	110
Graphique 2.1 : Le triangle pédagogique (tiré de Houssaye, 1993).....	147
Graphique 2.2 : Cadre d'analyse de l'acculturation (Berry 1997)	159
Graphique 2.3 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)	170
Graphique 6.A. Destination d'études choisies	208
Graphique 6.B : Motivation du choix de la France : raisons avancées	210
Graphique 6.C : Motivation du choix de la France : en pourcentage.....	210
Graphique 6.D : Mode de logement : ensemble de l'échantillon.....	219
Graphique 6.E : Répartition selon le mode de logement par groupe	219
Graphique 6.F : Moyen de financement des études sur l'ensemble de l'échantillon.....	225
Graphique 6.G : Répartitions des personnes selon le moyen de financement des études par groupe.....	226
Graphique 6.H : Répartition des variables par groupe en fonction de différents aspects de l'intégration.....	233
Graphique 6.I : Répartition selon les pourcentages sur les aspects liés à l'intégration à l'université	234
Graphique 6.J : Répartition des répondants passés par la procédure Campus France ou pas	245
Graphique 6.K : Personnes ayant connu le système L M D.....	248
Graphique 6.L : Répartition selon l'année d'inscription : les quatre groupes	257
Graphique 6.M : répartition selon les différents facteurs d'intégrations académiques de l'ensemble de l'échantillon	274
Graphique 7.A : Destination d'études choisie	292
Graphique 7.B : Motivation du séjour : raisons avancées	300
Graphique 7.C : Le projet de retour et de non-retour en fonction des groupes.....	306

Graphique 7.D : Répartition selon le mode de logement	315
Graphique 7.E : Répartition des personnes selon le moyen de financement des études	318
Graphique 7.F: l'activité rémunérée sans lien avec la formation	321
Graphique 7.G : Degré d'activité rémunérée. Ensemble de l'échantillon	322
Graphique 7.H : Activité rémunérée en lien avec la formation.....	324
Graphique 7.I : Participation aux activités au sein de l'université en fonction des groupes....	333
Graphique 7.J : Participation aux activités organisées à l'université en fonction du genre et de la profession des parents	336
Graphique 7.K : Participation aux loisirs à l'extérieur de l'université en fonction des groupes	338
Graphique 7.L : Intégration dans le réseau africain et congolais en fonction des groupes ...	340
Graphique 7.M : intégrations dans le réseau africain et congolais en fonction de la profession des parents	341
Graphique 7.N : Interaction avec les autres étudiants en fonction des groupes.....	355
Graphique 7.O : Interaction dans le cours en fonction de la profession des parents et du genre	356
Graphique 7.P : Part des répondants ayant des relations fréquentes avec les enseignants en fonction des groupes étudiés	358
Graphique 7.Q : relation enseignant étudiant en fonction de la profession des parents et du genre	360
Graphique 7.R : Part du public ayant des relations avec le personnel administratif en fonction des groupes	363
Graphique 7.S : part du public ayant des relations avec le personnel administratif en fonction de la profession des parents et du genre	364
Graphique 7.T : Fréquentation de la bibliothèque par groupe et par sexe	367
Graphique 7.U : Répartition selon l'année d'inscription en fonction des groupes.....	371
Graphique 7.V : Logique de l'inscription initiale en fonction des groupes.....	380
Graphique 7.W : Groupe 1, les décrocheurs avec un parcours universitaire au Congo : part des sortants sans diplômes selon la profession des parents, le sexe et l'année de sortie de l'université.....	381

Graphique 7.X : Groupe 2, les diplômés avec un parcours universitaire au Congo : part des sortants en fonction de la profession des parents, du sexe et de la durée de séjour384
Graphique 7.Y : Groupe3, étudiants avec un parcours universitaire au Congo : niveau d'études atteint trois ans après385
Graphique 7.Z : groupe 4, les néo bacheliers : niveau d'études atteint trois ans après la première inscription de la profession des parents et du sexe387
Graphique.7. Z1 : Logique d'accompagnement de la première inscription par groupe388

INTRODUCTION

Cette thèse en Sciences de l'éducation propose une analyse qui vise à croiser, de manière diachronique, dans le champ de la pédagogie universitaire des histoires de vécue du métier d'étudiant international, dans des contextes nationaux et universitaires, qui recouvrent des réalités parfois radicalement différentes d'un étudiant à l'autre et d'un pays à l'autre.

La question qui se pose avec force, ici, est celle de l'affiliation des étudiants de la République démocratique du Congo (Kinshasa) et de la République du Congo (Brazzaville) à l'Université de Strasbourg, de leur réussite, de leur échec en rapport aux questions relatives à la sociabilité étudiante et à la construction d'un nouveau rapport aux études pour les uns et d'un réapprentissage du métier d'étudiant pour les autres, en particulier ceux qui ont déjà poursuivi des études supérieures dans les deux Congo.

Nous nous permettrons de parler brièvement de l'origine du projet, c'est à dire en revenant sur les raisons qui nous ont conduit, d'une part, à entreprendre une recherche sous la direction d'Élisabeth Regnault, et d'autre part, de consacrer ce doctorat à la question des apprentissages et de la vie universitaire des étudiants congolais.

Élisabeth Regnault, ayant participé à mon jury de Master 2 Encadrement des Missions éducatives et sociales (EMES), nous n'avons pas hésité à lui demander de nous accompagner dans cette entreprise d'autant plus que le thème choisi l'intéressait. En ce qui concerne le choix du sujet, disant qu'il est lié au taux d'échec universitaire très important que nous avons observé dans la communauté congolaise, ici en Alsace et en île de France ainsi qu'à notre histoire, à notre propre parcours. C'est une expérience personnelle que nous avons voulu approfondir et comprendre, un critère qui d'ailleurs nous aide à conserver notre intérêt tout long de cette étude. Nous nous sentons impliqué parce que nous avons connu un parcours de réussite par rapport à d'autres Congolais qui ont rencontré des difficultés. Cependant, une certaine distanciation nous est nécessaire afin de conserver une approche objective.

Ce sujet est aussi lié, en partie, à notre travail de mémoire en Master². Nous avons essayé de mener, une sorte d'étude liminaire² que nous poursuivons actuellement en thèse.

Dans cette analyse diachronique des expériences des étudiants congolais ayant déjà une expérience universitaire dans leur pays d'origine, et un groupe témoin des néo bacheliers, nous nous appuierons sur une enquête qualitative constituée d'une cinquantaine d'entretiens semi-directifs auprès d'anciens étudiants sortis sans diplôme ou ayant obtenu leur diplôme.

Il sera question d'un échantillon de notre population cible qui est inscrite dans les sciences humaines et sociales à l'Université de Strasbourg. Des étudiants congolais qui viennent de l'Université Marien NGOUABI de Brazzaville en République du Congo et de L'UNIKIN de Kinshasa en République démocratique du Congo.

² MAHOUKOU, Athanase (2015) *Différentes stratégies d'intégration des congolais, camerounais et sénégalais en Alsace*. Mémoire de M2 EMES, sous la direction de Clément Magron, Université de Strasbourg, juin 2015.

Bâties chacune sur une rive du Congo, Brazzaville et Kinshasa ne sont séparées que par quatre petits kilomètres. Chaque jour, un flot incessant de passagers et de marchandises voyage de l'une à l'autre. Les échanges commerciaux restent, pour l'essentiel, du domaine de l'informel d'où l'idée, depuis de longues années, de construire un pont route-rail sur le fleuve qui sépare les deux Congo

Contrairement à son voisin le Congo-Kinshasa, le Congo-Brazzaville est relativement petit tant sur le plan géographique que démographique avec une population de cinq millions d'habitants contre plus de 80 millions pour le Congo-Kinshasa. Les deux pays ont un système éducatif qui présente beaucoup de lacunes.

C'est, en effet, avec les étudiants du réseau social que nous avons constitué que les questions relatives à la sociabilité étudiante et à la construction d'un nouveau rapport aux études, dans la classe, l'établissement, ainsi que l'apprentissage d'un habitus universitaire seront abordées

Pour comprendre ce phénomène, nous allons vérifier s'il existe une incidence l'une sur l'autre de ces histoires qui se construisent, analyser les étapes de leur cheminement, à quel moment se produit le retrait définitif de l'institution et pour quelles raisons. Est-ce dans les interstices de ces tensions que résident des changements de filières, les redoublements, les abandons définitifs, des changements d'orientation fréquents et des allongements significatifs de la durée des études ou les interruptions temporaires chez les étudiants congolais ?

En effet, il s'agit de comprendre ce phénomène et d'essayer de voir comment et pourquoi ils échouent et quelles stratégies d'apprentissages mettent en œuvre pour parvenir à s'affilier intellectuellement. L'échec universitaire des Congolais peut-il s'expliquer par la non-affiliation au métier d'étudiant mis en évidence par Coulon (2005) ?

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est délicate. Les taux d'échecs et d'abandons constatés en France depuis plus de vingt ans, au cours du premier cycle universitaire, traduisent la difficulté de ce passage (Coulon, 1997).

En revanche, lorsque l'étudiant échoue, a-t-il reçu tout le soutien auquel il aurait pu s'attendre dans la poursuite de son projet d'études? Si l'étudiant abandonne, non par échec, mais parce que l'institution n'a pas réussi à stimuler son intérêt ou parce qu'il recherche un environnement plus favorable. Elle devrait s'inquiéter. C'est donc bien aussi la question de l'intégration des étudiants internationaux à l'université qui est aussi posée dans cette recherche et de leurs conditions de vie et d'études.

Ainsi, le processus de mobilité est analysé à partir d'une problématique de l'intégration sociale et académique et des conséquences de la non-affiliation au métier d'étudiant sur leur parcours universitaire. La recherche interroge les causes de l'abandon ou de l'échec des étudiants congolais décrocheurs à l'université de Strasbourg.

Quels sont donc les effets des facteurs d'intégration (académique et sociale) et de leurs conditions de vie matérielles et d'accueil sur les apprentissages?

Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? La diversité des parcours de départ, le statut de boursier, le type de formation, les caractéristiques

sociodémographiques ? Quelles sont les principales variables qui agissent sur l'échec ou la réussite de ces étudiants ? Quel rôle jouent l'information, l'orientation et les pratiques pédagogiques dans la construction du décrochage de nos répondants ? Comment perçoivent-ils une pédagogie universitaire différente, comment ont-ils vécu leur métier d'étudiant (Coulon, 1997)

En quoi ces processus d'acquisition sont-ils essentiels à la réussite à l'université ? Pourquoi les étudiants congolais choisissent-ils en majorité de partir en France ? Comment s'y déroulent leurs études et surtout comment réapprennent-ils le métier d'étudiant ? Enfin, quel est le sens de ce "mouvement" vers l'étranger : s'agit-il d'une migration durable laquelle eût signifié une rupture avec le pays d'origine, ou plutôt d'un passage motivé par l'acquisition de diplômes français dont l'issue eût été le retour des étudiants après l'université ?

Car, la question de l'accueil et du devenir des étudiants étrangers tient une place importante dans les réflexions politiques sur les migrations internationales. L'accueil d'étudiants étrangers a longtemps été favorisé dans de nombreux pays, notamment en France, car il était considéré comme une contribution au rayonnement intellectuel et culturel du pays d'accueil (Gérard, 2008). Il permet également de favoriser le dynamisme et la qualité de la recherche universitaire, en ouvrant les universités à des liens et des échanges soutenus avec des universités étrangères.

En France, la référence à l'aide au développement et la solidarité internationale a longtemps été utilisée pour justifier les politiques d'accueil des étudiants issus des anciennes colonies (Garneau, 2007). Cependant, les pouvoirs publics des pays d'accueil ont de plus en plus tendance à considérer les études comme un moyen de contourner les obstacles administratifs élevés de l'immigration classique. En effet, une part non négligeable des étudiants qui poursuivent leurs études à l'étranger est originaire de pays en développement, et les principales destinations de ces étudiants sont les pays du Nord, qui accueillent d'ailleurs souvent davantage d'étudiants étrangers qu'ils ne « fournissent » d'étudiants internationaux (Latrèche, 2001). Pensez-vous retourner au Congo après l'université ? Telles sont les interrogations de cette recherche.

Cette recherche est axée sur 3 parties et 8 chapitres à savoir :

Introduction

Première partie : contextualisation, conceptualisation, problématique et hypothèses.

Chapitre I : contextualisation

Chapitre 2 : conceptualisation

Chapitre 3 : problématique

Chapitre 4 : hypothèses

Deuxième partie : méthodologie et traitement des données

Chapitre 5 : méthodologie

Chapitre 6 : traitement des données.

Troisième partie : discussion, apports et limites de la recherche, nouveaux questionnements et recommandations.

Chapitre 7 : discussion : analyse et interprétation des données.

Chapitre 8 : apports et limites de la recherche, nouveaux questionnements et recommandations.

Conclusion

PREMIÈRE PARTIE

Contextualisation, conceptualisation,
problématique et hypothèses

CHAPITRE I

CONTEXTUALISATION

1.1 La mobilité étudiante

Pendant et après la colonisation, les Africains, surtout ceux issus des anciennes colonies françaises, viennent se former en France : les premiers étudiants y firent leur apparition juste après la Première Guerre mondiale par la nécessité de donner aux Africains une éducation européenne et leur possible participation au système administratif dans les colonies françaises en Afrique ainsi que leur mise en valeur (Sarraut, 1923)

Ainsi donc, cette première vague d'étudiants fut à l'origine des mouvements qui ont par la suite déterminé le destin même de l'Afrique noire : pour les jeunes Africains, la France est devenue le point de départ de leur future carrière politique qu'ils rattachaient, d'une manière ou d'une autre, à leur pays (Dewitte, 1989)

Après la Deuxième Guerre mondiale, pour la première fois en France, on assiste à la mise en place de bourses pour les étudiants issus des colonies françaises en Afrique, et le nombre d'Africains venus pour étudier dans les universités de la métropole augmente d'année en année. Après avoir obtenu leur diplôme, pratiquement tous les étudiants sont rentrés dans leur pays : durant cette période (1945-1960) (Coquery-Vidrovitch, 2002)

Après l'indépendance, les nouveaux États africains furent confrontés à la pénurie de cadres en mesure de travailler dans les organes du pouvoir et d'occuper les postes administratifs autrefois réservés aux Européens. Une des premières décisions prises par les États indépendants fut de créer un programme de formation des cadres et un programme de bourses pour que les jeunes puissent partir étudier à l'étranger. La France trouvant un intérêt à prendre une part de responsabilité dans le développement de ses anciennes colonies, tant le nombre de bourses offertes aux jeunes Africains pour étudier dans les universités françaises que celui des étudiants africains commença à augmenter. (Demintseva, 2014)

De nos jours, à l'échelle mondiale, un des phénomènes les plus notables est sans doute l'accroissement phénoménal de la circulation des étudiants. Quelles sont les raisons qui ont poussé ces jeunes à venir en France, à quel moment de leur trajectoire, ont-ils obtenu des diplômes ailleurs, dans leur pays d'origine, existe-t-il une cohérence et une continuité entre leurs études dans leur pays et en France, s'ils ont bifurqué quelles en sont les raisons ? Ont-ils de bonnes conditions d'existence et de travail en France, ont-ils atteint leurs objectifs en matière de formation et de diplôme, sont-ils prêts à repartir dans leur pays à l'issue de leurs études ? Telles sont les interrogations soulevées par Agulhon et Ennafaa (2016) dans leur note de synthèse sur les trajectoires spécifiques des étudiants étrangers.

Dans le contexte de notre étude, nous concevons la mobilité internationale des étudiants comme le fait par exemple pour un étudiant africain, de se retrouver dans un pays soit en Europe, en Amérique ou en Asie pour poursuivre des études. Il en va de même pour un étudiant d'origine asiatique qu'on retrouve dans un pays européen, africain ou américain. Mais aussi pour un étudiant d'un pays européen poursuivant ses études aux États-Unis ou en Asie.

D'une manière générale, les théories migratoires reposent sur les différences socioéconomiques entre pays développés et pays en voie de développement (Docquier, 2007). Ainsi, les théories classiques de la migration sont fondées sur la différence de salaires et de conditions de travail entre le pays d'origine et le pays d'accueil du migrant, le but étant de maximiser les revenus économiques (Massey et coll., 1993).

D'autres théories ont été élaborées. Ces théories expliquent la décision initiale de migrer, mais pas le maintien des flux migratoires d'une société à une autre. La théorie du réseau (network Theory, voir par exemple Light, 2000) est informative à cet égard. Elle part du postulat que les non migrants, les futurs migrants et les migrants d'une même ethnie sont liés par des relations sociales et culturelles qui perdurent au-delà de la migration (Massey et coll., 1993). Ce faisant, les coûts et les risques encourus par la migration sont réduits, et la « tentation migratoire » renforcée, lorsqu'un futur migrant est en contact fréquent avec d'autres migrants. Il est possible de penser que les sites de réseaux sociaux tels que Facebook (et diverses variantes), les courriels et les cartes téléphoniques internationales contribuent à renforcer l'interconnexion au sein des réseaux migratoires (Ros, 2010).

Les TIC exposent donc les futurs migrants à une réalité migratoire entrevue à travers l'expérience des pairs. Les flux migratoires se trouvent parfois formalisés par des accords politiques et économiques bilatéraux entre la société d'origine et la société d'accueil, et par la création d'une industrie de la migration, comme le montre Hennebry (2008) pour le cas des immigrants saisonniers sud-américains au Canada. Ces déterminants initiaux de la migration et du maintien des flux migratoires rappellent que les enjeux migratoires sont complexes et majoritairement sous-tendus par des logiques d'ordre économique et professionnel. Hennebry (2008).

Selon une analyse statistique globale (Campus France, 2017) de la mobilité internationale des étudiants africains, et particulièrement vers la France : avec 421 136 étudiants en mobilité internationale diplômante (2015)³, (en augmentation par rapport à 2013 de 12 %,) l'Afrique représente environ 1 étudiant mobile sur 10 dans le monde, et un taux de mobilité deux fois plus élevé que la moyenne mondiale. La moitié des étudiants africains mobiles sont issus de pays où le français est pratiqué contre 45 % pour l'anglais.

Si l'Europe reste la priorité (49 %), elle perd du terrain au profit de la mobilité intracontinentale (21 %), en particulier vers l'Afrique du Sud, le Ghana, la Tunisie ou le Maroc. Enfin, les étudiants africains représentent 43 % des étudiants accueillis en mobilité en France dont la moitié est originaire du Maghreb. Cependant, si la France reste la destination préférée des étudiants de ce continent, une proportion croissante se tourne vers d'autres destinations⁴.

Cette mobilité d'un continent dynamique masque toutefois de grandes disparités poursuit la même enquête, en effet, entre les 53 pays concernés, dans l'ampleur des flux et les multiples raisons de la mobilité. Elle peut être souhaitée dans le cadre d'une recherche de compétences ou d'expériences de vie, ou subie faute d'offre locale, ou encore résulter de tensions dans le pays qui ne permettent plus de suivre des études dans de bonnes conditions. Enfin, le

³ 1- Source : Unesco 2016 pour l'année 2015

⁴ Campus France n° 16 Hors-série, avril 2017).

développement d'une offre d'enseignement dans des pays prônant les valeurs de l'islam entraîne une mobilité d'étudiants africains vers le Moyen-Orient, la Malaisie et la Turquie.

Si les étudiants africains fréquentent plus encore que les autres étudiants internationaux les universités (78 %), ils sont de plus en plus nombreux à intégrer les écoles d'ingénieurs (5,4 %), les écoles de management (4,9 %) ou les autres écoles (spécialisées, artistiques, CPGE...). Un choix très variable selon la nationalité des étudiants. Dans ce contexte de plus en plus diversifié, avec 133 893 étudiants africains inscrits dans son enseignement supérieur en 2015⁵, la France bénéficie de la dynamique du continent et reste largement la destination préférée de ces étudiants, à un niveau très nettement supérieur à celui des trois autres principales destinations (États-Unis, Afrique du Sud et Royaume-Uni). Si elle en accueille chaque année un peu plus, force est de constater qu'une proportion croissante se tourne cependant vers d'autres destinations : Arabie saoudite, Canada, Italie, Ukraine et Émirats arabes unis. (Campus France, 2017)

Une étude récente de Campus France⁶ sur les étudiants africains conclut à l'attractivité de la France, comme à la qualité reconnue de son enseignement, malgré une difficulté perçue à venir y étudier et le regret de ne pouvoir y compléter sa formation académique par une première expérience professionnelle même limitée dans le temps. La très grande majorité considère avoir au moins autant de perspectives de réussite professionnelle dans son pays. Le séjour en lui-même reste largement apprécié, au-delà des espérances initiales pourtant grandes, et fait des étudiants eux-mêmes les premiers prescripteurs et meilleurs ambassadeurs de la destination France. (Campus France, 2017)

Sur les 458 302 étudiants africains en mobilité recensés en 2015, 83 203 (18 %) sont originaires du Maghreb et 322 054 d'Afrique subsaharienne⁷. Parmi la cinquantaine de pays du continent, 3 regroupent à eux seuls près du tiers des étudiants mobiles à l'international : le Nigéria, le Maroc et le Cameroun. Au cours des cinq dernières années connues (2010 à 2015), le Nigéria, **la République démocratique du Congo**, le Ghana et l'Angola se détachent par une nette hausse en nombre de leurs étudiants mobiles. À l'inverse et pour des raisons variables, les effectifs mobiles ont fortement reculé au Zimbabwe, au Botswana, en Namibie et en Algérie. (Campus France septembre, 2017)

1.1.1 Le facteur langue

En 2014, selon un rapport de Campus France (2017), un étudiant africain mobile sur deux était francophone, mais si ces effectifs ont progressé de 8,8 % entre 2012 et 2014, passant de 192 829 à 209 850, la proportion des francophones parmi ces étudiants mobiles a reculé de 54 % en 2012 à 50 % en 2014. Sur la même période, la proportion des anglophones est restée stable à 45 %, mais les effectifs ont progressé plus massivement, passant de 166 669 étudiants à 188 197 (+13 %). Les arabophones représentent le troisième groupe linguistique, soit environ 26,5 % des étudiants africains mobiles, concentrés sur le Maghreb. (Campus France, 2017)

⁵ 2- Source : MENESR / RERS 2016

⁶ Étude menée auprès de 1 800 étudiants africains issus d'une dizaine de pays.

⁷ 3- L'Unesco ne mesure que la mobilité diplômante, ce qui exclut un volume important d'étudiants en échanges pour des séjours courts, les séjours de langue etc.

Si l'on s'intéresse aux langues des pays d'accueil des étudiants africains, il apparaît que leur choix les oriente d'abord vers l'anglophonie (42,5 %), nettement devant la francophonie (34,4 %), les pays arabes ne captant à ce jour que 7 % de cette population qui vont essentiellement en Arabie Saoudite, sinon dans les Émirats arabes unis. En dehors de ces trois langues, les autres destinations sont principalement l'Allemagne (3,3 %) et l'Italie (2,4 %). (Campus France, 2017)

La francophonie voit son attractivité s'éroder, le cumul des pays d'accueil pratiquant le français reculant de 37,4 % à 34,4 %. Ils attirent 60,8 % des 209 850 étudiants africains mobiles francophones, 59,7 % des arabophones (presque tous issus du Maghreb), mais seulement 10,7 % des étudiants anglophones. Quand ils ne choisissent pas la francophonie, les étudiants francophones optent pour les pays anglophones dans 17,8 % des cas, arabophones pour 11,2 %, tandis qu'environ un sur cinq va vers d'autres destinations. (Campus France, 2017)

1.1.2 La mobilité des étudiants africains vers la France

Nous pouvons donner un aperçu de ses principaux éléments de cette mobilité dans le rapport de l'enquête de Campus France (2017)

Selon l'enquête de Campus France (2017), la France reste nettement en tête des destinations choisies par les étudiants africains en formations diplômantes, mais il apparaît clairement qu'elle perd des parts de marché. L'exemple du Cameroun est symbolique de la difficulté grandissante de la France à séduire les étudiants africains en mobilité, et malgré de solides attaches historiques. Alors que sa mobilité a pourtant progressé de 17 % entre 2009 et 2015, le nombre de ses inscriptions en France a reculé de 3,3 % (MENESR). Conséquence directe et marquante, la France a perdu sa position de destination préférée au profit de l'Allemagne désormais nettement en tête (20,6 % vs 27,2 %). Un recul d'autant plus dommageable que le Cameroun est le second pays d'origine des étudiants subsaharien en France.

Point positif (MENESR-Depp)⁸, le nombre d'étudiants africains serait, après 5 années de stagnation, reparti à la hausse à la rentrée 2015 (+5,5 %), tant en provenance du Maghreb que de l'Afrique subsaharienne. Derrière la France, trois pays se distinguent par le nombre d'étudiants africains accueillis : les États-Unis (38 061), l'Afrique du Sud (34 395) et le Royaume-Uni (33 483).

Les États-Unis consolident leur deuxième rang avec une progression de 10,6 % sur l'ensemble du continent africain, dont +47 % sur le Maghreb. Plus préoccupant pour la France, si l'on comptabilise uniquement les étudiants subsahariens, l'écart avec ses concurrents est beaucoup plus étroit et se resserre avec les États-Unis : 42 988 pour la France (-11 % depuis 2009) et 34 716 pour les États-Unis (+8 %).

L'Afrique du Sud, après avoir fortement progressé, marque nettement le pas (-22 % en cinq ans) et le pays est plutôt un concurrent indirect de la France puisqu'il accueille en très grande

⁸ Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp)

majorité des étudiants des pays limitrophes qui n'ont jamais été des viviers importants pour la France.

L'Arabie saoudite est probablement déjà à ce jour le 4e concurrent le plus important pour la France. Sa progression sur le continent est spectaculaire avec un nombre d'étudiants africains accueillis multipliés par sept en six ans ! Une démonstration d'attractivité qui se vérifie presque autant sur la partie subsaharienne du continent que sur le Maghreb. Les étudiants viennent essentiellement de pays de confession musulmane, dans des proportions très variables : du Nigéria (mais seulement 2,6 % des étudiants nigériens mobiles), de Mauritanie (24 %), du Mali (15 %) du Bangladesh (3 %) ou d'Érythrée (48 %). Enfin, si l'on excepte l'Allemagne et la Malaisie, stables, avec respectivement 16 220 et 13 793 étudiants africains entrants, il faut souligner la très forte progression du Canada (+40 % pour 3,2 % des étudiants) et de l'Italie (+45 % pour 2,4 %) qui concluent le top10 des destinations du continent africain. Bien qu'un peu en retrait, il faut noter une progression spectaculaire de la Turquie qui passe du 34e au 17e rang, soit neuf fois plus d'étudiants africains accueillis qu'en 2009.

La progression de l'anglais comme langue de la communication scientifique est sans précédent depuis la domination du latin à l'époque médiévale. De même, le développement des TIC et de l'Internet opère une véritable révolution dans les modes de production et de diffusion des connaissances⁹.

Enfin, l'internationalisation croissante des entreprises plaide pour davantage de « compétences internationales », pesant ainsi sur les relations formation-emploi. Dans un monde globalisé où la croissance économique est devenue étroitement dépendante du « capital humain », les enjeux de compétitivité attachés à la production et à la distribution des connaissances ne peuvent laisser indifférents les EES, confrontés également aux défis de la massification. (Endrizzi, 2010)

La population étudiante mondiale a connu une augmentation de plus de 50% depuis 2000, atteignant plus de 150 millions d'étudiants en 2007. La croissance rapide des effectifs depuis 25 ans dans les pays de l'OCDE et depuis 10 ans dans les pays émergents, a ainsi conduit les EES à augmenter leurs recettes propres, en remettant en cause le modèle jusqu'alors dominant d'un enseignement supérieur gratuit ou largement subventionné (ISU, 2009).

Le Congo-Brazzaville avec 5546 étudiants occupe le 17e rang des pays d'origine des étudiants en France, derrière le Brésil, le Vietnam et l'Inde et devant la Russie, le Gabon et la Belgique. Les premiers étant le Maroc, l'Algérie et la Chine, avec respectivement ; 41 729, 31 196 et 28 436 étudiants dans l'enseignement supérieur (Campus France, 2019). La République démocratique du **Congo à 2175 étudiants**

⁹Le dossier d'actualité n° 51 – février 2010

1.1.3 L'origine des étudiants étrangers en France

Tableau 1.1. L'origine des étudiants étrangers

Pays d'origine	Nombre d'étudiants
Maroc	41 729
Algérie	31 196
Chine	28 436
Italie	14 692
Tunisie	13 025
Sénégal	12 415
Côte d'Ivoire	8 924
Espagne	8 418
Allemagne	8 326
Cameroun	7 445
Portugal	6 521
États-Unis	6 422
Liban	5 914
Brésil	5 808
Vietnam	5 593
Inde	5 591
Congo	5 546
Russie	5 177
Gabon	4 970
Belgique	4 691
Madagascar	4 383
Colombie	4 361
Turquie	4 244
Guinée	4 199
Royaume-Uni	4 112
Autres pays	105 867
Total	358 005

Source : rapport Campus France (2019)

1.1.4 la mobilité à l'échelle régionale

La répartition des étudiants étrangers sur le territoire français est inégale : 72 % d'entre eux se concentrent dans 5 régions de la France, les 9 autres en accueillant un nombre beaucoup plus restreint. (Campus France ,2019) Les 5 régions françaises qui concentrent le plus d'étudiants étrangers sont :

- L'Ile-de-France, qui rassemble à elle seule plus d'un tiers des étudiants
- L'Auvergne-Rhône-Alpes
- L'Occitanie
- Le Grand Est
- Les Hauts-de-France

Tableau 1.2. La mobilité étudiante à l'échelle régionale en France

Région d'accueil	Nombre d'étudiants
Île-de-France	124 091
Auvergne-Rhône-Alpes	46 772
Occitanie	32 650
Grand Est	31 185
Hauts-de-France	24 593
Nouvelle-Aquitaine	23 703
Région Sud	22 284
Pays de la Loire	12 521
Bretagne	12 127
Normandie	10 310
Bourgogne-Franche-Comté	7 809
Centre-Val de Loire	6 773
Outre-Mer	2 827
Corse	360
Total	358 005

Sources : Rapport Campus France 2019

1.1.5 La répartition des étudiants étrangers par type d'établissement

Le nombre d'étudiants étrangers en France a augmenté de 4,5 % depuis l'année dernière. Aujourd'hui, 13 % des étudiants sur le territoire français sont étrangers.

Tableau 1.3. Répartition des étudiants étrangers en France par type d'établissement

Type d'établissement	Nombre d'étudiants
Universités	246 890
Écoles de commerce et de gestion	36 790
Écoles d'ingénieurs	26 216
Écoles d'art et d'architecture	10 313
Lycées	16 350
Autres établissements	21 446
Total	358 005

Sources : Rapport Campus France 2019

D'après une étude effectuée par le Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI), les universités sont celles qui continuent de rassembler la majorité des étudiants étrangers, à savoir 69 % d'entre eux.

Université

Selon le rapport de Campus France (2019), les effectifs d'étudiants étrangers dans les universités françaises ont augmenté de 10 % depuis trois ans. Ces universités concentrent tout de même plus de deux tiers des étudiants étrangers en France. Les cursus universitaires qui attirent le plus d'étudiants étrangers sont :

- Les lettres
- Les langues
- Les sciences humaines et sociales (31 %)
- Les sciences exactes (31 %).

Le reste des étudiants, une minorité, se dirigent vers :

- L'économie (18 %)
- Le droit (12 %)
- La médecine (8 %)

La voie universitaire préférée des étudiants étrangers en France est le doctorat

Effectivement, selon le même rapport, la France est le 3^e pays d'accueil des doctorants internationaux, juste derrière les États-Unis et le Royaume-Uni. Sur l'ensemble des doctorants étrangers, la France en accueille 26 532 en 2019, contre 149 635 pour les États-Unis et 47 254 pour le Royaume-Uni. (Campus France, 2019)

De plus, il est important de souligner que, au sein des universités, 82 % des étudiants étrangers sont des étudiants en mobilité (Campus France 2019). Ils ont donc obtenu leur baccalauréat ou équivalent dans un pays étranger. Seuls les 18 % restants ont obtenu leur baccalauréat en France. Enfin, selon le même rapport, les écoles de commerce et d'ingénieurs sont elles aussi très appréciées et demandées par les étrangers, ce qui favorise le phénomène d'internationalisation.

1.1.6 Les principales tendances migratoires

Avec des effectifs qui ont été multipliés par plus de trois en trente ans, on pourrait croire à un phénomène de masse. Pourtant, la mobilité étudiante ne touche en réalité que 2% de l'ensemble des étudiants dans le monde en 2007. (Campus France)

Selon Campus France (2017) les mouvements migratoires pointent en grande majorité vers les pays les plus développés : plus de 80% des flux sont à destination d'un pays (membres ou partenaires) de la zone OCDE. Mais les polarités s'agissant des régions d'origine sont fortes : les flux partent globalement d'Asie à 50%, d'Europe à 25% et d'Afrique à 10%.

Les analyses récentes dévoilées par Campus France (2019) indiquent trois grandes tendances.

Tout d'abord l'essor de la mobilité interrégionale, caractérisée par le fait que les étudiants en mobilité ont davantage tendance à rester au sein de leur région d'origine : l'Europe est à ce titre particulièrement exemplaire avec 80% d'étudiants sortants qui choisissent un autre pays d'Europe, représentant 40% de l'ensemble des étudiants mobiles dans cette région ;

Ensuite, l'émergence de nouvelles destinations qui viennent concurrencer les « poids lourds » et favoriser une plus forte dispersion des étudiants dans l'espace mondialisé de l'enseignement supérieur

Enfin, l'émergence de zones d'attraction par domaines d'études, permettant donc d'identifier des pratiques de mobilité différentes selon les destinations, en particulier selon que le pays d'accueil est ou non anglophone (ISU. Institut de statistique de l'UNESCO), 2009 ; OCDE, 2009).

Contrairement à la mobilité vers la France, la mobilité étudiante est une composante importante du flux migratoire des ressortissants de La R D Congo vers la Belgique. Selon Rakotonarivo (2013), cette migration de la République Démocratique du Congo (RDC) vers la Belgique se distingue depuis ses débuts, bien avant l'indépendance du pays, par l'importance de la mobilité étudiante.

En effet, contrairement à de nombreux flux de migration africaine, il ne s'agit pas principalement d'une migration de main d'œuvre. Historiquement, durant la colonisation de la RDC par la Belgique, les flux migratoires, bien que de faible importance, étaient essentiellement constitués par une élite qui venait se former en Belgique, dans le but de prendre la relève et de seconder les fonctionnaires coloniaux (Schoonvaere, 2010). Si depuis les années

1975, période à laquelle la Belgique commence à fermer ses frontières, les motifs d'arrivée de cette population sur le territoire belge se diversifient, les études restent aujourd'hui encore un motif important de migration. (Rakotonarivo. 2013)

Les données sur les motifs de délivrance de visas de longue durée aux ressortissants congolais montrent que 31 % des visas délivrés en 2007 l'ont été pour des motifs d'études (Schoonvaere, 2010). C'est le deuxième motif de délivrance de visas de longue durée après le regroupement familial, qui représente 59 % des visas.

Les données du volet belge de l'enquête Migration entre l'Afrique et l'Europe (MAFE), MAFE-Belgique montre qu'aujourd'hui un tiers des immigrants congolais qui arrivent en Belgique viennent pour la poursuite de leurs études supérieures. C'est le premier motif de migration évoqué par les migrants interrogés, devant les raisons liées à l'insécurité et aux problèmes politiques. Par la suite, ayant acquis un diplôme belge dans la majorité des cas, ces migrants semblent plus à même d'accéder à un emploi correspondant à leurs compétences. La question du devenir de ces étudiants à la fin de leurs études à l'étranger se pose (Rakotonarivo, A. 2013)

1.1.7 Le choix de la destination.

Les mouvements migratoires partent généralement de pays où le système d'enseignement supérieur est moins développé vers des pays où les établissements bénéficient d'une meilleure réputation. Le développement croissant de la mobilité intra régionale abonde cette interprétation. Les étudiants des pays arabes vont en Égypte ou en Jordanie ; ceux des pays africains vont en Afrique du Sud ; certains originaires du Bangladesh ou du Népal vont en Inde, tandis que d'autres voyagent de la Chine continentale à Hong Kong (Varghese, 2008).

Il existe en outre une corrélation positive entre le classement des établissements dans les palmarès internationaux et les destinations préférées par les étudiants. Une étude publiée par l'ACA en 2006 montre que malgré une image globalement positive à l'échelle mondiale, l'Europe est perçue par les pays tiers comme moins prestigieuse et moins innovante en matière d'enseignement supérieur que les États-Unis.

Pour les étudiants originaires d'Asie en particulier, les principaux facteurs influençant le choix de la destination sont la qualité de l'enseignement, ainsi que la réputation et le prestige de l'établissement et des diplômes (ACA, 2006). Les classements internationaux avantagent les établissements qui ont l'anglais comme langue principale d'enseignement et de recherche, qui proposent des programmes d'études variés et qui disposent de fonds importants pour la recherche. Ces classements posent des problèmes méthodologiques, mais la grande influence qu'ils exercent semble difficile à ébranler tant que des systèmes alternatifs ne voient pas le jour. Un classement européen, qui prendrait en compte les réalités de l'EEES et les avancées de Bologne, serait évidemment le bienvenu (Bourdin, 2008).

Au caractère structuré de la mobilité encadrée, s'ajoutent de nombreux facteurs liés aux situations individuelles qui, dans le cas d'une mobilité spontanée, jouent comme autant de contraintes sur la capacité de décision. La manière dont les établissements se choisissent entre eux pour élargir leur offre internationale est significative d'un processus d'affinités sélectives reproduisant l'ordre des inégalités de prestige entre établissements. (Ballatore et coll., 2008).

1.1.8 Mobilité étudiante et migration : la question du non-retour

Les analyses de l'OCDE¹⁰(2018) montrent bien comment certains pays, industrialisés, mettent en place des mesures pour faciliter l'accès à l'emploi des étrangers diplômés sur leur territoire, tandis que d'autres, plus vulnérables, misent sur des dispositifs visant à réduire les départs ou favoriser la réintégration.

Aux États-Unis, le taux de séjour moyen des doctorants étrangers quatre à cinq ans après l'obtention du diplôme a connu une forte progression entre 1992 et 2001, en particulier dans le cas des doctorants chinois (de 65% à 96%) et indiens (de 72% à 86%) (CERI, 2008¹¹).

Mais les liens entre l'internationalisation de l'enseignement supérieur, la mobilité étudiante et la migration qualifiée sont infiniment plus complexes que ne pourrait le laisser croire un simple décompte des étudiants qui ne sont pas retournés dans leur pays après leur diplôme. (OCDE, 2018)

La mobilité doctorale par ailleurs soulève de nombreuses questions sur les enjeux éthiques liés aux différentes cultures académiques, et sur le potentiel essor d'un « doctorat global » (global PhD), comme le souligne une note de Campus France (2009).

D'après Vincent-Lancrin (2008), les données relatives à la prolongation du séjour après l'obtention du diplôme sont quasiment inexistantes ; seuls les États-Unis disposent d'assez bonnes données sur les diplômés étrangers qui s'installent sur leur territoire. Quoi qu'il en soit, cette « rétention » des étudiants diplômés ne peut constituer qu'un indicateur partiel d'une fuite potentielle des cerveaux. Parallèlement, la notion de « diplôme étranger » devient plus difficile à appréhender : s'agit-il d'un diplôme obtenu physiquement à l'étranger, virtuellement à distance, ou bien à l'issue d'une formation dans un campus délocalisé ? (Vincent-Lancrin, 2008).

Les recherches françaises sur la question du non-retour tendent à confirmer que les étudiants étrangers originaires des pays du Sud sont souvent devant un double perspectif : réinsertion dans les pays d'origine ou sédentarisation en France ou dans un autre pays. Les étudiants évoquent les raisons les poussant à décider de rester en France : la pauvreté des universités locales, le faible niveau technologique et l'insuffisance chronique des infrastructures, l'accès difficile à l'information, l'absence de moyens et de programmes de recherche, la désertification culturelle, la corruption, le sous-développement chronique, les crises politiques et économiques, la dégradation du cadre de vie (Borgogno et Vollenweider-Andresen, 1998 ; Sefrioui, 1997 ; Latrèche, 1999 ; Paivandi, 1991, Ben Sedrine et Geisser, 2001, cités par Ennafaa et Paivandi, 2008)

Selon l'OCDE, le taux de non-retour des étudiants docteurs est très similaire d'un pays du nord à un autre (OCDE, 1998). Rovet, Terouanne et Neher (1998) révèlent que seulement la moitié des étudiants étrangers titulaires d'un doctorat ou d'un post doc en France retournent dans les deux ans dans leur pays. Le rapport de Raunet (2001) estime qu'au moins un tiers des étudiants étrangers finalisant leur doctorat sur le territoire resterait en France. Concernant les étudiants

¹⁰ L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE)

¹¹ Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) (2008)

marocains inscrits dans les Grandes Écoles, le taux de retour serait de l'ordre de 60 %. (Ridha Ennafaa et Saeed Paivandi, 2008)

Les problèmes liés à la réadaptation dans étudiants internationaux dans leur pays d'origine à la fin des études jouent un rôle important sur la décision du non-retour. Selon Behnam (1981, p. 11), cité par Ridha Ennafaa and Saeed Paivandi, « Le non-retour des étudiants étrangers : au-delà de la « fuite des cerveaux » (2008). En rentrant chez lui, l'étudiant doit faire face à un difficile exercice de réadaptation : le « *transfert des connaissances et l'essai de synthèse entre les valeurs étrangères et indigènes* ». En témoignent les nombreux exemples de scientifiques ou d'ingénieurs talentueux, mal ou sous-utilisés lorsqu'ils retournent dans leur pays, où leurs compétences sont déconnectées de ce qui les rendait performants (Gaillard et Gaillard, 1999).

1.1.9 Le cas de la France et le projet d'avenir des étudiants

Depuis l'ouvrage de Slama en 1999, la question de « l'étudiant international » qui remplacerait « l'étudiant étranger », liée à l'avènement d'une nouvelle « élite migratoire », est dans les esprits en France. L'étudiant étranger, originaire d'un pays en voie de développement, souvent francophone, mû par une démarche individuelle et venant en France pour faire toutes ses études, a-t-il laissé la place à un étudiant européen, asiatique ou américain, bénéficiant de programmes gouvernementaux et fréquentant plutôt le cycle doctoral ? (Slama, 1999).

D'après l'étude de V. Erlich, la reconfiguration des rapports nord-sud depuis une dizaine d'années œuvre à la conciliation d'ambitions gouvernementales contradictoires : limiter l'immigration en provenance des pays pauvres d'Afrique et d'Asie, et attirer des étudiants de valeur, originaires de ces mêmes pays. Les nouvelles procédures opèrent ainsi une sélection accrue des étudiants mobiles en provenance du Maghreb, via le recrutement d'étudiants plus compétitifs, au détriment de l'accueil d'étudiants moins privilégiés. Par là même, elles participent au renforcement de plusieurs logiques migratoires : logique d'excellence, logique de contournement et logique d'intégration (Erlich in Mazzella, 2009).

La thèse de géographie soutenue récemment par Terrier va dans le même sens, montrant comment les intérêts économiques et les critères de l'immigration choisie justifient des politiques restrictives à l'égard des étudiants des pays du Sud, en particulier d'origine africaine, faisant de la mobilité un moteur de reproduction des élites (Terrier, 2009). Peuvent être rapprochés également les travaux de S. Garneau sur l'égalité d'accès des étudiants à l'espace international qui, à partir d'une enquête menée auprès d'étudiants français au Québec, ont mis en évidence la manière dont les opportunités institutionnelles et les ressources personnelles et familiales initiales de l'étudiant se combinent et sont diversement rentabilisées dans les expériences professionnelles ultérieures (Garneau, 2007)

Dans la continuité des travaux initiés par Coulon et Paivandi au début des années 2000 (2003), l'enquête de l'OVE (2010) révèle également une situation singulière qui ne peut être interprétée qu'à la lumière de ses relations historiques avec les pays francophones.

Les projets d'avenir des étudiants étrangers, en France, sont en effet marqués par des incertitudes multiples, liées à une combinaison de facteurs structurels et de situations individuelles. Plusieurs logiques coexistent quand le non-retour au pays d'origine est envisagé : (1) une logique professionnelle, inhérente à toute démarche de formation (2) une logique migratoire quand la stratégie d'installation est conçue dès le départ (3) une logique intégratrice,

avec ses dimensions affectives, sociales et culturelles, et (4) une logique existentielle pour celles et ceux en provenance de pays où ils sont moins libres, qui cherchent à se reconstruire.

La situation de transition dans laquelle ces étudiants se trouvent offre un degré de complexité qu'une théorie de la fuite (ou de la circulation) des cerveaux ne peut que partiellement expliquer : l'existence d'une véritable filière d'immigration par le biais des études concerne en effet des étudiants de niveaux et de compétences très variés, pas toujours en adéquation avec le marché du travail dans le pays d'accueil (Ennafaa et coll. 2008b). L'absence de débouchés dans le pays d'origine, dominé par des pratiques de corruption et un fort taux de chômage, n'est pas non plus à négliger (Gérard, 2008).

Le projet Saraswati, sous la conduite de Mohamed Harfi, s'est penché sur la question de la mobilité académique, concluant en 2005 que le contexte français, bien qu'attractif, ne semblait pas s'appuyer sur une politique stratégique objectivée (Harfi et coll. 2005). Depuis 2005, les contours de cette stratégie française en matière de coopération universitaire et scientifique se sont cependant affirmés.

Mais appréhender la mobilité étudiante sous l'angle de la fuite des cerveaux en France nécessiterait de porter une attention particulière à la mobilité dans le cadre des grandes écoles qui recrutent un étudiant étranger sur cinq (plus 50 000 inscrits étrangers en 2008-09 d'après les chiffres de la DEPP)

1.2 Le système L M D

L'enseignement supérieur français et notamment l'université s'est conformé aux standards européens, en adoptant le système LMD (licence-master-doctorat, autrement dit bac+3/+5/+8). Ce système a permis d'uniformiser les cycles et d'organiser la reconnaissance des diplômes entre les pays. Il facilite la mobilité étudiante en Europe comme dans le reste du monde.

Voici un petit glossaire établi par le site du ministère de l'Enseignement supérieur de Madagascar qui nous permet de mieux cerner les caractéristiques les plus importantes et les informations majeures du parcours LMD : trois lettres pour licence (L), Master (M) et Doctorat (D) qui désignent trois grades de références, mais aussi trois cycles de formation et trois diplômes nationaux¹².

Le système LMD est une architecture des études supérieures fondées sur ces trois grades. Il est également appelé système 3, 5, 8 par référence à la durée de préparation des diplômes correspondants : L= bac+3, M= bac+5, D= bac+8.

C'est en définitive une innovation dans l'enseignement supérieur qui se caractérise essentiellement par une architecture des diplômes fondée sur les trois niveaux de référence Licence, Master, Doctorat. Une présentation des formations en domaines, mentions, spécialités. Une organisation des formations en semestres.

Une organisation en unités d'enseignement capitalisables et transférables. La délivrance d'une annexe descriptive au diplôme. L'existence d'équipes pour soutenir l'étudiant. Le LMD prépare aux diplômes agréés et reconnus sur le plan mondial, mieux adaptés aux besoins réels du marché

¹² <http://lmd.mesupres.gov.mg/>

de l'emploi. Ceci est rendu possible grâce aux programmes d'enseignements jugés efficaces, et actualisés sans cesse. Aux parcours de formation plus cohérents et plus diversifiés

Le principe du LMD repose sur un enseignement de proximité, c'est-à-dire que l'étudiant est fortement encadré par l'équipe pédagogique. Un dispositif d'accueil et d'information, de tutorat d'accompagnement et de soutien est mis en œuvre par des équipes pédagogiques et des équipes de formation.

Il facilite l'orientation ou l'éventuelle réorientation de l'étudiant, assure la cohérence pédagogique de son parcours et favorise la réussite de son projet de formation

1.2.1 Principales caractéristiques du parcours L M D

➤ **Équipes pédagogiques**

L'équipe pédagogique est constituée de l'ensemble des enseignants des UE formant un parcours pédagogique. Elle est présidée par un enseignant membre de l'UE.

Elle prend en charge pour chaque semestre de licence ou de master tout ce qui concerne la pédagogie au quotidien, le suivi des étudiants, la mise en place du tutorat, du soutien, l'organisation des jurys. Sous la conduite du directeur des études, elle fait partie de l'équipe de formation.

➤ **Équipe de formation**

Elle est constituée de tous les responsables des équipes pédagogiques d'un parcours donné. Elle est présidée par le « chef de département » ou par un enseignant désigné par le Doyen de la Faculté.

➤ **Tutorat**

C'est un dispositif d'appui pour la 1^{re} année de L1 sous forme de tutorat d'accompagnement dont la mise en œuvre est assurée par des étudiants de fin de 1^{er} cycle (L3) et de 2^e cycle.

➤ **Les responsables des formations**

Les responsables des formations sont garants de la cohérence pédagogique des parcours et de la qualité de leur organisation pédagogique. Ils ont également la charge de l'accueil et de l'information des étudiants¹³.

➤ **Progression des études**

La progression du premier au second semestre d'une même année universitaire est de droit pour tout étudiant inscrit dans le même parcours. Un étudiant qui n'a pas validé un semestre est autorisé, sous certaines conditions, à s'inscrire dans le semestre suivant une réorientation est possible en fin de semestre. La progression à l'intérieur d'un cycle est soumise à des règles définies par l'équipe de formation. Par exemple, un étudiant de Licence peut être autorisé à s'inscrire dans le semestre suivant, à condition qu'il n'ait pas plus d 30 crédits de retard (équivalent d'un semestre). Par exemple dans certaines universités, il est possible de valider une licence même si un semestre de L1 ou de L2 n'a pas été validé, sur proposition du jury, et

¹³ Site. www.recherches.gov.mg

à condition que la moyenne générale des 6 semestres, pondérée par les crédits, soit supérieure à 10, et que les semestres S5 et S6 aient été validés (effacement de dette).

➤ **Passerelle**

Une passerelle est la possibilité offerte à l'étudiant de modifier son parcours pédagogique en cours de sa scolarité. Conçues pour favoriser la souplesse des parcours, les passerelles permettent à l'étudiant de se réorienter s'il se rend compte que le parcours choisi au début ne correspond plus à ses attentes ou d'enrichir sa formation par l'accès à d'autres cursus, sous certaines conditions préalablement définies. Exemples : Un étudiant titulaire d'un Master « recherche » pourra ainsi obtenir un Master « professionnel » moyennant l'obligation de suivre certains enseignements ou de satisfaire à certaines exigences (stage, par exemple). Cette passerelle est possible soit dans l'établissement fréquenté, soit dans une autre grâce au principe de mobilité.

➤ **Mobilité**

Il s'agit de la possibilité offerte à l'étudiant de passer d'une formation à une autre, d'un établissement à un autre en faisant valoir les acquis (UE capitalisées).

1.2.2 Éléments utilisés dans l'évaluation

Un crédit est une unité de mesure, une unité de compte, exprimant la valeur donnée à une Unité d'Enseignement ou à un élément constitutif d'une UE. Il est défini par le volume horaire, le coefficient et l'évaluation de chacune des matières composant l'UE.

- **Le système de crédit est applicable à :**

Toutes les activités d'enseignement y compris stages, mémoires, projets, travail personnel. Un crédit équivaut à 20 à 30 heures de travail intégré, dont 7 à 10 h de travail présentiel, le reste en travail personnel. Les crédits visent à faciliter la souplesse entre les parcours et la mobilité. Ils sont capitalisables, transférables et applicables à toutes les formes d'enseignement.

- **Formes d'enseignement**

Le travail présentiel (dispensé « en face à face » par un enseignant) comprend les cours, travaux dirigés et travaux pratiques réalisés ou encadrés par un enseignant, alors que le travail personnel encore appelé travail individuel inclut les stages, les mémoires, les travaux et initiatives personnels, le travail à distance et le travail en ligne sur ordinateur, etc.)

- **Compensation**

La compensation est la possibilité de valider une entité (unité d'enseignement, semestre, année) en obtenant une moyenne pondérée égale ou supérieure à 10/20, sans avoir obligatoirement obtenu une note égale ou supérieure à 10/20 à chacun des éléments qui la composent.

N. B. La compensation d'une UE n'a lieu que si elle permet l'acquisition du semestre auquel elle appartient.

- **Capitalisation**

La capitalisation d'un élément signifie que cet élément est définitivement acquis et que son résultat peut être réutilisé au titre d'un autre parcours, d'un autre diplôme et au titre d'une année universitaire.

- **Évaluation des UE**

Chaque UE a une valeur définie en crédits proportionnelle au travail que l'étudiant doit fournir pour obtenir son UE.

Les unités d'enseignements sont d'abord évaluées séparément et de façon compensatoire entre toutes les matières constituant les UE.

Chaque élément constitutif (EC) (encore appelée matière, composante) de l'UE est évalué selon un examen semestriel et les différents travaux personnels.

Une UE est affectée(e) d'un coefficient selon une échelle allant de 1 à 3. Le nombre de crédits d'une UE correspond à son poids relatif aux autres UE à l'intérieur d'un semestre, d'une année ou d'un diplôme.

- **Validation d'un semestre, d'une année**

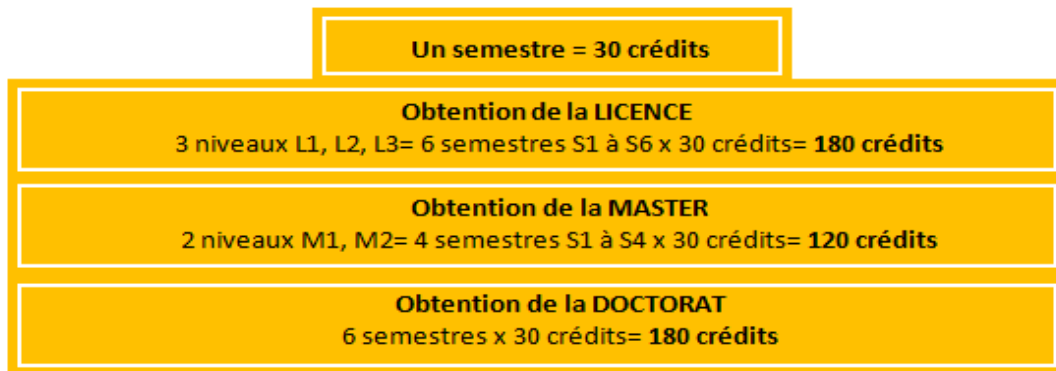
Le semestre est acquis si toutes les UE sont acquises ou bien si la moyenne générale semestrielle compensée est supérieure ou égale à 10/20. L'étudiant est admis en année supérieure si les deux semestres sont validés. Une admission conditionnelle est aussi possible.

1. Un semestre validé permet d'acquérir 30 crédits.
2. Une année d'études est validée par 60 crédits
3. Les UE compensées ne sont pas capitalisables.
4. Toutes UE acquises sont capitalisables et on n'a plus à la refaire même si on change de parcours de formation ou d'établissement. Si on doit changer d'établissement, ces UE acquises seront reconnues.
5. Les crédits obtenus dans plusieurs universités d'un même espace d'enseignement supérieur peuvent être additionnés pour obtenir un diplôme.

- **Validation des diplômes**

Chaque diplôme est validé par l'obtention d'un nombre déterminé de crédits :

1. La licence par 180 crédits
2. Le master par 120 crédits supplémentaires
3. Le doctorat par 180 crédits supplémentaires (L+M+180 crédits). Il reste sanctionné par une soutenance de thèse.

Tableau 1.4. Système L M D

Source : <http://lmd.mesupres.gov.mg/>

1.2.3 Le L M D dans les deux Congo et en Afrique

En signant la Déclaration de Bologne en juin 1999, 29 pays de l'Europe ont décidé d'harmoniser leurs cursus de formation et d'adopter un système de diplômes commun. Tous les étudiants concernés par cette recherche n'ont pas tous vécu le L M D

- **Le L M D en République du Congo**

Depuis 2012, l'Université Marien Ngouabi du Congo Brazzaville a adopté, le système L M D qui structure les formations en trois grades Licence, Master et Doctorat.

À ce jour, tous les établissements de l'U M N G¹⁴ ont basculé dans le L M D ainsi que dans l'ensemble des établissements qui la composent

La mise en place de passerelles entre domaines de formation, mais aussi entre établissements d'enseignement supérieur des états de la Communauté économique et monétaire de l'Afrique centrale (C E M A C¹⁵) est ainsi facilitée.

- **Le L M D en RD Congo**

La grande majorité de ces étudiants n'ont pas connu le L M D. L'Éducation supérieure et universitaire (ESU), en RDC, va intégrer le processus de Bologne, le LMD.

Le président de la République, Joseph Kabila, l'ancien président, avait promulgué une nouvelle loi-cadre instituant ce système, en RDC, en vue d'aligner l'éducation congolaise sur les standards internationaux. Beaucoup d'universités ont entrepris des réformes qui vont dans le sens d'une plus grande compatibilité avec les systèmes d'enseignement supérieur d'Europe.

La durée des formations en RDC est de trois ans au niveau du premier cycle (diplôme de graduat), et de deux ans (trois ans dans le cas de la médecine) au niveau du second cycle (diplôme de licence). Les formations du troisième cycle conduisent au diplôme d'études supérieures (DES) après deux ans d'études. La durée des formations du troisième cycle couronné par le doctorat varie normalement entre cinq et sept ans.

¹⁴ Université Marien NGOUABI du Congo Brazzaville

¹⁵ Communauté économique et monétaire des états de l'Afrique centrale

Dans le système LMD, on obtient la licence en trois ans au lieu de cinq, la maîtrise en deux ans au lieu de sept et le doctorat en deux ou trois ans au lieu de plus.

En effet, La RD Congo tirera bien davantage de ce système : la réduction sensible de la durée des études en formant les cadres supérieurs pour un temps relativement court. On constatera un afflux sur le marché d'emploi des cadres universitaires spécialisés et la spécialisation dans plusieurs domaines du secteur de la vie, ce qui permettra aux nationaux d'assumer de grandes responsabilités.

- **Le Système L M D en Afrique**

D'après les données disponibles, il semble qu'aucun continent n'échappe au modèle de Bologne qui semble devenir universel.

Étant donné que le LMD s'est profondément inspiré du système anglo-saxon, des pays anglo-saxons tels les USA, le Canada, les Iles Britanniques, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les anciennes colonies britanniques dont l'Inde il est évident que le système d'enseignement supérieur dans ces pays est très proche du LMD.

Les pays africains anglophones sont déjà dans le système LMD¹⁶.

Les pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie) sont engagés dans le processus d'harmonisation, de l'enseignement supérieur. Dans certaines de leurs universités, le LMD est déjà en vigueur.

Les pays de la CEMAC (Communauté Économique et Monétaire de l'Afrique Centrale) se sont engagés officiellement dans le système

Les universités et établissements des pays d'Afrique de l'Ouest ont créé, en 2006, le REESAO (Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest), dont le principal objectif est l'harmonisation des formations au niveau de la sous-région par le biais de la mise en place de la réforme LMD

On peut citer quelques rencontres (colloques et séminaires internationaux) qui se sont tenues ces dernières années sur le LMD¹⁷

Le 11 février 2005, les Chefs d'État de l'Afrique Centrale réunis à Libreville à l'occasion de la sixième session ordinaire du Sommet de la CEMAC (Communauté Économique et Monétaire d'Afrique Centrale), ont signé une Déclaration en vue de la construction de l'Espace CEMEC de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle. Cet espace vise à favoriser la standardisation des mesures d'enseignement supérieur, de la Recherche et de la Formation professionnelle en vue de l'adoption du nouveau système Licence, Master, Doctorat (LMD).

Le séminaire international de Dakar sur « Les universités africaines francophones face au LMD » (11 au 15 juillet 2005).

Le Colloque international de LUMBUMBASHI (République Démocratique du Congo) sur « l'ajustement des pays africains au processus de Bologne » (16-18 juillet 2007)

¹⁶ <http://lmd.mesupres.gov.mg/>

¹⁷ MESupReS 2014 – 2020 Madagascar

Le Séminaire, organisé à Cotonou, par le Réseau pour l'Excellence de l'Enseignement supérieur en Afrique de l'Ouest (REESAO) sur « LE LMD : Enseigner autrement » (7 et 8 septembre 2006)

Le Colloque international de Brazzaville sur « Le système LMD dans la formation scientifique universitaire : bilans et perspectives, enjeux et défis, apports à la rénovation pédagogique » (28 novembre au 3 décembre 2006). Dans la région de l'océan Indien, L'Ile Maurice, les Comores, les Seychelles et La Réunion sont déjà dans le système LMD.

1.3 Le dispositif Campus France

Campus France, Agence française pour la promotion de l'enseignement supérieur, l'accueil et la mobilité internationale, est chargé de la gestion et du suivi du séjour des étudiants étrangers boursiers en France. Campus France est un établissement public à caractère industriel et commercial français, créé par la loi no 2010-873 du 27 juillet 2010 relative à l'action extérieure de l'État, qui a pour but de valoriser et de promouvoir à l'étranger le système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français¹⁸.

Les informations issues du site campus France. Org (2020) nous permettent de mieux cerner leurs missions les plus importantes que nous allons énumérer ici¹⁹

- Campus France fournit aux étudiants et aux chercheurs étrangers toutes les informations relatives à la préparation de leur séjour et à leur installation en France
- Campus France veille au bon accueil des étudiants et des chercheurs étrangers en aidant les établissements d'enseignement supérieur et les collectivités territoriales à améliorer leurs dispositifs d'accueil et d'intégration.

Grâce au programme de bourses Eiffel, certains étudiants étrangers ont la possibilité de poursuivre leurs études en France dans de meilleures conditions. Ce programme est un dispositif du ministère de l'Europe et des Affaires étrangères qui permet aux établissements français d'enseignement supérieur d'accueillir les meilleurs étudiants étrangers dans des formations diplômantes de niveau master et en doctorat.

En 2017, selon le rapport Campus France(2017), ce sont 378 bourses qui ont été attribuées à des étudiants étrangers pour financer leurs études en France à la rentrée 2019 : 320 au niveau Master, 58 pour le Doctorat²⁰

Les étudiants ayant obtenu leur inscription par campus France obtiennent de meilleurs résultats à l'université et sont informés avant leur voyage sur les études en France et Campus France les oriente dans leur recherche. Grâce à son site internet et à son espace d'accueil, il met à leur disposition les outils qui leur permettront de définir leur projet d'étude et de construire leur parcours de réussite (Rapport de Campus France 2019)

Par ailleurs, son rôle est aussi d'organiser la procédure d'obtention de leur voyage, d'évaluer la motivation des étudiants, leur projet pédagogique et la cohérence entre leur parcours et leur

¹⁸ Publication : 30.09.2017 - Mise à jour : 28.10.2020(MESRI)

¹⁹ [Site officiel \[archive\]](#) [Service-public.fr \[archive\]](#).

²⁰Site de Campus France consulté en ligne le 19 janvier 2018

projet d'étude. Entreprendre les études universitaires en France pour eux est un désir pour lequel ils auront donc beaucoup travaillé.

Campus France offre la possibilité aux étudiants étrangers la possibilité de découvrir le panorama des formations, accessibles aux étudiants étrangers qu'ils parlent français ou non et ainsi que les lycées, les universités et les grandes écoles qui existent en France.

Selon le même rapport, l'enseignement supérieur français concerne 2,5 millions d'étudiants. 12 % d'entre eux sont étrangers. Tous profitent d'une offre de formation très diversifiée et poursuivent des études dans tous les domaines et à tous les niveaux.

1.3.1 Les procédures des études en France

Dans 44 pays, la procédure études en France est obligatoire ; il s'agit d'une procédure dématérialisée de candidature, qui permet à l'étudiant de bénéficier d'un appui et de conseils pour l'ensemble de ses démarches jusqu'à la demande de visa et de suivre l'évolution de son dossier électronique. La République démocratique du Congo et la République du Congo en font partie.

La procédure "Études en France" ne concerne pas les étudiants étrangers qui souhaitent faire une demande d'inscription en doctorat. Ces derniers devront contacter directement les écoles doctorales qui leur proposeront les sujets de recherches qui les intéressent²¹. La demande de visa se fera lorsque l'étudiant aura reçu une demande positive de l'école doctorale.

Le Ministère des Affaires étrangères propose des bourses à certains étudiants étrangers en France. La bourse d'excellence a pour objectif de financer une formation de niveau Master ou une mobilité de dix mois dans le cadre d'une cotutelle ou codirection de thèse. (Campus France.org)

Les bourses du programme Excellence sont destinées aux meilleurs élèves (non français) des lycées français à l'étranger et qui veulent continuer leurs études dans l'hexagone. C'est l'établissement qui transmet les candidatures.

Selon Campus France, les étudiants choisis reçoivent une bourse pendant cinq ans maximum deux ans de bourses pour les bacheliers avec mention très bien ou bien, à quoi peuvent s'ajouter 3 années de bourses pour pouvoir poursuivre son cursus jusqu'au Master. Certains étudiants étrangers et réfugiés peuvent prétendre aux bourses sur critères sociaux du ministère français de l'Enseignement supérieur et de la Recherche²².

Le gouvernement français offre aussi des bourses aux Congolais avec des conditions d'éligibilité (Campus France Congo²³) :

- Être citoyen congolais. Être âgé de moins de 30 ans pour le Master et 35 ans pour le doctorat.
- Les étudiants doivent être au moins diplômés d'un Graduat ou d'une licence pour s'inscrire à un diplôme de Master en France (équivalent à la licence et au master dans le système LMD).

²¹ Les catalogues Campus France

²² [https : www.studyrama.com international.com international/étudiants étrangers](https://www.studyrama.com/international.com/international/etudiants-etrangers)

²³ Site campus France Congo consulté en ligne 10 mars 2018

• Les étudiants doivent être diplômés d'une licence (master 2 dans le système LMD) pour s'inscrire à un diplôme de Doctorat en France et maîtriser la langue française.

Les champs disciplinaires privilégiés sont les suivants :

• Sciences économiques, Gestion & Commerce • mathématique & informatique • Sciences de l'univers, de la terre & de l'environnement • Biologie, Santé & Médecine • Sciences de l'ingénieur • Sciences de l'éducation, ingénierie de la formation, métiers de l'éducation de l'enseignement et de la formation Critères de sélection • Pertinence et cohérence du projet • Présence de cofinancement se mobilise en faveur de l'enseignement supérieur et de la recherche

An niveau doctoral :

Deux options sont possibles :

• Bourse d'études doctorales simple. Elle est accordée pour la préparation d'une thèse nécessitant un séjour unique en France d'une durée de 3 à 18 mois ; elle correspond à une allocation d'entretien complète du niveau Doctorat pour la durée du séjour.

• Bourse d'études doctorales en alternance. Elle est accordée pour la préparation d'une thèse alternativement en France et en RDC. Elle est adaptée aux cotutelles, mais n'est pas exclusivement réservée aux cotutelles. L'étudiant peut, jusqu'à trois années consécutives, effectuer un séjour de 1 à 6 mois par an, avec une allocation d'entretien complète du niveau doctorat.

Ces bourses d'études doctorales peuvent être cofinancées par un partenaire institutionnel français ou congolais, public ou privé. La présence de cofinancement est privilégiée et peut permettre de départager des candidats de qualité égale. Outre l'allocation d'entretien, les Boursiers du Gouvernement français « Études doctorales » bénéficient :

• d'une couverture sociale sur la durée du séjour en France ; • d'un voyage aller-retour entre le Congo et la France, en classe économique, pour tous les boursiers; • de l'exonération ou d'une réduction des frais annuels d'inscription dans les établissements publics sous l'égide du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, dans la limite d'un plafond fixé à 5000€ par année académique (lorsque la durée de séjour en France est inférieure à la durée de l'année académique, les frais d'inscription sont partiellement pris en charge au prorata de la durée du séjour). Il est possible que certains frais de scolarité mis en place par des établissements se trouvent exclus de cette prise en charge.

• Bourse d'études Master

Elle est accordée pour 10 mois, à compter du 1er septembre. Elle correspond à une allocation d'entretien complète du niveau Licence/Master ces bourses d'études Master peuvent être cofinancées par un partenaire institutionnel français ou Congolais, public ou privé (voir section cofinancement). La présence de cofinancement est privilégiée et peut permettre de départager des candidats de qualité égale. Outre l'allocation d'entretien, les Boursiers du Gouvernement français « Master » bénéficient :

d'une couverture sociale sur la durée du séjour en France ; • d'un voyage aller-retour entre la RDC et la France, en classe économique • de l'exonération des frais d'inscription dans les

établissements publics sous l'égide du Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, dans la limite d'un plafond fixé à 5000€ par année académique.

Il est possible que certains frais de scolarité mis en place par des établissements se trouvent exclus de cette prise en charge. Il est recommandé aux candidats de se renseigner auprès de l'ambassade de France avant le dépôt de la candidature.

1.3.2 La coopération entre la France et l'Afrique

La France fait partie de l'espace académique européen unifié qui facilite la mobilité en Europe et dans le monde : l'harmonisation des niveaux LMD (Licence, Master, Doctorat), système d'obtention de crédits (European Credit Transfer System - ECTS), l'organisation semestrielle de l'année, qui permet la mise en place d'une réelle internationalisation des cursus et d'une mobilité facilitée en Europe.

Selon le rapport de Campus France (2019), de nombreux jeunes Africains rêvent encore de la France pour des études ou d'autres types d'aventure. Les mobilités d'études et de stages (tous partenaires confondus) des étudiants d'Afrique subsahariens représentent 24,3 %, une zone en baisse (-7,2 %). Les bourses ont diminué de -7,2 % et les invitations d'experts étrangers de -8,3 %.

La région connaît cependant une augmentation de 21,5 % des missions d'experts français. Dans le même temps, nombre de ceux qui y ont séjourné nourrissent du fait de la politique d'accueil (administration, services publics, écoles et universités...) ou des discriminations dans leur quête de professionnalisation (emploi, stage, formation...), ou encore du racisme et de la xénophobie ambiante un sentiment de dégoût. (Verschave, 1999)

En effet, les enquêtes montrent que certains parmi eux expriment leur déception en quittant la France pour d'autres horizons perçus comme plus accueillants ; le Québec, le Canada, les États-Unis, la Suisse... La question de la fin ou non du mirage français des jeunes Africains s'en trouvant posés. (Verschave, 1999)

La mobilité des élites africaines vers la France s'insère donc parfaitement dans une vision officielle : la coopération franco-africaine. Cependant, cette dernière a du mal à affirmer sereinement sa substance humaniste pour s'être longtemps trouvée dans l'ombre d'un système de relations nébuleux, décrié à tort ou à raison par des Français et des Africains et abondamment analysé par François-Xavier Verschave (Verschave, 1999) à travers le concept Françafrique. En effet, selon l'auteur l'expression, péjorativement connotée Françafrique, désigne un système diplomatique officieux, parallèle à l'officiel et caractérisé par des faveurs clientélistes, opaques, particulièrement préjudiciables aux intérêts des peuples, mais fortement encouragées par les chefs d'État des deux parties, leurs clans, soutiens, proches et autres réseaux.

Alors que, par ailleurs, la coopération, incarnée depuis 1959 sous la houlette du général de Gaulle, reposerait, quant à elle, sur une philosophie d'assistance technique, scientifique et culturelle de la France vis-à-vis des ex-colonies. Cette posture était séduisante parce qu'il y avait inégalité de développement entre l'ex-puissance colonisatrice et les ex-colonies. En d'autres termes, elle se voulait solidaire du développement de l'Afrique, généreuse, « vecteur important de l'aide au développement (Vuiellet, 2005)

Pour Vuiellet(2005), les conventions générales signées en matière d'assistance dans la recherche scientifique et par conséquent, d'aide au développement entre la France et les pays

africains francophones : Dahomey, Gabon, Tchad, Niger, Côte d'Ivoire, Cameroun, Sénégal, Mauritanie, Madagascar, Congo, toutes ses anciennes colonies devaient, sous la bienveillance d'une ex-mère patrie, être élevées au rang de nations modernes et développées, dotées de personnels et de structures scolaires, culturels, universitaires adéquates (Vuiellet, 2005). Chaque partie était supposée souligner-t-il, tirer profit de cet échange d'idées, de ressources humaines, de logistique, d'expérience, de méthodes et techniques de travail sur la base de principes plus ou moins clairement définis. Cependant, dans le cas d'une coopération où les parties sont déséquilibrées quant au développement, les pays faibles, en l'occurrence africains, conscients de leur retard, se contentaient sur bien des plans d'une position d'assistés, donc de bénéficiaires des avancées de leur partenaire français. Une situation inégalitaire et un statut inconfortables des pays africains, obligés dès lors de se plier à des règles du jeu essentiellement favorable à la France. (Vuiellet, 2005)

Dans le cadre de la mobilité des élites africaines en France, poursuit-il, c'est-à-dire de la migration scientifique en débat aujourd'hui, le discours idéologique d'antan est largement démasqué à travers une nouvelle littérature plus réaliste officiellement commanditée ou produite par les soins d'universitaires et d'experts pragmatiques.

Ces derniers montrant qu'innover et dynamiser la recherche en mobilisant une intelligentsia scientifique mondiale, c'est la meilleure clef pour rester soi-même économiquement compétitif. Mais si l'on veut un creuset scientifique mondial, il faut ouvrir ses universités et structures de recherche à de jeunes prometteurs. (Vuiellet, 2005)

Depuis les années 1960, la France intervient en Afrique subsaharienne, notamment dans l'ensemble francophone, au nom de la coopération. Elle crée des universités et centres de recherche ou bien elle soutient des initiatives universitaires africaines, attire des chercheurs, ingénieurs ou techniciens confirmés, mais surtout des étudiants. Ainsi a-t-elle noué des partenariats scientifiques et assure-t-elle l'animation d'institutions culturelles et scientifiques qu'elle a contribué à faire émerger et aidées à se placer parmi les meilleures. Cas de figure le plus illustratif, la fondation de l'université de Dakar en 1957, symbole d'une présence scientifique et culturelle rayonnante en terre africaine. (Vuiellet, 2005)

À la fois pour des raisons géostratégiques et de diplomatie culturelle, la France se propose au lendemain de la colonisation de prendre en charge la formation scolaire et supérieure des futurs cadres africains par la création de « relais de l'intelligence » (Roger Baptiste, 2005) voire « d'une élite de collaboration » à son projet politique ou encore de supports quant à l'accession aux ressources de certains de ces pays. Et ce en octroyant des bourses à des jeunes, élèves et étudiants. Un choix qui se traduisait dans la mise en place d'un large dispositif d'accueil de cette future élite intellectuelle en métropole (Vuiellet, 2005)

Le phénomène allait avec le temps prendre de l'ampleur. Cette politique impliquait donc la mobilité des élites dans les deux sens, la circulation des idées, le partage des expériences scientifiques, intellectuelles et techniques... Autant de principes et souhaits formulés dans l'Acte constitutif de l'UNESCO (Brodersen, 2005)

En matière de sciences sociales, en particulier, pour qu'à travers l'activité de recherche et de production scientifiques, il y ait une véritable proximité entre les peuples. Comme cette ambition culturelle et scientifique participait de la paix dans le monde, la politique de coopération de la France, telle que la voulaient et la développeraient ses différents

gouvernements depuis le général de Gaulle, se trouvait au moins théoriquement en phase avec les idéaux pacifiques de l'UNESCO. Mais aujourd'hui la question de la philosophie de cette coopération ne saurait être appréciée indéfiniment sans la mise à l'épreuve des concepts généreux produits dans les textes officiels sur le terrain.

Dans leurs différents rapports sur l'éducation ou la recherche, l'OCDE, l'Union européenne, l'UNESCO et autres institutions montrent que la mobilité étudiante, secteur important de la circulation globale des élites, s'est fortement accrue consécutivement à la mondialisation économique et aux mouvements de capitaux des années 1980-1990.

À titre d'exemple, en 2003 le nombre d'étudiants internationaux inscrits dans l'ensemble des pays de l'OCDE s'élevait 2 millions alors qu'ils n'étaient qu'une moitié vingt ans auparavant (Mathieu C, Mohamed Harfi, 2006). Conformément à semblable accroissement au niveau mondial, la France a vu le nombre d'étudiants internationaux grossir ses effectifs universitaires. Sans doute les effectifs n'ont-ils pas cessé d'augmenter depuis 1960 comme en témoignent les données mobilisées par Coulon et Paivandi (2003). Il existe, en France, « une riche expérience d'accueil d'étudiants étrangers dans les institutions universitaires »

contrairement à France qui a toujours fait valoir l'argument historique pour construire des relations privilégiées avec les pays africains, et par là bénéficier du marché africain de l'intelligence universitaire, le Québec et le Canada, pragmatiques, arrivent malgré le coût très élevé²⁴ des études universitaires qu'ils proposent comparativement à la France, à attirer des étudiants internationaux en général et africains en particulier.

Ainsi, de nos jours, des ressortissants des pays du Maghreb (Maroc, Algérie, Tunisie...) comme ceux d'Afrique noire - Sénégal, Cameroun, Côte d'Ivoire et bien d'autres, jadis tournés vers le système français, se ruent vers l'Amérique du Nord, surtout le Québec. Les données d'une récente étude de la Direction des études et de la recherche du Conseil supérieur de l'éducation québécois en administrent la preuve : Près de 60 000 étudiants internationaux de l'enseignement universitaire sont accueillis au Canada en 2001, soit presque 40 000 de plus qu'en 1980 (Mélanie, 2015).

Malgré le fait que les étudiants internationaux, nourrissant le sentiment d'être désormais rejetés par le système politico-administratif français. La France, reste la quatrième destination pour l'accueil des étudiants internationaux, elle est de plus en plus appréciée par ceux qui l'ont choisie : presque tous les indicateurs du baromètre 2017 Campus France/Sofres Kantar, dévoilé le vendredi 15 décembre 2017, s'améliorent encore par rapport aux précédentes vagues, menées en 2011 et en 2013.

Selon le rapport Campus France (2007), parmi les 14 245 étudiants issus de 161 pays interrogés entre juillet et octobre pour l'organisme responsable de l'accueil des étudiants étrangers, 93 % se disent satisfaits de leur séjour, 88 % apprécient « la valeur des diplômes et la qualité de l'enseignement dispensé » dans l'Hexagone et 92 % recommandent la France comme destination d'études.

²⁴ Chiffre officiel publié par le site du ministère de l'immigration du Québec et du ministère de l'enseignement supérieur en France.

Des taux de satisfaction en hausse de trois points par rapport au niveau déjà élevé des enquêtes précédentes (Le Monde)²⁵

Selon la même enquête (2017), depuis trois ans, la destination France a confirmé ses points forts et quelque peu amélioré ses points faibles. L'accueil reçu en France est jugé positif par 87 % (+ 5 points) des étudiants étrangers même si leur sentiment est plus mitigé quant à la cohabitation avec leurs collègues français (75 % les trouvent accueillants). Le suivi pédagogique satisfait 81 % d'entre eux (+ 6 points depuis 2013), et 78 % déclarent avoir des contacts réguliers avec leurs enseignants (+ 5 points).

Les motifs de déception sont toujours les mêmes : 39 % jugent trop élevé le coût de la vie en France (ils étaient 47 % en 2013) et 44 % (– 8 points) se plaignent de celui du logement. Cette relative amélioration tient en partie à l'inflation des prix dans les grandes villes étudiantes ailleurs dans le monde, qui rend la comparaison moins sévère. C'est du reste sur Paris que se concentrent les critiques : 66 % des étudiants ayant étudié en régions se disent satisfaits de l'offre de logement, 63 % du coût de la vie, 60 % du coût du logement (contre respectivement 48 %, 50 % et 41 % en région parisienne).

1.4 L'université de masse et le décrochage universitaire

Le problème du décrochage à l'université, en France, n'est pas récent et n'a d'ailleurs pas toujours été perçu comme un problème : un taux d'échec important a même été considéré un temps comme une « sélection » qui s'opérait « naturellement » voire même, pour certains enseignants, comme un gage d'excellence du diplôme délivré (Coulon, 2005). Ce problème reste toutefois aujourd'hui d'actualité, particulièrement dans les premiers cycles.

Ainsi, parmi les étudiants entrés en première année de l'enseignement universitaire en 2011-2012, 43,8 % sont passés en deuxième année, tandis que 29 % ont redoublé et 27,2 % sont sortis du système universitaire (Fouquet, 2013). Il est certes nécessaire de relativiser ces chiffres en s'interrogeant sur la définition du terme « échec ».

En effet, tandis que tout retard, toute réorientation ou toute sortie du système éducatif sont assimilés à un échec par le ministère, Millet (2012) indique que certains cas de figure, comme une sortie du système éducatif en raison d'un accès à un emploi stable, ne peuvent être considérés comme un échec. Il estime de plus que toutes les populations ne sont pas comparables entre elles : l'échec d'un étudiant présent à l'université dans une stratégie d'attente ne peut par exemple être traité de la même manière que l'échec d'un étudiant doté d'un projet professionnel réalisable uniquement au travers d'un cursus universitaire.

Les modes de calculs des taux d'échec sont par ailleurs à considérer avec précaution, puisqu'ils prennent notamment en considération les étudiants non assidus, faussant ainsi les chiffres énoncés (Leclercq et Parmentier, 2011). Néanmoins, au-delà de la variété de réalités que recouvrent les échecs, nombre d'auteurs s'accordent sur la persistance des inégalités de réussite dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur (Langouët, 1994 ; Duru-Bellat,

²⁵Article consulté en ligne le 05/ 05/ 2018, Le Monde.fr.

1995 ; Euriat & Thélot, 1995), la première année de licence tenant une place importante dans le processus de sélection qui s'opère à l'université (Fouquet, 2013).

En effet, et de ce fait, au fil des années, l'échec dans les premières années universitaires a questionné et a incité les chercheurs à en discuter les enjeux et à tenter d'en identifier les causes (Dubet, 1994 ; Duru-Bellat, 1995 ; Felouzis, 2001 ; Michaut, 2002 ; Coulon, 2005 ; Felouzis & Le Guyader, 2007 ; Lambert-Le Mener, 2012). C'est ainsi qu'ont été produites de nombreuses recherches sur les « déterminants de la réussite ».

1.4.1 Recherches sur les déterminants de la réussite et de l'échec

Le système scolaire français a connu sous la Ve République une massification spectaculaire. Cette massification est caractérisée notamment par un allongement de la durée des études et par l'accès d'une large partie de la population à un niveau de qualification élevé, qui était auparavant réservé à une minorité d'élèves généralement issus des catégories sociales les plus privilégiées. (Defresne, 2016).

À partir des années 1950, l'université française est confrontée à deux périodes marquantes dans l'évolution de ses effectifs. La première est caractérisée par l'allongement de la scolarité obligatoire en 1959 et l'avènement du collège unique (Haby en 1975), ces deux faits auront pour effet de démocratiser l'accès à l'enseignement secondaire et auront par voie de conséquence une incidence importante sur les effectifs d'étudiants accédant à l'enseignement supérieur²⁶.

La seconde « vague » de massification est liée à la mise en place des baccalauréats professionnels en 1985 et à la volonté politique en 1989 de faire accéder 80 % d'une génération au baccalauréat, mais aussi dans un contexte plus général à une hausse massive du taux de chômage dans le pays et des difficultés d'insertion sur le marché du travail (Pinto, 2008).

Le nombre d'étudiants à l'université est ainsi passé de 215 000 en 1960 à 1 320 000 en 2010 (MESR, 2013). Cette démocratisation de l'accès à l'université est aujourd'hui encore régulièrement remise en cause puisque si certains considèrent qu'une démocratisation quantitative a bien eu lieu (Prost, 1986), la démocratisation qualitative ne serait, elle, en revanche, pas encore vraiment effective (Beaud, 2002). D'aucuns considèrent néanmoins que cette hausse du nombre d'inscrits s'est accompagnée d'une hétérogénéisation du public étudiant, en matière d'origine sociale, de genre, de passé scolaire, mais aussi de pratiques d'études.

En effet, même si les étudiants de la massification restent sous-représentés et que leur accès à l'université se différencie de celui des enfants de cadres en cela qu'ils accèdent à des filières moins prestigieuses (Sautory, 2007)²⁷, les étudiants issus de milieux populaires sont de plus en plus nombreux à s'inscrire en première année universitaire : alors que 4,4 % des jeunes inscrits à l'université en 1960 ont des parents ouvriers, ils sont 10,7 % dans ce cas durant l'année 2012-2013 (MESR, 2013).

C'est dans ce contexte que nombre de chercheurs se sont interrogés sur l'effet, que pouvait avoir l'origine sociale, des étudiants sur leur réussite. Ont alors été produites un grand nombre

²⁶ MENESR-DEPP, unité des méthodes et synthèses statistiques consulté en ligne, le 24 novembre 2019

d'enquêtes, quantitatives pour la majorité d'entre elles, destinées à mettre en lumière le poids de l'origine sociale sur la réussite²⁸. Ces recherches reposent sur l'élaboration de modèles économétriques (de type régression linéaire ou logistique) et permettent d'évaluer la part de variance expliquée par l'ensemble des variables prises en compte dans le modèle, mais aussi d'évaluer l'effet spécifique de chacune de ces variables sur la réussite. On parle ainsi d'effet « toutes choses égales par ailleurs ». Investiguant auprès d'étudiants inscrits en première année de droit à Dijon en 1990 (MESR, 2013), Duru-Bellat (1995) montre à l'appui de ce type de modèle qu'une origine sociale favorisée est un atout en lettres, en psychologie et en droit, mais ne joue pas significativement en sciences. Elle constate que les caractéristiques scolaires des étudiants sont bien plus explicatives de la réussite que leur origine sociale, ces deux types de variables étant toutefois corrélés.

Par ailleurs, Lemaire (2000), appuyant son analyse sur un échantillon de 6 436 jeunes bacheliers en 1996, montre concernant les chances de valider la seconde année universitaire en deux ans que le fait d'avoir un père ouvrier ou employé n'a pas d'impact significatif. Cependant, elle note que, toutes choses égales par ailleurs, la probabilité qu'un étudiant dont le père est enseignant valide sa L2 en deux ans est supérieure de 10,7 % à celle d'un étudiant dont le père exerce une profession intermédiaire.

Ainsi, ces résultats laissent à penser que l'origine sociale de l'étudiant a des répercussions sur son parcours en L1. Felouzis (2000) indique toutefois que sur le critère de l'abandon, l'origine sociale conserve un impact sur la sortie de l'enseignement supérieur sans diplôme, mais qu'elle ne joue pas de façon univoque selon les cursus. Ce constat est étayé par les travaux de Michaut (2000, 2004). Ce dernier a mené une enquête de terrain sur trois sites universitaires (Dijon, Nantes, Toulouse) auprès d'étudiants de première année dans les filières AES, psychologie et sciences de la vie et de la terre. Ses résultats indiquent que, toutes choses égales par ailleurs, l'influence de l'origine sociale se manifeste davantage.

- **Inégalités sociales de réussite**

En matière d'abandon qu'en matière d'échec. La littérature sur les inégalités sociales de réussite dans l'enseignement supérieur laisse ainsi envisager que la sélection opérée antérieurement a pour conséquence une moindre influence de l'origine sociale au niveau universitaire. La réussite d'un parcours « sans faute », mesurée par l'obtention d'une licence en trois ans, n'est pas dépendante de la profession des parents, quand sont contrôlés les autres facteurs, notamment les caractéristiques scolaires (Grignon & Gruel, 1999 ; Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000). Les inégalités liées à l'origine sociale se manifestent dans la poursuite d'études, dans les parcours, mais ne sont plus visibles directement sur la réussite.

La part d'explication de l'origine sociale dans la variance de la réussite dans le supérieur est faible. Ces résultats sont confortés par l'analyse de Galand, Neuville et Frenay (2005), chercheurs belges qui répertorient un ensemble de travaux montrant une corrélation entre la réussite et le milieu social, mais d'après lesquels la part de variance expliquée ne varie que de 1 % à 5 %.

²⁸ MEN-DEPP, 1985, Repères et références statistiques, Paris, MEN-DEPP

- **Le genre**

Il faut alors aller chercher vers d'autres variables pour tenter de comprendre la réussite en tant que telle. Le genre de l'étudiant est en ce sens une variable qui pose plus particulièrement question.

En effet, avec la seconde vague de massification de la deuxième moitié du XXe siècle, ce sont davantage de filles qui accèdent à l'enseignement universitaire. Tandis qu'elles ne représentaient que 35 % des effectifs en 1960 (Vasconcellos, 2006), elles deviennent majoritaires et sont plus de 57 % en 2011-2012 (MESR, 2013). Or, il semble qu'à caractéristiques comparables, notamment scolaires, les garçons soient plus nombreux à redoubler, ils optent également plus souvent pour une réorientation ou l'abandon de leurs études (Lemaire, 2000).

Toutefois, ces données brutes sont en partie le reflet du passé scolaire, le parcours des **garçons étant plus souvent ponctué** d'un redoublement. Or les élèves considérés comme « à l'heure » scolairement réalisent un meilleur parcours dans le supérieur. En partie seulement, car une comparaison reposant sur le genre des bacheliers généraux « à l'heure » reste bénéficiaire aux filles (55 % vs 43 %) (Lemaire, 2000).

Par ailleurs, une interprétation uniquement sexuée de ces écarts de réussite doit cependant être nuancée selon Michaut (2012). Ces différences de réussite seraient, pour partie, la conséquence des pratiques étudiantes des filles. Elles sont plus assidues, s'octroient moins de loisirs et c'est par leurs pratiques plus studieuses qu'elles réaliseraient de meilleures performances que les garçons (Lahire, 1997 ; Frickey & Primon, 2002 ; Gruel & Thiphaine, 2004a).

Au vu de ces travaux, il ressort de cela que le genre fait une différence, mais que cet effet tiendrait plutôt dans des considérations qui sont le reflet de modalités différentielles de socialisation (Duru-Bellat, 2004). Le principal effet différenciateur du genre se répercute de façon plus prononcée sur les parcours que sur la réussite en tant que telle

- **Caractéristique sociodémographique et condition de vie des étudiants.**

Outre l'origine sociale et le genre des étudiants, les chercheurs ont fait le choix d'intégrer à leurs modèles explicatifs de la réussite d'autres variables liées aux caractéristiques sociodémographiques et aux conditions de vie des étudiants, telles que leur nationalité et leur mode de logement, cela afin d'affiner leur raisonnement « toutes choses égales par ailleurs ». Or, la nationalité de l'étudiant n'est pas plus éclairante dans l'explication des écarts de réussite chez les étudiants puisqu'elle est non significative sur la réussite en première année et sur la probabilité de valider une seconde année (Teissier, Theulière & Tomasini, 2004).

Par ailleurs, pour ce qui est du lieu d'habitation, Grignon & Gruel (1999), s'appuyant sur des données collectées dans le cadre d'une enquête réalisée en 1997 par l'Observatoire de la Vie étudiante, montrent que ceux ayant quitté le domicile parental ont de plus grandes chances de réussite, ce résultat prévalant autant pour les étudiants de L1 que pour ceux de deuxième ou troisième année de licence. Le fait d'habiter en résidence universitaire, en foyer ou en internat confère de surcroît un certain avantage. Le pouvoir explicatif de cette variable reste cependant relativement faible.

- **Passé scolaire**

Selon Duguet, Lambert-, Morlaix, (2016), au-delà de l'arrivée d'un public plus populaire et plus féminin, la massification des effectifs universitaire s'est accompagnée d'une hétérogénéisation du public en termes de passé scolaire. C'est ainsi que les bacheliers professionnels, mais aussi technologiques sont de plus en plus nombreux à faire le choix de poursuivre leurs études à l'université (MESR, 2013). Or, la série du baccalauréat est mise au jour comme étant déterminante pour la réussite. Ainsi, les bacheliers généraux présentent de meilleurs taux de réussite à l'université que les bacheliers technologiques, eux-mêmes plus performants que les bacheliers professionnels, cela étant sans doute dû au fait que les enseignements dispensés en terminale professionnelle ne s'avèrent pas véritablement en adéquation avec le programme délivré en première année universitaire (Michaut, 2000).

Les recherches montrent que c'est d'ailleurs en réalité l'ensemble du parcours scolaire antérieur de l'étudiant qui est déterminant pour sa réussite en première année universitaire. On parle d'ailleurs bien souvent dans ce cadre du « passé scolaire » de l'étudiant, celui-ci étant constitué d'indicateurs tels que le retard scolaire (nombre de redoublements), la série du baccalauréat obtenu ou encore la mention au baccalauréat. (Duguet, Lambert-, Morlaix (2016)

En effet, à ce titre, le retard scolaire, distinguant les étudiants ayant déjà été confrontés à des difficultés dans le primaire ou le secondaire, signale un handicap quant à une réussite sans écueil de la licence. Le redoublement qui a lieu dans le secondaire a un effet négatif sur la réussite (Duru-Bellat, 1995). Gury (2007) montre même qu'un redoublement dans le secondaire triple les risques de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur. On peut d'ailleurs ajouter que l'âge de l'étudiant, pouvant souvent être vu comme le reflet de difficultés scolaires antérieures ayant abouti à un (ou des) redoublement(s) et traduisant donc un parcours scolaire déjà marqué d'obstacles, a un effet très significatif sur la réussite : plus l'étudiant est âgé en première année, plus ses chances de réussite diminuent (Michaut, 2000).

Pour Romainville (2000), l'effet du redoublement n'est cependant pas le même selon le moment auquel il se produit puisqu'en revanche, comme le montrent notamment les chercheurs belges, un redoublement qui a lieu en première année universitaire constitue un avantage pour l'étudiant qui s'est familiarisé avec le fonctionnement universitaire : il a entamé son apprentissage du métier d'étudiant, en a perçu les difficultés (Romainville, 2000). De plus, une réussite linéaire sans entrave est observée de façon d'autant plus nette que les étudiants ont obtenu une mention au baccalauréat et plus cette mention est élevée, plus les chances de réussite de l'étudiant augmentent (Michaut, 2000 ; Gruel, 2002).

En comparaison à la mention passable, l'obtention d'une mention « très bien », confère à l'étudiant trois fois plus de chances de valider sa première année (Gruel, 2002). Tout comme les séries du baccalauréat régissent en partie la réussite de la licence en trois ans, elles déterminent aussi la probabilité de réussite aux examens, mesurée par les notes aux partiels : « la note obtenue au baccalauréat est associée significativement à la probabilité de réussir en première année » (Duru-Bellat, 1995)

Finalement, le parcours antérieur explique une part non négligeable de la variabilité de la note moyenne obtenue en fin d'année par les étudiants : de 15 % à 45 % selon le lieu et la filière d'études (Michaut, 2000).

Des chercheurs belges, à l'image de De Ketele (1990), Romainville (2000) et de Galand, Neuville & Frenay (2005) parviennent aux mêmes conclusions en expliquant que même si **l'effet du passé scolaire** varie en fonction de la filière d'inscription dans l'enseignement supérieur et que son poids est parfois surestimé, il demeure un groupe de variables capital à prendre en compte dans l'analyse des facteurs de réussite à l'université. Néanmoins, il ne suffit à expliquer la réussite dans son intégralité, signifiant ainsi que d'autres types de variables interviennent dans la compréhension de ce phénomène.

De ce fait, d'autres recherches ont dans un même temps émis pour hypothèse que le « métier d'étudiant » ainsi que le projet d'étude de ce dernier pourraient contribuer à expliquer la réussite (Coulon, 1997).

- **Les nouvelles recherches sur les déterminants de l'échec**

Au cours de ces deux dernières décennies, de nouvelles recherches portant sur la réussite à l'université sont produites, confortant de précédents constats. À titre d'exemple, Beaupère et coll. (2007) indiquent eux aussi concernant le passé scolaire de l'individu que la série du baccalauréat conditionne le parcours post bac et constitue un indicateur important à prendre en compte dans la compréhension du phénomène échec. D'ailleurs, s'appuyant sur les données relatives à un panel de la DEPP en 2002 constitué de 5 648 jeunes, Dethare et Lemaire (2008) notent que 7 % seulement des bacheliers professionnels et 15 % des bacheliers technologiques ont validé leur licence en trois ans alors que c'est le cas de 45 % des bacheliers généraux (Dethare et Lemaire, 2008).

En effet, Beaupère et coll. (2007) précisent que les détenteurs d'un baccalauréat scientifique bénéficient d'une « voie royale » pour continuer leurs études dans l'enseignement supérieur. La mention au baccalauréat est elle aussi toujours entrevue comme un facteur prédictif de la réussite. En effet, les bacheliers généraux avec mention décrochent pour 69 % une licence en trois ans alors que ceux n'ayant pas de mention sont moitié, moins (35 %) (Dethare et Lemaire, 2008)

- **Conditions de vie et parcours universitaire**

La mise à disposition d'un savoir objectif sur les conditions de vie et des comportements des étudiants est récente en France. Elle repose en premier lieu sur l'enquête de grande ampleur menée par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) tous les trois ou quatre ans, depuis 1994 (Landrier S, 2017)

Les nouvelles portant sur les facteurs de décrochage intègrent aussi de nouveaux facteurs à leurs analyses. C'est ainsi que l'on voit apparaître une préoccupation majeure pour **les conditions de vie des étudiants**, particulièrement en termes de ressources financières.

En effet, la démocratisation de l'enseignement supérieur a créé de nouveaux besoins de financement des études pour une part de plus en plus importante d'étudiants d'origine populaire et/ou contrainte de quitter le domicile familial (Béduwé & Giret, 2004).

Par conséquent, certains auteurs se penchent sur les bourses perçues par les étudiants. Le fait de percevoir une bourse est conditionné principalement par les revenus parentaux. Le poids de ce critère sur la réussite est donc subordonné à l'origine sociale de l'étudiant. L'effet du statut

de boursier doit alors être mesuré en contrôlant par ailleurs le milieu social qui renvoie au niveau social des parents. Néanmoins, ce facteur apparaît comme peu significatif dans l'explication de la réussite (Michaut, 2000). Mais surtout, nombre d'auteurs se sont penchés sur l'effet de l'activité rémunérée exercée par l'étudiant parallèlement à ses études.

Par ailleurs, tandis que jusqu'alors l'échec était envisagé comme étant de la responsabilité de l'étudiant uniquement, les chercheurs sont de plus en plus nombreux à la fin des années 1990 et au début des années 2000 à émettre l'hypothèse selon laquelle l'échec en premier cycle ne tiendrait pas uniquement des caractéristiques personnelles des étudiants, mais aussi des caractéristiques de l'institution universitaire (Felouzis, 2001 ; Michaut, 2000 ; Felouzis & Le Guyader, 2007). Ils vont alors chercher à expliquer le phénomène d'échec à l'appui de facteurs plus contextuels.

Il faut dire que l'enquête de « L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs » (2005) a alimenté la production de plusieurs ouvrages sur les conditions de vie des étudiants (Grignon et coll. 1994), le financement de la vie étudiante (Eicher, Gruel, 1996), les manières d'étudier (Lahire, 1997), les parcours des étudiants (Molinari, 1998), la vie matérielle des étudiants (Grignon, 1998) ainsi que de plusieurs rapports et notes thématiques de l'OVE.

Selon Landrier (2017), qui a mené une enquête pour l'observatoire des métiers de PACA. Un des principaux enseignements que l'on peut en tirer sur les étudiants est que « l'étudiant (moyen) ou la culture étudiante n'existent pas. Ce qui peut s'observer, se décrire et s'analyser, ce sont des catégories d'étudiants (aux conditions d'existences et d'études différentes) et des manières différentes d'étudier » (Lahire, 1997, cité par Grignon et Gruel, 1997).

La diversité de la population étudiante résulte à la fois de la massification de l'enseignement supérieur, mais aussi de la transformation de l'université française (système LMD à la suite du processus de Bologne, autonomie croissante des établissements) et d'évolutions socio-économiques plus larges telles que la crise économique, les difficultés d'insertion qui en découlent (Barret et coll. 2014), ou encore la transition numérique. Les effets de la sélectivité sociale et scolaire qui s'opère dans cet environnement conduisent à une différenciation des profils étudiants ventilés au sein de contextes d'apprentissage variés (Frouillou, 2016). Les étudiants ont des conditions de vie et d'études spécifiques à ces contextes et connaissent des parcours d'études de moins en moins linéaires (réorientations, bifurcations, passerelles, etc.) (Grelet, 2011).

Pour Landrier (2017), peu de travaux se penchent sur la question des liens éventuels entre les conditions de vie et d'études et les parcours universitaires, ou encore sur la perception que les étudiants ont de ces conditions de vie et de l'impact de celles-ci sur leur parcours. Il s'agit selon l'auteur d'une question à fort enjeu quand on prend la mesure du rôle déterminant du diplôme dans le processus d'insertion professionnelle, notamment en période de crise économique au cours de laquelle l'écart se creuse entre les moins lotis et les plus diplômés (Ferry, Verley, 2016 ; Barret et coll. 2014, cité par Landrier, 2017)

De nombreux écrits existent pour expliquer les causes de la réussite, de l'échec ou de l'abandon des étudiants en se centrant sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants et sur les différentes dimensions du métier d'étudiant (socialisation, rapport au savoir, confiance en soi, stratégies d'apprentissage, temps de travail, assiduité, etc.) (Coulon, 1997 ; Lahire, 1997).

Cela sous-tend une hypothèse implicite revenant à faire porter la responsabilité de la réussite ou de l'échec aux examens uniquement aux étudiants, plus ou moins outillés pour décrypter les codes implicites de l'université et s'affilier au monde universitaire (Galand et coll. 2005).

Ainsi, le lien entre conditions de vie et d'études avec les parcours universitaires permet de prendre conscience de l'importance que revêtent les conditions de vie et d'études dans les parcours universitaires et de mesurer la complémentarité des connaissances produites récemment au niveau national et local à la fois par des chercheurs et des observatoires universitaires (Landrier, 2017)

Une partie de ces recherches s'intéresse à l'effet établissement ou à l'influence de son implantation géographique, notamment avec les antennes délocalisées. Contrairement à ce qui est observé dans l'enseignement secondaire sur l'effet établissement (Cousin, 1996 ; Le Bastard Landrier, 2004), les différents auteurs semblent s'accorder sur le fait qu'en raison de la multiplicité des niveaux décisionnels et des situations pédagogiques à l'université, il est plus prudent de parler d'effet de site plutôt que d'effet établissement (Felouzis, 2000 ; Romainville, Michaut, 2012).

Les différences de résultats observées entre universités s'expliquent largement par la composition sociale et scolaire de leur public étudiant et par leurs organisations pédagogiques (Felouzis, 2000 ; Michaut, 2000 ; Nicourd et coll. 2011), soulignant par exemple que la capitalisation modulaire et la semestrialisation limitent les abandons (Michaut, 2000).

Une autre partie de ces recherches s'intéresse à la réussite des étudiants inscrits au sein d'antennes universitaires, dont le but était de démocratiser les études en premier cycle. Les travaux d'Éric Bernet (2009) sur la filière d'administration économique et sociale (AES) (Landrier, 2017) comparant le site du Creusot à celui de Dijon concluent à une meilleure réussite des étudiants du site délocalisé. Dans ce sens, les recherches de Georges Felouzis (2001) réalisées en Aquitaine confirment que le site d'études joue de manière significative sur la probabilité d'obtenir un DEUG en droit, mais cet impact ne traduit pas un « effet délocalisation », dans la mesure où les résultats des antennes considérées sont à la fois meilleurs et moins bons qu'au sein de l'université « mère » la clé de compréhension des effets de site se trouve dans la capacité des enseignants à se mobiliser dans la réussite de leurs étudiants » (Felouzis, 2001, p. 218, citée par Landrier S, 2017) et plus particulièrement de ceux qui ont en charge l'organisation du site délocalisé.

Cependant, d'autres travaux se sont aussi intéressés aux conditions d'études à l'université à travers les rythmes universitaires, l'organisation de l'enseignement en cours magistraux et/en travaux dirigés, la mise à disposition de salles pour étudier, les horaires d'ouverture des bibliothèques universitaires, etc. Ils considèrent que l'ensemble de ces dimensions peut influencer fortement les parcours (Romainville, Michaut, 2012)

Dans ce sens, les travaux de Cathy Perret et Sophie Morlaix (2014) citées par Landrier (2017) relevant des différences de réussite entre les étudiants de différentes filières universitaires expliquent que « les étudiants ne font pas la même expérience de l'université et ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes, car les filières offrent des cadres scolaires différenciés, au regard des savoirs articulés et des conditions pédagogiques (degré d'encadrement, rythmes d'études, type d'apprentissage, validation des acquisitions de connaissance). » (Millet, 2012, cité par Perret, Morlaix, 2014, p. 182.) Si des auteurs émettent l'hypothèse que les pratiques

pédagogiques des enseignants ne sont pas sans conséquence pour les étudiants, Christophe Michaut (2012) considère qu'il s'agit d'une véritable « zone d'ombre » et d'un axe de recherche à développer.

Pour autant, les travaux de Duguet (2014) montrent que l'opinion que les étudiants portent à l'égard des pratiques des enseignants influe particulièrement sur leur motivation, mais pas sur les manières d'étudier et très peu sur les chances de valider la première année. La motivation apparaît néanmoins comme une variable médiatrice de l'effet des pratiques déclarées sur les manières d'étudier et la réussite. Par ailleurs, les pratiques observées ont un pouvoir explicatif des différences de score entre les étudiants nettement plus élevé. Elles jouent un rôle direct significatif, mais modéré dans l'explication des manières d'étudier (surtout la dimension liée à l'organisation du cours) et de la probabilité de réussite des étudiants (l'attitude de l'enseignant, l'organisation du cours, les interactions et dans une moindre mesure la clarté du cours), mais pas sur la motivation (Duguet, 2014, cité par Landrier, 2017)

- **Situation financière des étudiants**

La problématique des ressources financières des étudiants est complexe à appréhender parce qu'elles sont multiples et que nombre d'entre elles sont indirectes, car prises en charge par les parents (Cordazzo, Tenret, 2011)

Par ailleurs, les recherches menées sur les conditions financières des étudiants réalisées par l'Observatoire national de la vie étudiante ainsi que celles élaborées par l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle D. Castelain et N. Jacob (2005) ont permis de montrer la grande variabilité des conditions de vie des étudiants, où l'âge, l'environnement social et économique de la famille apparaissent comme les facteurs les plus discriminants.

En effet, comme le confirme O. Galland Interview O. Galland²⁹, Ouest-France, 8 décembre 2006 « Rares sont les étudiants qui échappent à la précarité du travail et du logement. Mais ils ne la vivent pas de la même façon. Ainsi le fait ou non d'habiter chez les parents est un critère de toute importance. Car la décohabitation engendre de frais importants loyers, nourriture, factures diverses, frais de transport exerçant une contrainte financière plus forte sur les familles aux revenus plus modestes. En effet, les étudiants et leurs familles doivent faire face au manque de logements universitaires et doivent se tourner vers d'autres formes de logement beaucoup plus onéreuses. C'est d'ailleurs dans ce domaine que les inégalités sociales se font ressentir ».

Pour Galland (2006), les étudiants issus des milieux sociaux défavorisés se trouvent dans des situations plus fragiles que les autres, bien que certains perçoivent une aide publique permettant un rééquilibrage des ressources monétaires. En effet, le financement des études repose sur les ressources émanant de l'aide publique (bourse, aides sociales, allocation d'étude), aide familiale directe (espèces) ou indirecte.

L'aide familiale indirecte désigne les aides en « nature » ou... (Nourriture, prêt de voiture) et des revenus issus d'un travail rémunéré. En France, les ressources monétaires mensuelles directes sur lesquelles les étudiants peuvent compter s'élèvent à 582 euros. La part des ressources issues de l'activité rémunérée représente 42 %, celle provenant de l'aide publique est de 24 %. 29 % des étudiants reçoivent une bourse sur critères sociaux. Lorsque les deux

²⁹ Olivier GALLAND est Directeur de recherche au CNRS, sociologue et travaille dans le Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne (GEMASS, Université Paris IV et CNRS)

parents travaillent ou que leurs ressources se situent juste au-dessus du barème, les chances d'obtenir une bourse sont moins importantes que s'ils n'exercent aucune activité professionnelle.

L'Enquête nationale « Conditions de vie 2003 », de l'Observatoire de la vie étudiante démontre qu'en raison de l'allongement de la scolarité, le premier emploi précède généralement la fin des études. 80 % des étudiants français exercent une activité rémunérée, que ce soit durant l'année universitaire (49 %) ou uniquement pendant les vacances. Plus de la moitié la pratique de façon régulière (55 %) et 45 % occasionnellement.

La même étude souligne que plus les étudiants montent dans la hiérarchie, plus la proportion exerçant une activité rémunérée durant l'année universitaire s'accroît. Malheureusement, les emplois occupés par les étudiants sont mal rétribués. La plupart d'entre eux travaillent chez des particuliers, notamment les filles qui effectuent des gardes d'enfants. Certaines sont employées dans les commerces ou dans les services. D'autres étudiants essentiellement masculins occupent des emplois de surveillants (maître d'internat ou surveillant d'externat) ou d'animateurs.

- **Santé et précarité des étudiants**

La précarité a une forte influence sur l'ensemble des problèmes de santé recensés dans les écrits. Les indicateurs de santé mentale sont tous nettement plus défavorables aux étudiants en situation de précarité, qu'il s'agisse des souffrances psychiques, des troubles du sommeil ou de la consommation de substances psycho active. Ce mal-être les conduirait d'ailleurs à consommer des substances psycho active. (Dequiré, 2007).

Pour Dequiré (2007), le nombre d'étudiants français et étrangers fréquentant les associations caritatives, les centres d'accueil de jour et d'urgence a littéralement explosé. En 2004, par exemple 21 000 jeunes se sont rendus au Secours populaire français. La plupart du temps, il s'agit de demandes alimentaires et vestimentaires. 80 000 ont demandé une aide exceptionnelle. Les services sociaux universitaires rencontrent de plus en plus de jeunes démunis de toutes ressources.

Ainsi, la rupture avec la famille, l'appartenance à une catégorie familiale modeste, voire moyenne, l'absence d'aide publique, une bourse insuffisante, une bourse non rétribuée au bon moment peuvent conduire les étudiants dans des situations extrêmes de pauvreté et d'abandon des études supérieures (Castelain et Jacob, 2005). Une enquête réalisée à propos des conditions financières des étudiants à Lille 1 nous rapporte que, « parmi les boursiers, 68 % estiment avoir rencontré des difficultés financières dues au versement tardif (plusieurs mois) de la bourse par rapport à la rentrée universitaire. D'autres sont littéralement en situation d'errance (Moreau de Bellaing et Guillou, 2005). Dans ce cas, la priorité des services sociaux est de leur trouver un travail et un lit pour dormir souligne l'enquête. Selon la même enquête, avec l'augmentation constante des loyers et de la diminution d'offres de chambres universitaires, de nombreux étudiants n'ont eu d'autres solutions que de mobiliser un réseau familial ou amical afin d'être hébergés pour quelque temps. Certains sont contraints de dormir dans leur voiture. Enfin, d'autres encore ont le courage de franchir le seuil des centres d'accueil d'urgence afin d'y passer la nuit. (Castelain et Jacob, 2005)

- **Situation de précarité des étudiants étrangers**

Comme les étudiants français, les étudiants étrangers rencontrent eux aussi de nombreuses difficultés : accès au logement, à l'emploi, sélection sociale, discrimination, frais de scolarité, inégalité des chances, absence d'aides, aides fournies par la famille sous-évaluée. Les aides qui les affectent le plus sont liées au logement et à l'emploi. D'après les associations étudiantes, les très pauvres seraient les étudiants étrangers. Selon la (LMDE) La Mutuelle des Étudiants (2004), ces derniers se retrouveraient plus vite à la rue. Selon Vourc'h et Paivandi (2005), 60,2 % des étudiants étrangers non européens affirment avoir trouvé un logement « difficilement » voire « très difficilement » contre 49,1 % des étudiants européens. Beaucoup d'étudiants étrangers ne peuvent travailler. Ils subissent régulièrement des formes de discrimination, ce qui les pousse parfois à exercer des emplois illégaux.

La même enquête nous révèle aussi que la répartition des ressources est différente entre les étudiants étrangers et les étudiants français. Si, pour ces derniers, les revenus d'activités représentent en moyenne 43,8 % des ressources monétaires directes mensuelles, les bourses et les allocations 24,3 % et l'aide monétaire 31,9 %, il en est tout autrement pour les étudiants étrangers dont les versements familiaux constituent la principale ressource pour 46,3 %, suivis des rémunérations d'activité (32,8 %) et enfin les bourses et les allocations (20,9 %). Ils ne sont que 8,2 % à bénéficier de ces aides.

Si les ressources monétaires mensuelles moyennes des étudiants français s'élèvent à 569 euros, elles sont estimées à 696 euros pour les étudiants étrangers. Même si la part de ressources apparaît plus importante chez les étudiants étrangers, ils ne peuvent, contrairement aux étudiants français, compter ni sur les aides en nature (hébergement au domicile parental) ni sur les aides financières indirectes. Ainsi, comme l'affirment Vourc'h et Paivandi (2005) « les étudiants étrangers, plus particulièrement les étudiants non européens, doivent donc faire face à des dépenses personnelles plus élevées et se retrouvent plus souvent en situation de difficulté financière. Pour y faire face, ils doivent plus fréquemment se restreindre. » D'où l'abandon des études pour certains d'autre eux.

Une enquête émanant du syndicat Sud-Étudiant, citée par Dequiré (2007) révèle que 40 000 étudiants, essentiellement des femmes, issues de tous milieux sociaux, se prostitueraient régulièrement ou occasionnellement pour payer leur loyer, financer leurs études et obtenir de l'argent de poche.

Pour le nord de la France, un article de Lecuyer (2007) montre qu'il est d'autant plus difficile pour les étudiants étrangers de concilier travail et études. Travailler et étudier, cela pourrait pousser certaines étudiantes à quitter l'enseignement supérieur sans diplôme, c'est la marque même des inégalités scolaires déplorées par certains sociologues depuis longtemps.

Il est évident que « l'insuffisance des ressources et parfois l'irrégularité des rentrées d'argent engendrent des situations de grande détresse sociale, physique (problèmes de santé non pris en charge, car les revenus manquent pour se soigner) et psychique (conduites addictives, accidents, suicides, hospitalisation pour troubles mentaux. Ce constat est partagé par les professionnels de la santé au travail et du social notamment les assistants sociaux (Jovelin et Prieur, 2006). Pour ces derniers, aujourd'hui, beaucoup d'étudiants se trouvent dans cette situation de déchéance et, en même temps, cela remet en cause le fondement républicain de l'égalité des chances parce que de plus en plus d'étudiants partent avec un gros handicap, celui du capital économique,

ajouté à la problématique du capital culturel. L'absence de revenus conduit les étudiants à exercer des petits boulots avec des conséquences négatives sur leur parcours universitaire et amène certains à décrocher selon eux.

Ainsi, depuis 2000, un nombre croissant d'écrits, de rapports et d'études s'intéresse à « l'abandon » des étudiants. Depuis plus de dix ans, chaque année, près de quatre-vingt-dix mille jeunes quittent l'enseignement supérieur sans diplômes. Si ces jeunes connaissent des difficultés d'insertion professionnelle, leur nombre interroge également l'efficacité interne d'établissements d'enseignement supérieur, notamment leur capacité à accompagner les étudiants jusqu'à l'obtention d'un diplôme (Kunian et Houzel, 2009).

Cet état de recherches sur l'abandon des études supérieures permet de comprendre comment cette question s'est imposée comme problème social et a été problématisée par les chercheurs, de clarifier l'importance statistique de renoncement, en prenant toute la mesure, mais également en évitant les confusions trop fréquentes entre abandon de la discipline initiale et abandon de toute étude supérieure, ou encore entre le nombre d'abandons des études universitaires et l'effectif total des sortis sans diplômes. De fait, la prévention des abandons et leur diminution participent de la volonté de voir un plus grand nombre d'étudiants accéder à un diplôme supérieur au BAC. (Dequiré, 2007).

- **Activités salariées et parcours universitaire**

L'activité salariée des étudiants d'après l'enquête « conditions de vie » menée en 2013 par l'Observatoire de la Vie étudiante, 45 % des étudiants exercent une activité rémunérée au cours de l'année universitaire. Si peu d'étudiants de première année se retrouvent dans cette situation et profitent plutôt des vacances d'été pour travailler, il n'en reste pas moins que le profit qu'ils tirent de cet emploi n'est pas identique pour tous.

Effectivement, une part des étudiants salariés est caractérisée par une situation précaire et les « jobs » étudiants sont souvent peu rémunérateurs. Cette vie parallèle, indispensable financièrement pour une part des étudiants (Giret, 2011), est néfaste aux études. Ces étudiants voient leur risque d'abandon et d'échec augmenter. D'autres étudiants, à l'inverse, bénéficieront d'un avantage procuré par cet emploi étudiant en fin de cursus. Béduwé & Giret (2004), dont les analyses reposent sur les données de l'enquête Génération 98 du Céreq qui concerne les étudiants sortis en 1998 du système d'enseignement supérieur, montrent d'ailleurs à l'appui de modèles de régression logistique que l'insertion de ces étudiants sera facilitée par l'acquisition de cette expérience professionnelle du marché de l'emploi.

Si l'on analyse les conséquences de l'activité rémunérée sur la réussite, différents travaux indiquent que l'effet de l'activité rémunérée va en réalité différer selon le temps qui est consacré à cette activité et selon sa nature. Le temps de travail salarié n'a pas d'impact s'il n'excède pas un seuil et ne pénalise pas l'étudiant dans son temps d'études.

En effet, certaines activités rémunérées tel le baby-sitting procurent même un avantage en termes de réussite chez les étudiants de première année (Michaut, 2000). A l'inverse, Beffy, Fougère et Maurel (2009), en élaborant des modèles de régression logistique basés sur des données relatives à des échantillons extraits des enquêtes Emploi de l'Insee de 1992 à 2002, c'est à dire à des personnes en cours d'études initiales à l'université et préparant un diplôme universitaire de premier ou de second cycle, montrent qu'un temps salarié plus important

augmente les risques d'échec, notamment quand il excède 15 à 20 heures par semaine (Beffy, Fougère & Maurel, 2010).

Par ailleurs, la probabilité de valider la première année est réduite de 42 % pour l'étudiant qui exerce un emploi à mi-temps et les conséquences sont sensiblement les mêmes dans la suite du cursus (Giret, 2011). Froment (2012) rejoint ces constats en étudiant les réponses à un questionnaire « conditions de vie » diffusé en 2009 à des étudiants inscrits en fin de première universitaire et en menant des entretiens auprès d'étudiants inscrits en deuxième année, mais ayant exercé une activité rémunérée en première année : une activité d'une durée de huit heures par semaine ou moins semble avoir un effet positif sur l'accès en deuxième année, alors que travailler plus de huit heures par semaines a des conséquences non négligeables sur l'accès à la L2, ainsi que sur le redoublement.

En termes de nature des emplois, les étudiants qui ont une activité intégrée à leur cursus n'en pâtissent pas sur la validation de leur diplôme, voire même y gagnent en réussite, alors que ceux pour qui l'activité salariée s'additionne aux études (et entre donc en concurrence avec le temps studieux), ont plus de risques de mettre en danger leur réussite (Gruel & Thiphaine, 2004b ; Giret, 2011).

En outre, le type d'activité exercée est lié au milieu social d'origine de l'étudiant. Tandis que les enfants d'ouvriers sont « particulièrement exposés aux emplois susceptibles d'entraver la réussite universitaire », les enfants de cadres bénéficient en revanche de conditions de vie plus favorables : leur activité rémunérée est au début de leur parcours à l'université très occasionnelle, puis devient complémentaire à leurs études (Pinto, 2010 ; Froment, 2012

- **Activité rémunérée et réussite**

Les variables intégrées aux modèles d'analyse des recherches présentées jusqu'à présent concernent les caractéristiques personnelles des étudiants uniquement. L'activité rémunérée exercée par l'étudiant est aussi un facteur important à prendre en compte lorsque l'on cherche à expliquer la réussite à l'université.

En effet, Galand et coll. (2005)⁵ constatent que la littérature scientifique produite sur les facteurs de réussite est telle que tout se passe « comme si celle-ci partait de l'hypothèse implicite que l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés ». Pourtant, l'ensemble de ces éléments semble être encore insuffisant pour expliquer l'échec dans son intégralité, celui-ci constituant un phénomène « complexe ».

En effet, même les études intégratives, c'est-à-dire prenant en considération de façon simultanée l'ensemble des différents types de facteurs, ne parviennent à expliquer plus de la moitié « des différences de performances universitaires entre étudiants » (Galand et coll., 2005). Certes, il existe une part d'éléments inhérents à l'étudiant que l'on ne pourra jamais totalement expliquer, mais pour certains auteurs les causes de l'échec sont à chercher autre part et il est dans ce cadre important de ne pas négliger « les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université » (Duru-Bellat, 1995).

Par conséquent, différents travaux, intégrant des variables liées à l'institution universitaire en tant que telle et notamment à différentes politiques nationales, ont alimenté les écrits scientifiques sur le sujet dans les années 2000.

- **La démocratisation de l'université**

Avec la démocratisation de l'université et la massification de ses effectifs, c'est aussi son mode de fonctionnement qui a connu de véritables bouleversements. En effet, depuis les années 1950, les différents gouvernements français ont, au fil des décennies, initié lois, plans et autres réformes destinées à faire face à ce public de plus en plus hétérogène que nous citons ici.

Toutefois, à partir des années 2000, les chercheurs s'interrogent quant aux réels effets de ces dispositifs et vont intégrer un certain nombre d'entre eux à leurs modèles d'analyse. Citons à ce titre le tutorat avec pour objectif de favoriser l'intégration et la réussite des étudiants à l'université. Des possibilités de réorientation au cours de la première année sont aussi offertes aux étudiants de façon à limiter l'échec en fin de première année, des ateliers individualisés portant sur la méthodologie du travail universitaire ou sur l'orientation sont proposés dans certaines universités de façon à former et informer les étudiants sur les attentes de l'institution et sur les perspectives qu'elle offre.

Des recherches montrent que les possibilités de réorientations en cours d'année et l'aide apportée aux étudiants, sous la forme de tutorat notamment semblent donner des effets mitigés (Danner, 2000 ; Borrás, 2011 ; Annoot, 2012), par le ciblage difficile des étudiants fragiles. Si les effets des rares réorientations en cours d'année restent encore à déterminer, les recherches montrent que les dispositifs d'accompagnement méthodologique ou pédagogique, les plus souvent facultatifs, touchent rarement ceux qui en auraient le plus besoin (Danner, 2000 ; Fornasieri et al. 2003 ; Cannard et coll., 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013).

Si ces différentes recherches contribuent à comprendre plus finement le phénomène de l'échec à l'université, elles passent toutefois sous silence un certain nombre de facteurs, comme la motivation de l'étudiant et les pratiques d'enseignement des enseignants, facteurs sur lesquels les chercheurs vont s'interroger au cours des années 2010.

1.4.2 Années de 2010 à 2020, caractéristiques des étudiants et facteurs pédagogiques

Les différents travaux produits durant les années 2010 aboutissent concernant un certain nombre de facteurs aux mêmes conclusions que celles mentionnées dans les écrits des années 1990 et 2000.

En effet, à titre d'exemple, Lambert-Le Mener (2012) démontre à son tour que la catégorie sociale de l'étudiant, appréhendée cette fois par le niveau de diplômes de ses parents, n'a pas d'effet sur la réussite une fois les facteurs scolaires contrôlés. De même, Lambert-Le Mener (2012), Morlaix & Suchaut (2012) et Duguet (2014) identifient eux aussi le passé scolaire comme étant hautement prédictif de la réussite en première année universitaire

D'autres travaux se penchent de nouveau sur les conditions de vie des étudiants au travers de leurs revenus financiers. Il est maintenant démontré, qu'à niveau scolaire et discipline universitaire donnés, les étudiants les plus en difficulté financière réussissent toujours moins bien que les autres, même si la bourse comporte un effet protecteur contre l'échec, le fait de ne pas percevoir d'allocation diminuant encore la probabilité de réussir (Laïb, 2014)

D'autres facteurs, dont l'effet sur la réussite à l'école primaire a déjà pu être démontré (Barrouillet, Camos, Morlaix & Suchaut, 2008), font eux aussi l'objet d'investigations, comme il en est le cas des capacités cognitives des étudiants.

Parallèlement à ces travaux, un autre facteur essentiel au processus d'apprentissage est abordé dans les recherches : il s'agit de la motivation des étudiants, facteur dont l'effet sur la scolarité a largement été étudié par les chercheurs québécois. La motivation peut être définie comme étant « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 1998). Vallerand mentionne en 1993 le fait que ce facteur tient « un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études ». Il ajoute que le manque de motivation est un élément exerçant un rôle primordial dans la décision d'abandonner les études.

De même, pour Bédard & Viau (2001) la motivation représente une condition importante de l'apprentissage. Des recherches s'appuyant plus précisément sur la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985) montrent qu'un faible niveau d'autodétermination peut notamment engendrer une faible performance scolaire (Fortier, Vallerand & Guay, 1995). Ces derniers indiquent d'ailleurs qu'une motivation intrinsèque produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage.

En définitive, Lambert-Le Mener (2012) estime que la motivation constitue « un facteur clé dans la compréhension de la réussite », puisqu'elle joue un rôle « notable » sur les résultats obtenus aux examens par les étudiants de première année.

Duguet (2014) aboutit au même type de constat : la motivation constitue une variable très significative dans l'explication, toutes choses égales par ailleurs, de la note moyenne obtenue au premier et second semestre, ainsi que de la probabilité de valider la première année universitaire. Cet effet reste cependant moindre en comparaison à celui des caractéristiques liées au parcours scolaire

Par ailleurs, d'autres écrits montrent que la construction de l'effet de la motivation est sous-tendue par le passé scolaire de l'étudiant, un parcours plus général et brillant augurant une motivation plus forte.

L'origine sociale joue pour sa part un rôle en amont sur la détermination du choix de la série dans le secondaire se répercutant indirectement sur la motivation (Morlaix & Le Mener, 2015).

Les années 2010 sont également celles d'une évolution de la focale selon laquelle sont appréhendés les déterminants de la réussite universitaire : alors que la littérature regorge de travaux sur les caractéristiques personnelles des étudiants et que quelques recherches ont été produites sur différents facteurs contextuels liés aux politiques nationales. Quant est-il des pratiques enseignantes ?

En France, depuis plusieurs décennies on assiste à une préoccupation grandissante autour des questions liées à la pédagogie universitaire. À titre d'exemple, différents rapports produits au début des années 2000 : ainsi le rapport Dejean (2002) préconise que soit généralisée et rendue obligatoire une formation des enseignants à la pédagogie, le rapport Petit (2010) rappelle la

nécessité de valoriser la pédagogie dans l'enseignement supérieur, en proposant notamment aux enseignants une formation pédagogique initiale et continue en ce sens.

Le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (Raby, 2011) indique qu'une « évolution » des pratiques pédagogiques des universitaires est devenue une réelle nécessité. Ce même comité (Raby, 2011) mentionne en effet que cette évolution et cette valorisation de la fonction dite « pédagogique » constituent des éléments indispensables à la réussite des étudiants et à la qualité des formations de l'enseignement supérieur.

De même, dans un rapport intitulé « soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur », Bertrand (2014) indique que la pédagogie constitue un facteur déterminant pour la réussite des étudiants. Il considère en ce sens qu'il est important de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, dans le but notamment de mieux pouvoir faire face aux différents publics étudiants.

Au regard de ces rapports, différents écrits produits en France sur la pédagogie universitaire soulignent, depuis maintenant déjà plusieurs décennies, l'importance d'approfondir les recherches sur le sujet.

Tandis que certains dénoncent un « immobilisme » (Bireaud, 1990) de la pédagogie universitaire qui ne serait pas sans conséquence sur les étudiants, d'autres indiquent que la pratique des cours magistraux est « inscrite dans la tradition universitaire », constitue par là même un facteur d'échec pour les individus inscrits en premier cycle (Leroux, 1997), supposant par là même que la pédagogie mobilisée durant ce type de cours ne favoriserait pas la réussite étudiante. De même, Felouzis (2003), dans un ouvrage intitulé « les mutations actuelles de l'université », considère que le modèle pédagogique universitaire qui prévaut est inadapté aux nouveaux types de publics évoluant à l'université et que cette inadéquation se situerait à l'origine de la « fuite » des étudiants de premier cycle.

Paivandi (2012) évoque le fait que pour parer au « décrochage précoce » et favoriser la réussite des étudiants, il est nécessaire que l'université repense sa pédagogie.

D'autres chercheurs se sont évertués, en conclusion de leurs travaux et bien souvent en guise de perspective de recherche, à énoncer l'importance d'approfondir les travaux sur la prise en compte des pratiques enseignantes comme facteur de réussite. C'est notamment le cas d'Annoot & Fave-Bonnet (2004). Ces dernières rassemblent dans un ouvrage des contributions visant à proposer un panorama de la recherche sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur et indiquent en conclusion que « l'action » de l'enseignant auprès de son public d'étudiants n'est pas « neutre » et qu'elle mérite d'être étudiée.

Coordonnant avec Marc Romainville un ouvrage portant sur les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur, Michaut (2012) ajoute par ailleurs que les effets des pratiques enseignantes sur la réussite restent aujourd'hui une « zone d'ombre », personne ne s'étant jusqu'à présent interrogé sur « l'effet enseignant » ou sur les pratiques de notation.

Romainville et Michaut (2012) considèrent finalement que les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite restent un axe à développer. Ils mentionnent en outre qu'échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous-entendant qu'ils sont à la source

de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes.

Duguet (2014) s'est penchée, au travers de la mise en place d'un dispositif empirique, sur les implications des pratiques pédagogiques³⁰ des enseignants sur la scolarité des étudiants inscrits en première année universitaire en termes de motivation, de manières d'étudier, mais aussi de réussite. Mobilisant pour l'analyse des modèles de régression linéaire intégrant comme variables de contrôle les caractéristiques personnelles des étudiants, elle montre que les « pratiques déclarées », ou autrement dit la perception des étudiants à l'égard des pratiques des enseignants, en comparaison à d'autres variables telles celles liées au passé scolaire de l'individu, exercent un impact modéré sur la note moyenne obtenue aux examens du premier et du second semestre, ainsi que sur la probabilité de valider la première année universitaire. À l'appui d'analyses en pistes causales, elle identifie néanmoins la motivation des étudiants comme constituant une variable médiatrice de l'effet des pratiques « déclarées » sur la réussite.

Parallèlement à ces résultats, elle met au jour le fait que trois dimensions des pratiques pédagogiques, liées aux interactions avec les étudiants, à la façon d'organiser le cours et à l'attitude des enseignants, exercent un réel effet significatif, toutes choses égales par ailleurs, sur la réussite. Néanmoins, là encore, le pouvoir explicatif de ces facteurs reste inférieur à celui d'autres variables, telles celles relatives au passé scolaire des jeunes arrivants à l'université.

Trinquier, Clanet & Alava notaient d'ailleurs déjà en 1999 que lorsqu'on parle de pédagogie à l'université, on s'intéresse en réalité le plus souvent aux « dispositifs organisationnels » et non réellement aux pratiques des enseignants en tant que telles.

Toutefois, comme l'indique Romainville en 2005, le sujet reste relativement tabou et les facteurs pédagogiques, incluant les pratiques pédagogiques, figurent « assez étrangement » parmi les moins abordés dans les recherches (Galand, Neuville & Frenay, 2005). Ces derniers, s'appuyant sur les travaux de Lee & Burkman (2003), constatent d'ailleurs que tout se passe comme si la littérature scientifique produite sur les déterminants de la réussite partait d'une hypothèse implicite qui vise à considérer que l'échec tient en réalité principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auquel ils sont confrontés.

Romainville (2000), évoque toutefois le fait que l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer un véritable moyen de lutter contre l'échec, il fournit des pistes d'action pouvant selon lui favoriser à terme la réussite des jeunes bacheliers inscrits en premier cycle : « privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur », « favoriser la transparence des objectifs et des évaluations » ou bien encore « revaloriser la mission d'enseignement » en sont des exemples mentionnés par l'auteur.

Le constat effectué par les chercheurs québécois est analogue. Ainsi, Pageau et Médaille (2005) estiment que la production de davantage de travaux en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants. Ces propos, laissant supposer que les pratiques enseignantes auraient un rôle à jouer sur la réussite, rejoignent en quelque sorte ceux de

³⁰ Elle définit dans ce travail les pratiques pédagogiques comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, sa façon d'organiser et de transmettre le cours, sa clarté ou bien encore son attitude

Fontaine et Peters (2012). Ceux-ci dressent, à l'appui d'une recension des écrits déjà produits sur le thème de l'abandon et de la persévérance des étudiants, un portrait global des facteurs de « rétention » en premier cycle universitaire. Or, ils identifient la pédagogie des enseignants universitaires comme étant justement un facteur de rétention. Ainsi, plusieurs universités québécoises ont initié des dispositifs d'aide à la pédagogie universitaire pour les enseignants, notamment à travers l'ouverture de centres de pédagogie universitaire ou d'ateliers et de journées ponctuelles de valorisation de l'enseignement, car elles « reconnaissent de plus en plus l'influence bénéfique d'une pédagogie de qualité sur la persévérance des étudiants », la persévérance étant elle-même un facteur lié à la réussite.

Ménard (2012) s'est également penchée sur cette question de la persévérance des étudiants en examinant notamment dans quelle mesure les « activités d'enseignement et d'apprentissage » proposées aux étudiants étaient liées à la persévérance de ces derniers. Elle met finalement au jour le fait que les stratégies d'enseignement et d'apprentissage restent « traditionnelles ». Cette situation n'est pas sans poser un problème puisque les étudiants considèrent que les activités d'enseignement sont susceptibles d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage, particulièrement si l'enseignant n'a pas d'habileté pédagogique et s'il n'est pas concret.

Des travaux portant sur cette question du lien entre les pratiques enseignantes et la réussite étudiante ont également été produits par des auteurs anglo-saxons, cela depuis plusieurs décennies. Déjà en 1994, Nightingale & O'Neil listaient différents facteurs, pouvant se rattacher aux pratiques enseignantes, et conduire un enseignement à être « de qualité ». Ils préconisent ainsi entre autres d'utiliser l'expérience de l'étudiant comme une des ressources de l'apprentissage », de s'adapter à son niveau de connaissances, de promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages ou encore de développer l'apprentissage actif et coopératif

Braxton, Bray & Berger (2000) ont mené une recherche empirique afin de déterminer l'impact des habiletés pédagogiques des enseignants, ou autrement dit leur niveau d'organisation, de préparation et de clarté sur les étudiants. À l'appui de données recueillies auprès d'un échantillon de 696 étudiants de première année d'une université privée, ils montrent que ces habiletés ont un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur intégration sociale, leur engagement à poursuivre leurs études, mais aussi leur réussite. On peut toutefois reprocher à ce type de recherche d'appuyer ses résultats sur les déclarations des étudiants et non sur l'observation de situations objectives d'enseignement.

1.5 Contexte de l'enseignement supérieur en République du Congo

Le Congo-Brazzaville Et le Congo-Kinshasa en Afrique



Source carte : <http://www.tourisme-environnement.gouv.cg/le-congo-brazzaville/>

1.5.1 Présentation générale du Congo Brazzaville

Pays d'Afrique central de quelque 342 000 km² à cheval sur l'équateur, la République du Congo se présente comme une étroite bande de terre large d'environ 150 kilomètres qui s'étire, sur 1200 km et selon une direction nord-est/sud-ouest, le long du fleuve Congo et de son affluent l'Oubangui. (Site officiel de la République du Congo)

Limitée au nord par le Cameroun et la République centrafricaine, au sud par l'Angola (province du Cabinda), à l'est par la République Démocratique du Congo, dont elle est séparée par le fleuve Congo et l'Oubangui, et à l'ouest par le Gabon, elle dispose d'une façade maritime longue de quelque 170 km. Sa situation géographique en fait la principale porte d'entrée et sortie de l'Afrique centrale et lui confère une vocation de transit (site officiel de la République du Congo)

Avant la colonisation française, le territoire actuel du Congo était occupé par plusieurs entités politiques, parmi lesquelles, le royaume Téké dans une partie actuelle des régions du Pool et des Plateaux, et dans le sud, plusieurs royaumes issus de la désagrégation de l'empire Kongo. A la suite de plusieurs missions d'exploration, dont la plus notable reste celle de Savorgnan de Brazza, qui a donné son nom à la capitale du pays, ce territoire est intégré au Second Empire colonial français à la fin du XIX siècle³¹.

Après 70 ans de colonisation, le Congo Brazzaville accède à l'indépendance en 1960. Et l'Abbé Fulbert Youlou (1917-1972) en devient le tout premier chef d'État. Le tout jeune État, à l'instar des autres nouvellement indépendants, connaîtra des troubles d'ordre révolutionnaire ainsi que des coups d'État. En août 1963, pour donner suite à la pression des syndicalistes lors du mouvement dit "des trois glorieuses" des 13, 14 et 15 août, l'abbé Fulbert Youlou est contraint de démissionner. Il est succédé par Alphonse Massamba-Débat qui occupera cette fonction jusqu'en 1968. Se rapprochant de la Chine, Il adoptera le socialisme scientifique, qui deviendra plus tard le socialisme Bantou. (Marcel Sorel, 1978)

L'une des priorités du gouvernement de la deuxième République était d'engager des réformes profondes au niveau des institutions héritées de l'époque de la colonisation et de les adapter aux nécessités de la construction de l'État socialiste. La promulgation de la loi sur la nationalisation de l'enseignement (qui, jusqu'en 1963, était encore sous la tutelle du Ministère français de l'Éducation) constituait l'un des maillons essentiels de ces réformes autour de l'ensemble de la vie étudiante et des relations sociales. (H. Brisset-Guibert, 1988).

³¹ WWW.UNESCO.ORG



Source : <http://www.tourisme-environnement.gouv.cg/le-congo-brazzaville/>

LA RÉPUBLIQUE DU CONGO

La République du Congo compte 12 départements, doté chacun d'un chef-lieu et divisé en districts.

- **Brazzaville et Pointe-Noire**

La capitale du Congo est Brazzaville, en souvenir à son fondateur, Pierre Savorgnan de Brazza, l'explorateur français qui avait ouvert la voie à la colonisation française en Afrique centrale à la fin du 19^e siècle. Les deux plus grandes villes du pays, Brazzaville, au bord du fleuve Congo, et Pointe-Noire, plus au sud et au bord de l'océan Atlantique, sont reliées par la route, le rail et l'avion.

Le réseau routier a été étendu et amélioré au cours de ces dernières années. Il est aujourd'hui facile de se rendre par la route du Sud au Nord, dans toutes les principales villes du pays, mais aussi dans des pays voisins tels que le Cameroun ou le Gabon.

L'économie du Congo repose sur les exportations de pétrole. Il est, en effet, le cinquième producteur d'or noir d'Afrique subsaharienne. Néanmoins, les autorités s'emploient à diversifier l'économie pour mettre le pays à l'abri des effets néfastes de la chute des cours de pétrole sur les marchés internationaux.

Le Congo, qui dispose de 10 millions de terres arables, s'attelle au développement de l'agriculture et de la transformation du bois. Les mines, les services financiers et le tourisme ne sont pas en reste. Des plans de développement à moyen et long terme sont en cours d'élaboration.

- **Une population majoritairement urbaine**

La majorité des Congolais (plus de 60 %, selon les estimations) vit dans le Sud, notamment dans les deux grandes villes (Brazzaville et Pointe-Noire), le Pool, le Niari et le Kouilou. Les Congolais sont constitués de Bantous et d'une infime minorité de peuples autochtones (pygmées) et autres communautés évaluées à 3 % de l'ensemble de la population. Plus de 65 % des Congolais vivent en milieu urbain. Le gros de la population est constitué de jeunes. Les moins de 15 ans représentaient 45% de la population en 2012.

Les Bantous, qui comptent 74 communautés ethniques au Congo, se rattachent à une dizaine de grands ensembles dont les plus représentatifs sont les Kongos, les Tékés, les Ngalas et les Makas, les Kakas et les Oubanguiens. Les Kongos, descendants des sujets de l'ancien royaume Kongo dont le territoire couvrait une partie des deux Congo, de l'Angola et du Gabon actuels, du XIV^e au XVIII^e siècle, sont installés dans le sud du pays, principalement entre Brazzaville et Pointe-Noire.

Les Tékés, éparpillés sur le territoire national, sont implantés à Brazzaville, dans le Pool, les Plateaux, la Cuvette Ouest, la Lékoumou et le Niari. Les Ngalas, composés de plusieurs sous-groupes, dont les Mbochis, sont installés dans le Nord, spécialement dans la Cuvette. Les Makas, constitués d'une dizaine de sous-ensembles, sont établis majoritairement dans le département de la Sangha. Les Kakas et les Oubanguiens peuplent la Likouala. Le nombre de peuples autochtones est estimé à quelque 30 000 dans le pays. Ces êtres généralement de petite taille vivent dans les forêts du Nord et de l'Ouest.

- **Deux langues nationales**

Le Congo, ancienne colonie française, a gardé le français comme langue officielle. À côté du français, qui est la langue de l'administration, cohabite deux langues nationales : le lingala et le kituba. Ces deux langues africaines sont également parlées dans l'autre Congo et en Angola (pour le kituba).

La population congolaise est majoritairement chrétienne. Les catholiques sont dominants, suivis des protestants. Au cours de ces dernières années, les églises dites de réveil ont proliféré dans le pays. Ce sont des sectes pentecôtistes qui s'inspirent des télévangélistes américains.

Le pays compte également des adeptes de l'église kimbanguiste créée par Simon Kimbangu, le « prophète noir » du Congo-Kinshasa, qui s'était insurgé contre la colonisation belge, et des matsouanistes. André Matsoua et Simon Kimbangu au Congo-Brazzaville, s'était lui aussi élevé contre la colonisation. Cet homme mort en détention en 1942 reste une grande figure de l'histoire contemporaine du Congo.

- **Une variété de paysages**

Le Congo, mosaïque de peuples et de cultures, est constitué d'une variété de paysages. La grande forêt dense équatoriale se déploie au nord et couvre quatre départements. Plus au sud, après la Cuvette qui forme une vaste dépression, se niche une zone de plateaux, couverts d'une savane tantôt arborée, tantôt herbeuse, dont le plus haut sommet ne dépasse pas 750 mètres.

Entre les collines du Pool et la côte se trouve la riche vallée du Niari, bordée par le massif du Chaillu et la chaîne du Mayombe. Un peu plus loin, une étroite plaine littorale borde l'océan Atlantique. Le Congo, pays équatorial béni de Dieu, dit-on, n'a pas de problème d'eau. Il dispose d'un réseau hydrographique de rêve dont le cœur est le majestueux fleuve Congo, alimenté pendant toute l'année par un impressionnant entrelacs de rivières et de cours d'eau.

Sa faune et sa flore sont exceptionnelles. Les forêts, qui couvrent près de 65 pour cent du territoire congolais, abritent plus de 400 espèces de mammifères et plus de 10 000 espèces de plantes. Une partie de ces espèces animales et végétales est endémique. Le Congo dispose de 4 parcs nationaux et de plusieurs autres aires protégées.³²

- **Pays de musique et de littérature**

Pays de musique le Congo a produit des chanteurs et d'autres musiciens dont la maestria est reconnue également hors des frontières nationales. Les Bantous de la Capitale, le Peuple, les Bana Poto-Poto sont des groupes qui ont marqué plusieurs générations. Parmi les chanteurs-compositeurs les plus populaires actuellement figure notamment Roga Roga, de son vrai nom Rogatien Ibambi Okombi, issu du groupe Extra-Musica. Il joue également de la guitare, un fait rare pour les artistes de sa génération.

Pays de littérature, le Congo a engendré de nombreux auteurs et écrivains : Tchicaya U Tam Si, Jean-Baptiste Tati-Loutard, Sony Labou-Tansi, Jean-Pierre Makouta Mboukou, Emmanuel Dongala Boundzeki, Wilfried Nsondé, Théophile Obenga, Jérôme Ollandet, Abraham Ndinga Mbo, etc. Alain Mabanckou, professeur de littérature aux États-Unis et lauréat du prix Renaudot en France pour son roman *Mémoire de porc-épic*, est sans doute l'un des écrivains congolais les plus lus actuellement dans le monde. L'auteur de *Verre cassé*, *Black Bazar*, *Le Sanglot de l'homme noir*, *demain j'aurai vingt ans*, etc. a été admis à la chaire annuelle de création francophone au Collège de France en 2016.

- **La peinture, un art très congolais**

Des peintres congolais ont acquis une certaine notoriété. Ils sont, pour la plupart, issus de l'école de Poto-Poto, à Brazzaville, qui entretient son image de vitrine des arts congolais. Les plus

³² Site officiel du ministère du tourisme et de la culture

célèbres d'entre eux sont Jean Balou, Faustin Kitsiba, Guy Léon Fylla, Eugène Malonga, Nicolas Ondongo, Émile Mokoko, Félix Ossali, Marcel Gotène, Michel Hengo, et Rémy Mongo Etsion.

Les toiles peintes par ces artistes sont figuratives ou semi-abstraites. En outre, le pays produit des masques, des statues et des statuettes auxquelles les sociétés traditionnelles attribuent parfois des pouvoirs maléfiques ou de guérison.

- **Gastronomie et football**

La cuisine congolaise est riche et diversifiée. Les recettes culinaires varient selon les départements. Il convient toutefois de noter que les Congolais semblent avoir une préférence pour des plats très épicés. Poissons, viande rouge, viande blanche, viande de brousse, pain de manioc, feuilles de manioc, légumes et fruits locaux sont à la base de l'alimentation du Congolais ordinaire.

Le football est un sport très populaire dans le pays. Il faudrait toutefois relever que l'âge d'or des équipes congolaises remonte aux années 70. Les Diabes rouges, l'équipe nationale, ne jouent plus les premiers rôles sur le continent africain. Pourtant, elle avait inscrit son nom au palmarès de la Coupe d'Afrique des Nations en 1972.

Avec ses nombreux sites naturels, ses espèces rares, ses somptueux paysages, son hydrographie de rêve, son réseau routier, son offre hôtelière étoffée et diversifiée, son riche patrimoine artistique, sa cuisine variée et ses nombreux autres atouts, le Congo se prête à plusieurs types de tourisme.

- **Population**

Pour une population estimée à 4,15 M d'habitants en 2013 (P N U D)³³, sa structure se caractérise par une légère surreprésentation des femmes (52%). Elle est marquée également par l'importance de moins de 15 ans qui forment plus de 45% des Congolais. Une situation due à un taux de fécondité relativement élevé, estimé à 6,1 enfants par femme

Le PIB connaît une croissance certaine depuis 10 ans même si ces dernières années la chute du baril de pétrole ralentit ses projets de développement (triplement sur la période 2003-2013), mais fluctuants selon les années (+21% en 2011, -5,7 en 2012, +0.06% en 2013).

Le Congo en forte progression est cependant encore loin de la Guinée équatoriale (près de 10.000 \$) ou du Gabon (environ 7.500 \$). En matière de développement humain, le Congo est classé par le PNUD au 142e rang mondial (sur 187 pays).

Concernant le climat des affaires, le Congo se situe dans le bas du classement "Doing Business 2014" établi par la Banque Mondiale (185e sur 189 pays).

La France demeure également le premier investisseur au Congo avec un stock d'IDE de près de 3 Mds d'euros dans ce pays à fin 2012. Les autres investissements proviennent surtout d'Italie

³³ Programme des Nations Unies pour le Développement.

(pétrole, et bois, or), des États-Unis (pétrole, minoterie, tabac), des Pays-Bas (brasserie), d'Allemagne (bois), et de Chine (cimenterie, bois)³⁴

1.5.1.1 Données générales

Voici les principales données recueillies sur le site de l'ambassade du Congo à Brazzaville (2019).

La République du Congo, dite "Congo Brazzaville" à ne pas confondre avec la République Démocratique du Congo, dite "Congo Kinshasa" est membre de la Communauté économique

Nom officiel : République du Congo

Nature du régime : République

Chef d'État : Denis Sassou N'Gusso (en fonction depuis 1997 ; élu en 2002, 2009, 2016)

Chef du gouvernement : Clément Mouamba (nommé le 23 avril 2016)

- **Données géographiques**

Superficie : 342 000 km²

Capitale : Brazzaville

Villes principales : Pointe-Noire, Dolisie, Nkayi

Langue officielle : français

Langues nationales véhiculaires : lingala, kituba

Langues courantes : lari, téké, mbochi

Monnaie : franc CFA (1 euro = 655,96 XAF)

Fête nationale : 15 août (indépendance en 1960)

- **Données démographiques**

Population : 5,38 millions d'habitants (Banque mondiale, 2019)

Croissance démographique : 2,6 % (Banque mondiale, 2018)

Densité : 15,73 hab./km² ; plus de la moitié de la population réside à Brazzaville ou à Pointe-Noire.

Espérance de vie à la naissance : 64,29 ans (Banque mondiale, 2018)

Religion(s) : christianisme (90 %), islam, animisme

Indice de développement humain : 138e sur 189 (PNUD, 2018)

Communauté française au Congo : environ 5 500 Français inscrits (février 2020)

Communauté congolaise en France : environ 35 000 résidents autorisés à séjourner en France (ministère de l'Intérieur) ceux qui ont la nationalité française n'ont pas été comptabilisés

1.5.1.2 Éléments d'actualité

- **Politique intérieure**

Le président Sassou N'Gusso a été réélu le 20 mars 2016 à l'issue d'un scrutin organisé dans le cadre de la nouvelle constitution, révisée en 2015 après un référendum. Les résultats officiels ont donné M. Sassou N'Gusso gagnant dès le premier tour (avec 60 %), suivi de M. Guy

³⁴Site internet du Service Économique de Brazzaville : www.tresor.economie.gouv.fr/se/congo.

Parfait Kolelas (15 %) et du général Jean-Marie Michel Mokoko (14 %) résultats validés par la Cour constitutionnelle le 4 avril, mais contestés par l'opposition. Dans la foulée, la région du Pool a été le théâtre d'un phénomène de guérilla entre avril 2016 et décembre 2017, date de la signature d'un accord de cessez-le-feu avec le mouvement rebelle « ninjas » du pasteur N'Tumi.

Des élections législatives et locales ont eu lieu en juillet 2017, à l'issue desquelles le parti présidentiel PCT (Parti congolais du travail, l'ex-parti unique avant 1992) a conservé sa majorité à l'Assemblée nationale. Le Premier ministre Clément Mouamba a été reconduit dans ses fonctions et un nouveau gouvernement nommé le 22 août 2017. Des élections sénatoriales (scrutin indirect) ont eu lieu le 31 août 2017.

Instance prévue dans la Constitution de 2015, le Conseil national du dialogue est, lui, officiellement fonctionnel depuis la mise en place, en juillet 2019, de son secrétariat permanent. Sa mission, dont certaines dispositions restent contestées, est de faire émerger un dialogue inclusif entre les forces vives de la nation (partis politiques, société civile, territoires).

La prochaine élection présidentielle est prévue en mars 2021. Estimant le retard des préparatifs électoraux préjudiciable à la sincérité du scrutin à venir, l'Union panafricaine pour la démocratie sociale (UPADS), parti d'opposition parlementaire, a proposé en décembre 2019 le report du scrutin de deux ans et la mise en place d'un gouvernement d'union nationale, suscitant les critiques d'une partie de la classe politique congolaise.

Le PCT (Parti congolais du travail) a, lui, d'ores et déjà appelé le président Sassou N'Guesso à se représenter, tandis que certaines personnalités de l'opposition ont annoncé leur candidature : Guy Brice Parfait Kolelas, Mathias Dzon, Paulin Makaya, etc. (Ambassade de France au Congo, 2020).

- **Politique étrangère**

Le Congo est actif dans le règlement de la crise des Grands Lacs et signataire de l'accord-cadre d'Addis-Abeba pour la paix en RDC et dans la région des Grands Lacs. Le président Sassou N'Guesso préside la Conférence internationale de la région des Grands Lacs (CIRGL) depuis octobre 2017. Il s'est également investi dans le processus politique de sortie de crise en RCA (2014-2016), notamment comme président du comité de suivi des accords de Libreville de 2013.

Le Congo est contributeur de troupes au sein de la composante police de la MINUSCA. Le pays est par ailleurs investi en matière de sécurité maritime, dans la continuité du sommet régional de Yaoundé (juin 2013) : un centre régional de la sécurité maritime de l'Afrique centrale (CRESMAC) a été inauguré à Pointe-Noire en octobre 2014. En 2016, le président Sassou N'Guesso a été désigné à la tête du comité de haut niveau de l'Union africaine sur la Libye.

Enfin, le Congo cherche à être actif sur la scène régionale en matière d'environnement, présidant la Commission du bassin du Congo créée en novembre 2016 à Marrakech, en marge de la COP22, dans le cadre de laquelle il promeut son initiative de « Fonds bleu pour l'environnement et la paix ».

Les relations sont étroites avec la Chine, devenue l'un des premiers partenaires économiques du Congo (avec la France et les États-Unis). Depuis quelques années, Brazzaville noue

également des liens de plus en plus forts avec les pays émergents, en particulier sur le plan économique : Russie, Turquie, Brésil, Inde.

Après plus de trois ans d'interruption, le dialogue politique entre l'UE et le Congo a été relancé en juin 2019. Le Congo bénéficie, au titre du 11e FED (2014–2020), d'un Programme indicatif national (PIN) de 88 M EUR concentré notamment sur la gouvernance économique et le développement local (32 M EUR).

- **Situation économique**

Avec une production estimée à 263.000 barils/jour en 2013 (FMI) - sur des champs opérés principalement par Total, ENI et Murphy Oil - qui fait du Congo le 1er producteur de brut de la CEMAC, l'économie congolaise repose largement sur le pétrole qui représente 60% de son PIB, 75% des recettes publiques et 90% des recettes d'exportation.

Malgré une baisse de la production pétrolière ces dernières années, l'avenir semble assuré avec les perspectives de développement sur le site en eaux très profondes de Moho Bilondo Nord que Total avec ses partenaires Chevron et SNPC s'est engagé à mettre en œuvre, par un investissement de l'ordre de 10 milliards \$ à la clé. (Site ambassade de France à Brazzaville).

L'économie congolaise est encore très peu diversifiée. En dehors des industries extractives essentiellement constituées par le pétrole (58,6% du PIB) et d'un secteur tertiaire en croissance régulière (20,5%), la part des autres secteurs dans le PIB reste marginale : BTP (8,3%), industrie manufacturière essentiellement représentée par la production de sucre de canne, la 1re transformation du bois et les boissons (4,9%), agriculture (3,3%), sylviculture (1,4%). Ils peuvent cependant être significatifs au niveau régional : c'est le cas de l'exploitation forestière pour le Nord Congo et, à Pointe-Noire, des entreprises spécialisées dans les prestations au secteur pétrolier (chaudronnerie, soudure, métallurgie).

En effet, l'économie congolaise est extrêmement dépendante des recettes issues des hydrocarbures (85 % des exportations et 63 % des recettes), elle pâtit de la chute des cours du pétrole depuis 2014. En dehors des industries extractives, essentiellement pétrolières, et d'un secteur tertiaire en croissance régulière, la part dans le PIB des autres secteurs (BTP, industrie manufacturière, agriculture et élevage) reste faible. (Site de l'ambassade de France au Congo)

Dans ce contexte, la situation des finances publiques s'est détériorée et la dette publique s'est accrue (87,8 % du PIB en 2020, pré-Covid). Si la croissance a redémarré en 2018 (+2 %), après s'être fortement repliée (-3,1 % en 2017), l'année 2019 s'est finalement soldée par une croissance négative avec -0,9 %. La pandémie de Covid-19 a ensuite durement impacté l'économie congolaise en 2020 (prévision de -7 %, selon le FMI). L'inflation, pour sa part, s'est établie autour de 2,5 %.

À l'issue d'un accord avec la Chine, obtenu en avril 2019, et de négociations avec le FMI, un programme de soutien triennal a été adopté le 11 juillet 2019, adossé à une Facilité élargie de crédit de 448,6 M USD. Cette étape a permis à d'autres bailleurs, tels que la Banque africaine de développement ou la France, d'apporter leur soutien au Congo. Depuis, le versement de la seconde tranche du programme a été suspendu. Dans le contexte de pandémie, le Congo est toutefois éligible à l'initiative de suspension du service de la dette, lancée par le G20 et le Club de Paris.

- **Relations économiques entre la France et le Congo**

La France est l'un des principaux investisseurs au Congo, avec un stock d'investissements directs étrangers (IDE) de 3,9 Mds EUR en 2019. Bien que les échanges commerciaux déclinent depuis plusieurs années, le solde commercial est excédentaire pour la France. En 2018, le Congo a été le 2^e excédent commercial de la France en Afrique centrale, derrière le Gabon, et le 3^e importateur de produits français dans cette zone (derrière le Cameroun et le Gabon).

Près de 200 entreprises françaises sont présentes au Congo, employant environ 15 000 personnes. Total est le premier opérateur pétrolier du pays (lancement en mai 2017 de l'exploitation d'un nouveau gisement off-shore champ de « Moho-Nord » dont la production représente aujourd'hui 2/3 du pétrole extrait au Congo).

La France a supporté l'essentiel de l'effort d'annulation de dettes consenti au Congo dans le cadre du Club de Paris (2,127 Mds EUR de dette congolaise ont été annulés au total par la France entre 2005 et 2010). (Site de l'ambassade de France au Congo).

- **Coopération culturelle, scientifique et technique**

La France est le premier donateur d'aide publique au développement bilatérale au Congo. En mars-avril 2019, trois feuilles de route de la coopération franco-congolaise ont été signées dans les secteurs de l'environnement, de la santé et de l'enseignement supérieur/recherche.

L'AFD (Agence française de coopération et de développement) intervient dans les domaines des transports, des infrastructures, de la forêt/biodiversité et de l'agriculture. Elle finance de nombreux projets dans le cadre de contrats de désendettement et développement (150 M EUR pour la période de 2015-2019). À la suite de l'adoption en juillet 2019 du programme FMI, la France a par ailleurs accordé un prêt de soutien budgétaire de 135 Millions d'euros au Congo, décaissable en trois tranches sur la période 2019-2021.

La coopération française soutient également la consolidation de l'État de droit (justice notamment), l'amélioration des conditions de vie des populations (santé publique, coopération éducative et culturelle) et le renforcement des structures de l'État et des services publics³⁵.

1.5.2 Système éducatif et Enseignement supérieur en République du Congo (Université Marien Ngouabi)

La gestion du système éducatif congolais est assurée par l'administration centrale et les services déconcentrés. Cette organisation administrative, financière et pédagogique est fortement centralisée malgré quelques signes de déconcentration que confèrent les textes vers les directeurs départementaux de l'enseignement, notamment dans l'action pédagogique et la répartition du personnel mis à leur disposition. La gestion du personnel dépend essentiellement de l'administration centrale et se traduit par une mauvaise répartition entre les centres urbains et ruraux. En raison des dysfonctionnements constatés dans la gestion du système, des travaux avaient été menés entre 1992 et 1993 dans le cadre du plan de redéploiement de l'éducation nationale. Ils ont conduit à l'élaboration du Programme de restructuration et d'organisation du ministère de l'Éducation nationale (PROMEN) (site officiel de la République du Congo)

Cette gestion du système éducatif est assurée par trois départements ministériels : le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et de l'alphabétisation (MEPSA), le ministère de

³⁵ site ambassade de France au Congo consulté en ligne le 20 octobre 2020

l'Enseignement technique, professionnel, de la formation qualifiante et de l'emploi (METPFQE) et, le ministère de l'Enseignement supérieur (MES).

Le système éducatif national couvre six domaines : l'alphabétisation et l'éducation non formelle ciblent la population de 15 à 45 ans, les enfants hors du système scolaire à travers des structures non formelles d'éducation de base.

L'éducation préscolaire accueille les enfants âgés entre 3 et 5 ans, pour les préparer à des études de qualité dans l'enseignement primaire.

L'enseignement primaire comprend six années d'études et reçoit les élèves âgés théoriquement de 6 à 11 ans. Il est sanctionné, à son terme, par le certificat d'études primaires élémentaires (CEPE). Ce cycle est composé d'un cycle d'éveil (CP1, CP2 et CE1) et d'un cycle de fixation (CE2, CM1 et CM2). Un concours d'entrée en sixième autorise le passage au secondaire. L'enseignement secondaire offre des formations générales et techniques.

Le secondaire général comprend deux cycles : le premier, composé de 4 années d'études, est sanctionné par le brevet d'études du premier cycle (BEPC) ; le second, d'une durée de 3 années, est sanctionnée par le baccalauréat.

L'enseignement technique et professionnel est structuré en premier et second cycle. Le premier cycle regroupe les collèges d'enseignement technique qui reçoivent des apprenants du niveau 5e de l'enseignement secondaire général, pour deux années de formation, sanctionnées par un brevet d'études techniques (BET). Le second cycle regroupe : (i) les lycées d'enseignement technique (qui reçoivent des apprenants titulaires du BEPC ou du BET, pour trois années sanctionnées par un baccalauréat technique) et ; (ii) des écoles de formation professionnelle (qui reçoivent, à des degrés divers, les titulaires du BEPC, du baccalauréat et les fonctionnaires en quête de perfectionnement. En outre, ce département ministériel gère les centres d'éducation, de formation et d'apprentissage (CEFA) et des centres de métiers.

Le programme de l'enseignement supérieur au Congo vise à répondre aux besoins de formation des cadres qualifiés, créatifs et ouverts aux évolutions technologiques, qui contribueront demain au développement social et économique du pays.

Le ministère de l'Enseignement supérieur a développé une stratégie et un programme qui sont intégrés dans la stratégie sectorielle. Un vaste programme d'investissement et de réorganisation des formations supérieures avec la création de pôles départementaux est en cours de mise en œuvre. Les difficultés à résoudre.

La capacité de l'**Université Marien Ngouabi** est limitée et ne peut faire face au fort accroissement des effectifs d'étudiants (+32% entre 2009 et 2012)³⁶

Le Congo Brazzaville est confronté à certains obstacles en matière d'éducation, tels que des possibilités d'accueil sous-développées au niveau préscolaire, un fort taux de redoublement et un nombre élevé d'élèves par classe au primaire.

De plus, la qualité de l'enseignement primaire est inadéquate. Seuls 60 % des enfants sont scolarisés dans le secondaire, et l'enseignement supérieur et professionnel doit être amélioré

³⁶ UNESCO : Rapport mondial de suivi de l'EPT, 2013/2014

afin de mieux répondre aux besoins du marché. Par ailleurs, de grandes inégalités persistent selon la situation géographique et l'appartenance ethnique.

L'enseignement supérieur en République du Congo est dispensé par des structures publiques et privées :

➤ **Enseignement public :**

L'Université Marien Ngouabi de Brazzaville est l'unique institution publique de l'enseignement supérieur comprenant des facultés et des écoles professionnelles.

➤ **Enseignement privé** (principaux établissements agréés par le ministère de tutelle) :

École Supérieure de Gestion et d'Administration des Entreprises (ESGAE), Brazzaville

École Supérieure de Technologie, Brazzaville

École Supérieure de Technologie du Littoral, Pointe-Noire

Institut supérieur de Technologie d'Afrique centrale, Pointe-Noire

Université Libre du Congo, Brazzaville

L'Université Marien Ngouabi(Congo-Brazzaville)



Source : www.umng.cg

Voici les principales données recueillies sur le site de l'Université Marien NGOUABI à Brazzaville (2017).

L'université Marien Nguabi, originellement Université de Brazzaville, dispose d'un budget de fonctionnement, qui s'élève pour l'exercice 2021 à plus de 49.616.118.880 milliards de francs CFA, soit une baisse de 30,5% par rapport à celui de 2020 qui était de 70.928.763.410 milliards de francs CFA³⁷ environ 50 millions d'euros.

Selon le président du Comité de direction de l'Université Marien-Nguabi, Louis Bakabadio (2020), la baisse du budget de l'**Université Marien-Nguabi** est due à la réduction des prévisions d'investissement compte tenu des difficultés économiques et financières que connaît le pays du fait de la pandémie de Covid-19,

L'UMNG comprend cinq facultés et onze établissements. Un grand nombre d'étudiants congolais s'expatrient pour suivre à l'étranger essentiellement des filières qui n'existent pas à « Marien Nguabi ».

Les principales destinations sont la France, le Canada, la Grande-Bretagne, les USA, etc. ainsi que quelques pays africains tels que le Maroc, le Sénégal, le Mali, l'Algérie, la Tunisie les étudiants concernés financent leurs études au moyen de bourses congolaises ou internationales. Certains parents sont amenés à supporter eux-mêmes les études de leurs enfants³⁸.

Plusieurs établissements d'enseignement supérieur existent en République du Congo : Université Marien-Nguabi de Brazzaville (État) ; école Supérieure de Gestion et d'Administration des Entreprises (ESGAE) de Brazzaville (privée), École Supérieure de Technologie de Brazzaville (privée) ; école Supérieure de Technologie du Littoral de Pointe-Noire (privée) ; institut supérieur de technologie d'Afrique centrale de Pointe-Noire (privée) ; université libre du Congo de Brazzaville (privée).³⁹

Entre 2005 et 2012, les effectifs de l'UMNG se sont accrus à un rythme moyen annuel de 5,5%. En effet, ils sont passés de 15 551 en 2005 à 23 860 étudiants, dont 8642 filles, en 2012. La croissance annuelle de 9,1 % pour les facultés, 7,4 % pour les écoles et 4,3 % pour les instituts. Les enseignements de lettres, droit et sciences économiques regroupent plus de 64 % des effectifs totaux de l'enseignement supérieur public⁴⁰.

L'efficacité interne de l'enseignement supérieur est très faible. Les étudiants âgés de 19 à 25 ans constituent 59 % des effectifs, ceux âgés de plus de 26 ans représentent 37,3 % ; et ceux âgés de moins de 19 ans ne représentent que 3,9 %. Cette large proportion des élèves âgés de plus de 26 ans s'explique par de nombreux redoublements dans le système. Par exemple, seuls 36,8 % des inscrits en première année d'université réussissent à l'examen de fin d'année en 2011. 94. Les taux de réussite des années universitaires varient énormément entre les établissements au sein de l'université.

³⁷ Journal de brazza.com consulté en ligne le 11/12/2020

³⁸ Site officiel de l'université Marien Nguabi, une institution publique de la République du Congo consulté en ligne le 5 mai 2016.

³⁹ Données fournies par le ministère de l'Enseignement primaire, secondaire et supérieur, chargé de la Recherche scientifique, de l'Enseignement technique et professionnel.

⁴⁰ Site officiel de (UMNG)

Les statistiques de l'université Marien Ngouabi en 2010/2011, montrent que le taux de réussite des filles est meilleur que celui des garçons avec 52,95 % pour les filles contre 49,75 % pour les garçons (42,58 % pour les filles contre 39,53 % dans les facultés ; 91,87 % pour les filles contre 88,50 % pour les garçons dans les écoles ; et 95,76 % pour les filles contre 85,56 % dans les instituts).

L'analyse au niveau des années d'études dans l'enseignement supérieur montre aussi que la première année est celle qui affiche le taux de réussite le plus faible (36,8 %).

Les deux tiers des étudiants inscrits en 1^{re} année d'études au supérieur échouent. Pour l'ensemble des années (de la 1^{re} à la 8^e année d'études), le taux de la réussite en 2010/2011 est de 50,9 %. Ces nombreux échecs dans le sous-secteur de l'enseignement supérieur accroissent le coût de ce niveau d'enseignement.

Le ministère de l'Enseignement supérieur a développé une stratégie et un programme qui sont intégrés dans la stratégie sectorielle. Un vaste programme d'investissement et de réorganisation des formations supérieures avec la création de pôles départementaux est en cours de mise en œuvre.

Les étudiants entrant à l'université sont 7 fois plus nombreux à choisir des études de droit ou de lettres, plutôt que la faculté des sciences et techniques ; seulement 36,8% des élèves de 1^{re} année réussissent aux examens et les redoublements sont nombreux.

Les causes sous-jacentes sont nombreuses ; les infrastructures sont saturées, de qualité insuffisante et mal répartie sur le territoire ; l'encadrement des étudiants est insuffisant ; les activités de recherche sont insuffisamment développées ; - Le matériel et les équipements sont insuffisants.

Les objectifs spécifiques du programme du gouvernement congolais pour les années à venir c'est d'offrir des formations de qualité et orienter les flux d'étudiants vers les filières scientifiques ; et professionnelles, développer l'enseignement à distance.; Appuyer le développement des établissements privés d'enseignement supérieur et les intégrer dans les pôles universitaires départementaux ; Doter les universités des moyens de recherche moderne ; - Répondre aux besoins de recherche des collectivités ; Apporter aux étudiants des conditions de vie permettant un apprentissage de qualité ; Améliorer le recrutement du personnel enseignant de l'enseignement supérieur ; Mettre en place le système d'assurance qualité des formations de l'enseignement supérieur⁴¹

➤ **Les onze établissements de l'Université Marien Ngouabi⁴².**

Les principales données, recueillies sur le site de l'ambassade du Congo à Brazzaville (2019) concernant l'université Marien NGOUABI, sont les suivantes :

⁴¹ Rapport d'évaluation des activités de recherche effectuées par les enseignants-chercheurs de l'Université Marien N'Ngouabi (UMNG),2014)

⁴² Ambassade de France au Congo cg.ambafrance.org

École Nationale de l'Administration et de la Magistrature (ENAM) - École Nationale Supérieure Polytechnique (ENSP) : Génie mécanique, électrique, civil - Sciences et Technologie alimentaires

École Normale Supérieure (ENS)

Faculté de Droit (FD)

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines (FLSH)

Faculté des Sciences (FS) ;

Faculté des Sciences de la Santé (FSS)

Faculté des Sciences Économiques (FSE) ;

Institut du Développement Rural (IDR)

Institut Supérieur de Gestion (ISG)

Institut Supérieur de l'Éducation Physique et Sportive (ISEPS)

➤ Organisation des études

-Ancienne organisation

DEUG : Bac+2 ; Licence : Bac+ 3 ; Maîtrise : Bac+4 ; DEA : Bac+ 5 ; Doctorat : Bac+8

-Nouvelle organisation

Mise en œuvre de la réforme LMD dans tous les établissements de l'Université Marien Nguabi.

Principaux atouts du système d'enseignement supérieur (www.umng.cg)

1. Personnel enseignant :

587 (soit 528 hommes et 59 femmes) : Professeurs titulaires : 25 Maîtres de conférences CAMES et Professeurs 2e classe (non-CAMES qui ne sont plus très nombreux = moins d'une dizaine) : 63 au total Maîtres Assistants : 279 dont un petit nombre non-CAMES Assistants : 220 (tous non-CAMES)

2. Étudiants : 31 841.

3. Organisation pédagogique : ces établissements ont basculé totalement dans le LMD :

4. Pôles et laboratoires de recherche : ces établissements ont basculé totalement dans le LMD

Pôle de recherche « Formation et Recherche sur la Pharmacopée et la Médecine Traditionnelle Africaines » à la Faculté des Sciences (Pôle d'Excellence Régional AUF) ; Pôle de recherche « Alimentation et Nutrition » (Pôle d'Excellence Régional AUF) ; Réseau Afrique Centrale du programme « Pharmacopée et Médecine Traditionnelle Africaine » du CAMES ; Implication dans les programmes EDULINK (programme RAMSES : Réseau africain pour la mutualisation et le soutien aux pôles d'excellence scientifique).

5. Coopérations existantes avec des établissements d'enseignement supérieur

Établissements français

Centre européen de Recherche et d'Enseignement en Géosciences de l'Environnement (CEREGE), Marseille • École Nationale Supérieure de Chimie de Clermont Ferrand • Institut National Polytechnique de Toulouse • Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand •

Université de Bordeaux II • Université de Grenoble • Université de la Méditerranée, Aix-Marseille II • Université de Lyon II • Université de Metz • Université de Paris VII • Université de Paris Descartes • Université de Picardie, Jules Verne • Université de Provence, Aix Marseille I • Université de Montpellier II Sciences et Techniques du Languedoc • Université de Paris 12 Val de Marne • Université de Paris 13 • Université de Paris-Sud 11 • Université de Pau et des Pays d'Adour • Université de Poitiers • **Université de Strasbourg I** • Université Henri Poincaré de Nancy I • Université Paul Cézanne d'Aix-Marseille III • Université Paul Sabatier, Toulouse • Université de Nantes - École Supérieure de Gestion Administrative et Économique : • Partenariat avec le Réseau des IUT de Normandie (Alençon, Caen, Cherbourg, Évreux, Le Havre, Rouen) ; • Convention d'Accord avec l'Université de Caen (France) ; • Convention de coopération avec le Polytechnicum de Normandie (France) ; - École Supérieure de Technologie (Brazzaville) : • Université Blaise Pascal de Clermont Ferrand - Ecole Supérieure de Technologie du Littoral (Pointe-Noire) : • IUT d'Evry, Val d'Essonne - Université Libre du Congo (Brazzaville) : • Cnam-Intec-Paris - Institut Supérieur de Technologie d'Afrique Centrale (Pointe-Noire) : • ICAM Lille.

D'autres pays, notamment européens

• Université de Stockholm, Suède ; • Université Libre du Congo (Brazzaville) ; • Institut Universitaire de Tourisme, Milan, Italie.

Enseignement de la sociologie à l'Université Marien Ngouabi

Le département de sociologie. Celui-ci a été créé, en 1973, au sein à l'Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation (INSSSED), actuellement École Normale Supérieure. Il était alors dirigé par un assistant. Depuis la rentrée de 1979-1980, le Département est rattaché à la Faculté des Lettres et Sciences humaines. Pendant la première décennie de son existence, le Département de sociologie n'a assuré que la formation du cycle de licence (3 ans).

Au début des années 1980, il a été instauré un cycle conduisant au Diplôme d'Études supérieures, c'est-à-dire Bac + 05 ans. À partir de 1985, l'Université a adopté de nouvelles réformes instaurant notamment une Maîtrise classique (Bac + 4 ans) assortie de la présentation d'un mémoire et de l'arrimage de l'Université Marien Ngouabi, et donc du Département de sociologie, au système Licence-Master-Doctorat (LMD).

S'agissant des enseignants, on peut dire que leur situation est à la fois difficile et relativement instable. Depuis sa création, le Département n'a eu qu'un seul enseignant de rang magistral, en la personne de Côme Manckassa, retraité en 2001. Les autres enseignants sont titulaires soit du Diplôme d'Études approfondies (DEA), soit du Doctorat de 3e cycle, soit du Doctorat unique français.

Le Département compte actuellement treize enseignants, dont quatre assistants et neuf maîtres assistants. Parmi les sociologues et chercheurs congolais. Beaucoup sont attirés vers les fonctions politico-administratives sans doute plus confortables et plus rémunératrices, telles que celles de préfet, directeur de cabinet, directeur général, conseiller à la présidence de la République, conseiller de ministre, ministre, etc.

Les Facultés des lettres et des sciences humaines (F L S H) offrent des formations générales et des formations professionnelles en langue, littérature, histoire, géographie, anglais, philosophie, sociologie, psychologie et en sciences de l'information et de la communication.

Parmi les établissements de l'UMNG, c'est la FLSH qui attire le plus grand nombre d'étudiants avec plus de 5000 étudiants. La spécialité « Sciences de la société » de l'Université Marien Ngouabi offre une formation aux méthodes de la sociologie et aux outils théoriques et conceptuels afin de préparer les étudiants aux diverses activités des métiers de la sociologie, aussi bien dans le domaine de la recherche publique que dans le domaine du secteur privé ou parapublic.

Les étudiants acquièrent des compétences aux méthodes qualitatives (enquête par entretiens, par observation directe) et aux méthodes quantitatives (enquête par questionnaire, analyse statistique de données) ainsi que des compétences théoriques dans des domaines de la sociologie : sociologie de la famille, de l'adolescence, du couple, des individus, du travail, des organisations, des inégalités sociales, du genre, de la santé, de la maladie et des malades, des nouvelles technologies, des modernités contemporaines... La compétence acquise en fin de formation dépasse naturellement ces seuls domaines : en ayant acquis les principes fondamentaux de la démarche sociologique et ayant acquis plusieurs expériences concrètes, les diplômés sont susceptibles de travailler dans tous les domaines d'intervention de la sociologie (Site officiel de l'Université Marien Ngouabi).

La formation est complétée par l'apprentissage de savoir-faire indispensables à l'exercice du métier de sociologue, aussi bien dans le champ scientifique qu'en dehors : techniques de communication (orale et écrite), langue anglaise, techniques de la gestion bibliographique, informatique, notions de droit et de gestion appliquées aux besoins des sociologues. Le nombre d'étudiants en amphithéâtre varie entre 400 et 500 étudiants avec un volume horaire annuel : 550 h.

L'administration de la faculté se présente comme suit : l'équipe décanale qui comprend le Doyen, le 1er vice-doyen, le 2e vice-doyen ; le secrétariat principal ; l'Assemblée de faculté ; les chefs de département ; les adjoints aux chefs de département ; les comités de département ; le chef du service des examens ; le responsable des formations doctorales

Les structures pédagogiques sont : le responsable de domaine, les Cellules d'information pédagogique (CIP), les responsables de parcours (Licence, Master, Doctorat).

Niveau Licence : la Faculté forme dans le domaine des sciences de l'homme et de la société. Actuellement, cinq parcours sont proposés dans les mentions suivantes :

Licence, Mention Anthropologie. Licence, Mention Géographie. Licence, Mention Histoire. Licence, Mention Philosophie. Licence, Mention Sociologie.

Niveau Master : la FSHS organise des masters recherche et forme des diplômés en anthropologie, en géographie, en études urbaines, en changement climatique, en histoire et archéologie, en philosophie et en sociologie.

Niveau doctorat : l'organisation de la Formation doctorale à la FLSH se présente comme suit : Une formation doctorale pluridisciplinaire destinée à former des docteurs en philosophie, en sociologie, en histoire et archéologie, en géographie et en anthropologie ; Une formation doctorale sur Société, Environnement, Aménagement.

RÉPUBLIQUE DÉMOCRATIQUE DU CONGO EX ZAÏRE



Source : ww.mapsefword.com 2014

1.6 Contexte de l'enseignement supérieur en République démocratique du Congo

1.6.1 Présentation générale de la République démocratique du Congo

Avec un territoire de 2,34 millions de kilomètres carrés et une population estimée à environ 67 millions d'habitants, la R D C est le plus grand pays d'Afrique subsaharienne du point de vue de la taille, et le second du point de vue de la population ; avec l'une des densités de population les plus basses (environ 22–24 habitants au km²).⁴³

Selon le département du développement humain de la banque mondiale (2005), une partie relativement élevée de la population, à peu près 30%, réside dans les zones urbaines, avec une forte concentration à Kinshasa dont la population, estimée à environ 10 millions d'habitants, en fait l'une des 25 plus grandes villes du monde. Non moins que dans les autres pays d'Afrique, la population est jeune : 48 pour cent ont moins de 15 ans, 67 pour cent, moins de 25 ans.

Avec un taux annuel de croissance de l'ordre de 3,07 %, la population est en plein développement. Cette population, extrêmement jeune (en 1984, selon l'Institut National des Statistiques, 58,9 % de cette population était constituée de personnes de moins de 20 ans et actuellement, 47,4 % de la population est constitué de personnes de moins de 14 ans) se répartit par milieu de résidence de la manière suivante : les données de 1984 dudit Institut indiquent qu'environ 70 % de la population congolaise vit en milieu rural contre près de 30 % dans les villes.

- **Répartition géographique**

La répartition géographique de la population est inégale. En effet, à part quelques poches de peuplement allant du Kwilu au Kasai et les régions montagneuses de l'Est, le reste du territoire est sous-peuplé avec une densité de loin inférieure à la moyenne nationale estimée en 1984 à 13 hab. /km².

Après une relative stabilité observée de 1983 à 1989, le pays est entré dans une phase de crise caractérisée par la rupture des principaux équilibres économiques entre 1990 et 1996. Entre mai 1997 et juillet 1998, les principaux indicateurs économiques ont enregistré une amélioration remarquable. Mais depuis août 1998, du fait de l'agression du pays par la coalition Rwando-Burundo-Ougandaise, les principaux équilibres économiques ont été de nouveau rompus.

En 1998, le produit intérieur brut (PIB) s'est situé à 123 \$US par habitant par an. La dernière enquête nationale sur la situation des femmes et des enfants a révélé des taux et des tendances très inquiétants pour l'ensemble des indicateurs sociaux mesurés, dans un environnement de croissance économique négative, une inflation galopante et une chute continue du PNB par habitant.⁴⁴

⁴³<https://www.banquemondiale.org/fr/country/drc/overview>

⁴⁴ La Banque mondiale et le groupe de coordination, l'ONU, l'UNICEF et l'USAID ainsi qu'avec l'Agence française de développement (AFD), l'Agence britannique de coopération internationale (DFID) et la Coopération Belge

- **Kinshasa, Lubumbashi et Matadi**

La République démocratique du Congo compte trois villes phares. Phares, car ces villes regroupent un grand nombre d'activités importantes de toute la République : Kinshasa, entité administrative à statut particulier, joue le rôle de centre administratif, économique et culturel de la République démocratique du Congo. En effet, cette ville connaît une très forte concentration de l'activité économique et des services.

Lubumbashi est le plus grand centre industriel et commercial de la République démocratique du Congo (capitale du cuivre) et Matadi, ville portuaire de la République démocratique du Congo est une véritable porte ouverte vers l'extérieur

Au niveau provincial, toutes les provinces de la République s'avèrent être importantes dans la mesure où les richesses de la République sont équitablement réparties. Chaque province dispose d'atouts importants pour le pays, bien que les provinces du Kongo central et Katanga contribuent de manière pondérale à l'économie congolaise.

Malgré cette forte croissance de la population, l'urbanisation de la République ne suit pas. La République démocratique du Congo ne possède presque aucune ville répondant tous les critères de villes dites modernes. Kinshasa, la seule ville prise pour « moderne », est un véritable contraste, avec des secteurs résidentiels et commerciaux chics, des universités, et des taudis informels coexistant côte à côte, et donc aussi de vastes zones « rurales » envahissant parfois la ville au point de retrouver maraîchers et élevages en ville.

- **L'éducation**

Les caractéristiques démographiques et l'étendue du territoire ont des répercussions sur l'effort souhaitable en faveur de l'éducation et sur la façon dont il peut être organisé pour être le plus efficace possible.

La demande d'éducation est potentiellement grande en raison de l'importance relative de la population jeune l'étendue du territoire rend plus difficile de relever les défis d'offrir un enseignement primaire qui soit situé à une distance raisonnable du domicile des élèves et d'offrir des formations spécialisées ou des choix diversifiés⁴⁵.

L'instruction dans l'une des quatre principales langues nationales est offerte dans les deux premières années du primaire, tandis que le français devient la langue d'enseignement à partir de la troisième année.

La considérable diversité linguistique complique l'enseignement et l'apprentissage dans les premières années du primaire en zone rurale, où beaucoup d'élèves n'ont pas la faculté de pratiquer la langue officielle de l'école à la maison et où beaucoup d'enseignants peuvent ne pas être familiers avec la langue maternelle des élèves. Le manque de fournitures pédagogiques dans les langues maternelles implique un choix de la langue d'instruction qui varie sur le terrain en fonction de l'enseignant et du bagage linguistique des élèves.

⁴⁵Rapport sur le Statut d'un Pays : RSP

- **Situation sociale et enjeux de développement**

La RDC avance dans la lutte contre d'Ebola qui sévit depuis près de deux ans dans les provinces du Nord Kivu, du Sud Kivu et de l'Ituri et dont le bilan se chiffre à 3 453 malades et plus de 2 200 décès

Le pays fait également face à l'épidémie de COVID-19 depuis le 10 mars 2020 et est en train de mettre en place des mesures immédiates pour contenir sa propagation.

La RDC est classée 135 sur 157 pays en matière de capital humain, avec un indice de capital humain de 0,37%, en dessous de la moyenne des pays d'Afrique subsaharienne (0,40).

Cela veut dire qu'un enfant né aujourd'hui sera 37 % moins productif à l'âge adulte qu'un enfant ayant bénéficié d'une instruction complète et de services de santé adaptés. Les enfants congolais restent en moyenne 9,2 ans sur les bancs de l'école et 43 % des enfants souffrent de malnutrition.

Actuellement, 43 % des ménages ont accès à l'eau potable (69 % en milieu urbain, 23 % en milieu rural) et seulement 20 % ont accès à l'assainissement. Avec en moyenne 6,1 enfants par femme, le pays possède un taux de fertilité supérieur à la moyenne d'Afrique subsaharienne (4,8). Son taux de grossesse précoce est également élevé, avec 125,24 naissances pour 1 000 adolescentes (15 à 19 ans).⁴⁶

- **Situation politique**

Le pays se remet encore d'une série de conflits qui ont éclaté dans les années 1990. Après plusieurs reports des élections présidentielles, Félix Antoine Tshisekedi Tshilombo, fils de l'opposant historique de la RDC, Etienne Tshisekedi, a remporté le scrutin de décembre 2018, succédant à Joseph Kabila qui dirigeait le pays depuis 18 ans.

1.6.1.1 Organisation de l'Enseignement supérieur (l'Université de Kinshasa)

Le Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire (ESU) aujourd'hui intégré au sein du Ministère de l'Éducation en République Démocratique du Congo a pour responsabilité d'accompagner et d'appuyer les Établissements d'Enseignement supérieur et universitaire, tant du Secteur public que privé, dans la réalisation de leur triple mission d'Enseignement, de Recherche et de Service à la Société.

- **Établissements**

901 établissements d'enseignement supérieur (EES) sont sous sa responsabilité. Il s'agit d'universités, d'instituts supérieurs pédagogiques, d'instituts supérieurs techniques, du secteur public et du secteur privé. L'effectif est estimé à 604 000 étudiants. 1965 professeurs exercent, dont seulement 50 dans le secteur privé. On compte 10 551 auxiliaires (chefs de travaux, assistants). Le personnel administratif, technique et ouvrier rassemble 17 868 personnes (chiffres 2011). La dépense publique pour l'enseignement supérieur occupe 2,4% du budget de l'État.

⁴⁶ (Rapport de la Banque mondiale en RDC, 2020)

Le document définissant la stratégie de l'Enseignement supérieur⁴⁷, pour la période 2011-2016, indique que « la Stratégie de l'Enseignement supérieur et universitaire pour les cinq années à venir (2011-2012/2015-2016), s'inscrit dans la dynamique d'une volonté non seulement d'assainir le secteur de l'ESU, mais également de lui donner « un nouveau souffle pour son rôle à jouer dans le développement de la République Démocratique du Congo dans un contexte universitaire mondial caractérisé par la Compétitivité, l'Excellence et les Innovations ». Ce secteur est en effet marqué par une très forte dispersion des établissements, un encadrement faible et disparate. Le taux d'accès à l'enseignement supérieur est de 9% en 2011.

Depuis l'été 2014, seules les trois universités ont la capacité à délivrer des doctorats : UNIKIN, UNIKIS et UNILU. La langue utilisée à l'université et dans l'ensemble du système éducatif est le français, langue officielle de la RDC.

- **La coopération française en RDC**

La coopération française en Rd Congo s'est appuyée sur divers éléments qui ont une incidence périphérique sur l'enseignement supérieur. En 2012, Kinshasa a accueilli le sommet de **la Francophonie**, qui a laissé de nombreux aménagements et projets (dont le campus France numérique AUF à Kinshasa) ;

Le projet phare de la coopération française, intitulé SESAM, (2009-2014) est venu en appui à la maîtrise et à l'usage du français en RDC. En effet, ce projet n'a pas atteint tous ses objectifs, tant sur le plan du fonctionnement dans l'enseignement supérieur (les ISP n'ont pas véritablement muté vers de nouvelles pratiques liées au numérique et à la gestion des ressources documentaires) que sur celui de l'enseignement scolaire (pas de démultiplication forte des outils proposés).

D'un montant de 5 millions d'euros (sur 5 ans) , il visait la mise en place d'un dispositif permanent pour l'enseignement et la diffusion de la langue française, à travers la production d'outils pédagogiques, la création de centres de ressources au sein des instituts pédagogiques décentralisés et donc la constitution de pôles régionaux de langue et de culture construits autour des alliances franco-congolaises et des centres et espaces culturels français regroupant des acteurs relais (écoles, radios, bibliothèques...).

Par ailleurs, la coopération entre la France et la RDC peut s'appuyer sur **deux Instituts français** dotés d'installations culturelles bien identifiées : la Halle de la Gombe à Kinshasa et la Halle de l'Étoile à Lubumbashi. Enfin, le lycée français René Descartes de Kinshasa existe depuis 1964. Il est conventionné par l'Agence pour l'Enseignement français à l'étranger. Le lycée Blaise Pascal de Lubumbashi a rouvert en septembre 2009.

Ainsi, ces établissements proposent un enseignement de la maternelle à la terminale et accueillent au total près de 1200 élèves. Un important réseau d' « Alliances françaises », ayant un statut d'associations de droit local, est en cours de restructuration, en lien avec les implantations des Instituts français. Ces structures ont une incidence périphérique sur l'activité universitaire dans la mesure où certaines manifestations relevant du domaine des arts, de l'audiovisuel, de la politique linguistique et culturelle qui y sont produites font écho à l'activité d'instituts, de facultés, ou d'écoles de l'enseignement supérieur. L'institut national des arts

⁴⁷ Document de la stratégie de l'Enseignement supérieur et universitaire de la République Démocratique du Congo, Ministère de l'Enseignement Supérieur et Universitaire, 2011-2012/2015-2016, p.7

(INA), des départements universitaires (Lettres, Histoire) peuvent ainsi être impliqués dans des cycles de présentation du cinéma africain, dans la semaine du livre, dans des expositions et spectacles.

Par ailleurs, la coopération universitaire entre les deux pays centrés sur les relations scientifiques et académiques existe, mais essentiellement dans des relations bilatérales entre établissements français et congolais. La création d'un espace Campus France en 2013 a connu un grand succès : 600 dossiers traités annuellement assurent une gestion claire des mobilités étudiantes sud-nord. L'espace est appelé à gérer d'autres aspects de la coopération universitaire⁴⁸

Université de Kinshasa (UNIKIN)



Source: allafrica.com

Voici les principales données recueillies sur le site de l'université de Kinshasa (2019) :

L'Université de Kinshasa est située à plus ou moins 25km du centre-ville de Kinshasa, dans la commune de Lemba, plus précisément sur le Mont Amba appelé "Colline inspirée" sur une étendue de 400 hectares.

⁴⁸ Information consultée sur le site de l'ambassade de France en Rd Congo Fiche technique du ministère Français des affaires extérieures et du développement : ambassade de France en RD Congo.2017.

Dans toutes ses Facultés, l'Université de Kinshasa organise un cursus de formation qui s'étale sur trois cycles. Premier cycle : le graduat, second cycle la licence plus formation des ingénieurs et troisième cycle : doctorat.

L'histoire de l'Université de Kinshasa commence en 1924 avec la création, par l'Université Catholique de Louvain, d'une association médicale qui devait s'occuper de la santé et de l'éducation au Congo. De cette initiative résulta la création, par des professeurs de cette Université, de la Fondation Médicale de l'Université de Louvain au Congo (FOMULAC), et plus tard en 1927, du premier établissement de santé construit à Kisantu dans le Bas-Congo où eut lieu le premier cours de formation des infirmiers au Congo.

En 1932, l'Université de Louvain créa, dans le même site, une section d'agronomie, à laquelle s'ajouta une section des sciences administratives et commerciales en 1936, et une section d'assistants médicaux en 1937.

L'UNIKIN est l'une des plus grandes universités d'Afrique centrale. C'est à ce titre qu'elle avait accueilli certaines célébrités politiques africaines, comme le colonel Mengistu Hailé Mariam (futur président de l'Éthiopie), le Camerounais Nzo Ekangaki (futur Secrétaire général de l'OUA), l'Égyptien Mahmoud Riad (futur Secrétaire général de la ligue arabe) et des conférenciers de renom comme Albert Einstein, Igor Prigogine, Haroun Tarzieff, Yves Cousteau et Cheik Anta Diop. La République démocratique du Congo compte plus de 600 universités et/ou instituts d'enseignement supérieur.

L'Université de Kinshasa (UNIKIN) a été fondée en 1954, soit deux années avant l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar. L'université a été créée à l'époque du Congo belge par l'université catholique de Louvain en 1954 comme université catholique sous le nom d'Université Lovanium, Lovanium étant l'ancien nom (latin) de Louvain. Le 15 janvier 1954 s'ouvre le premier cours préuniversitaire sous le rectorat du père jésuite Maurice Schurmans (1901-1970). Des trente étudiants inscrits, onze commencent la première année académique qui s'ouvre dix mois plus tard, le 12 octobre 1954, dans des bâtiments encore inachevés.

Elle est la pionnière de l'université africaine francophone (Ndaywell, 2010), la plus vieille, la plus grande et la plus prestigieuse de la RD Congo. En dépit de sa grandeur, d'aucuns la qualifient d'une « anti-université » (Kä Mana, 2011), parce qu'incapable de défendre les valeurs universitaires, voire de les transmettre aux étudiants et à toute la communauté universitaire.

Nationalisée en 1971, l'université Lovanium était devenue l'un des campus de l'Université Nationale du Zaïre (UNAZA). Elle a recouvré une partie de son autonomie en 1981, devenant Université de Kinshasa. Cette nationalisation a auguré la déchéance de l'Université de Kinshasa, caractérisée par une dégradation progressive de son patrimoine, un désengagement graduel de l'État qui ne parvenait plus à subventionner l'Université et une détérioration des conditions de travail aussi bien des étudiants, des enseignants, des chercheurs que du personnel administratif.

En effet, dans la même année l'université a été fusionnée avec l'université Libre du Congo (protestante) et l'université du Congo à Lubumbashi (fondée en 1956) à l'université nationale du Zaïre (UNAZA). Entre 1991 et 1980, les universités sont de nouveau scindées en 3 établissements : l'université de Kinshasa, l'université de Kisangani et l'université de Lubumbashi. Par l'ordonnance-loi n° 81-142 du 3 octobre 1981, l'université de Kinshasa est nationalisée et garde depuis lors sa dénomination.

Les causes qui sont généralement avancées pour expliquer cette situation sont la modicité des salaires et la démotivation subséquente des enseignants, la modicité du budget alloué par l'État, la vétusté et le délabrement des infrastructures de recherche et d'enseignement, la massification, le manque de frais de fonctionnement et de subventions de recherche, etc.

Des mesures ont été prises pour y remédier ; centralisation du système par la création de l'Université nationale du Zaïre (Unaza) en 1971, contre-réforme par le retour à la décentralisation et à l'autonomie des universités en 1981, fin du monopole de l'État et autorisation de fonctionnement des universités privées en 1990 (Lututala 2002), projet de rationalisation de l'enseignement supérieur universitaire par la Banque mondiale en 1990 (PRESU 1990), institutionnalisation du partenariat éducatif lors des États généraux de l'éducation en 1996, organisation de la Table ronde des universités.

Ces mesures n'ont pas permis de redynamiser les universités congolaises, de sorte que l'on recherche toujours les solutions idoines (Ngub'Usim, 2010). Le Conseil de l'Université est l'organe chargé d'exécuter la politique académique et scientifique de l'université il est composé du conseil de l'université se compose de : Du recteur, du vice-recteur, d'un secrétaire et de l'administrateur du budget, des doyens des facultés, du vice-doyen de médecine, du bibliothécaire en chef du conservateur en chef, d'un représentant du corps académique ,d'un représentant du corps scientifique d'un représentant des étudiants ,d'un représentant du corps administratif et technique.

- **Le Conseil de faculté**

Le Conseil de faculté délibère sur toutes les questions intéressant la faculté et la formation des étudiants ; il veille au bon fonctionnement de l'enseignement et de la recherche ; il donne au comité de gestion son avis sur l'opportunité d'autoriser un membre du personnel académique ou scientifique de la faculté d'exercer une activité permanente en dehors de la faculté ; Il organise le contrôle des connaissances ; Il propose au comité de gestion, l'horaire des cours, le calendrier des examens et de délibérations, la contribution des jurys d'examen ; Il propose le nombre d'heures attribuées à chaque cours et la création des départements à soumettre au conseil de l'université ; Il élabore des projets de programmes d'enseignement et de recherche à soumettre au conseil de l'université ; Il approuve les prévisions budgétaires et la répartition du budget élaborées par le doyen.

Le conseil de faculté se réunit une fois par mois et chaque fois que le doyen ou le comité de gestion le juge nécessaire. Le bureau de la faculté est représenté par le doyen, assisté d'un vice-doyen chargé de l'enseignement, d'un vice-doyen chargé de la recherche, d'un secrétaire académique et des chefs de départements. Le vice-doyen remplace le doyen en cas d'absence ou d'empêchement. Toutefois, la faculté de médecine dispose d'un vice-doyen chargé des cliniques universitaires qui est de droit médecin. Le bureau facultaire comprend : Le Doyen ; les vices-doyens ; le secrétaire académique et les chefs de départements.

- **Le département**

Le vice-doyen chargé de l'enseignement coordonne les activités des départements. Le vice-doyen chargé de la recherche coordonne les activités de recherche et de production. Il veille à la promotion des activités scientifiques de recherche et la réalisation des publications.

Le secrétaire académique de la faculté est nommé par le recteur et s'occupe des problèmes académiques des départements.

Le département est la cellule de base de recherche. Le conseil de département est constitué du personnel académique, des chefs de travaux, de deux représentants, et des assistants. Il est dirigé par un chef de département nommé par le recteur pour un mandat de trois ans.

Chaque semestre comprend 15 semaines d'enseignement effectif. La moitié des cours de chaque promotion sera programmée au premier semestre et l'autre moitié au second semestre. Dans chaque promotion, les cours de pré requis doivent être programmés avant les autres afin de faciliter l'assimilation des apprentissages par les étudiants. Les cours programmés au cours d'un semestre le restent définitivement acquis pour ce semestre afin de faciliter la poursuite des études par les étudiants qui les auraient interrompus volontairement. Chaque moitié des cours programmés fera l'objet d'une évaluation séparée conformément au calendrier académique. (Portail de l'UNIKIN)

1.6.1.2 Données principales

Voici les principales données recueillies sur le site de l'ambassade de France à Kinshasa (2019) sur l'enseignement supérieur en RDC.

L'UNIKIN est la principale université de la RDC elle compte aujourd'hui 26.000 étudiants. Le personnel de l'Université de Kinshasa comprend

3963 agents répartis en trois corps :

Académique : 876

Scientifique : 1281

Administratif, technique et ouvrier : 1806

L'Université à Kinshasa, UNIKIN

L'Université de Kinshasa est un établissement public d'enseignement universitaire, dépendant de l'unique Conseil d'administration des universités publiques du Congo, et placé sous la tutelle du Ministère de l'Enseignement supérieur et universitaire et de la Recherche scientifique.

L'Université de Kinshasa est composée d'une administration centrale et facultaire, et d'entités décentralisées qui occupent les 400 hectares de territoire bâti. Puis, elle dispose de 400 autres hectares non bâtis constituant l'espace agropastoral de l'Établissement, en périphérie de la ville (Ndjili-brasserie).

Sont aussi présentes, à Kinshasa, comme structures privées :

L'Université protestante au Congo (UPC), fondée en 1959, qui jouit d'une bonne réputation, et compte quatre facultés, de droit, médecine, sciences économiques et théologie.

L'Université libre de Kinshasa (ULK), première université privée créée au Congo (2006, décret 06/1006), spécialisée dans le droit et les sciences économiques. Elle compte environ 9000 étudiants.

L'Université catholique du Congo (UCC) qui compte six facultés : théologie, droit canon, philosophie, économie, droit et sciences politiques

Il faut signaler, aussi, dans le domaine public :

L'Université pédagogique nationale (UPN), première université publique créée par le gouvernement congolais (décret 05/007 du 23 février 2005), chargée de la formation des enseignants et des formateurs à l'origine, qui a diversifié ses formations et vise aujourd'hui tant les sciences de l'information et de la communication que la traduction et l'interprétariat. Elle compte les facultés suivantes : Sciences, Lettres et sciences humaines, agronomie, vétérinaire, sciences économiques et de gestion, éducation, sciences sociales, administratives et politiques. L'effectif est d'environ 13 000 étudiants.

L'Institut supérieur de pédagogie (ISP) qui forme les professeurs de l'enseignement secondaire et délivre graduat et licence. Il abrite un Centre de Ressources et d'Ingénierie pédagogique.

- **Organisation des études**

Le premier cycle comprend trois années d'études et conduit au diplôme de gradué (le graduat équivalant à la Licence). Cependant, à la faculté polytechnique, l'entrée en première année de graduat est conditionnée par la réussite à une épreuve préparatoire au terme d'une année passée en pré polytechnique ou à l'issue du concours organisé à cet effet.

Le deuxième cycle s'étend sur deux années d'études et donne accès au diplôme de licencié (la licence équivalant le Master) ou d'ingénieur. Toutefois, en facultés de médecine, médecine vétérinaire et de pharmacie, le 2e cycle a été prolongé d'une ou deux années : à partir de la réforme issue des travaux dits de la Table ronde des Universités congolaises (TRUC), le deuxième cycle en médecine (doctorat en médecine humaine) dure quatre années, tandis que celui en pharmacie et en médecine vétérinaire passe de deux à trois ans.

Le troisième cycle, ou programme postuniversitaire, porte sur deux années (Diplôme d'Études supérieures et Diplôme d'Études Approfondies). Il comprend des cours et séminaires (dont un module de pédagogie universitaire conduisant au doctorat), ainsi que la présentation d'une dissertation. La réussite à ce programme autorise le candidat à présenter une thèse de doctorat. En médecine et médecine vétérinaire, l'obtention d'un diplôme de spécialiste (programme de 4 à 6 ans) ou de D.E.A. est requise pour entreprendre des recherches en vue de la présentation d'une thèse d'Agrégation de l'Enseignement supérieur en Médecine et Médecine vétérinaire.

La réforme du LMD ne touche actuellement que quelques institutions. Depuis l'été 2014, seules les universités UNIKIN, UNILU et UNIKIS ont la capacité de délivrer des doctorats.

- **Facultés et écoles**

L'université UNIKIN est pluridisciplinaire et organise les études suivantes :

Droit, Lettres et Sciences humaines. Sciences économiques et de Gestion. Sciences sociales, administratives et politiques. Polytechnique. Sciences Médecine vétérinaire. Pétrole et Gaz Sciences pharmaceutiques. Sciences agronomiques. Psychologie et Sciences de l'éducation Médecine. École de Santé publique. École Régionale d'aménagement intégré des territoires tropicaux (ERAIFT). Formation en Gestion des Ressources Naturelles dans le bassin du Congo (FOGRN-BC). Gestion de la Politique Économique (GPE)

- **Centre des recherches**

Le Centre de Recherche interdisciplinaire pour la promotion et la protection des Droits de l'Homme en Afrique centrale (CRIDHAC). Le Centre de Coordination des Recherches et de Documentation de l'Afrique Subsaharienne (CERDAS). Centre Interdisciplinaire d'Études et de Documentation Politiques (CIEDOP). Institut de Recherche économique et sociale (IRES). Laboratoire de Contrôle des médicaments et des Denrées alimentaires (LACOMEDA) cliniques universitaires de Kinshasa (CUK). Centre d'études linguistiques et littéraires Aimé Césaire (CELAC). Centre congolais de Terminologie et Lexicographie (CECOTEL). Centre de Recherche d'Épistémologie des Sciences Sociales et Humaines (CRESSH). Unité de Recherche et d'enseignement en Éthique appliquée (UREA). Centre d'Études politiques (CEP) KOrean Project on international Agriculture (KOPIA). Centre Neuro-Psycho-Pathologique (CNPP). Centre Hospitalier du Mont-Amba (CHMA). Groupe Scolaire du Mont-Amba, École d'application de l'UNIKIN

- **Principaux atouts du Système d'enseignement supérieur**

Tableau 1.5 : atouts et faiblesses du Système d'enseignement supérieur en RD Congo

Forces	Faiblesses
<ul style="list-style-type: none"> • Un maillage territorial important • Un système public bien établi • Un système privé en développement 	La dispersion des moyens • l'hétérogénéité des situations de l'ES • la qualité des formations
OPPORTUNITÉS	MENACES
Un corps professoral formé	<p>Une moyenne d'âge du corps professoral très élevée qui oblige à un très important renouvellement</p> <p>Une insuffisance quantitative d'encadrement</p> <p>Motivation faible des ressources humaines enseignantes (salaire, conditions d'emploi) et administratives (salaires, sous-qualification)</p>

- **Principaux atouts du Système d'enseignement de l'Université de Kinshasa**

Tableau 1.6 : atouts et faiblesses du Système d'enseignement supérieur en RD Congo

Forces	Faiblesses
<p>Infrastructures les plus importantes et imposantes du pays</p> <p>Formation dans 12 disciplines scientifiques, concentrées sur un unique site</p> <p>Grande majorité de l'élite intellectuelle nationale</p>	<p>Faible niveau de formation du personnel administratif</p> <p>Absence de projets fédérateurs de l'ensemble de l'Établissement au profit de projets sectoriels et personnalisés</p>
Opportunité	Menaces
<p>Promulgation de la Loi-cadre sur l'enseignement national</p> <p>Politique de formation de la relève académique</p> <p>Développement des NTIC</p>	<p>Impréparation et non avancée effective vers la réforme LMD</p> <p>Absence de financement public de la recherche</p>

	<p>Inadéquation grandissante entre la demande de formation et les capacités d'accueil</p> <p>Spoliation du patrimoine foncier de l'établissement</p> <p>Vieillessement du personnel enseignant et administratif</p>
--	---

- **Coopérations existantes avec les établissements d'enseignement supérieur**

Établissements français

La coopération universitaire en RDC est marquée par la présence historique d'universités belges (Bruxelles, Louvain) et le système universitaire est tributaire d'une organisation qui relève aussi de cet héritage colonial : les établissements confessionnels (université protestante, université catholique) sont importants, en complémentarité avec une université publique très structurée. La coopération universitaire franco-congolaise n'a pas, comme dans d'autres pays de l'Afrique subsaharienne et centrale qui ont connu la colonisation française, une position centrale dans les échanges interuniversitaires nord-sud.

La coopération universitaire entre UNIKIN et les universités françaises

1. École des Hautes Études en Sciences sociales : 2. Université Paris Sud, XI : Programmes de collaboration en sciences exactes, médecine et pharmacie, avril 2010 3. Institut de Recherche pour le Développement : Convention d'attribution d'une aide financière pour la réalisation d'un projet de recherche « Pauvreté et besoins non satisfaits en santé de la reproduction des adolescents et des jeunes en Afrique centrale », avril 2010 4. Université Jean Monnet, Saint-Étienne : Accord de coopération scientifique, 2010 5. Hôpitaux civils de Colmar: Convention, 2011 6. Université Lille 2, Droit et Santé Convention-cadre de coopération universitaire, septembre 2013 7. Université de Franche-Comté : Accord-cadre, 2010. Avenant à l'accord de collaboration culturelle et scientifique entre l'Université de Kinshasa (RDC) et l'Université de Franche-Comté (France) Faculté de Médecine : Master en Écologie des maladies infectieuses, partenariat avec les Universités de Franche-Comté et de Montpellier 3. 8. Sciences Po – Bordeaux 9. Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand Coopération dans le domaine du développement durable, 2013

La coopération universitaire entre UNIKIN et d'autres pays, notamment européens

L'Université de Kinshasa dispose d'un vaste réseau dans le domaine de la coopération internationale. En Europe, la grande majorité des accords de coopération se réalise avec les universités belges (flamandes et wallonnes).

Il existe un partenariat avec la Coopération technique belge (CTB) pour le financement des travaux de troisième cycle et de thèse.

Une étroite collaboration existe avec le Campus numérique francophone (AUF) de Kinshasa ainsi qu'avec le Centre de Documentation de l'Enseignement supérieur et de la Recherche de Kinshasa (CEDESURK), financé essentiellement par la coopération belge wallonne.

De nouveaux axes de coopération se développent avec : -le domaine américain : notamment les universités canadiennes (L'Université Laval participe au projet de FOGRN) -l'Asie : avec la Corée du Sud, la Chine.

La coopération universitaire franco-congolaise

La coopération universitaire française s'est engagée dans un partenariat institutionnel qui épouse les axes de la stratégie de l'ESU définis pendant la période 2011-2015. Il s'agit, du point de vue des autorités congolaises, d'améliorer la gouvernance, d'améliorer la qualité des formations (notamment dans leur adéquation à une employabilité effective), de revitaliser la recherche et les ressources professorales, de favoriser l'équité (genre, disparités provinciales, populations défavorisées).

Du point de vue de la coopération française, les aspects liés à la francophonie sont présents, mais pas prédominants : la question de la qualité des formations et de la recherche, de l'installation du numérique sont prioritaires. L'action de l'Ambassade s'inscrit donc dans une logique de coopération d'influence secondée par une défense intelligente de la francophonie au service de notre pénétration économique.

De ce point de vue, les orientations données à l'action dans le domaine de la coopération universitaire franco-congolaise sont d'appuyer la réforme de l'enseignement supérieur, et plus particulièrement la mise **en place du LMD**, qui reste un élément central, et de poursuivre, au sein de l'université et dans le domaine stratégique de la formation des enseignants, les effets du projet SESAM qui s'est achevé le 1er septembre 2014.

L'exploitation des Centres de Ressources et d'Ingénierie pédagogique (CRIP) doit permettre d'impliquer l'activité des ISP et de l'UPN dans les chantiers de la formation continue des enseignants (portés par le SERNAFOR, organe du ministère de l'EPSP, piloté par l'inspection générale, en charge de ce domaine).

Les objectifs sont de :

- favoriser l'émergence de diplômes conjoints, licences ou masters, dans des domaines de développement stratégiques : économie, droit, technologies sont visés. La perspective retenue est celle de diplômes conjoints avec des universités françaises, comportant une partie d'enseignement à distance appuyé sur le numérique, des stages professionnels partagés entre les deux pays et un accompagnement rigoureux pour satisfaire aux exigences de qualité qui font aujourd'hui défaut dans l'ES Congolais ;
- d'amplifier les collaborations sur le numérique, avec l'AUF notamment, dans la poursuite du mouvement engagé lors de sommet de la francophonie en 2012 :
- de proposer, avec Campus France, un ensemble de services qui ne se limitent pas à la mobilité sud-nord des étudiants. Le soutien à des études doctorales, dans les domaines ciblés précédemment, par des bourses individuelles. Reprendre localement la question des écoles doctorales. Ainsi, à Lubumbashi, l'appui à l'émergence d'une école doctorale avec l'AUF n'a pas porté ses fruits. Il est question de réétudier la faisabilité d'un tel projet ou de lui substituer un accompagnement à distance.

La coopération avec UNIKIN se poursuit et se développe dans les domaines de la Santé, avec le master Écologie des maladies infectieuses, et dans le domaine des Lettres et des Sciences humaines avec des soutiens aux études doctorales (didactique du français, politiques éducatives). Elle doit aussi viser le domaine des technologies du numérique.

1.6.1.3 Enseignement de la sociologie à L'UNIKIN

Le problème de la Sociologie au Congo démocratique n'est pas celui de son identité (Ntumba Lukunga, 2006), mais plutôt de son identification. Avant son adaptation au contexte national, avant de penser à son originalité par rapport aux sociologies d'ailleurs, il est nécessaire que la sociologie soit connue et reconnue.

De ce fait, parler de la Sociologie au Congo revient à se demander comment sont formés les sociologues au Congo. À quelles attentes sociales la sociologie répond-elle ? Quelle est la place de cette discipline au sein du système éducatif congolais et comment se positionne-t-elle par rapport aux autres disciplines en sciences sociales ?

Le programme de la sociologie comme discipline reposait avant sur la connaissance du milieu et quelques cours à caractère général conduisant à une formation très peu spécialisée. Parmi les matières enseignées à l'époque coloniale au Congo on cite : l'ethnologie, la cartographie, l'économie, la géographie physique du Congo, l'étude des langues indigènes, l'hygiène, la médecine africaine, la politique indigène ...

En effet, le Congo resta dans les universités belges un objet d'enseignement principalement d'initiation bien davantage que de recherche. Sauf dans quelques filières particulières, on devait bien constater que les universités belges jouèrent un rôle mineur dans la production de l'expertise congolaise et de savants coloniaux. Toutefois, chaque université belge avait, durant l'âge d'or, ses sections coloniales où professaient presque exclusivement des notables coloniaux.

À l'université, l'enseignement fut plus colonial que congolais ; c'est le cas de l'Université Lovanium de Léopoldville et l'Université officielle du Congo d'Élisabethville. Malgré l'avènement de l'Indépendance, l'enseignement y demeure colonial, d'où la nécessité de profondes réformes qualitatives indispensables. Chaque cours devrait avoir un contenu fixé par une commission départementale de chaque faculté et revu régulièrement.

Le gros problème des universités en Afrique est le sureffectif : une université, conçue au départ pour 5000 étudiants, en accueille aujourd'hui 25000.

L'UNIKIN et L'UMNG n'échappent pas à la règle, ici comme dans la plupart des universités africaines le nombre d'étudiants en amphithéâtre est très élevé, des amphithéâtres conçus pour 300 à 400 places peuvent en accueillir 600 étudiants.

L'Université de Kinshasa, qui est la plus ancienne et la plus grande des universités du pays, comprend 12 Facultés.

La renaissance de la Faculté des Sciences sociales, administratives et politiques à l'Université de Kinshasa, au cours de l'année 1993, est un effet de la conjoncture politique marquée par le début de la libéralisation de l'espace politique congolais en avril 1990.

Alors que la réforme de l'enseignement supérieur de 1981 avait prévu cette éventualité, suite à l'autonomisation des trois grandes universités congolaises (Kinshasa, Lubumbashi et Kisangani) consécutive à l'éclatement de l'UNAZA (Université Nationale du Zaïre) en plusieurs établissements d'enseignement supérieur et universitaire, il a fallu attendre 12 ans pour que la Faculté, reléguée en 1971 à Lubumbashi, puisse rouvrir ses portes à l'Université de Kinshasa.

C'est entre février et mars 1994 que les enseignements ont démarré dans les promotions de premier graduat et première licence en Sciences politiques et administratives en Sociologie et Anthropologie. Parmi les premiers étudiants, il y avait des nouveaux diplômés venant de tous les horizons, mais aussi et surtout des étudiants venant d'autres facultés, dont certains, voulaient renaître avec la nouvelle faculté après plusieurs échecs académiques.

La majorité du personnel scientifique était constituée des anciens étudiants de l'Université de Lubumbashi, alors que le corps académique était formé par d'anciens chercheurs du centre interdisciplinaire d'études et de documentations sociales et des enseignants venus principalement de l'Université de Kisangani et de l'Université de Lubumbashi. Dès la deuxième année académique, la Faculté des Sciences sociales, administratives et politiques a pris des dimensions considérables du point de vue de la population estudiantine. C'est en mai et juin 1997 que la Faculté a produit ses premiers licenciés dont elle a seulement assuré la formation du deuxième cycle depuis, la Faculté des Sciences sociales, administratives et politiques a pris son envol et a produit sa propre relève académique pour la continuité des missions assignées aux universités congolaises.

La Faculté des Sciences sociales est l'une des composantes de l'Université de Kinshasa, elle regroupe les principales branches des sciences humaines. La politique, la psychologie, la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie, l'histoire constituent en effet les bases d'une connaissance interdisciplinaire des interactions entre le collectif et l'individuel. Les plans d'études sont conçus dans une perspective généraliste, alliant théorie, méthodologie et apprentissage pratique, et empruntent les uns aux autres leurs enseignements fondamentaux. Ils permettent ainsi à chaque étudiant d'acquérir une large vision des sciences humaines. Ici, les cours se déroulent dans des amphithéâtres bondés, de salles des travaux pratiques avec des étudiants debout ou assis à même le sol.

L'année académique se divise en deux semestres distincts. Les activités programmées au début d'un semestre doivent se dérouler durant le semestre et se terminer avec celui-ci. Les journées du lundi 16 au mercredi 18 octobre de chaque année est consacré à l'encadrement pédagogique des étudiants, surtout ceux des classes de recrutement.

À cette occasion, les informations relatives à la prise des notes, à la gestion du temps, à la fréquentation des bibliothèques et à l'utilisation des outils informatiques doivent leur être communiquées.

La répartition et la programmation des cours doivent tenir compte de la progression dans l'apprentissage des étudiants.

Cette répartition reste définitive et ne change pas d'une année à une autre. Elle permet aux années académiques de se dérouler de façon cyclique sans gêner ceux qui auraient interrompu leurs études à la fin d'un semestre donné.

Tableau 1.7. Programme des cours première année de sociologie (UNIKIN)

N°	INTITULE DES COURS	Nombre d'heures		
		Théories	Pratiques	TOTAL
1	La sociologie générale	45	15	60
2	L'anthropologie générale	45	15	60
3	La linguistique générale	30	15	45
4	Les techniques d'expression écrite et orale	30	15	45
5	La biologie humaine et écologie	30	30	60
6	Le droit	30	15	45
7	L'informatique appliquée aux sciences sociales	15	15	30
8	L'histoire des idées et des faits socio-économiques	30	15	45
9	La psychologie et psychanalyse	30	15	45
10	La philosophie et logique	30	15	45
11	L'initiation à la recherche scientifique	30	15	45
12	Les mathématiques appliquées aux sciences sociales	30	15	45
13	L'éducation à la citoyenneté	30	15	45

- **La Sociologie dans les deux Congo.**

La sociologie francophone, dans les deux Congo, a connu ses débuts dans les années 1950, dans le contexte de la conjonction des dynamiques sociales et politiques externes et internes aux sociétés colonisées.

En effet, les années 1950 correspondent, d'une part, au développement systématique de la politique coloniale faite soit directement par des administrateurs coloniaux et toute sa bureaucratie autochtone, soit par le truchement des compagnies concessionnaires (comme au Moyen-Congo) étudiées quelques années plus tard, elles correspondent, d'autre part, à la montée des nationalismes africains sous les formes variées du socialisme « africain » et de l'idéologie marxiste-léniniste. De la sorte, la réappropriation critique de la langue française par les chercheurs autochtones devient l'instrument par lequel se diffusent d'autres manières d'analyser « du dedans » les sociétés. En effet, le développement de courants culturaliste, dynamiste et marxiste aura des répercussions dans les pratiques sociologiques du Congo-Kinshasa et du Congo-Brazzaville.

Le regard sociologique critique porté par de jeunes chercheurs d'Occident (Belgique et France notamment) et d'Afrique sur le vécu des populations africaines abordera les problèmes provoqués par la colonisation, aussi bien ceux du sous-développement ou de l'acculturation que ceux d'une forme particulière de modernisation et de changement social résultant du choc des cultures hétérogènes (Aimé Césaire, 1956). Les conséquences politiques, économiques, sociales et culturelles sont étudiées et dévoilées dans des monographies. Les travaux de Jomo Kenyatta sur les kikuyus du Kenya, les réflexions ethno philosophiques du Père Placide Temples sur l'existence d'une « philosophie bantu » croiseront ceux du sociologue Georges Balandier sur la sociologie de l'Afrique noire et sur les questions urbaines dans le contexte de la « situation coloniale » en tant que phénomène global et de nature inégalitaire ; ceux d'Aimé Césaire faisant la critique. Acerbe du colonialisme et ceux de Frantz Fanon sur les phénomènes d'aliénation et sur les « damnés de la terre » appelés à se révolter contre le pouvoir colonial.

À ces travaux s'ajoutent, dans la même fibre intellectuelle, ceux entrepris notamment par Alioune Diop, Cheikh Anta Diop (1947) en France autour de la revue *Présence africaine*, dont les répercussions sont observables dans les réflexions sociologiques en gestation parmi les intellectuels congolais des deux rives. Le double objectif poursuivi par les intellectuels de cette revue consistait en la revalorisation des cultures et civilisations africaines, riches et variées et en la réappropriation du discours unificateur des sciences sociales africaines et de la réflexion sociologique critique sur les conséquences de la colonisation sur le vécu et le devenir historique des populations africaines. (Mubangi Bet'ukany, G. & Lubanza, M, 2013)

En effet, par l'emprise de la société coloniale sur la société colonisée, et des réactions qui s'en suivirent, il a pu naître une idéologie nationalitaire dont le processus de formation a été d'autant plus rapide que le fait colonial plus rigoureux excluait toute indépendance politique. Ensuite, cette idéologie nationalitaire s'est trouvée renforcée avec les aspirations populaires contenues dans des revendications religieuses de salut ; leurs effets conjugués ont donné naissance à de vastes mouvements sociaux de contestation politique qui se sont poursuivis sous différentes formes en période postcoloniale, depuis les indépendances jusqu'à la période actuelle (Konta, 2002)

Ce sont les aspects les plus variés des sociétés africaines du Congo-Kinshasa et du Congo-Brazzaville qui seront étudiés dans une perspective sociologique. Les analyses sur le chômage urbain sur le mode de production africain sur les acteurs du changement social sur l'État dans ses rapports avec l'ethnicité et le tribalisme (Ossebi, 1982) sur les messianismes et prophétismes et leurs interférences avec le champ politique, le champ des pouvoirs ; par ailleurs, les études sur les représentations imaginaires et sur les croyances en la sorcellerie se multiplient.

De même, les questions de la scolarisation dans les villes et dans les campagnes ou les questions urbaines sont abordées en mettant en relief les phénomènes d'exode rural, les problèmes du développement, les crises socio familiales liés à la montée de la pauvreté, les pratiques informelles et « l'esprit d'entreprise » (Oboa-Thicaya, 1982)

Par ailleurs, des sociologues francophones des deux Congo avaient dans les années 1980 dressé un bilan sévère sur la crise que connaissent les sociétés africaines, notamment celles d'Afrique centrale. Il s'agit, selon eux, d'une crise de l'homme et d'une crise des sciences sociales qui ont pour conséquences : une pratique scientifique plus consommatrice que productrice des

connaissances ; l'insuffisance des moyens alloués aux sciences sociales ; l'absence d'écoles de pensées africaines ; et la précarité des moyens de communication.

Dans leurs réponses sociologiques, Lapika Dimonfu, Kiyulu N'yanga Nzo et Côme Manckassa (1989) préconisent entre autres, pour les Sciences sociales, le recours à un système d'analyse entièrement intégré et global incorporant la gamme complète des sciences naturelles, sociales et humaines.

En fin de compte, pour Côme Manckassa (1989), quels que soient les courants adoptés et quelles que soient les postures prises par les sociologues francophones de part et d'autre du fleuve Congo, la discipline sociologique se laisse d'abord appréhender aussi bien dans sa dimension critique que dans sa dimension professionnelle appliquée. Ensuite, elle permet de s'interroger dans une démarche réflexive sur les fondements méthodologiques et sur l'utilité sociale de la sociologie qui doit sans cesse se renouveler, tout en renouvelant ses grilles de lecture et ses méthodes d'analyse.

1.7 Contexte de l'enseignement supérieur en France

1.7.1 Enseignement supérieur en France

En France, la première université fut créée à Paris en 1200. Supprimées lors de la Révolution et restaurées par la suite, les universités françaises sont au nombre de 73 en 2014. Ce sont des établissements publics, administrés de façon démocratique, et bénéficiant d'une certaine autonomie. L'excellence de l'enseignement supérieur et de la recherche en France est largement reconnue à travers le monde (Unistra.fr).

Il faut noter aussi que dans les années 80, l'Université française connaît deux chocs essentiels par rapport à sa logique fonctionnelle et sociale.

Premièrement, la démocratisation de l'enseignement du second degré et l'aspiration croissante des jeunes lycéens à poursuivre des études créent une forte demande d'enseignement supérieur. L'accroissement rapide du nombre d'étudiants entraîne une mutation des cursus et des pratiques universitaires, qu'il apparaît dès lors impératif d'étudier (Unistra.fr).

Deuxièmement, l'université évolue aussi vers des horizons plus professionnels. En effet, la fin des années de prospérité et la croissance toujours plus grande de la courbe du chômage sont à l'origine d'une demande plus importante de réussite universitaire et poussent les institutions et les responsables d'université à faire évoluer le discours sur les missions de celle-ci (Unistra.fr).

Chaque année, les pouvoirs publics investissent massivement dans l'enseignement et dans la recherche. L'éducation est ainsi le premier poste de dépenses de l'État et représente plus de 20 % de son budget. Cette politique permet à la France d'offrir aux étudiants l'un des meilleurs systèmes d'enseignement supérieur au monde et surtout, l'un des plus accessibles.

Les universités et les grandes écoles françaises proposent en effet des formations de grande qualité sans afficher de frais de scolarité trop importants.

De nombreuses universités et grandes écoles françaises sont bien placées dans les classements internationaux les plus réputés, comme le Times Higher Education, classement du Financial Times, le QS, classement de Shanghai ou l'U-Multirank de l'Union européenne. Mener ses études en France, c'est bénéficier de cette reconnaissance.

Cette renommée s'explique notamment par le palmarès exceptionnel des chercheurs français. Avec treize médailles Fields, la France est la deuxième nation au monde dans le domaine des mathématiques.

La France compte également soixante-trois prix Nobel, dont l'emblématique Marie Curie. Première femme à recevoir un prix Nobel, celui de physique en 1903, elle devient en 1911 le premier chercheur au monde à obtenir un deuxième prix Nobel, en chimie cette fois les enseignements à l'université sont accessibles pour toute personne titulaire du baccalauréat ou d'un diplôme admis en équivalence (par exemple la capacité en droit). Les études universitaires classiques débouchent sur la licence (trois ans après le baccalauréat), le master (deux ans après la licence), le doctorat (trois ans après le master)⁵⁰

D'après le rapport de Campus France (2019) :

- L'enseignement supérieur français concerne 2,5 millions d'étudiants. 12 % d'entre eux sont étrangers. Tous profitent d'une offre de formation très diversifiée et poursuivent des études dans tous les domaines et à tous les niveaux.
- La France compte plus de 3 500 établissements, publics et privés, d'enseignement supérieur : 72 universités, 25 communautés d'universités et d'établissements, 271 écoles doctorales, 227 écoles d'ingénieurs habilitées à délivrer le titre d'ingénieur, 220 écoles de commerce et de management, 45 écoles supérieures d'art publiques, 22 écoles d'architecture et 3 000 écoles et instituts privés
- Parmi les 3 000 lycées de France, certains accueillent des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), d'autres des sections de techniciens supérieurs (STS) ou préparent au diplôme national du Brevet de technicien supérieur (BTS).
- Plus de 1 200 formations sont données en langue anglaise. Les MOOC en français sont de plus en plus nombreux. Derrière l'abréviation FUN, pour France Université Numérique⁵¹, se cache la première plateforme française de cours en ligne. Elle délivre près de 300 cours qui émanent de plus de 80 établissements, et compte près d'un million d'inscrits.

En France, l'année universitaire commence au mois de septembre ou d'octobre selon les établissements et les formations. Elle est rythmée par des vacances, avec notamment deux semaines au moment des fêtes de fin d'année. À la fin du premier semestre, une courte période d'interruption des cours permet la tenue des examens. Les vacances d'été débutent en mai ou en juin à la fin des évaluations du second semestre. En général, elles durent au moins deux mois.

⁵⁰ Unistra.fr

⁵¹ <http://www.fun-mooc.fr>

➤ **Format des cours dans l'enseignement supérieur français**

Données recueillies sur le site de Campus France.org (2019)

Au sein des universités françaises, les enseignants et chercheurs dispensent deux types de cours aux étudiants :

- Les cours magistraux : un professeur expose son cours aux étudiants dans un amphithéâtre de 100 à plus de 1 000 places. Ces cours non obligatoires sont souvent édités par les enseignants et distribués aux étudiants sous forme de brochures, très utiles pour la préparation des épreuves de fin de semestre ;
- Les travaux dirigés (TD) et les travaux pratiques (TP) : ces cours obligatoires se tiennent en groupes plus restreints et complètent les cours magistraux par la mise en pratique et l'approfondissement des connaissances théoriques. Des stages en entreprise peuvent s'ajouter aux TP et aux TD.

➤ **Le contrôle des connaissances universitaires**

Deux types de contrôle des connaissances coexistent dans l'enseignement supérieur français. Le contrôle continu permet de valider les acquis tout au long de l'année avec des évaluations régulières dans chaque matière enseignée. Les examens finaux ont lieu durant deux périodes dans l'année, à la fin de chaque semestre, et concernent l'ensemble des matières.

1.7.2 L'Université de Strasbourg

L'université de Strasbourg (abrégée en Unistra ou Uds) est un établissement public à caractère scientifique, culturel et professionnel (E.P.S.C.P.). Son origine remonte à la création du Gymnase Jean-Sturm en 1538. Le Gymnase fut promu au rang d'Académie en 1566, sous l'empereur Maximilien II, puis devint université en 1621. (Unistra.fr)

Elle est membre de plusieurs réseaux universitaires en Europe telle que l'université du Rhin supérieur (Eucor), un réseau regroupant les universités de Bâle, Fribourg-en-Brisgau, Karlsruhe et Mulhouse, ou encore la ligue européenne des universités de recherche, regroupant de prestigieuses universités européennes et dont elle est l'un des membres fondateurs. Elle fut parmi les trois premiers lauréats des initiatives d'excellence (IDEX) en 2011. Parmi les anciens étudiants et enseignants que compte l'université, 18 ont obtenu un prix Nobel et un enseignant a obtenu la médaille Field⁵².

De tout temps, l'université a fait partie intégrante de la cité. Proche de son cœur historique, au cœur du quartier allemand, l'Université de Strasbourg concentre à elle seule près d'un habitant sur dix⁵³

Strasbourg s'appuie sur le dynamisme de son université et de ses nombreux laboratoires de recherche pour asseoir sa réputation d'excellence. Elle s'inscrit comme un pôle d'innovation (ABV, Hydréos, Véhicule du Futur et Énergie vie) permettent également de structurer les filières innovantes et de favoriser les projets de recherche de renommée mondiale.

⁵² Information consultée en ligne le 20 octobre 2020

⁵³ Unistra.fr

3e pôle de recherche régional du CNRS, Strasbourg concentre plus de 3000 chercheurs. Ses 4 pôles de compétitivité (Unistra.fr)

Strasbourg est une grande ville universitaire : 19e dans le classement de Shanghai pour la chimie, une excellence scientifique reconnue avec 4 prix Nobel en exercice (chimie, biologie et médecine) et un prix Albert-Lasker (recherche médicale), une forte proportion d'étudiants étrangers (20% de l'effectif total⁵⁴)

La Maison universitaire internationale regroupe tous les services dédiés à l'accueil des étudiants et des chercheurs internationaux : un pôle d'accueil trilingue (français/anglais/ allemand), un accompagnement personnalisé dans les démarches administratives, des visites, sorties et événements culturels tout au long de l'année, des cours de français, des brochures d'information et des ordinateurs en libre accès

- **Situation géographique**

Strasbourg est une capitale européenne située au cœur de l'Europe, Strasbourg est une métropole de 500 000 habitants dont une personne sur cinq est étudiante. Elle compte de nombreuses institutions européennes. Elle accueille notamment le Forum mondial de la démocratie, la Rencontre des jeunes Européens (EYE), ou encore le Forum européen de bioéthique, un patrimoine architectural et historique, classé au patrimoine mondial de l'UNESCO, une atmosphère où se mélangent les cultures de France et d'Allemagne, une ville de tradition reconnue notamment lors de son Marché de Noël, une offre culturelle considérable grâce à la Carte culture, un choix important d'activités et de sorties sportives (Campus France, 2020)

- **Fonctionnement de l'Université de Strasbourg**

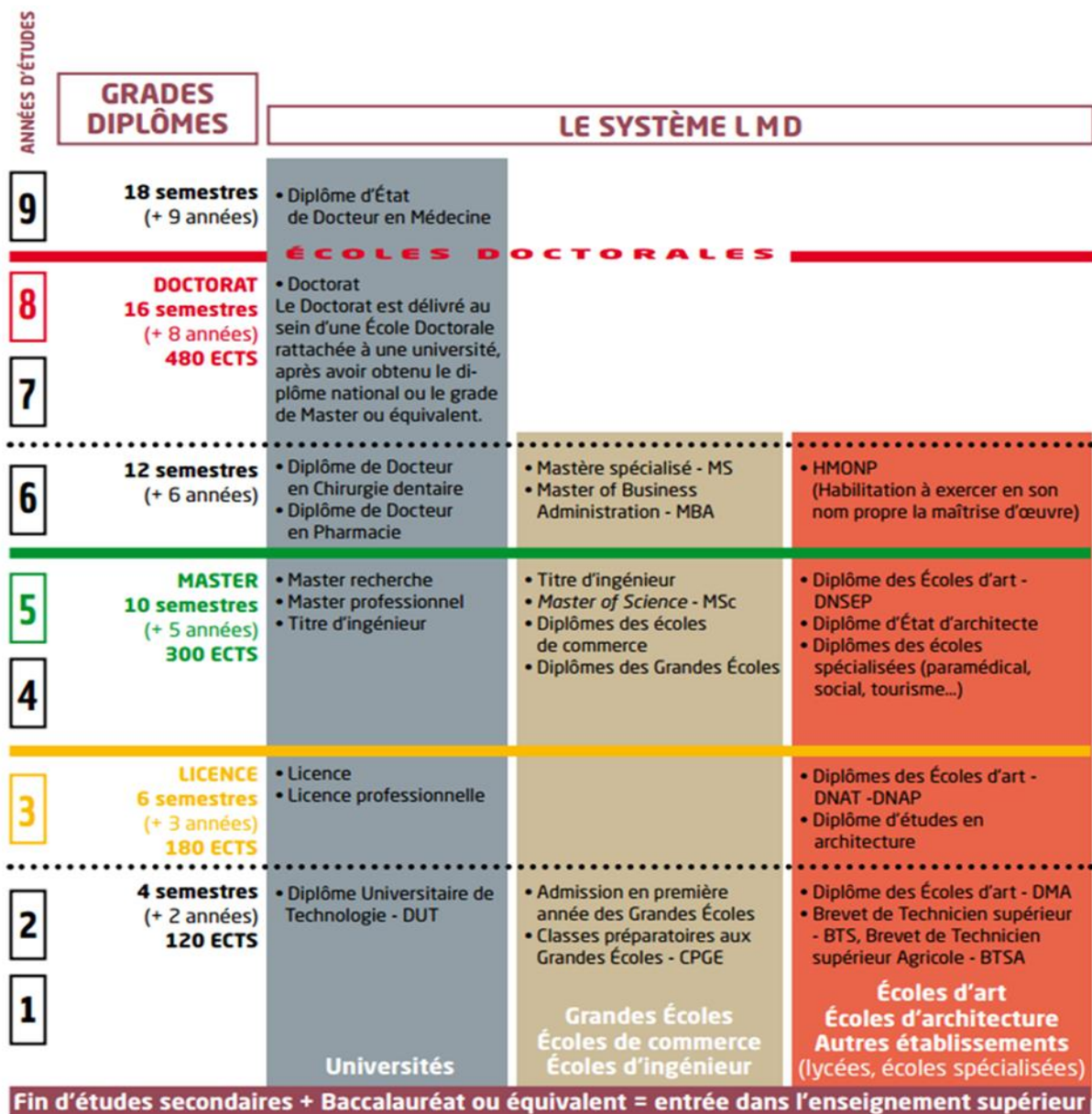
L'Université de Strasbourg est un établissement public d'enseignement supérieur et de recherche de 52 000 étudiants (dont 20% d'étudiants étrangers) et 5 100 personnels (dont 2 800 enseignants et chercheurs). Université pluridisciplinaire d'excellence, elle s'organise autour de 35 composantes (facultés, écoles, instituts), de 78 unités de recherche, et de 33 services et directions. (Unistra.fr)

L'Université compte une équipe présidentielle élue (un président, 11 vice-présidents, 11 vice-présidents délégués et 11 chargés de mission), une Direction générale des services nommée (un directeur général, 3 directeurs généraux adjoints) et l'agent comptable forment la gouvernance de l'université. Celle-ci s'administre au travers d'organes légaux comme le Conseil d'administration, la Commission de la recherche, la Commission de la formation et de la vie universitaire, le Comité technique d'établissement, le Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail. (Unistra.fr).

Voici le schéma des études supérieures, appliqué à l'offre de formation de l'Université de Strasbourg donnée recueillie sur le site de l'université de Strasbourg (Unistra.fr)

⁵⁴ Unistra.fr

Graphique 1.1 : Schéma de l'offre de formation en France.



***Crédits ECTS (European Credit Transfer System)**: système européen de transfert de crédits académiques capitalisables et transférables en Europe (60 ECTS pour une année).

Source: wwwcampusfrance.org

Licence = 6 semestres = 180 ECTS. Master = 10 semesters = 300 ECTS. Doctorat = 16 semesters = 480 ECTS

Les 35 composantes (facultés, écoles et instituts) de l'Université de Strasbourg couvrent 5 domaines de formation (Données recueillies sur le site de l'unistra.fr)

- Arts, lettres, langues
- Droit, économie, gestion et sciences politiques et sociales
- Sciences humaines et sociales
- Sciences, technologies
- Santé

➤ **Institut, école et Facultés de l'Université de Strasbourg**

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) ; Faculté de géographie et d'aménagement ; Faculté de philosophie ; Faculté de psychologie ; Faculté de théologie catholique ; Faculté de théologie protestante ; Faculté des sciences du sport ; Faculté des sciences historiques ; Faculté des sciences sociales ; Sciences, technologies ; École et observatoire des sciences de la Terre (EOST) ; École européenne de chimie, polymères et matériaux (ECPM) ; École supérieure de biotechnologie de Strasbourg (ESBS) ; Faculté de chimie ; Faculté de physique et ingénierie ; Faculté des sciences de la vie ; Institut universitaire de technologie de Haguenau ; Institut universitaire de technologie Louis Pasteur ; Institut universitaire de technologie Robert Schuman ; Observatoire astronomique de Strasbourg ; Télécom physique Strasbourg ; UFR de mathématique et d'informatique

➤ **Santé**

Faculté de chirurgie dentaire

Faculté de médecine, maïeutique et sciences pour la santé

Faculté de pharmacie

1.7.3 Les Sciences humaines et sociales à l'Université de Strasbourg

Actuellement 52 000 étudiants font leurs études à l'Université de Strasbourg (Unistra), en vue d'obtenir l'un des 215 diplômes que l'on peut y préparer. (Unistra.fr.)

9 177 étudiants en sciences humaines et sociales qui concernent l'offre de formation relative aux disciplines ci-après :

Dans toutes les formations, la préparation à l'insertion dans le monde du travail est centrale (stage, valorisation des compétences acquises, formations transversales à l'informatique, à la communication, aux langues...). De nombreux diplômes sont également accessibles en alternance et combinent, à la fois, la formation académique et la pratique en entreprise (Unistra.fr.)

Du diplôme universitaire de technologie (DUT, bac + 2) au doctorat (bac + 8), en passant par la licence ou la licence professionnelle (bac + 3), le master (bac + 5), les diplômes d'ingénieurs (bac + 5), les études de santé (Unistra.fr.)

L'offre de formation est pluridisciplinaire. Elle s'adosse à une recherche pointue, reconnue dans le monde, ses enseignements intégrant continuellement les découvertes scientifiques (Unistra.fr.)

L'Université de Strasbourg a ses spécificités: des formations particulières, liées à la présence de nombreuses institutions européennes, une forte vocation franco-allemande, du fait de la position frontalière de la ville et de l'histoire de l'Alsace.

L'université accueille les deux seules facultés de théologie (catholique et protestante) publiques de France. Elle a également en son sein une école de management (EM Strasbourg), un Institut d'études politiques (Sciences Po Strasbourg), et quatre écoles d'ingénieurs. Au total, 35 facultés, écoles, instituts organisent la transmission du savoir. (Unistra.fr.)

Depuis 2012, l'université est engagée dans le déploiement de l'évaluation continue intégrale. Elle est désormais effective dans la grande majorité de ses mentions de licence. Le principe de

ce dispositif est de remettre le dialogue étudiant-enseignant au cœur de la progression de l'étudiant.

D'autres pratiques pédagogiques sont au service de la réussite étudiante dont des entretiens individualisés au cours des semestres, de l'aide méthodologique et disciplinaire, de l'accompagnement à l'élaboration du projet professionnel et un large recours aux outils numériques.(Unistra.fr)

Les bibliothèques universitaires (BU) offrent l'accès à une multitude de ressources imprimées et en ligne, ainsi qu'à de nombreux services: copies, impressions, WiFi, retour des documents dans la bibliothèque de son choix, formations. (Unistra.fr)

Les bibliothécaires accompagnent aussi les étudiants de manière personnalisée, notamment par l'organisation d'ateliers pratiques (recherche documentaire, organisation des révisions, gestion du stress...). Réparties sur tous les campus, les BU proposent des espaces adaptés pour étudier au calme, travailler en groupe ou prendre une pause. (Unistra.fr)

L'application mobile Affluences permet de visualiser leur taux d'occupation en temps réel. Les bibliothèques universitaires (B U) sont ouvertes toute la journée, certaines en soirée jusqu'à 23h et le samedi jusqu'à 19h.

Le secteur de la recherche est l'une des voies d'entrée dans le monde du travail. Il recrute des techniciens, des assistants, des ingénieurs et des docteurs. Pour devenir chercheur, il faut être titulaire d'un master, être sélectionné pour préparer une thèse dans une école doctorale et mener un projet de recherche au sein d'un laboratoire(Unistra.fr)

Au même titre que la formation, la Validation des acquis de l'expérience (VAE) permet d'obtenir un DUT, un Deust, une licence, une licence professionnelle, un master, un doctorat, certains DU. Ce droit, inscrit dans les codes du travail et de l'éducation, donne la possibilité à toute personne, quels que soient son niveau de diplôme, son âge, sa nationalité, d'accéder à un diplôme universitaire (excepté ceux de santé), grâce aux compétences développées par l'expérience. (Unistra.fr)

1.7.4 Enseignement de la sociologie

Les connaissances développées ici ont pour point de départ les cours impartis et pour prolongement les travaux dirigés et le travail personnel. Les capacités peuvent alors se développer, à l'aide de la méthodologie, et trouvent des moyens de se concrétiser dans les enquêtes pédagogiques (obligatoires à partir de la 2e année) et dans l'élaboration de rapports qui préparent l'étudiant(e) à la rédaction ultérieure du mémoire. La Faculté des Sciences sociales propose les formations suivantes : Deust Médiations citoyennes, Licence, Licence professionnelle, Master et Doctorat (Unistra.fr).

En Licence, il y a une mention "Sciences sociales" et quatre parcours. Les parcours sociologie et ethnologie peuvent s'effectuer à distance. (Unistra.fr)

Les Masters offrent 3 mentions "Sociologie", "Démographie" et "Anthropologie-Ethnologie" qui se déclinent en six Spécialités. À travers l'IUAR, la Faculté des Sciences sociales propose également le Master 2 PSAUME (Projets et Sociologie de l'Aménagement, de l'Urbain, des médiations et de l'environnement). (Unistra.fr)

Les Masters mention "Éthique : sciences, normes et sociétés" sont également rattachés à la Faculté des Sciences sociales de Strasbourg.

La Faculté propose aussi un DEUST Médiations citoyennes et une Licence Professionnelle Aménagement.⁵⁵ Pour le contrôle continu. Vous avez au moins deux notes par UE pour valider les ECTS correspondants. (Unistra.fr)

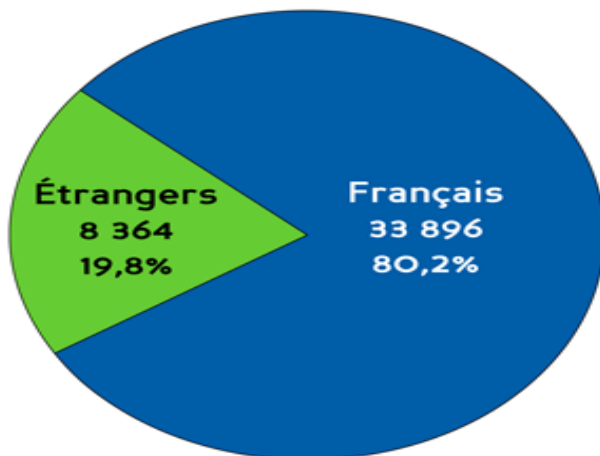
Enfin, en cas de non-validation à l'issue du semestre, et si vous ne compensez pas grâce au second, vous devrez repasser les UE non validées, l'année suivante.((Unistra.fr).

Les étudiants étrangers inscrits à l'Université de Strasbourg

Au 15 janvier 2010, 8 364 étudiants de nationalité étrangère sont inscrits à l'Université de Strasbourg. Ils représentent près de 20% des étudiants.

Graphique 1.2. Étudiants étrangers

Étudiants au 15/01/2010 selon la nationalité
Université de Strasbourg

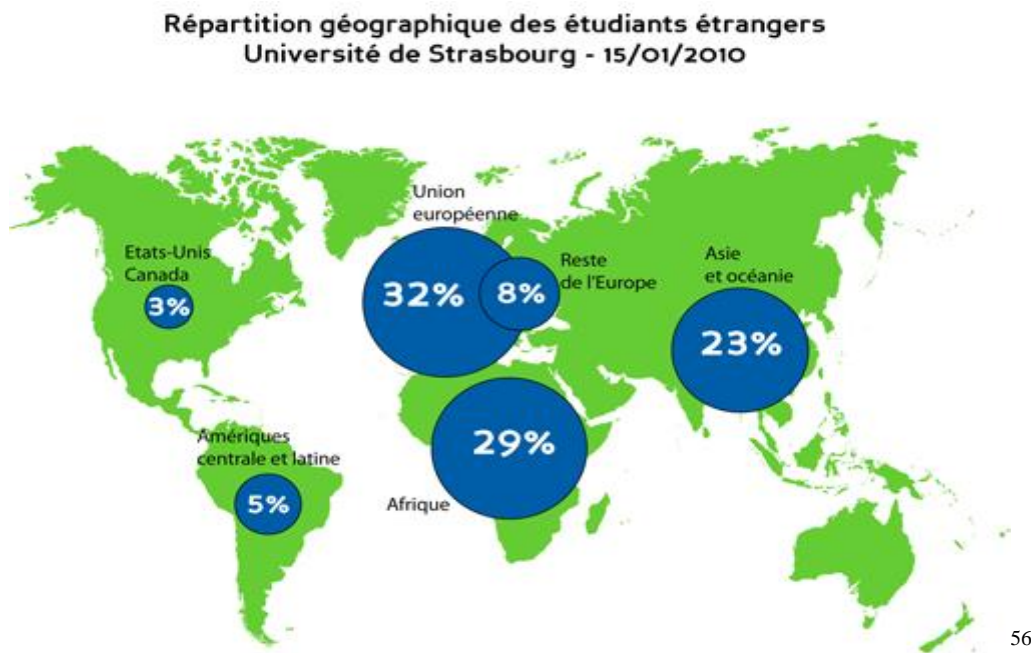


Les étudiants sont plus nombreux dans les diplômes les plus élevés : 47% en doctorat et 31% en master contre 15% en licence. (2010)

L'Union européenne est la zone d'origine de la part la plus importante des étudiants étrangers : 32%. Si on ajoute à ce chiffre les étudiants originaires de pays européens hors UE, la proportion atteint 40%. Les étudiants d'origine africaine représentent 29% des étudiants étrangers, suivis des étudiants venant d'Asie et d'Océanie, 23%. Les deux continents américains ne représentent que 8% des étudiants étrangers.

⁵⁵Site internet : <http://www.sciences-sociales.unistra.fr>

Graphique 1.3. Répartition géographique des étudiants étrangers



Les dix nationalités les plus représentées sont le Maroc (520 étudiants), l'Allemagne (491), la Chine (472), le Luxembourg (435), l'Algérie (420), la Turquie (299), la Bulgarie (273), la Roumanie (267), la Russie (216) et la Tunisie (211). Au total, 150 nationalités étrangères différentes sont représentées parmi les étudiants de l'Université de Strasbourg.

1.7.5 Vie étudiante

Le Centre régional des œuvres universitaires et scolaires (Crous) de Strasbourg est l'interlocuteur privilégié des étudiants à l'Université de Strasbourg. Il propose ses services indispensables pour des questions de logement, de bourses ou de restauration.

Créé pour améliorer les conditions de vie et de travail, il est un allié précieux pour des recherches en matière d'emploi et de culture. (Site de l'université de Strasbourg)

Le Pôle accueil étudiant donne les renseignements généraux indispensables à l'installation, des étudiants et les informe sur les activités du Crous en les dirigeant vers les différents services ainsi que vers les lieux stratégiques du campus. Le Crous soutient financièrement les projets culturels ou d'engagement. Il propose, pour certains projets, de les exposer dans ses locaux et organise des concours culturels chaque année. (Site de l'université de Strasbourg)

⁵⁶ Site de l'université de Strasbourg

- **Service des relations internationales des étudiants en mobilité**

Le développement international est une mission majeure de l'Université de Strasbourg. De par son offre de formation pluridisciplinaire, son emplacement géographique stratégique et son importante population d'étudiants internationaux, près de 21% et de 150 nationalités différentes.

La politique internationale de l'université de Strasbourg vise à renforcer la mobilité, entrante et sortante, des étudiants, des enseignants chercheurs et des personnels administratifs ; à favoriser les synergies formation et recherche à l'international ; à nourrir les coopérations avec les partenaires stratégiques existants et à s'ouvrir à de nouvelles opportunités (données recueillies sur le site de l'université de Strasbourg)

Pour poursuivre les études à l'Université de Strasbourg à titre individuel et afin de préparer leur admission, le Service de la vie universitaire met à disposition toutes les informations nécessaires. Pour résoudre tous les détails matériels, le CROUS assure un service spécial pour les étudiants étrangers, boursiers du gouvernement français ou de certains pays ayant passé des conventions avec la France. Il organise également des excursions et sorties de découvertes à travers toute la région⁵⁷.

- **Les associations étudiantes**

- **L'UDEES** (Union des Étudiants Étrangers de Strasbourg) regroupe des étudiants de toutes les nationalités et travaille avec les associations d'étudiants étrangers de différents pays ou zones géographiques. Elle aide les étudiants étrangers dans leurs démarches administratives et organise de nombreux événements pour faciliter l'intégration des étudiants étrangers à Strasbourg.
- **L'AFGES** (Association Fédérative Générale des Étudiants de Strasbourg) fédère près de 30 associations étudiantes comme celles de médecine, biologie, histoire... Elle assure une écoute aux besoins des étudiants étrangers.

- **L'étudiant boursier de Campus France**

Les étudiants étrangers boursiers, dont la bourse est gérée par Campus France, ont accès à de nombreux services qui faciliteront leur installation et leur séjour en France. Le Crous réceptionne la demande d'hébergement et donne une affectation en résidence universitaire. Ils reçoivent, ensuite, un mail avec le détail de l'affectation obtenue (loyer mensuel, dépôt de garantie, dates de réservation...). Dans notre échantillon, 2 étudiants étaient boursiers de Campus France.

En effet, avant leur départ, Campus France édite un document qu'ils présentent au Consulat pour faciliter la délivrance du visa. Il s'agit d'une attestation de prise en charge ou d'une mise en route.

Dans le cadre de certains programmes, Campus France met à leur disposition un « Pass Campus France » où sont récapitulées toutes les dispositions qui ont été prises pour leur accueil en

⁵⁷ www.unistra.fr

France, les transferts, l'hébergement, le montant de leur bourse et le mode de paiement de leur 1^{re} allocation de bourse.

Pendant leur séjour, si cela est prévu dans le programme de bourse dont ils sont lauréats, Campus France met à leur disposition une personne référente qui est en charge du suivi de du séjour.

Une fois les études terminées, Campus France donne accès au réseau France Alumni. C'est une plateforme destinée aux étudiants et aux alumni étrangers de l'enseignement supérieur français. Elle permet de valoriser l'expérience et les diplômes en mettant en contact avec des entreprises, des établissements et d'autres étudiants étrangers entre autres.

CHAPITRE II

CONCEPTUALISATION

Selon l'étude réalisée par l'OCDE en coopération avec le Ministère français des Affaires étrangères (2012), la mobilité étudiante connaît une croissance phénoménale à l'échelle planétaire.

Avec des trajectoires et des profils migratoires redéfinis, le nombre d'étudiants internationaux dans les pays de l'OCDE est passé de 2 millions à 4,1 millions entre 2000 et 2010, pour atteindre près de 4,3 millions d'étudiants en 2011. On projette qu'ils seront 6,4 millions en 2025. Convoités et appréciés pour leur potentiel exceptionnel, les pays et les métropoles, Occidentaux comme émergents, se livrent une concurrence intense et grandissante pour les attirer et, si possible, les retenir(OCDE,2012)

Nous allons dans ce chapitre, déterminer les théories, concepts clés, les idées préexistantes, et les auteurs centraux en lien avec notre sujet de recherche à savoir : le cas des étudiants congolais décrocheurs à l'Universitaire de Strasbourg

En effet, une littérature nationale et internationale abondante permet de dresser une liste de facteurs, déterminants et motifs de décrochage. Une partie de cette littérature met en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre, au contraire, avance comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002), l'acte d'apprendre des étudiants à l'Université de (Paivandi, 2015)

Dans le cadre de cette recherche, nous nous appuyerons principalement sur le concept du métier d'étudiant développé par Coulon (1997), qui permet de suivre les modes d'affiliation des étudiants, autour de trois temps, celui de la découverte, de l'apprentissage et enfin la compréhension et la soumission aux règles et donc l'affiliation.

Nous déclinerons ce concept d'affiliation en lui ajoutant l'adjectif « international ». Cet adjectif, dans ce cas précis, concerne des étudiants étrangers en mobilité dans l'optique d'obtenir un diplôme en France.

Nous complétons notre approche par les figures d'étudiants dévoilées par F. Dubet (2011). Nous tenons compte des travaux de Felouzis sur les modes d'apprentissages dans une institution faible qui génère de l'incertitude (2001).

Nous n'omettons pas la littérature spécifique sur les étudiants étrangers, en citant Ennaffaa et Paivandi (2008) et Agulhon et de Brito (2009).

Par ailleurs, nous n'oublions pas la contribution des modèles intégratifs permettant d'expliquer la réussite et/ou la persévérance des étudiants qui a toutefois permis d'envisager l'influence de l'intégration sociale sur les parcours universitaires et a également mis en évidence que cette intégration subit l'influence d'autres facteurs (Tinto, 1993 ; Pascarella, 1985 ; Cabrera et coll., 1992 ; Schmitz et Frenay, 2013). Ainsi que, le contexte académique et les facteurs individuels tels que le genre, l'âge, le passé scolaire et surtout l'origine sociale, qui semble expliquer des différences d'intégration entre les étudiants (Coulon et Paivandi, 2008 ; Chapman et Pascarella, 1983) et permet de comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance

2.1 Le métier d'étudiant international

Nous utiliserons la notion d'étudiant international plutôt que celle d'étudiant étranger, dans un souci de précision, la notion d'étudiant étranger est moins précise puisqu'elle peut inclure des étudiants ayant le statut de résidents permanents.

En effet, selon Garneau et Mazzella, le terme d'étudiant international est ainsi de plus en plus employé par les organismes intergouvernementaux, au détriment de celui d'étudiant étranger qui ne l'est quasiment plus (Slama, 1999), pour désigner l'étudiant déjà diplômé qui a des ressources financières suffisantes et dont on veut avoir la garantie que le principal projet est de mener à bien ses études (Bel, 2009). Les statistiques nationales et intergouvernementales l'identifient soit comme un étudiant non résident, soit comme un étudiant dont le parcours antérieur s'est déroulé dans un pays différent » (Garneau et Mazzella 2013, cité par Vultur, 2016)

De même, selon Vultur (2016), le concept d'étudiant étranger faisait référence surtout au flux d'étudiants des pays émergents, qui exigeaient une gestion différenciée liée à l'immigration, par rapport aux étudiants des pays développés, désignés comme étudiants internationaux, et qui, sur un marché de l'éducation, étaient supposés de contribuer à hausser le prestige de l'université d'accueil.

Depuis le livre de Slama, la question de « l'étudiant international », qui remplacerait « l'étudiant étranger », est liée à l'avènement d'une nouvelle « élite migratoire », est dans les esprits en France. L'étudiant étranger, originaire d'un pays en voie de développement, souvent francophone, mû par une démarche individuelle et venant en France pour faire toutes ses études, a-t-il laissé la place à un étudiant européen, asiatique ou américain, bénéficiant de programmes gouvernementaux et fréquentant plutôt le cycle doctoral? » (Slama 1999 ; Endrizzi 2010)

Avec la globalisation, la notion d'étudiant étranger est en train de disparaître, tous les étudiants devenant aujourd'hui une cible pour l'ensemble des universités, des consommateurs de connaissances, des clients cherchant un meilleur produit sur le marché de la formation (Slama 1999; Garneau et Mazzella 2013)

2.1.1 La notion d'étudiant international

Qu'en est-il de la notion d'étudiant international ou d'étudiant en mobilité internationale ? De qui parle-t-on ?

Pour qualifier les étudiants venus de tous les coins du monde réaliser un projet d'études, on utilise principalement deux adjectifs : « étranger » et « international » *dans un contexte mondial de mobilité étudiante, la notion d'étudiant international (international Student) tend graduellement à remplacer celle d'étudiant étranger. Elle est souvent employée dans les écrits relatifs à une population migrante qui englobe l'ensemble des étudiants n'ayant pas encore la citoyenneté canadienne, incluant les réfugiés.* (Bérubé et coll., 2018)

Pour Coulon et Paivandi (2003), définir ce qu'est un étudiant étranger n'est pas aisé. En effet, 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. D'où l'intérêt de la distinction entre « étrangers résidents » et « étrangers en situation de mobilité ».

Le terme d'étudiant étranger peut également avoir une connotation négative en stigmatisant l'étudiant par rapport aux étudiants dits locaux ou natifs (Bikie Bi Nguema *et coll.*, 2018). L'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU)⁵⁸ décrit les étudiants internationaux (ou « étudiants en mobilité internationale ») comme étant « des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne *sont pas des résidents permanents*. » (Cité par AÉLIES, 2016). L'ISU privilégie cette notion à celle d'étudiant étranger (un étudiant qui n'est pas citoyen du pays où il étudie) puisque les mesures d'accession à la citoyenneté varient largement d'un pays à l'autre, rendant ainsi difficile la comparaison internationale⁵⁹.

Pour l'UNESCO, un étudiant en mobilité internationale est une personne qui a franchi physiquement une frontière entre deux pays dans l'objectif de participer aux activités éducatives du pays de destination, ce dernier étant différent de son pays d'origine (UNESCO, 2015)

Cette définition désigne le groupe d'étudiants internationaux qui se trouvent dans un pays étranger à des fins éducatives (UNESCO, 2015). Elle met également l'accent sur les étudiants inscrits en vue d'obtenir un diplôme d'enseignement tertiaire (ou d'un niveau supérieur), de sorte que la durée de séjour est généralement comprise entre un et sept ans.

La définition adoptée par l'UNESCO (1999) désigne un étudiant étranger comme une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente.

Au-delà de cette définition très ouverte, voire consensuelle, rappelons à la suite de Paivandi et Ennafaa (2008) que ces migrations peuvent suivre des logiques différenciées : migratoire renvoyant à une stratégie d'implantation, » (Agulhon et Ennafaa 2015.p 1)

Le terme d'étudiant international est particulier puisque, selon Séguin (2011), « ils sont migrants, mais pas immigrants ». Ils vivent une migration temporaire liée à leur permis d'études, mais leur scolarité est acquise dans leur pays d'origine et peut influencer leur adaptation au contexte d'enseignement. Ces distinctions dans les termes mettent en évidence les enjeux de temporalité, de conditions de séjour, ainsi qu'un rapport complexe de loyauté envers leur pays et culture d'origine et ceux du pays d'accueil (Bérubé *et coll.*, 2018)

Selon l'ONU et son « Department of Economic and Social Affairs » (DEAS, 2019)⁶⁰, les étudiants en mobilité internationale sont à distinguer de deux autres définitions courantes des étudiants internationaux : les « étudiants étrangers » et les « étudiants en mobilité de crédits ».

Les étudiants étrangers sont des non-nationaux qui sont inscrits dans un cursus d'études supérieures. Il s'agit d'une mobilité individuelle. Cette définition n'opère pas de distinction entre les étudiants titulaires d'un visa de non-résident et ceux qui possèdent le statut de résident permanent. Les premiers arrivent et séjournent généralement de manière autonome, tandis que

⁵⁸ L'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU) fournit à ce jour les données les plus exhaustives sur les flux entrants et sortants d'étudiants internationaux pour plus de 100 pays, qui pourraient être regroupées dans une base de données bilatérale sur les flux d'étudiants internationaux. Les pays, en remplissant un questionnaire annuel de l'ISU, indiquent le nombre d'étudiants en mobilité internationale qu'ils accueillent et les pays d'origine de ces derniers. Des données annuelles sont disponibles pour la période comprise entre 1999 et 2016.

⁵⁹L'Institut de statistique de l'UNESCO est un organisme de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture.

⁶⁰ Department of Economic and Social Affairs : portail sur les données migratoires.

les seconds migrent généralement parce que leurs parents ont migré, ce qui fait d'eux des immigrants de 1,5 génération (DEAS, 2019),⁶¹

2.1.2 les types de mobilité

Pour Campus France (2017), différents critères peuvent intervenir dans la qualification des mouvements migratoires estudiantins selon les différents profils ci-après :

- Le profil des étudiants : critère de nationalité versus critère de résidence (temporaire ou non) ou d'études antérieures (ailleurs ou non)
- L'objectif poursuivi : mobilité de diplôme, mobilité d'étude, mobilité de stage, etc.

Dans cette catégorie, nous retrouvons les étudiants qui participent à un programme d'échange (institutionnalisé avec un accord bilatéral du type Erasmus ou hors Erasmus, aussi appelé mobilité « organisée » par certains auteurs (Ballatore 2013; Ballatore et Blöss 2008; Endrizzi 2010), ou « institutionnalisée » (Regnault, 2007 ; Duclos 2010).^{[L] [SEP]} Ces étudiants payent les frais de scolarité à leur institution d'origine, donc ils ne représentent pas toujours une source de revenus supérieure pour les institutions hôtes.

Cependant, certains estiment qu'ils peuvent même représenter des dépenses supplémentaires pour l'établissement hôte (Amit, 2010), car il existe des programmes d'échange de courte durée (« study abroad »), souvent un trimestre ou deux, parfois même moins longtemps, et la distinction vient du fait que l'étudiant prend en charge les frais de scolarité qui doivent être directement payés à l'institution hôte, ce qui constitue une forme de revenus, certes moins importante que pour ceux qui entreprennent un programme complet. Cette mobilité est, aussi, appelée « credit mobility » (Van Mol, 2014; Brooks et Waters 2011; King et Findlay, 2012).

La mobilité libre concerne les étudiants congolais dans notre recherche. Ils tentent de valider le diplôme de l'université d'accueil et paient les frais d'inscription. Elle est, aussi, appelée « Degree mobility » ou « diploma mobility » (Van Mol, 2014), « Program or degree mobility » (King et Findlay, 2012). Ballatore et Blöss (2008) et Duclos (2010) désignent ce type de mobilité comme étant « spontanée ».

- Selon le moment auquel elle intervient dans le parcours des étudiants : mobilité horizontale (à l'intérieur d'un même cycle d'études) ou mobilité verticale intercycles ;
- Selon la durée du séjour : une année ou un semestre universitaire, quelques semaines ou quelques jours. Si ces éléments donnent un aperçu de la complexité conceptuelle à laquelle se heurtent les études sur la mobilité étudiante, il convient à ce stade de se focaliser sur les deux critères qui sous-tendront principalement les réflexions de ce dossier : la distinction fondamentale entre mobilité d'étude (Erasmus) et mobilité de diplôme d'une part, et celle entre mobilité encadrée et mobilité spontanée d'autre part, qui l'une et l'autre donnent lieu à des expériences nécessairement différentes.

⁶¹ Department of Economic and Social Affairs : portail sur les données migratoires.

La définition retenue par l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), dans le dernier Recueil des données mondiales sur l'éducation (2009), et par l'OCDE, dans l'édition 2009, des Regards sur l'éducation combine essentiellement trois éléments :

- **Les étudiants en mobilité internationale** sont définis comme des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents. Les deux principaux critères qualifiant la mobilité sont la résidence permanente et l'enseignement antérieur. La qualité de résident permanent ou habituel dépend de la législation du pays qui fournit les données en matière d'immigration et est pertinente lorsque l'entrée sur le territoire à des fins d'études est conditionnée par l'obtention d'un visa. (OCDE, 2009)

Le critère de l'enseignement antérieur (quand le deuxième cycle de l'enseignement secondaire a été achevé dans un autre pays) est plus facilement utilisable quand il s'agit de traiter les étudiants mobiles à l'intérieur d'une zone de libre circulation telle que l'Union européenne. La « non-citoyenneté » est également utilisée, mais ne constitue plus une condition suffisante.

La croissance accélérée avec laquelle la mobilité étudiante s'est développée en l'espace d'une dizaine d'années, passant de 1,9 million en 2000 à plus de 3 millions en 2007, est inédite ; les projections pour 2020 avoisinent les 7 millions d'individus (OCDE, 2009 ; Vincent-Lancrin, 2009).

- **Les étudiants en mobilité de crédits** s'entendent des étudiants qui effectuent un voyage d'études à l'étranger ou un échange, tels que ceux qui participent au programme Erasmus de l'UE. Ces étudiants restent inscrits dans leurs pays d'origine pendant qu'ils acquièrent un petit nombre de crédits auprès d'établissements étrangers (Van Mol et Ekamper, 2016). Compte tenu de leur statut d'inscription fluctuant, les étudiants en mobilité de crédits ne sont pas inclus dans la plupart des statistiques concernant les étudiants internationaux (ONU-DEAS, 2019)⁶²

En France, selon le ministère de l'Enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation (2019) toutes nationalités confondues, l'université rassemble 238 000 étudiants étrangers, soit 70 % d'entre eux. La plupart des étudiants étrangers inscrits à l'université (82 %) sont « en mobilité », car ils ont obtenu un baccalauréat ou l'équivalent hors du territoire français.

En 2017-2018, cette mobilité recouvre 195 000 étudiants qui ont choisi l'université française pour une mobilité diplômante ou d'échange. Selon les critères retenus par la Commission européenne, la notion d'étudiants étrangers en « mobilité de diplôme » distingue les étudiants étrangers en mobilité qui ont choisi la France pour étudier avec l'intention d'obtenir un diplôme, des étudiants dits en « mobilité de crédit » qui sont venus provisoirement étudier en programme d'échange (MESRI-SIES, 2019).

Des chercheurs distinguent les étudiants étrangers et les étudiants internationaux (de Brito, 2002 ; Bel, 2009 ; Erlich, 2012), les seconds appartiendraient à une élite internationale, les études n'étant pour eux qu'un premier pas vers des carrières internationales, les premiers étant plus contraints par leurs ressources tant financières que culturelles (Agulhon et Ennafaa, 2015)

Agulhon et Ennafaa (2015), citant les enquêtes de la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP-MEN) et de l'Observatoire de la vie étudiante (OVE), distinguent des étudiants en mobilité des étudiants étrangers résidents.

⁶² Department of Economic and Social Affairs: portail sur les données migratoires

« Des étudiants venus pour études se déclareront mobiles, des étudiants venus pour un emploi de lecteurs en langue dans le secondaire ou pour un stage et qui prolongent leur séjour par une inscription dans l'enseignement supérieur auront tendance à se définir comme résident, mais d'autres ayant accompli plus tôt une mobilité se déclareront également résidents. On peut encore rappeler qu'il faut différencier les jeunes inscrits dans un programme (court ou long) de ceux venus de leur propre initiative ou ayant suivi leur famille ou un conjoint. Il est bien difficile d'unifier dans une même catégorie des individus dont les trajectoires sont variées et éclectiques (p.1).

Pour l'OCDE, l'indicateur étudiant en mobilité montre le nombre d'étudiants internationaux inscrits dans l'enseignement supérieur en proportion du nombre total d'étudiants de l'enseignement supérieur inscrits dans le pays de destination (hôte). Les étudiants internationaux sont ceux qui ont reçu leur formation antérieure dans un autre pays et qui ne résident pas dans leur pays d'études actuel⁶³.

La DEP (2005), le service statistique du ministère de l'Éducation nationale, définit l'étudiant étranger de la manière suivante : sont pris en compte, dans les différentes enquêtes de recensement, des étudiants inscrits en France et qui se déclarant de nationalité étrangère, ce qui inclut ceux ayant effectué leur scolarité du secondaire dans le système scolaire français. (Terrier et Séchet, 2007)

Cette définition rassemble, sous une seule appellation, tous les étudiants n'ayant pas la nationalité française, soit deux groupes aux parcours de vie bien différents : les étudiants qui sont en mobilité internationale, c'est-à-dire ceux qui se rendent en France exclusivement pour leurs études, et les étudiants issus de l'immigration, n'ayant pas la nationalité française et dont les parents résident en France (Terrier et Séchet, 2007).

Pour Terrier et Séchet (2007) la catégorie statistique « étudiant étranger » qui recouvre des populations très différentes est donc peu satisfaisante. Il est fondamental de faire la distinction entre la population étudiante issue de l'immigration permanente et celle venant spécifiquement faire des études en France. Former un étranger, qui a vocation à rentrer dans son pays. Ainsi, la catégorie « étudiant étrangère

La définition adoptée par l'UNESCO (1999) désigne un étudiant étranger comme une personne inscrite dans un établissement supérieur d'un pays ou d'un territoire où elle n'a pas sa résidence permanente.

L'Institut de la statistique de l'UNESCO (ISU) décrit les étudiants internationaux (ou « étudiants en mobilité internationale ») comme étant « des personnes étudiant dans un pays étranger dont ils ne sont pas des résidents permanents. » (Cité par Aéliès, 2016). L'ISU privilégie cette notion à celle d'étudiant étranger (un étudiant qui n'est pas citoyen du pays où il étudie) puisque les mesures d'accession à la citoyenneté varient largement d'un pays à l'autre, rendant ainsi difficile la comparaison internationale.

Quand se croisent la diversité du monde étudiant et la diversité de l'offre universitaire, il se forme un univers d'autant plus complexe que l'un et l'autre de ces ensembles ne se recouvrent pas nécessairement pour former des types d'étudiants nettement identifiables (Dubet, 1994).

⁶³ OCDE (2020) Étudiants en mobilité internationale (indicateur). 10.1787/756bae49-fr (Consulté le 03 novembre 2020)

En effet, pour Dubet, il est très difficile de donner une définition de l'étudiant puisqu'aucun type idéal nouveau n'est venu bousculer l'héritier.

Ce qui, en effet, fait dire à Galland (1996,) qu'*en dehors de sa définition strictement scolaire, la condition étudiante est d'abord une manière de prolonger la jeunesse. Mais c'est bien, malgré tout, la poursuite d'études en commun qui donne son unité à ce groupe, même si celui-ci se fragmente en fonction des disciplines.* »⁶⁴

Pour Ennafaa et Paivandi (2008), être à la fois étranger et étudiant ne renvoie pas uniquement à un statut juridique différent (par rapport à un étudiant français). L'étudiant étranger est un individu qui étudie et vit en dehors de son pays d'origine, et qui est perçu comme tel dans son pays d'accueil.

Les étudiants étrangers sont aussi ceux qui, pendant les années d'études, établissent des interactions dans le pays d'accueil, qui peuvent changer à la fois leur perception du monde et leur relation avec leur pays d'origine (Agulhon, de Brito, 2009).

Quelques travaux cependant abordent les questions de catégorisation et de classement des populations en mobilité (Agulhon et Ennafaa, 2015). Par exemple, Vinokur (2008), cité par Agulhon et Ennafaa (2005), remarque que les étudiants ne sont jamais intégrés aux populations migrantes dans les données internationales mêmes s'ils abondent les marchés du travail après leurs études et que ces migrations sont plus complexes que binaires, une première mobilité entraîne souvent une autre et elles sont aujourd'hui moins unidirectionnelles (Mazzella, 2009).

2.1.3 Les motivations du projet d'étude à l'étranger

Dans leur enquête sur l'immigration pour études dans les villes de Sherbrooke et Québec, Guilbert et Prévost (2009) distinguent les immigrants qui étudient (ceux qui possèdent le statut de résident permanent avant d'entamer le projet d'études), et les étudiants étrangers (dont le statut d'étudiant est temporaire).

En effet, quoique formant deux groupes distincts, plusieurs auteurs (Guilbert et Prévost 2009; Duclos 2011) remarquent que les motivations et les défis rencontrés par ces étudiants se recourent plus qu'ils ne divergent, notamment en ce qui concerne les apprentissages variés liés à leur expérience de mobilité ainsi qu'au processus de reconstruction identitaire, une variable également mise en lumière par la notion de carrières migratoires utilisée dans la recherche d'Annick Germain et Mircea Vultur (2006).

Guilbert et Prévost (2009) suggèrent alors d'étudier la conceptualisation des « transitions » des étudiants internationaux, avant départ, pendant, et après les études, comme potentiel de créativité, d'apprentissages et de transformations de la personne.

Dans la plupart des pays, les étudiants qui souhaitent partir peuvent être freinés par les questions de langue et de financement. La mobilité des étudiants est devenue une dimension importante du développement de l'enseignement supérieur à travers le monde. En 2005-2006, les étudiants étrangers représentaient près de 15 % de la population étudiante des universités en France (Ennafaa, Paivandi, 2008).

⁶⁴Interview O. Galland, *Ouest-France*, 8 décembre 2006

Un discours est fortement présent dans la littérature en ce qui a trait à la valeur ajoutée d'un séjour d'études à l'étranger dans le cadre de l'employabilité et de la compétitivité. Les restructurations du marché du travail ont affecté le processus d'insertion professionnelle des jeunes et il est, donc, important de préparer la future main-d'œuvre aux nouvelles exigences de l'économie du savoir, de l'internationalisation des marchés et de la production en réseaux (Garneau 2006).

En effet, cette représentation de la mobilité internationale est partagée par les étudiants qui voient en cette expérience un moyen de se distinguer sur les marchés du travail et de faciliter la recherche d'un emploi qualifié. Ces derniers parce qu'ils sont demandeurs de séjours d'études à l'étranger, contribuent également au phénomène d'internationalisation de l'enseignement supérieur (Garneau 2006).

L'absence d'opportunités de carrière dans les pays d'origine des étudiants ou l'absence d'infrastructures de recherche adéquates, le désir de mettre en place un plan de perfectionnement et de réussite professionnelle, de même que le désir d'apprendre différemment sont toutes des motivations souvent citées dans les études sur le sujet (Annick Germain et Mircea Vultur, 2006). Certains chercheurs soulignent, le désir d'acquérir une nouvelle expérience culturelle, de poursuivre un secteur spécifique d'étude, de changer son environnement actuel et d'améliorer ses perspectives d'avenir (sur le plan personnel ou professionnel) (Belkhodja et Esses, 2013)

Endrizzi (2010), tout comme (Duclos 2011), affirment que les projets de migration pour études sont intimement teintés par les origines sociales, culturelles et économiques de chacun entre ceux qui héritent de leur participation à la globalisation par le haut, en raison de la position socio-économique et des prédispositions culturelles de leur famille, et ceux qui s'activent internationalement par le bas, grâce à des réseaux économiques et sociaux communautaires et solidaires. (Ennafaa et coll., 2008a, cité par Endrizzi 2010).

Belkhodja et Esse (2013) soulignent que le choix de destination de chacun d'une variété de facteurs tels que la disponibilité des ressources financières et les éléments situationnels (tel que la procédure d'admission, la structure du programme d'étude, la réputation des institutions, la perception du style de vie du pays d'accueil, la proximité du domicile d'origine, la présence d'un conjoint, les objectifs de carrière) » (Belkhodja et Esses 2013)

Les motifs d'émigration peuvent jouer sur le choix de la destination. Comme le soulignent Chatel-DeRepentigny, Montmarquette et Vaillancourt (2011), cité par Germain et Vultur (2006), les éléments qui ont le plus d'impact sur le choix du pays d'études pour les étudiants internationaux sont, la notoriété du pays, la langue d'étude, le coût des études, la réputation de l'institution, les possibilités d'immigration et d'obtention des visas ainsi que la sécurité.

Selon Guilbert et Prévost (2009), la possibilité de développer une meilleure qualité de vie, de poursuivre une relation amoureuse, ainsi que de fonder une famille, sont les principaux facteurs d'immigration. De la même manière, les motifs personnels (familiaux, conjugaux, financiers, etc.) sont aussi fréquemment cités pour motiver le retour dans le pays d'origine.

Par ailleurs, on distingue également un terme d'étudiant international appelé étudiant migrant. Dans cette catégorie nous retrouvons un amalgame d'étudiants, parmi lesquels on peut retrouver des résidents permanents d'une origine autre et les étudiants qui détiennent un permis de séjour lié à leurs études, par exemple, des résidents permanents récemment arrivés effectuant

un retour aux études, des migrants temporaires⁶⁵ : visitors, sojourners, tourists, etc.(R. King et Findlay 2012) migrants professionnels (Skilled migrant), catégorie dans laquelle se confondent souvent les étudiants internationaux (Ballatore 2013), du fait qu'ils peuvent être temporairement affiliés ou inscrits dans une institution d'enseignement (écoles de langues, certificats, etc.). En fait, les étudiants internationaux peuvent, à différents moments dans leur carrière migratoire, porter les différents chapeaux énumérés ci-dessus. (Vultur, 2016)

2.1.4 Métier d'étudiant : être étudiant

Le terme « étudiant » est dérivé du latin *studere* signifiant « s'appliquer à apprendre quelque chose ». On le réserve généralement aux personnes intégrées dans un cursus scolaire. Dans de nombreux pays, notamment francophones, ce terme est traditionnellement réservé aux personnes engagées dans un cursus d'enseignement supérieur. Les nombreuses recherches effectuées sur les étudiants opèrent une distinction dans le monde de l'enseignement entre l'élève qui fréquente l'enseignement primaire ou secondaire, et l'étudiant qui fréquente un établissement d'enseignement supérieur (Dequiré, 2007).

Qu'est-ce qu'un métier, qu'est-ce qu'exercer son métier, son expérience ? : « Les procédures qui permettent d'accomplir un projet intentionnel. Qu'elles soient ou non formalisées, elles dérivent de l'expérience et résultent de la pratique. Le « Métier » renvoie à l'ensemble des savoirs de référence dans les différents domaines d'expression. » (Glossaire du programme d'arts plastiques des classes de seconde, première et terminale L, ES, S, 1994, BO n°11 du 1er septembre 1994)

Par ailleurs, la notion de « métier d'étudiant, » a été développée par Alain Coulon, Professeur de Sciences de l'éducation et ethnométhodologie. Il a publié un livre, sur l'entrée dans la vie universitaire, où il étudie les trois modalités d'affiliation du nouvel étudiant à travers la notion de métier d'étudiant (Coulon, 1997). C'est une expression métaphorique selon lui. Il ne s'agit pas pour l'auteur d'un métier au sens où on l'entend habituellement parce qu'un métier se définit par une activité professionnelle. De plus, il s'agit d'un métier provisoire, car être étudiant, c'est un statut social provisoire (Coulon,1997).

Selon le Larousse, une profession est une activité rémunérée et régulière exercée pour gagner sa vie. Il s'agit donc d'un métier, c'est-à-dire une « occupation qui trouve son utilité dans la société » [Grand Robert]. Métier de caractère intellectuel, artistique, etc., qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse (Larousse, 2010)

En réalité, une profession est avant tout l'expression d'un savoir-faire qui se traduit par l'occupation d'un métier et qui donne une position sociale plus ou moins prestigieuse. La profession, du latin « *professio* » est le métier exercé par une personne. Il s'agit d'une activité manuelle ou intellectuelle procurant un salaire, une rémunération, des revenus à celui qui l'exerce. Il constitue également un rôle social. Par extension, la profession désigne le métier appartenant à un secteur d'activité particulier. On parle ainsi de profession agricole, commerciale, médicale, artisanale, de la magistrature, de l'enseignement, du bâtiment, de l'industrie, du commerce⁶⁶.

⁶⁵ www.ucs.inrs.ca Institut national de la recherche scientifique Centre - Urbanisation Culture Société du Québec (2016)

⁶⁶ (Article consulté en ligne sur Wikipédia le 1 novembre 2020)

À plus large échelle, une profession est également un ensemble de personnes qui exerce un même métier. Cela implique donc la constitution d'un groupe social aux caractéristiques communes.

Selon l'Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), un étudiant est une personne inscrite dans une formation de l'enseignement supérieur. Pour Larousse, un étudiant est une personne qui fait des études supérieures dans une université ou un établissement d'enseignement supérieur. Cette définition fonctionnelle de l'étudiant a le mérite de permettre la catégorisation immédiate de l'étudiant dans une sphère sociale déterminée, celle de l'enseignement supérieur. Dès lors, **le métier d'étudiant** impliquerait l'appartenance à un certain échelon et à un certain groupe social.

Ainsi, quand on parle de profession étudiante, on parle d'une occupation précise dont la position est clairement identifiée dans la société et reconnue par elle. Ensuite, cette occupation est exercée par un groupe social précis, celui des étudiants. L'étudiant est ainsi celui qui exerce la profession d'étudier. Contrairement aux autres métiers, la profession d'étudiant n'est pas rémunérée.

2.1.5 Les types d'étudiants

Selon Dubet (1994), quand se croisent la diversité du monde étudiant et la diversité de l'offre universitaire, il se forme un univers d'autant plus complexe que l'un et l'autre de ces ensembles ne se recouvrent pas nécessairement pour former des types d'étudiants nettement identifiables, en effet, il est très difficile de donner une définition de l'étudiant puisqu'aucun type idéal nouveau n'est venu bousculer l'héritier.

Pour Galland (1996), en dehors de sa définition strictement scolaire, la condition étudiante est d'abord une manière de prolonger la jeunesse. Mais c'est bien, malgré tout, la poursuite d'études en commun qui donne son unité à ce groupe, même si celui-ci se fragmente en fonction des disciplines.

Selon Coulon (2005), « *le statut d'étudiant n'est qu'un statut provisoire qui à la différence d'un métier ne dure que quelques années. L'entrée dans la vie universitaire est comme un passage. Il faut passer du statut d'élève au statut d'étudiant.* » (P. 1)

Les différents termes que les chercheurs utilisent pour nommer et appréhender la figure de « l'étudiant » dans sa spécificité et dans sa permanence consistent à mettre en relation cette période spécifique de leur vie. En 1964, Bourdieu et Passeron annonçaient déjà la fin des « héritiers ». En 1970, on pouvait encore parler de « la condition étudiante » (Valabregue, 1970) comme d'une classe spécifique et homogène. L'hétérogénéité croissante et la diversification des pratiques conduisent, à parler de « vie étudiante » et à tenter de décrire ces formes nouvelles et en mutation.

Plus tard, en 1992, on passe du singulier au pluriel en parlant des « étudiants » (Molinari, 1992). En 1993, le parcours d'études étant devenu un investissement avec des buts de rentabilité, on peut alors passer au terme « la carrière étudiante » (Convert et Pinet, 1993). Cette activité est devenue plus récemment un métier que l'on doit accomplir avec ses rites et ses codes sociaux (Coulon, 1997) ou un métier d'apprentissage et l'on parle alors d'étudiant-apprenant (Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1997).

Enfin en 1997, Le Bart et Merle nous décrivent les restes d'une « citoyenneté étudiante » qui est bien éloignée de ce que, dans les années 70, on pouvait appeler « le mouvement étudiant ». Nous sommes passés peu à peu du singulier au pluriel, d'une identité commune et sélective à une hétérogénéité difficile à cerner (Trinquier, Clanet J. et Alava, 1999).

Le « monde étudiant » a laissé la place au « monde des étudiants » (Galland, 1995), l'université des années 80-90 a contribué à la mise en évidence du rôle des conduites quotidiennes et des pratiques d'étude dans l'appréhension de l'univers estudiantin⁶⁷.

Pour Beaud, le temps universitaire est un temps élastique (Beaud, 1997) où l'étudiant en autonomie doit construire lui-même son cadre temporel (Lahire, 1997). De ce point de vue, l'univers étudiant est inégal et les filières sélectives ou professionnelles offrent un encadrement qui est souvent perçu par les étudiants comme un cadre rassurant (Merle, 1997). C'est la maîtrise de ce temps « libéré » qui est une des premières sources de difficultés. La contrainte temporelle ayant été assimilée durant les passages scolaires, les jeunes se trouvent en effet confrontés à une plurifonctionnalité du temps où, bien souvent, les activités de loisirs se trouvent en conflit avec les activités d'étude (Beaud, 1997).

Ainsi, la non-utilisation de ce temps d'étude est alors vécue par l'étudiant sur le mode culpabilisateur et fait émerger des problèmes personnels qu'il doit résoudre (Lahire, 1997)⁶⁸. Étudier, c'est donc d'abord réorganiser sa relation au temps, faite des projets d'études et aussi des contraintes du présent. (Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001). Le rapport au présent et à l'avenir et les contradictions qui naissent de cette mise en relation sont particulièrement visibles en ce qui concerne le niveau de satisfaction des études (Merle, 1997). Ce sentiment de satisfaction est lié au niveau de sélectivité de la filière (Berthelot, 1993).

L'université est très souvent perçue comme un second choix et les sentiments de satisfaction sont plus flous (Duru-Bellat et Mingat, 1988). L'étudiant subit ainsi l'image sociale de la formation, image qui va médiatiser sa relation aux cursus et aux exigences des études. Ce rapport aux savoirs universitaires est aussi construit dans la perception de son orientation (Berthelot, 1989) qui capitalise un mécanisme à la fois objectif et sociétal.

« L'arrivée dans une filière universitaire est déjà le résultat d'un passé scolaire qui joue un rôle important et qui arme l'étudiant d'un capital confiance ou méfiance par rapport au monde de l'université (Berthelot, 1993). Son projet d'études, qui structure son avenir et son regard sur l'université, est en fait à la fois la résultante de son passé scolaire et des perceptions subjectives du monde étudiant et de ses difficultés (Coulon, 1997 ; Trinquier, 1999a). » (Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001 p.170)

Enfin, certains étudiants se caractérisent par l'absence de projet. L'université est pour eux un **espace de passage ou d'attente** ils vivent en moratoire le temps des études et trouvent son utilité par cette mise en arrêt du temps et des bénéfices (Galland, 1995).

L'étudiant sans projet serait un étudiant en renoncement de projet (Canceill, 1996), que l'étudiant soit en échec dans son orientation ou que celle-ci soit construite par défaut (Galland, 1995) ou encore que cette absence de projet soit la marque d'une coupure avec le choix familial

⁶⁷ Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition

⁶⁸ https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2836

(Laterrasse et Alberti, 1997). L'entrée à l'université marque, dans ce contexte, une rupture dans le rapport aux études. L'étudiant prend conscience que l'échec ou la réussite lui incombe (Laterrasse et Alberti, 1994).

« En effet, l'étudiant doit alors se trouver sa « vocation » et se forger une motivation lui permettant de pallier les difficultés de son intégration dans une université de masse. Cette mise en relation d'un projet d'avenir, d'un sentiment profond d'intérêt pour les études et d'une bonne insertion dans l'université caractérise l'expérience étudiante avec ses différentes facettes plus ou moins en harmonie avec les attentes universitaires (Dubet, 1994a et b). C'est dans cette mise en concordance des attentes individuelles et des attentes de l'institution que se jouera la principale sélection par l'abandon des étudiants (Duru et Mingat, 1988). » (Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001 p.170)

La transition entre le secondaire et l'université est aussi une période de réorganisation de l'ensemble des sphères d'activité du nouveau venu. Cette activité de l'étudiant ne peut se résumer à sa simple activité cognitive ou scolaire. L'ensemble des systèmes d'activité de l'étudiant se réorganise (Curie et Marquie, 1993 ; Curie, Hajjar et Roques, 1990) et constitue aussi une part importante de son expérience. À ce titre, la relation aux pairs (étudiants ou anciens amis) est ici fondamentale (Pralong, 1997)

Les amis jouent alors un rôle d'espace d'hébergement de cette activité non réglée que le jeune étudiant a du mal à construire (Beaud, 1997). D'autres tentent de construire une relation harmonique entre leurs activités de loisirs (sports, cultures, amis) et les activités d'étude. Ces étudiants « séculiers » tentent par-là de construire une nouvelle façon de conduire leurs études (Lahire, 1997). Dans cette mise en place de réseaux de sociabilité au sein de l'université (Merle, 1997), des lieux informels ou non scolaires jouent un grand rôle : la salle d'étude et la bibliothèque constituent, par exemple, des espaces d'affiliation aux nouveaux modes de penser et d'agir universitaires (Clanet, 1999b ; Coulon, 1999 ; Alava, 2000).

Pour Bourdieu et Passeron (1964), les étudiants ne peuvent être comparés à un groupe social professionnel : « Les étudiants peuvent avoir en commun des pratiques, sans que l'on puisse en conclure qu'ils ont une expérience identique, mais surtout collective ». Et R. Boyer (2000) d'ajouter que l'entrée dans la vie étudiante procède certes d'une rencontre avec une nouvelle culture, la culture universitaire, mais aussi d'une rencontre avec un nouveau statut social, un nouvel environnement relationnel, un nouveau mode de vie qui, ensemble, contribuent à bousculer et redéfinir l'identité sociale et personnelle de l'étudiant.

Pour Coulon (2005), le métier d'étudiant « est une expression métaphorique ». Il ne s'agit pas d'un métier au sens où on l'entend habituellement parce qu'un métier se définit par une activité professionnelle. De plus, il s'agit d'un métier provisoire, car être étudiant, c'est un statut social provisoire qui à la différence d'un métier ne dure que quelques années, affirme l'auteur. « Mais le principal que rencontrent les étudiants n'est -il pas, précisément de durer plusieurs années à l'université, mais en tout cas au-delà de la première année. Le problème n'est pas d'entrer à l'université, mais d'y rester » (p 1)

Coulon veut indiquer que ce n'est pas quelque chose de naturel. On n'est pas évidemment étudiant. Pour lui, de même que dans la vie courante, on peut dire d'un plombier, d'un chauffeur d'autobus, qu'il a du métier. Un étudiant, après un certain temps, « a du métier ». Il sait mobiliser au bon moment des connaissances, des savoir-faire, etc. Cela doit faire l'objet d'un

apprentissage institutionnel et intellectuel. C'est ce qu'il appelle « *apprendre son métier d'étudiant ce qui signifie qu'il faut apprendre à le devenir, faute de quoi on est éliminé ou l'on s'autoélimine parce qu'on reste étranger à ce Nouveau Monde* » (Coulon, 2005, p 1). L'hypothèse que l'auteur fonde ici est que les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier, échouent.

Coulon part de l'idée que la transition vers l'enseignement supérieur comporte de nombreux défis. Le premier est l'apprentissage du métier d'étudiant, c'est-à-dire des règles formelles et informelles universitaires dans les espaces d'intégration institutionnelle, intellectuelle et sociale (Coulon, 1997). Ensuite, cette transition est contemporaine d'autres événements typiques du début de la vie adulte, dont la décohabitation familiale, la création du couple qui augure parfois celle d'une nouvelle famille, les ruptures amoureuses, etc. (Galland 2007). Par ailleurs, selon Dixon Rayle & Chung (2007), l'expérience des étudiants à leur arrivée dans le supérieur peut être teintée d'un sentiment de marginalisation ou d'appartenance nous y reviendrons plus tard.

Si, Coulon (1997) fait accoler les termes « d'étudiant » et de « métier », c'est pour dire aux néo-bacheliers de considérer leur statut d'étudiant comme un métier qu'ils vont exercer même si ce statut est temporaire. Il suggère donc que devenir étudiant c'est parvenir à maîtriser les règles tant sociales que professionnelles de ce nouveau statut.

En effet, cette étape, souligne-t-il est marquée de plusieurs ruptures dans le mode de vie, dans la vie affective, le changement de vie familiale et la relation pédagogique. Le rapport au temps change, celui à l'espace aussi. Mais surtout le rapport aux règles et aux savoirs est bouleversé « *Le passage à l'université s'accompagne de modifications importantes dans les rapports qu'entretient l'individu avec trois modalités fortement présentes dans tout apprentissage : d'une part avec le temps, d'autre part avec l'espace, enfin par rapport aux règles et aux savoirs* » (Coulon, 2005 p 4). Les inscriptions ne sont pas simples, ils se sentent seuls, révoltés, inquiets, angoissés, traumatisés.

Être étudiant, c'est une profession, c'est un métier, c'est devenir un professionnel : « *Devenez des étudiants professionnels !* » dis-je aux nouveaux étudiants qui viennent d'arriver à l'université quelques jours auparavant. Non pas dans le sens péjoratif qu'on peut accorder parfois à cette expression. Apprendre à devenir des étudiants professionnels » n'est pas de ma part une boutade ironique qui les inviterait à être des étudiants attardés, un peu dilettantes, qui n'en finiraient d'achever leurs études. Ce conseil doit être entendu comme : *considérez votre nouveau statut d'étudiant comme une nouvelle profession que vous allez exercer* » (Coulon, 2005, p 5)

Le statut d'étudiant est comme un métier ce qui signifie, ajoute l'auteur, qu'on doit y consacrer beaucoup de temps, en commencer l'apprentissage, en maîtriser les règles et les outils, d'autant qu'entreprendre des études relève d'une stratégie économique calculée (Thin, 2000). Pour cela, le nouvel apprenti doit traverser « plusieurs ruptures simultanées » et trois étapes que Coulon définit comme des modes d'affiliation : celle de « l'étrangeté », celle de « l'apprentissage » et enfin celle de « l'affiliation ».

Alain Coulon rejoint la lignée des travaux d'Howard Becker, Blanche Geer, Everett Hughes et Anselm Strauss⁶⁹ (1964) sur les étudiants en médecine, qui ont étudié la vie quotidienne des étudiants en médecine de l'Université du Kansas « *Dans l'apprentissage de la profession de*

⁶⁹ Becker G.S., HUMAN Capital? New York? Columbia University Press, 1964

médecin, la science et le talent ne suffisent pas, il faut être initié au statut de médecin, avoir appris son rôle. » (Coulon, 2005 p 7). D'après les résultats, les perspectives des étudiants au bout d'un mois fait apparaître deux types de réactions : les uns tireront ce qui leur paraît important « pour la pratique médicale », ; les autres trois fois plus nombreux, choisiront les questions à travailler en fonction de ce que les enseignants veulent et qu'ils sachent », c'est-à-dire, celles qui risquent de poser lors des examens (Coulon, 2005)

La culture étudiante est riche de codes. Les compétences exigées sont difficiles à décrypter et à acquérir : expression orale et écrite, intelligence pratique, sérieuse, orthographe. Pour cela l'étudiant doit se plonger dans des opérations « minuscules » et montrer qu'il connaît la culture indigène. Il participera à son tour à en définir les contours. L'habitus est sans cesse renouvelé et s'enrichit d'expériences nouvelles. (Coulon, 2005)

Dans leur nouveau statut, les étudiants doivent construire leurs parcours. C'est nouveau pour eux avec des contraintes multiples: une nouvelle manière de lire, d'écrire, de penser, et la situation est différente selon qu'ils viennent directement du secondaire ou continue des études commencées quelques années plutôt, mais aussi selon qu'ils sont étudiants français ou international.

Coulon (2005) aborde un autre aspect du métier d'étudiant, il s'agit d'être étudiant, au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, ce qu'implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants. En effet, pour lui être étudiant c'est aussi mener des activités para-universitaires. Être étudiant, ce n'est pas seulement aller en cours et faire du travail intellectuel. C'est également un temps de la vie où on a envie, d'avoir des activités à côté, dans la fac, mais qui ne soient pas directement « intellectuelles ». Coulon affirme dans l'entretien avec Valérie Becquet⁷⁰ qu'il y a beaucoup d'activités para-universitaires qui contribuent à l'affiliation institutionnelle afin de ne pas s'isoler et éviter le grand danger que courent les étudiants à l'université : l'anonymat⁷¹. L'auteur souligne également le fait qu'il est important que les étudiants restent après les cours, qu'ils ne soient pas simplement de passage à l'université, et ajoute qu'il faut conserver la mission première de l'université qui est la transmission des connaissances, la recherche, tout en s'attachant à en faire des lieux de vie, des lieux où l'on aime être en développant ces activités.

C'est aussi le point de vue de Sébastien Michon⁷² (2017) La socialisation de l'étudiant ne se cantonne pas à l'intégration des principes de l'Université et à la compréhension de son système administratif. En effet, d'après Sébastien Michon, les activités dites « extrascolaires », telles que l'investissement dans une association ou le militantisme étudiant, peuvent contribuer à la bonne adaptation de l'étudiant dans son nouvel environnement. Ces activités favorisent les échanges et permettent aux étudiants de faire de nouvelles rencontres. L'étudiant se rattache à un collectif existant et affirme alors son appartenance à un groupe,

Ainsi, pour Coulon (2005), l'intégration totale de l'étudiant dépend fortement de sa participation à des activités para-universitaires, telles que le syndicalisme étudiant ou encore l'adhésion à une association étudiante. Il complète en affirmant que « le métier d'étudiant » c'est, aussi au-delà des cours, nouer des contacts, établir des dialogues, mener des activités avec

⁷⁰ Professeure des Universités en Sciences de l'éducation et de la Formation à l'INSPE de Versailles / CY Cergy Paris Université.

⁷¹ Propos recueillis par Valérie Becquet article consulté en ligne le 1 novembre 2020

⁷² Directeur de recherche au CNRS (laboratoire SAGE, Université de Strasbourg

d'autres étudiants. Un étudiant devient ainsi professionnel dès lors qu'il maîtrise les ficelles de l'université et est intégré socialement dans cette communauté (Coulon, 1997) : savoir contourner une règle bureaucratique, interpréter et utiliser les règles est un indicateur d'adaptation. Tandis que l'absentéisme et l'abandon seraient considérés comme étant des indicateurs d'inadaptation, souligne l'auteur qui étudie les modalités d'affiliation du nouvel **étudiant**, à travers la notion de métier d'étudiant.

Selon Coulon (2005), l'étudiant vient comprendre pour apprendre. Pour ce faire, il doit avoir des interactions plus au moins régulières avec l'enseignant. Or il semble que derrière le jugement sur les compétences il y a des jugements sur les relations qu'il entretient avec ses pairs : sympathie, franchise, clarté, impartialité, esprit d'équipe.

Plus qu'un métier que l'étudiant vient apprendre, **c'est une carrière, une affiliation**. Un parcours qui se fait à travers toute une série d'épreuves.

Les sociologues britanniques Rosenberg & McCullough (1981) ont formulé le concept de sentiment d'appartenance (*matterring*), c'est-à-dire de compter aux yeux des autres et au sein de l'institution d'enseignement supérieur. Dans le même ordre d'idées, Bourdon, Charbonneau, Cournoyer & Lapostolle (2007) ont décrit les caractéristiques sociales et l'étendue du réseau immédiat (parents, amis, collègues de classe, etc.) en soulignant l'importance de ce réseau lors de l'intégration à l'Université.

Ainsi, l'ensemble de ces travaux met au jour la transaction sociale entre l'étudiant, sa famille, ses pairs et l'établissement d'enseignement supérieur, à cette bifurcation du parcours scolaire. Additionnés aux difficultés scolaires et d'orientation de la population étudiante, ces défis sont de nature à complexifier la transition à l'Université.

2.2 Les apprentissages

Il s'agit ici de faire le point sur ces travaux qui cherchent à mieux comprendre l'activité de l'étudiant et son expérience concrète de l'université et de son enseignement.

En effet, dans le domaine de la pédagogie universitaire, de nombreuses études ont tenté d'explorer les conceptions de l'apprentissage des étudiants en partant de leurs conceptions de l'acte d'apprendre et des relations entretenues par ces dernières avec leurs stratégies d'apprentissage (Säljö, 1979; Entwistle, 1988; Romainville, 1993; Frenay, Noël, Parmentier et Romainville, 1998). Selon Romainville (1996) ces recherches ont révélé qu'il s'agissait en quelque sorte d'un noyau dur à partir duquel se structure le comportement scolaire de l'étudiant, y compris sa réflexion métacognitive.

Tout d'abord, Il existe plusieurs définitions de ce concept. Nous allons citer quelques-unes celles qui nous semblent les plus pertinentes : l'apprentissage est un investissement qui est réalisé que si l'apprenant estime que la rentabilité finale de l'apprentissage sera supérieure au coût qu'il devra payer pour y arriver (Tilman & Grootaers, 1994, cité par Peraya & Deschryver, 2001). C'est aussi un processus plus ou moins durable par lequel des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement. L'apprentissage implique pour l'apprenant l'utilisation de sa mémoire (De Landsheere, 1992, cité par Peraya & Deschryver, 2001). C'est un processus systématique et intentionnellement orienté vers

l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir (De Ketele & al., 1989, cité par Peraya & Deschryver, 2001)

D'après le lexique de termes pédagogiques couramment utilisés dans le monde éducatif et de l'enseignement de l'Académie de Lille (2006), l'apprentissage est l'ensemble d'activités qui permettent à une personne d'acquérir ou d'approfondir des connaissances théoriques et pratiques, ou de développer des aptitudes ; forme d'éducation alternée ayant pour but de donner à de jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire ; l'apprentissage est une forme d'éducation alternée. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle cette qualification professionnelle est sanctionnée par un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique du second degré ou du supérieur ou un ou plusieurs titres homologués (Académie de Lille, 2006)

Actuellement, particulièrement dans le milieu de l'éducation, l'une des significations les plus employées provient toutefois du domaine de la psychologie. Empruntée aux termes anglophones learning et training, cette définition de l'apprentissage associe acquis et appris, et réfère à un emploi technique du terme apprentissage (Reboul, 1980,)





Comme le précise Reboul, cette définition « omet un élément essentiel, celui qui précisément permet de distinguer l'appris de l'acquis » (Reboul, 1980,). En d'autres termes, si acquis signifie tout ce qui n'est pas inné, ce qui est appris est acquis; mais l'inverse n'est pas vrai (Reboul, 1980,). Ainsi, ce qui est appris désigne une acquisition que le sujet peut reproduire à volonté dans une situation donnée, soit un pouvoir de produire des savoirs utiles pour soi-même et pour les autres (Reboul, 1940, cité par M-J Roch 2016)

En ce qui concerne l'apprentissage conçu comme processus, on le retrouve dans les conceptions des courants du cognitivisme, du constructivisme, du socioconstructivisme, de l'humanisme, du courant critique et citoyen ainsi que dans celui de la neuro-éducation. L'apprentissage désigne alors le moment où l'information est perçue, décodée et traitée (Vienneau, 2011). Le processus peut aussi désigner le développement, l'actualisation et l'adaptation. En outre, il est constitué d'une série de phases organisées dans le temps (Raymond, 2006).

2.2.1 Les différents théories et modèles d'apprentissage

L'apprentissage est défini comme « un changement adaptatif observé dans le comportement de l'organisme. Il résulte de l'interaction de celui-ci avec le milieu. Il est indissociable de la maturation physiologique et de l'éducation (Dictionnaire de Psychologie, 1999). La littérature sur l'apprentissage offre de nombreuses théories et modèles d'apprentissage. On peut présenter au moins quatre grandes visions théoriques de l'apprentissage.

Tableau 2.1 : Théories et conception de l'apprentissage

Behaviorisme	Cognitivisme	Constructivisme	Socio-constructivisme	Connectivisme
Début du XX ^e siècle	1956	1975	1985	2005
				
J. WATSON	G. MILLER & J. BRUNER	J. PIAGET	L. VYGOTSKY	G. SIEMENS & S. DOWNES
L'acquisition de connaissances se fait par paliers successifs via un renforcement positif des réponses justes et comportements à valoriser	L'apprenant enregistre des informations provenant de l'extérieur, les trie et les réutilise quand ils en ont besoin	L'apprenant apprend quand il essaie de comprendre son expérience et s'approprie la connaissance	L'acquisition de connaissances se fait grâce aux interactions sociales	La progression des nouvelles technologies dans nos vies modifie nos façons d'apprendre : on apprend désormais par le biais de toutes les interactions permises par les réseaux
Le pédagogue est le détenteur du savoir	L'enseignant est un gestionnaire des apprentissages	L'enseignant doit recréer des situations d'apprentissage complexes similaires à celles que retrouve l'apprenant dans sa vie	L'enseignant doit favoriser les interactions entre élèves et les débats	L'enseignant doit s'approprier les possibilités des nouvelles technologies pour favoriser la collaboration et la recherche de ressources
L'apprenant est passif : c'est un « vase vide »	L'apprenant est passif : son cerveau fonctionne comme un ordinateur	L'apprenant est actif : il construit son savoir en se basant sur ses expériences	L'apprenant est actif : il est autonome dans ses apprentissages par rapport à l'enseignant mais fait partie d'une communauté d'apprentissage	L'apprenant est actif : il apprend en pratiquant et réfléchissant

Source : UNIV PERSO-Philippe Clauzard. Modèles d'apprentissage

Ce tableau présente des synthèses de différentes conceptions de l'apprentissage selon divers courants en éducation

On peut présenter au moins quatre grandes visions théoriques de l'apprentissage (Cooper, 1993) :

- Apprendre, c'est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements (le behaviorisme).
- Apprendre c'est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action (le cognitivisme).
- Apprendre c'est construire des images de la réalité dans des situations d'action (le constructivisme);
- Apprendre c'est échanger du sens, dans des rapports sociaux (le socioconstructivisme).

2.2.2 Apprentissage et réussite

Depuis 1950, les effectifs des universités ont été multipliés par 6. L'université élitaine a progressivement été remplacée par une université de masse avec des publics beaucoup plus diversifiés. (Dequière, 2007). Dans les années 1950, les enfants des classes aisées fréquentaient

l'université. Ces *héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964) formaient un milieu fermé, homogène, concentré géographiquement à Paris.

En effet, Bourdieu et Passeron (1964) expliquaient les inégalités par des mécanismes de type culturel et non par des raisons économiques. Ainsi, les étudiants issus des classes aisées bénéficiaient de privilèges sociaux favorisant leur réussite. Un capital culturel et un ensemble de dispositions à l'égard de l'école et de la culture transmis par la famille leur permettaient de réussir à l'université ; ceux issus des classes populaires, privés de ce capital, étaient éliminés rapidement de la course universitaire. (O. Galland et M. Oberti, 1996),

En effet, les travaux portant sur les étudiantes constituent un domaine de recherche sociologique important en France depuis les années 1960. Si le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997) a été le plus souvent envisagé de manière extensive, il n'en est pas de même des apprentissages, de ce qu'étudier veut dire, du point de vue de la transmission et de la réception des savoirs. Les questions liées à la réalité du travail d'apprentissage des étudiants se posent aujourd'hui avec acuité :

Les recherches de Pierre Bourdieu et de Jean-Claude Passeron sur la condition étudiante (1964), qui restent aujourd'hui centrales, ont inauguré toute une série de travaux sur ces questions (Molinari, 1992 ; Baudelot, 1981 ; Galland, 1996 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Coulon, 1997 ; Gruel, Galland & Houzel, 2009).

En effet, le point commun de ces publications, et d'autres qui ont suivi, a souvent été d'envisager l'objet « étudiant » en considérant un ensemble de dimensions de la vie étudiante : les trajectoires de formation, les ressources scolaires, sociales et économiques des étudiantes, leurs pratiques associatives, culturelles ou de loisirs, leur engagement politique (Muxel, 2001 ; Michon, 2008 ; Casta & Porte, 2015) ou encore leur travail salarié (Pinto, 2014).

Ainsi, l'observatoire national de la Vie étudiante a par ailleurs été fondé en 1989, et l'enquête nationale sur les Conditions de vie des étudiants produit régulièrement, depuis 1994, des résultats sur cette population, ses études, sa vie matérielle, sa santé et son rapport au corps ainsi que ses pratiques culturelles.

De nombreuses études et recherches relevant de multiples dimensions attestent de l'importance de la réussite étudiante comme le pouvons le voir dans cette synthèse sur l'attente et pratique des étudiants dans l'enseignement supérieur français par Paquelin (2015) ⁷³

Les disparités sociales, sexuées, de filières et de lieux d'études (Bourdieu et Passeron, 1964 ; Felouzis, 2000 ; Hardouin, Hussenet, Septours et Bottani, 2003). Les effets des pratiques et conditions des études : les méthodes de travail (Coulon, 2007 ; Lahire, 1997 ; Monfort 2003) l'intelligence et les aptitudes cognitives (Elshout et Veenman, 1992), le temps consacré au travail, l'activité rémunérée, le type de logement (Gruel, 2002). La représentation de ce qu'est la réussite (Rivière, 2002). Le rapport aux études : la motivation, le projet de formation (Pilot et De Ketele, 2000 ; Heutte, 2011), l'adaptation et l'intégration dans le cadre de l'université, l'adéquation académique, les traits de personnalité (Galand et Vanlede, 2005 ; Boujout et Bruchon-Schweitzer, 2005 ; Martinot, 2001), les stratégies de coping (Lassare, Giron et Paty 2003), la transition entre le lycée et l'université (Maurice, 2001)

⁷³ Professeur des Universités, Université Bordeaux Montaigne (France)

Dans la recherche de Bourdieu et Passeron sur les « héritiers (1964), des études ont d'abord été initiées, au cours des années 90, dans le but de décrire, d'une part, le monde étudiant en tant que groupe social et, d'autre part, les mécanismes par lesquels l'université joue le rôle d'espace de sélection lié à la reproduction des inégalités (Erlich, 1999 ; Galand, 1995 ; Lahire, 1997)

Un deuxième axe de recherche consiste à s'interroger sur les motifs de l'échec massif au premier cycle (Duru-Bellat, 1995). Les carrières individuelles sont alors étudiées comme la résultante d'une offre scolaire différentielle, d'un processus d'aide à l'orientation et de choix individuels d'études. La décision d'orientation marque en fait le résultat d'un processus d'ajustement des moyens et des fins qui devrait permettre de donner à l'étudiant les éléments d'une réussite universitaire. Mais l'étude des parcours scolaires montre que la carrière universitaire individuelle est construite par un jeu dialectique entre l'offre de l'institution d'enseignement et les comportements individuels d'étude (Duru-Bellat et Mingat, 1988).

Le troisième axe est une approche de l'expérience étudiante et se développe en parallèle à l'évolution des analyses sociologiques théoriques sur l'école. Ces études soulignent qu'elles sont en définitive le produit de l'interaction entre individus. On s'intéresse alors à la manière dont les individus vivent leur expérience et à la subjectivité des acteurs. (Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001)

En effet, les travaux de Coulon (1997) et son approche ethnométhodologie du métier d'étudiant sont les plus représentatifs de cette tendance. Comme le soulignent Erlich et ses collaborateurs (2000), ces travaux s'inscrivent dans la perspective d'une sociologie des modes de vie et on y insiste sur la diversité des mondes étudiants, alors que la figure classique de « l'héritier » faisait l'hypothèse de l'homogénéité de cette catégorie sociale. Par ailleurs, on assiste également à un élargissement de l'objet d'étude : il ne s'agit plus seulement d'analyser les pratiques d'étude des étudiants, mais aussi leurs pratiques plus informelles de travail scolaire et extrascolaire et, plus généralement, leur mode de vie, comme dans les travaux d'Alava sur l'artisanat des études (1999) (cité par Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001)

Enfin, dans le quatrième axe, les sciences de l'éducation se sont intéressées de la question des pratiques étudiantes. À titre d'exemple : l'approche du métier d'enseignant-chercheur (Fave-Bonnet, 1994, 1995 et 1999) et l'efficacité de dispositifs innovants tels que le tutorat, l'aide méthodologique et les nouvelles technologies de l'information (Alava et Clanet, 2000 ; Annot, 1998 ; Danner, Kempf et Rousvoal, 1999 ; Trinquier, Clanet, et Alava, 1999)

2.2.3 La qualité de l'apprentissage

La qualité de l'apprentissage est devenue un objet de recherche investi depuis les années 1960. Parmi les disciplines universitaires mobilisées sur cette thématique, on doit notamment mentionner la psychologie cognitive, les sciences de l'éducation et la sociologie. La recherche de Perry, menant une enquête longitudinale sur les étudiants de Harvard dans les années 1960, centrée sur les modes d'appropriation du savoir universitaire chez les étudiants a permis d'identifier des conduites différenciées des étudiants face à l'acte d'apprendre à l'université et l'évolution de la posture « épistémique » durant le parcours universitaire (Perry, 1970)

La recherche de Perry est suivie par une série d'enquêtes en Amérique du Nord, en Europe et en Australie. Miller et Parlett (1974) tentent d'appréhender le sens que les étudiants accordent à l'apprentissage universitaire et à l'évaluation. Ils mettent en évidence l'utilisation d'un

ensemble d'indices repérés dans le contexte d'apprentissage par les étudiants (ce que Snyder avait appelé en 1971 « curriculum caché ») pour apprendre et préparer les examens. En réalité, les modalités de l'évaluation mises en œuvre par l'enseignant deviennent un régulateur du processus d'apprentissage chez les étudiants.

Les recherches suédoises (Marton/Säljö, 1976 ; Svensson, 1997) sur la manière d'apprendre à l'université, centrées davantage sur une perspective psychologique, approfondissent les travaux antérieurs en s'intéressant à la conception étudiante de l'apprentissage universitaire. Elles tentent d'examiner comment un étudiant organise et donne sens aux tâches liées à l'apprentissage. Säljö (1979) dans sa recherche à l'Université de Göteborg trouve cinq façons différentes d'accorder un sens à l'apprentissage dans le contexte universitaire :

- L'apprentissage est perçu comme l'augmentation quantitative du savoir : apprendre, c'est savoir beaucoup de choses.
- L'apprentissage est perçu comme la mémorisation pour stocker durablement des connaissances et les restituer lors des examens.
- L'apprentissage est considéré comme l'acquisition de théories et de méthodes destinées à être mises en pratique dans la réalité.
- L'apprentissage est destiné à la compréhension, à la construction du sens ou à l'abstraction de la signification des relations à l'intérieur de la matière.
- L'apprentissage signifie l'interprétation et la compréhension de quelque chose autrement, un changement qualitatif de soi, une actualisation de ses potentialités.

Tout en développant le même type de recherche, Marton et ses collègues (1993) ont ajouté une nouvelle conception de l'apprentissage centrée sur un changement de la personne, un changement de regard quant à son positionnement dans le monde. Les auteurs ont également travaillé sur la notion "d'approche d'apprentissage", désignant la qualité d'apprentissage (processus et résultats). Le terme "approche" est utilisé par les auteurs pour désigner une forme de compréhension mettant en avant le processus d'apprentissage et la façon dont l'étudiant aborde le contenu informationnel.

Dans leur typologie, les étudiants développant les trois premières conceptions tendent à apprendre d'une manière fragmentée, en se focalisant sur les données d'une manière isolée. Cette forme d'approche, tendant à écarter la complexité et l'accès à des conceptions sophistiquées, est désignée comme "l'approche de surface (Marton et ses collègues, 1993)

Face à cette première catégorie, on propose une deuxième approche, il s'agit d'aller au-delà du cadre de l'information et de prendre en considération une perspective plus large. Entwistle et Ramsden (1983), ainsi que Biggs (1987), reprenant les éléments des recherches antérieures, identifient une troisième approche (stratégique) fondée sur les motivations "extrinsèques" destinées à réussir les études et les examens. Sont ici concernés selon eux, les étudiants tendant à organiser efficacement leurs études et à mesurer l'efficacité des pratiques d'études, se montrant attentifs aux exigences et aux critères d'évaluation, développant une attitude conformiste et s'adaptant au discours professoral.

Les recherches sociologiques sur l'apprentissage étudiant se penchent davantage sur l'environnement social et pédagogique, la socialisation universitaire, la carrière scolaire et la trajectoire biographique. Un axe émergent dans le domaine de l'apprentissage universitaire se

développe autour des thématiques liées à l'évolution de la "trajectoire d'apprendre" ou de la "carrière d'apprendre" à l'université. Les chercheurs britanniques, Bloomer et Hodkinson (2000) pensent qu'une théorie de l'apprentissage doit mettre en lien la manière d'apprendre et la temporalité. Deux processus sont repérés par les auteurs : la façon dont l'apprentissage se connecte avec le contexte social et pédagogique et les expériences de la vie de l'apprenant ; la façon dont un ensemble d'expériences d'apprentissage se connectent à travers le temps. L'apprentissage comporte une dimension identitaire et se développe à travers un parcours individuel marqué par la mobilisation de l'apprenant, son engagement et le sens accordé à l'acte d'apprendre dans un contexte donné.

2.2.4 Apprendre à l'université

Que signifie apprendre à l'université ? Comment doit-on y apprendre et pourquoi le faire ? Pourquoi tant d'étudiants échouent-ils à apprendre à l'université ? Telles sont les questions que posent Paivandi, (2015) dans son livre apprendre à l'université. L'auteur se propose d'analyser l'expérience universitaire des jeunes et leur engagement vis-à-vis de l'acte d'apprendre. Il a cherché à saisir de l'intérieur le point de vue de l'étudiant, en réalisant des entretiens dans cinq universités françaises.

Pour Paivandi (2015), le parcours d'apprenant implique des changements identitaires et surtout une nouvelle relation au savoir. D'une approche dualiste où l'on pense pouvoir discerner le vrai du faux, grâce au discours du professeur, « ou l'on sait où l'on ne sait pas », l'étudiant doit savoir devenir un « praticien réflexif » qui observe conceptualise, approfondit et transforme pour s'adapter et innover, compétences nécessaires pour s'intégrer à la « société cognitive fondée sur le savoir » dans laquelle nous vivons.

Paivandi (2015) dresse une typologie de quatre perspectives d'apprentissage :

- La perspective compréhensive selon laquelle le savoir peut-être une fin en soi, ou l'étudiant cherche à aller plus loin que le cours, à faire des liens avec les apprentissages antérieurs.
- La perspective de performance selon laquelle l'objectif est la validation des partiels, la réalisation des travaux demandés, la concentration pour bien apprendre les contenus
- La perspective minimaliste selon laquelle l'étudiant cherche à se débrouiller en utilisant la mémorisation systématiquement, l'apprentissage est passif, l'étudiant est très sensible aux critères d'évaluation
- La perspective de désimplification marquée par l'irrégularité dans le travail, l'incompréhension du sens du savoir, etc.

Par ailleurs, selon l'auteur, cité par Persini (2015), l'université française est basée sur le « darwinisme scolaire » qui exclut les plus faibles ou ceux qui ne s'adaptent pas. Les structures universitaires, souvent marquées par le gigantisme, le manque d'espace de sociabilité entre pairs et de communication avec le corps enseignant, connaissent une image dévalorisée. L'élève, marqué par la culture scolaire de l'enseignement secondaire, peut avoir un sentiment d'isolement et de perte de repère. Il met alors en œuvre des stratégies inefficaces dans cet univers inconnu et peut connaître la désocialisation et le désenchantement de l'expérience étudiante. Les conséquences seraient l'absentéisme, la passivité et le refus du travail

Parmentier (1996) a également conduit une enquête sur les étudiants inscrits en médecine en Belgique pour analyser les effets des facteurs “structurels et processuels” de l’apprentissage universitaire. Il identifie deux séries de “facteurs processuels” susceptibles d’évoluer en fonction des interactions de l’étudiant avec le contexte : vouloir apprendre (intention d’apprendre, participation, décision d’apprendre...) ; pouvoir apprendre (capacité d’apprendre et possibilité d’apprendre qui est offerte par le contexte d’apprentissage).

En France, les premières recherches sur l’apprentissage étudiant et sur le rapport au savoir universitaire émergent progressivement dans les années 1990, en adoptant souvent une perspective sociologique (Coulon, 1997 ; Lahire, 1997 ; Millet, 2003 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Michaut, 2000 ; Paivandi, 2010).

La recherche de Coulon (1997) révèle le rôle joué par le processus d’affiliation intellectuelle comme condition d’accès au savoir et à la réussite universitaire. Il s’agit de maîtriser progressivement les règles du travail intellectuel pour pouvoir en faire un “usage métaphorique” et se doter d’un habitus d’étudiant qui permet d’être reconnu comme tel, d’être agrégé au même univers social, avec des références et des perspectives communes et avec la même façon de catégoriser le monde.

Plusieurs recherches françaises mettent l’accent sur le contexte particulier des différents types d’études qui apparaissent ainsi comme matrices socialisatrices et productrices de styles de travail universitaire diversifiés (Lahire, 1997 ; Hermet, 2000 ; Monfort, 2003 ; Millet, 2003). En analysant les pratiques de lecture en médecine et en sociologie, Millet (2003) s’intéresse aux formes du travail intellectuel étudiant en lien avec les logiques de connaissance propres à chaque champ disciplinaire. L’auteur montre bien qu’une activité universitaire comme la lecture de textes porte un sens différent dans l’une et l’autre discipline et produit des effets socialisateurs.

2.2.5 Des dispositifs d'aide à l'affiliation

La mise en place, en France, d’un dispositif de tutorat centré sur l’intervention des pairs a fait l’objet de nombreuses recherches durant les 10 dernières années (Alava et Maydiou, 1998; Annoot, 1998; Bonnichon et Martina, 1997; Danner et coll., 1999; Griffin et Griffin, 1997; Topping, 1996). L’impact de cet accompagnement sur la réussite des étudiants est souvent mis en relation avec les caractéristiques des étudiants qui le fréquentent et le rôle de ces pratiques dans leur autonomisation ». (Alava et Romainville, 2001)

Le mentorat, qui met en relation un enseignant et un groupe d’étudiants, est davantage intégré dans les pratiques pédagogiques. Il est soit inclus dans des dispositifs particuliers (Donnay et Cheffert, 1998), soit utilisé pour proposer à chaque étudiant un enseignant référent et donc lutter contre le manque de communication et la démotivation des étudiants (Romainville et Noël, 1998).

Par ailleurs, Il se développe dans certaines universités européennes un encadrement méthodologique des étudiants par des professionnels qui interviennent au sein de structures d’appui à l’apprentissage, telles que les services de pédagogie universitaire, les centres d’autoformation ou encore les services de vie étudiante (Romainville et Noël, 1998). Cette formule est pourtant assez généralement critiquée tant un lien très important semble devoir être maintenu entre la médiation pédagogique apportée et les problèmes disciplinaires posés (Biémar, Philippe et Romainville, 1999)

Dans la conclusion de leur note de service sur les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. Alava et Romainville (2001) ont synthétisé quatre directions de recherche qui semble s'orienter vers la relation entre apprentissage universitaire et spécificités disciplinaires à savoir :

- Premièrement, des recherches sont actuellement consacrées à l'analyse des « genres académiques » particuliers auxquels les étudiants doivent se familiariser, tant en compréhension qu'en production. L'idée de genres de texte renvoie à l'observation selon laquelle chaque communauté élabore des types relativement stables d'énoncés, en termes de contenus thématiques, de style et de construction discursive. Un des aspects du métier d'étudiant consiste à se familiariser sur le tas avec ces genres académiques pour en maîtriser progressivement les spécificités (Dejean et Magoga, 1999 ; Francis et Hallam, 2000 ; Pollet, 2001).

- Deuxièmement, l'étudiant doit réussir son affiliation non seulement au monde universitaire en général, mais aussi aux sous-cultures qui composent sa filière d'études. Chaque discipline possède en effet ses traditions de pensée et ses catégories conceptuelles qui assurent à ses membres une certaine homogénéité dans la manière de poser les problèmes et de les traiter. Ces sous-cultures sont constituées essentiellement d'implicites, auxquels l'étudiant se socialise par imprégnation. Des travaux ethnologiques visent à expliciter ces fondements disciplinaires largement tacites (Bêcher, 1994). Un de leurs résultats les plus intéressants est de montrer que ces fondements ne sont pas seulement d'ordre intellectuel, mais ont trait plus largement aux conceptions du monde et de l'homme, voire aux valeurs. Le problème est encore plus crucial quand l'étudiant doit en même temps s'affilier à des sous-cultures différentes, comme c'est souvent le cas dans des filières appliquées où plusieurs disciplines dites contributives sont enseignées (Baynham, 2000).

- Troisièmement, dans le domaine des croyances épistémiques, on se rend compte que les spécificités disciplinaires ont aussi été sous-estimées : les étudiants disposent de conceptions épistémologiques naïves non seulement sur la science en général, mais aussi sur les champs particuliers que constituent les disciplines enseignées. Ainsi, Crawford et coll. (1998) distinguent deux types de conceptions contrastées de ce que sont les mathématiques chez des étudiants de première année. Pour les uns, les mathématiques se résument à l'étude des nombres et des formules dans une perspective de résolution de problèmes ; la discipline est perçue comme un vaste corpus de connaissances. Pour les autres, cette discipline représente davantage un système formel complexe qui développe une manière de penser le monde.

- Quatrièmement, les recherches actuelles sur les stratégies d'apprentissage prônent aussi une plus grande prise en compte des spécificités liées aux filières d'études et aux types de savoirs qu'elles enseignent. Ainsi, les recherches sur les stratégies cognitives des étudiants montrent que la même stratégie (le recopiage d'informations spécifiques telles que les formules) est associée, dans une faculté, à la réussite et, dans une autre, à l'échec (Boulet et coll., 1996). La plupart des recherches qui avaient pour ambition de mettre à jour les stratégies cognitives liées au succès dans le supérieur indépendamment du type de savoirs ont dû y renoncer. Par ailleurs, les études qui portent plus globalement sur les pratiques étudiantes, y compris les pratiques extrascolaires et informelles, mettent également à jour l'importance de cette différenciation selon la filière. Ainsi, Lahire (1997) montre bien comment le type d'études (longues ou courtes, professionnalisantes ou non, bourgeoises ou populaires, etc.) produit un style de travail particulier, préfigurant d'ailleurs lui-même un futur style de vie.

Pour les deux chercheurs, ces quatre directions de recherche s'inscrivent dans l'insistance mise actuellement par certains courants théoriques sur les rapports au savoir. Les recherches futures sur les pratiques d'étude devront prendre de plus en plus en compte ce pôle du rapport aux savoirs (Bautier et Rochex, 1998 ; Chariot, 1999) susceptible d'éclairer d'un jour nouveau la spécificité des conduites d'études à l'université. (Alava et Romainville, 2001)

Enfin, aux deux chercheurs de conclure « *que l'apprentissage en milieu universitaire est une activité cognitive spécifique qui se construit en contexte disciplinaire et institutionnel. C'est aussi une activité sociale qui s'élabore dans une culture universitaire donnée et qui nécessite la maîtrise d'un métier d'étudiant permettant affiliation et socialisation. L'étude des pratiques d'études universitaires ne doit pourtant pas se limiter à ces deux facettes, psychologique et sociologique* » (Alava et Romainville, p.175, 2001)

Appréhender l'hétérogénéité de l'activité de l'étudiant, c'est aussi replacer celle-ci dans un contexte historique et disciplinaire qui donne sens à ses conduites et que la nouvelle centration des recherches sur le pôle des savoirs nous alerte sur la transdisciplinarité à construire pour décrire et expliquer ces conduites, afin de mieux comprendre l'activité d'apprentissage et d'affiliation de l'étudiant (Alava et Romainville, 2001)

2.2.6 Les nouvelles conditions de vie et d'études

Les recherches menées, sur les conditions financières des étudiants réalisées par l'Observatoire national de la vie étudiante ainsi que celles élaborées par l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (Castelain et Jacob 2005), ont permis de montrer la grande variabilité des conditions de vie des étudiants, où l'âge, l'environnement social et économique de la famille apparaissent comme les facteurs les plus discriminants.

En effet, la massification de l'université des années 90 a entraîné une réflexion de plus en plus approfondie sur le rendement universitaire et sur l'évaluation des universités. Cette dynamique nouvelle de recherche et d'évaluation de la qualité de l'action universitaire touche la plupart des pays (Bernard, 1992 ; Gruson et Markiewicz-Lagneau, 1983 ; Radford et coll., 1997 ; Romainville, 1999).

La préoccupation de la « qualité » est d'autant plus prégnante que les échecs sont toujours aussi importants dans les premiers cycles (Canceill, 1993 et 1996 ; Felouzis, 1997a ; Jallade, 1991 ; Roda, 1996), malgré les recherches conduites pour comprendre ou anticiper cet échec (Dumora et coll., 1995 et 1997 ; Duru-Bellat, 1995 ; Louryan et Thys-Clément, 1999 ; Romainville, 1997 et 2000)⁷⁴.

Dans une note de synthèse, Alava et Romainville (2001) décrivent les transformations de l'université : la figure de l'étudiant a changé et ses préoccupations sont plus hétérogènes (Dubet, 1994 ; Lapeyronnie et Marie, 1992)

« *L'université n'est donc plus le lieu privilégié pour une minorité de jeunes issus de milieux intellectuels ou des classes favorisées (Bernardet, 1999 ; Dubois et Raulin, 1997 ; Erlich, 1999 ; Galland, 1995). Plus réalistes que leurs prédécesseurs, les étudiants ont des demandes*

⁷⁴ Revue Française de Pédagogie, n° 136, juillet-août-septembre 2001

d'efficacité et recherchent des débouchés. Les « héritiers » d'hier allaient à l'université pour se socialiser sans réelle préoccupation d'emploi : leur avenir professionnel et social étant assuré, ils venaient y goûter à la culture libre et critique. L'activité intellectuelle était, en quelque sorte, à elle-même sa propre fin. L'arrivée de nouveaux publics et le marché de l'emploi plus concurrentiel ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire. Avec la crise, ce sentiment s'est sans doute amplifié. Aller à l'université n'est plus une ambition, mais une nécessité sociale (Philippe, Romainville et Willocq, 1997) » (Alava et Romainville P. 167, 2001)

La crise économique et le chômage ont ainsi sonné le glas de « la classe étudiante » en tant que structure unifiée (Baudelot, Bénoliel, Cukrowicz et Establet, 1981). L'université de masse est l'université de l'indécision et des difficultés d'intégration. L'université apparaît aujourd'hui, pour le chercheur et pour l'étudiant, comme une institution éclatée au faible pouvoir de socialisation (Erlich, 1999).

« L'université de masse est aussi celle où les conditions d'étude vont devenir un élément essentiel de la vie universitaire. En effet, si l'étudiant n'est plus repérable à son origine sociale, il l'est à ses modes de comportement et d'étude qui le caractérisent dans sa présence à l'université. Initiées dès la fin des années 80 par les observatoires de la vie étudiante (Alava Séraphin, Romainville Marc, P. 167, 2001)

En effet, les enquêtes montrent l'apparition d'une nouvelle population étudiante aux conditions d'étude très diversifiées (Alava et Maydiou, 1998) ; Convert et Pinet, 1993 ; Dubet et coll., 1993 ; Galland et Oberti, 1996 ; Grignon, Bensoussan et Gruel, 1996). Ainsi, les étudiants se distinguent-ils par leurs pratiques sociales de travail rémunéré, de logement, de loisirs et de fréquentations (Galland, 1995) et par leurs différentes « manières d'être étudiant » (Dubet, 1994 ; Lahire, 1997).

Dans ces modes parfois informels d'être étudiant, le niveau financier et l'origine culturelle restent des éléments déterminants, mais c'est davantage dans la perception qu'ont eux-mêmes les étudiants de ces aspects qu'il faut en chercher le caractère réellement prédictif (Beaud, 1997 ; Chamboredon, 1991). Le rapport aux temps scolaires, les modalités de constitution et de négociation du projet d'études, le rapport construit aux pratiques universitaires (Beaud, 1997 ; Erlich, 1999 ; Lahire, 1997) sont constitutifs d'une pratique des études qui s'agrège en typologies d'étudiants souvent flous ou en devenir (Clanet, 1999). (Alava Séraphin, Romainville Marc, 2001)

La liberté de l'organisation universitaire est perçue par certains étudiants comme un levier de nouvelles pratiques sociales (foyer, loisirs) ou par d'autres, comme une rupture dans le cadre des données temporelles peu à peu construit dans la scolarité secondaire (Beaud, 1997). Pour d'autres encore, les modes de logement (cités universitaires ou quartiers) sont des modalités d'une socialisation universitaire qui ont des effets importants dans leurs projets d'études (Felonneau, 1994 et 1997 ; Gelly, 1993 ; Grignon, Gruel et Bensoussan, 1996). Ces dernières années, ces conditions sont en dégradation au point que certains peuvent parler aujourd'hui d'une aggravation de la pauvreté chez les étudiants en difficultés (Grignon, 2000).

De plus, les situations de précarité financière sont en progression et créent des différences notables dans les conditions de vie et de travail des étudiants, notamment en termes d'usage d'un véhicule, de possession d'un ordinateur ou d'un logement indépendant (Eicher et Gruel,

1996 ; Le Gall et Néelz, 1999). Ces éléments financiers conduisent les étudiants soit à abandonner prématurément leurs études soit à exercer une activité rémunérée qui se révèle être un handicap à l'assiduité aux cours, entraînant ainsi un allongement de leurs études (Clanet, 1999) cité par Alava et Romainville (2001).

Ainsi, des fortes disparités sociales marquent la vie des étudiants (Dequiré, A. 2007), aussi bien dans l'accès aux études que dans leurs modes de vie. Les étudiants issus des familles plus défavorisées et moyennes sont les plus touchés par les problématiques de logement, de travail et de santé.

Néanmoins, si certains vivent de manière acceptable, d'autres se trouvent dans des situations précaires, ayant trop souvent une incidence directe sur les résultats universitaires. D'autre part, une rupture familiale, un parent au chômage, l'absence ou la quasi-absence de bourse, un retard de versement d'une aide publique ou privée, peuvent les faire basculer à tout moment dans une situation de pauvreté. (Dequiré, 2007)

2.2.7 La question du décrochage à l'université

La démocratisation et la massification de l'accès à l'université au cours du siècle dernier ont eu pour conséquences une hausse croissante des taux d'échec des étudiants inscrits en première année. La mobilité internationale, l'arrivée d'un nouveau public de plus en plus hétérogène, à la fois socialement et scolairement, a contribué à faire évoluer les finalités de l'enseignement supérieur.

Pour Michaut, (2000), l'objectif n'est plus uniquement de former une « élite scolaire », mais de participer à la réduction des inégalités sociales or l'université étant la seule institution d'enseignement supérieur interdite de procéder à une sélection à l'entrée (Convert, 2010).

Par ailleurs, cette situation a également eu pour conséquence une hausse croissante des taux d'échec. Il est à dire que l'université constitue une orientation par défaut pour bon nombre d'individus n'ayant pas été acceptés au sein des filières sélectives (Ryk, 2012), une « roue de secours » (Beaud, 2008) pour ceux qui n'ont encore aucun projet professionnel précis et parfois même une alternative pour ceux qui ne souhaitent pas entrer immédiatement dans la vie active (Beaud & Pialoux, 2001).

Cette problématique relative à la hausse des taux d'échec a conduit les chercheurs à tenter d'expliquer ce phénomène en examinant le poids exercé par un certain nombre de facteurs sur la réussite.

En effet, ces travaux mettent en évidence l'importance du passé scolaire de l'étudiant sur sa réussite. Ainsi, les bacheliers généraux présentent de meilleurs taux de réussite à l'université que les bacheliers technologiques, eux-mêmes plus performants que les bacheliers professionnels (Michaut, 2000 ; Morlaix & Suchaut, 2012).

Ainsi, parmi les bacheliers généraux, ceux qui sont détenteurs d'un baccalauréat scientifique bénéficient d'une « voie royale » pour continuer les études dans l'enseignement supérieur (Beaupère, Chalumeau, Gury *et al.*, 2007). L'obtention d'une mention très bien au baccalauréat plutôt que passable multiplie par trois la probabilité de conclure une année de premier cycle (Gruel, 2002).

En revanche, un redoublement dans le secondaire triple les risques de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur (Gury, 2007). Outre ces variables scolaires, le fait d'exercer une activité rémunérée en dehors des heures de cours peut s'avérer préjudiciable pour la réussite, particulièrement si cette activité entre en concurrence avec les études (Béduwé & Giret, 2004

Pour Marc Romainville (2001), la question de l'échec ne peut être résumée ni à un taux ponctuel d'insuccès aux examens, qui masque parfois des parcours de réorientation ou de reconversion fructueux à moyen et long terme, ni à un taux de réussite non plus, car un diplôme peut aussi sanctionner ce que l'auteur appelle des « savoirs morts, peu mobilisables dans l'action.

En effet, l'auteur souligne qu'à force de se centrer sur les seuls critères de certification, on en oublie d'observer plus en détail ce que l'étudiant a appris, le sens et la pertinence de ses acquis et le degré de mobilisabilité des connaissances qu'il a accumulées lors de ses études.

À l'issue de ses travaux, Romainville (2001) identifie trois grands groupes de causes d'échec à et des comportements des réussites à savoir :

A - Trois grands groupes de causes d'échec

- Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant (âge, passé scolaire, origine socioculturelle, projet personnel...)
- La gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation, conception de l'apprentissage...);
- Les caractéristiques de l'enseignement (pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignant, évaluation...).

Toutefois Romainville (2001) souligne également que les différents facteurs interagissent, l'auteur met en exergue le fait qu'une action uniquement centrée sur les taux de réussite pourrait se révéler inefficace, par exemple si la majorité des enseignants persistent à penser que la mission principale de l'université réside dans le filtrage de l'élite et que dès lors un enseignant efficace est, à ce niveau de scolarité, nécessairement sélectif

B- Des comportements étudiants idéaux qui favorisent la réussite,

- Planifier et respecter son emploi du temps.
- Utiliser des outils d'objectivation de son emploi du temps (agenda notamment).
- Se fixer des échéances personnelles et des étapes.
- Déterminer des stratégies adaptées à chaque cours.
- Se reconstituer un cercle d'amis partageant des préoccupations de réussite.
- Gérer l'équilibre entre le travail et les loisirs.

Felouzis (2001) de son côté, dresse le constat d'une université peu structurante, d'une institution faible pour les étudiants, pour qui est un cadre d'organisation flou où rien de précis ne leur est demandé. L'auteur identifie alors une action plus tactique que stratégique des étudiants, qui répondent à la situation d'incertitude générale des études universitaires par la construction progressive et ponctuelle d'objectifs personnels dans le déroulement même des études, en fonction des moyens plus que des fins. En effet, il s'agit d'un ajustement permanent, avec des buts qui sont en fait le résultat de l'action plus qu'ils ne la guident. Les objectifs sont le produit et l'accumulation de microchoix quotidiens, processus plus proche de « l'individuation » que

d'une socialisation qui s'approfondirait au fur et à mesure de l'avancement dans les études, poursuit-il.

C'est pourquoi, ajoute l'auteur l'action tactique des étudiants consiste en une succession de choix en fonction des situations (échec à un examen, ouverture d'une nouvelle filière, découverte d'une matière, possibilité de compenser une note, opportunité professionnelle, succès à un concours...), qui débouchent sur des parcours diversifiés et individuels, produits des différents modes de réajustement de soi dans les cursus, qu'on peut retrouver dans des processus tels que l'abandon et la réorientation, l'échec et le redoublement, la réussite. (Felouzis, 2001)

L'auteur de conclure, la capacité de l'Université à former un cadre institutionnel dépend donc essentiellement des acteurs sociaux, de leur volonté et de leurs stratégies » ; il s'agit donc d'une « institution » faible, non directive et très hétérogène. Cette conclusion éclaire selon Georges Felouzis les causes profondes de la crise universitaire, entendues comme sa mise en concurrence avec les grandes écoles, et son échec en termes de formation des élites⁷⁵.

Pour d'autres chercheurs, la fréquentation des bibliothèques est un élément déterminant pour l'apprentissage des modalités cognitives spécifiques à l'université (Clanet, 1999a ; Coulon, 1999 ; Kehlmann, 1991 ; Lance, 1994). L'étudiant doit pouvoir à la fois acquérir des pratiques de lecture autonome et se construire des compétences informationnelles spécifiques (Bretelle - Demazieres, Coulon et Poitevin, 1999 ; Alava, 2000), mais aussi acquérir les niveaux de théorisation ou d'abstraction qu'exigent les études qu'ils suivent (Lapellerie, 1997).

Pour Canceill, (1996), l'assiduité de l'étudiant aux cours est un critère déterminant pour expliquer sa réussite et l'étudiant décode le sens du travail universitaire à fournir et gère de façon bien souvent individuelle ses conduites d'étude.

« La perception et la compréhension de l'implicite du discours professoral qui structure les cours universitaires sont ainsi des éléments déterminants d'homogénéisation des groupes d'étudiants : les « décrocheurs » sont ceux qui n'ont pas pu ou su trouver les outils pour une bonne mise en communication pédagogique. » (Alava et Romainville, 2001 p.172)

La lutte contre cette « **mortalité universitaire** » passe à la fois par la clarification des attentes professorales et par la formation des étudiants à la vie et aux contraintes des études (Langevin, 1995 et 1996). L'examen universitaire vient alors sanctionner à la fois une maîtrise des contenus d'enseignement et des manières de faire et de penser qui constituent l'agir étudiant (Felouzis, 2001).

En effet, cette épreuve est l'occasion pour les étudiants en difficulté d'intérioriser une sanction qui synthétise leurs difficultés à appréhender les ficelles d'un métier non formulé (Coulon, 1997). La période de préparation aux examens constitue dès lors une période de doute et d'abattement propices à l'abandon (Beaud, 1997).

La réussite universitaire est aussi un indicateur qui nous informe à la fois sur un niveau intellectuel des étudiants et sur l'adaptation de leurs stratégies d'étude à des « allants de soi » et des « non-dits » de l'institution (Duru-Bellat, 1989 et 1995; Romainville, 1997 et 2000).

⁷⁵ <http://www.inrp.fr/vst>

2.3 Les pratiques pédagogiques

Le processus de Bologne (1999), organisant un espace européen de l'enseignement supérieur, et la stratégie de Lisbonne (2000) ont fait des structures d'enseignement supérieur des outils de compétitivité économique, les universités sont confrontées à de nouveaux défis, d'un point de vue tant économique qu'organisationnel et pédagogique, avec des conséquences sur les modalités d'enseignement (Lanarès et Poteaux, 2013)

Dans ses recherches portant sur le premier cycle universitaire, Bru (2001) pointait déjà du doigt une « *absence de connaissances suffisantes et détaillées* » en ce qui concerne les pratiques enseignantes. Aujourd'hui encore, si certains travaux sont produits sur la pédagogie universitaire dans sa généralité, peu se focalisent véritablement sur les pratiques pédagogiques. Celles-ci font d'ailleurs souvent l'objet d'un amalgame avec d'autres concepts, tel celui de modèle ou de méthode pédagogique (Duguet, 2015).

Si le modèle pédagogique constitue la ligne de cohérence des actions, organise la synchronie des acteurs et des représentations qui les animent (Morandi, 1998), la méthode constitue pour sa part « un cadre pour penser et réaliser la pratique éducative » (Bru, 2006), effectivement, les méthodes sont étroitement articulées aux pratiques pédagogiques, décrites par Bru (2006) comme consistant à mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés.

Ainsi, les pratiques pédagogiques peuvent être définies comme étant l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'organisation du cours, la façon de transmettre de l'enseignant, sa clarté, le matériel mobilisé pour enseigner ou encore l'attitude de l'enseignant. (Duguet, 2015).

Cette notion de pratique pédagogique regroupe, en effet, un grand champ lexical, comprenant notamment le terme de « pratiques pédagogiques ». « Méthodes pédagogiques » ou « modèles pédagogiques ». Ainsi, d'après Morandi et La Borderie (1998), le modèle pédagogique est le « principe conducteur » d'une activité, les méthodes étant « leur mode de réalisation ». En revanche, la pratique est considérée par Clanet (2001) comme étant le « fruit d'une interactivité entre des dimensions relevant des situations, des sujets et des processus ».

Bru (2006) complète cette définition en ajoutant que lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, la pratique consiste à « mettre en place un certain nombre de conditions cognitives, matérielles, relationnelles, temporelles auxquelles les élèves sont confrontés, dès leur entrée à l'université, les étudiants subissent, en raison des différents styles pédagogiques auxquels ils sont confrontés, ce que Coulon (2005) nomme une rupture psychopédagogique. Les travaux portant sur les pratiques enseignantes à l'université montrent justement la difficulté des étudiants à suivre les cours magistraux. Boyer et Coridian (2002) remarquent par exemple certains points de convergence entre les différents cours magistraux observés, ceux-ci demeurant dans la majorité des cas des conférences monologues ou des monologues expressifs, face auxquels les étudiants rencontrent nombre de difficultés (Altet, 1994)

Il faut dire que les pratiques enseignantes ont été en grande partie influencées par l'œuvre du sociologue Pierre Bourdieu (1980), « le sens pratique », qui a traité la question des pratiques dans une approche sociologique. Ce concept de « pratiques pédagogiques » fait souvent l'objet d'un amalgame avec d'autres notions. On parle de pratiques d'enseignement, d'apprentissage, d'enseignants, d'élèves, de pratiques pédagogiques, culturelles, professionnelles, institutionnelles, familiales, etc.

Ansart (1999) définit la pratique comme étant tout « comportement ou activité sociale envisagés dans la manière dont ils sont exercés de façon habituelle par une personne ou un groupe, selon Perrenoud (1994), la pratique, lorsqu'elle est qualifiée de pédagogique, est constituée « d'une succession de micro-décisions de tous ordres », cela même « dans la classe la plus ordonnée et contrôlée ».

Par ailleurs, Durand (1996), psychologue, définit la pratique en utilisant la théorie de l'activité. Pour lui, activité désigne ce que fait un agent pour réaliser une tâche ; elle regroupe le comportement observable (la composante motrice ou verbale) et l'activité cognitive qui s'y rapporte (les processus activés par l'agent). Cette double dimension est observée chez Beillerot et Altet (1998) qui considèrent que c'est la double dimension de la pratique qui la rend précieuse, en précisant d'un côté les gestes, les conduites, les langages et de l'autre, les objectifs, les stratégies et les idéologies. On observe aussi ces deux dimensions chez Altet (2002) en les qualifiant de pédagogiques et didactiques. Elle définit la pratique enseignante comme "la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre d'exécuter une activité professionnelle.

Robert et Rogalski (2002) évoquent cependant: les composantes cognitives (perception, attention, mémoire, langage, processus intellectuels) et méditatives qui correspondent aux analyses réalisées en classe (choix des énoncés et de la gestion de la classe), la composante sociale (liée à l'établissement), la composante institutionnelle (les programmes et instructions officielles, les horaires, les manuels) et enfin la composante personnelle (liée à la formation et au parcours de l'enseignant).

Barbier (2000,) définit la pratique non pas comme une manière de faire d'une personne, mais plutôt comme un processus de transformation d'une réalité en une autre réalité, requérant l'intervention d'un opérateur humain (procès opératoire). Il s'intéresse aux processus d'accompagnement d'une pratique qu'il désigne par "procès de conduite" qui comporte les "gestes mentaux" et les "phénomènes représentationnels" et par "procès affectif" qui comporte les "phénomènes indissociablement liés à l'image de soi, individuelle ou collective.

Bru (1991 ; 2001) évoque le caractère organisationnel des pratiques. Pour lui, les pratiques des enseignants, si elles sont des objets complexes, n'évoluent pas de façon chaotique. Chevallard (1999) considère que la pratique enseignante se caractérise par le rapport personnel d'un individu x à un objet o toute activité humaine consiste à accomplir une tâche t d'un certain type T au moyen d'une certaine technique, justifiée par une technologie, à son tour justifiable par une théorie. Pour lui, toute pratique se laisse analyser en un système de tâches, c'est-à-dire d'activités bien circonscrites qui se découpent dans le flux de la pratique.

Blanchard-Laville (2002), dans une approche différente, s'appuie sur le modèle de Chevallard. Pour elle la pratique, c'est la posture, c'est-à-dire la façon d'investir la tâche, de se relier aux

différents objets (au sens psychique du terme) que sont les élèves, le savoir, l'institution, qui détermine la pratique.

Enfin, nous pouvons retenir le fait que toutes ses définitions évoquent "ce que font les individus et comment ils le font.

Certains chercheurs considèrent que le développement d'études en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants (Pageau et Médaille, 2005). Ainsi, Ménard (2012) montre que ces pratiques peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage si l'enseignant n'a pas « *d'habiletés pédagogiques* » et s'il n'est pas « *concret* » cité par Duguet (2015).

D'autres chercheurs ont montré que les habiletés pédagogiques des enseignants avaient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite scolaire, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études (Braxton, Bray et Berger, 2000), de tels travaux restent encore rares en France (Duguet, 2015) pour Duguet, tout se passe comme si l'on parlait de l'hypothèse implicite selon laquelle l'échec tiendrait principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auxquelles ils étaient confrontés (Galand, Neuville et Frenay, 2005).

Ainsi, la question du rôle joué par les pratiques enseignantes sur la réussite ne reste abordée le plus souvent par les chercheurs qu'en conclusion de leurs écrits, en guise de perspective de recherche (Duguet, 2015). C'est dans le prolongement de ces questionnements que se focalise le choix des travaux de Duguet sur l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants en cours magistral sur la réussite aux examens des étudiants de première année universitaire, car ce type de cours figure souvent « *au banc des accusés* » lorsque sont étudiés les facteurs d'échec (Bruter, 2008). Pour elle, les pratiques pédagogiques des enseignants exercent un effet significatif sur la réussite des étudiants et constituent en cela un réel facteur explicatif des différences de performance entre ces derniers.

La description des pratiques observées par Duguet (2015). Indique que celles-ci sont majoritairement issues des méthodes dites traditionnelles au sens entendu par Bru (2006), c'est-à-dire reposant sur un processus de transmission par lequel le savoir est directement donné aux élèves censés « l'enregistrer et l'accumuler ». « *Très peu, par exemple, privilégient la dimension interactive durant leurs cours, font alterner cours magistral et travail individuel de la part des étudiants, ou bien encore se déplacent dans l'amphithéâtre. Cependant, ces résultats laissent également apparaître une certaine diversité des pratiques. Cela est notamment visible concernant le matériel utilisé pour enseigner : tandis que certains emploient une présentation informatique de diaporama, d'autres préfèrent écrire au tableau. Cette variété est également apparente, à titre d'exemple, dans la façon de transmettre le cours : un peu moins d'un tiers des enseignants ne le dictent pas, les autres appliquant cette pratique à des fréquences très variable* » (Duguet, 2015, p. 15)

2.3.1 Les pratiques pédagogiques à l'université

En France, le système transmissif qui prévaut encore dans les universités est largement remis en cause, étant considéré comme inadapté au public étudiant actuel (Bertrand, 2014 ; Felouzis, 2003) et n'étant plus « en phase » avec « l'évolution des techniques » (Poteaux, 2013). Dans ce contexte, les technologies de l'information et de la communication (TIC) sont perçues, en témoignent le rapport Le Déaut (2013) et le rapport Bertrand (2014), comme un levier pour transformer, si ce n'est améliorer la qualité pédagogique de l'enseignement. De même, le

rapport du comité pour la stratégie nationale de l'enseignement supérieur (StraNES)⁷⁶ voit dans le numérique une occasion de renouveau pédagogique .

Dans un même temps, les pouvoirs politiques entendent promouvoir l'usage du numérique afin de rénover la pédagogie universitaire (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MESR], 2015) cité par Duguet et Morlaix, (2017)

En effet, cet intérêt, des technologies de l'information et de la communication (TIC) a entraîné depuis des années un engouement croissant des chercheurs pour les différents enjeux liés à cette émergence des technologies. On peut énumérer quelques-uns synthétisé par Amélie Duguet, Sophie Morlaix,(2017) dans la revue internationale des technologies en pédagogie universitaire⁷⁷ à savoir .

Les enjeux liés aux MOOC (Karsenti, 2013a; Vrillon, 2017), l'analyse de la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques en lien avec le numérique (Conefroy, 2014; Lamine et Petit, 2014; Simonian et Ladage, 2014), les usages des TIC par les étudiants (Papi, 2012; Papi et Glikman, 2015; Raby, Karsenti, Meunier et Villeneuve, 2011), les effets des TIC sur la scolarité de ces derniers (Dahmani et Ragni, 2009; Monsakul, 2008; Saunders et Klemming, 2003), les usages (Gremmo et Kellner, 2011) et le non-usage des TIC par les enseignants (Boudokhane, 2006; Trestini, 2012)

Selon Duguet et Morlaix (2007), l'explication des causes du non-usage des tics ne serait pas à chercher dans une incapacité des acteurs, mais plutôt au cœur même de la tradition universitaire (Alberto, 2011, citée par Endrizzi, 2012). Ben Abid-Zarrouk (2012) relève pour sa part la peur que génère chez certains enseignants l'usage des TIC, car cet usage peut leur apparaître comme susceptible de redéfinir « toute la mission de l'enseignant ».

En effet, un sentiment d'incertitude et d'anxiété, lié au manque de compétences ou à une opposition idéologique, viendrait en ce sens freiner l'implication des enseignants dans leur usage des TIC (Paivandi et Espinosa, 2013). Selon Duguet, et Morlaix, (2017) tout se passe comme si mobiliser les TIC était, pour certains enseignants, contraire à la tradition universitaire et les plaçait dans une zone d'inconfort.

Trestini (2012) a pour sa part interrogé 343 enseignants de l'Université de Strasbourg en septembre 2009 afin de déterminer les causes de non-usage des TIC. Il en ressort que le manque de temps est le facteur le plus souvent évoqué par les enseignants comme frein à l'utilisation des TIC. Interviennent ensuite le coût du matériel, le manque de familiarité avec les services en ligne et la mauvaise maîtrise de l'informatique, cités par 10 à 25 % des enseignants. « *Cet auteur établit en outre un lien significatif entre la perception de l'utilité des TIC et l'usage qu'en font les enseignants* » (Duguet, Morlaix, P.7, 2017)

Selon Bru (2006), les pratiques pédagogiques sont, en théorie, définies par la (ou les) méthode(s) pédagogique(s) adoptée(s) par l'enseignant pour faire acquérir des connaissances aux apprenants. Ainsi, la méthode oriente le choix des pratiques. Elle ne les détermine toutefois pas entièrement, dans la pratique interviennent quasi systématiquement des « éléments imprévus » qui ont pour conséquence le fait que « la pratique ne suit pas toujours un chemin balisé ». (Bru 2006)

⁷⁶ Rapport remis en septembre 2015 au président de la République,

⁷⁷Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 14(3) www.ritpu.org

Houssaye (2009) considère que « la pratique échappe toujours un tant soit peu à la théorie ». Même s'il peut exister en théorie certaines régularités, la pratique pédagogique ne consiste pas systématiquement et uniquement en l'application stricte et rigoureuse d'une méthode⁷⁸.

- **Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (1992)**

Les pratiques mises en œuvre par les enseignants en cours obéissent à certaines logiques. En effet, Jean Houssaye (1992) s'est attaché à élaborer un modèle de compréhension de la situation pédagogique, formalisé sous forme d'un « triangle pédagogique ». Pour lui, la situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments - le savoir, l'enseignant et les élèves - dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Jean Houssaye professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen (Houssaye, 1988)

Les trois sommets de ce triangle représentent respectivement le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Chacun des trois côtés représente un processus : celui de l'enseignement entre l'enseignant et l'élève, de la formation entre l'enseignant et l'apprenant et de l'apprentissage entre le savoir et l'apprenant.

Ainsi, dans son modèle de compréhension pédagogique, Jean Houssaye (1992) définit tout acte pédagogique comme l'espace entre trois sommets d'un triangle : l'enseignant, l'étudiant, le savoir. Derrière le savoir se cache le contenu de la formation : la matière, le programme à enseigner. L'enseignant poursuit-il est celui qui a quelques enjambées d'avance sur celui qui apprend et qui transmet ou fait apprendre le savoir.

Quant à l'étudiant, selon Jean Houssaye (1992) il acquiert le savoir grâce à une situation pédagogique, mais ce savoir peut être aussi du savoir-faire, du savoir-être, du savoir agir, du faire savoir et les côtés du triangle sont les relations nécessaires à cet acte pédagogique :

- La relation didactique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec le savoir et qui lui permet d'enseigner,
- La relation pédagogique est le rapport qu'entretient l'enseignant avec l'étudiant et qui permet le processus de Former.
- La relation d'apprentissage est le rapport que l'élève va construire avec le savoir dans sa démarche pour apprendre⁷⁹.

⁷⁸ Les pratiques pédagogiques à l'université : éléments de problématisation (Duguet, 2014)

⁷⁹ Le portail du numérique dans l'enseignement supérieur sup-numerique.gouv.fr

Graphique 2.1. Le triangle pédagogique (tiré de Houssaye, 1993)

D'après cet auteur, toute pédagogie s'articule autour de la relation entre deux des trois éléments, le troisième en étant exclu⁸⁰.

L'entrée d'un nombre de plus en plus important de jeunes détenteurs d'un baccalauréat technologique ou professionnel à l'université conduit vraisemblablement les enseignants à adapter certaines de leurs pratiques à cette hétérogénéité du public, plusieurs chercheurs allant même jusqu'à évoquer le terme de « secondarisation » des premiers cycles universitaires (Rayou, 1999 ; Bourgin, 2011). D'ailleurs, cette diversité croissante des étudiants entrant dans l'enseignement supérieur réclame des méthodes pédagogiques appropriées (Peretti, 2009). Romainville (2000) évoque en outre une influence de la « propre expérience d'apprentissage » des enseignants sur leurs pratiques.

Voici les 5 postures distinctes entre l'enseignant, l'étudiant et la technologie d'après Jean Houssaye (1992)

➤ La posture savoir

Tableau 2.2. La posture savoir

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'étudiant ?	À quoi servent les technologies
À partir d'informations existantes sur un sujet et de ses propres recherches, l'enseignant-chercheur produit du savoir et le met en forme, essentiellement sous forme écrite. Il « expose » ce savoir de manière orale et pas ou peu interactive.	Il prend des notes, il enregistre, il imprime, il apprend par cœur... et il est capable de restituer ce qu'il a lu. Ses sources sont celles de l'enseignant, mais il peut les compléter par des ouvrages de la bibliothèque.	Les technologies servent à stocker les informations, à élargir les sources, à faciliter la recherche. Elles permettent un type d'écriture et de lecture multimédias interactives.

Source : Educnet(supérieur)

Pour moi, l'important c'est le savoir. Produire le savoir est la raison d'être essentielle de l'université et du travail d'enseignant-chercheur.

L'enseignant est un chercheur dans un domaine bien spécifique. Il fait évoluer le savoir, publie, et fait des conférences sur ses sujets d'excellence. L'objet central de l'enseignant est sa matière et en aucun cas l'étudiant. Le savoir se transmet pour lui-même et peut être « déversé » à la

⁸⁰ site <http://www.educnet.education.fr/>

demande de façon très classique : publications, livres, conférences, congrès... ou de façon plus novatrice avec les nouvelles technologies : conférences enregistrées et retransmises sur Internet, publications en hypertexte sur Internet. Le sommet privilégié est le savoir. (Jean Houssaye, 1992)

➤ **La posture enseigner**

Tableau 2.3. La posture enseigner

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'étudiant ?	À quoi servent les technologies ?
Il conçoit des supports didactiques (transposition du savoir en objet d'enseignement), rédige des photocopies, crée des exercices et des évaluations. En face à face, il « pioche » au fur et à mesure de son cours les supports utiles à son enseignement.	Il récupère les cours (photocopiés), il s'entraîne à faire des exercices, et des corrections. Il écoute, prend des notes, enregistre, imprime, il apprend par cœur... Il utilise les ressources mises à sa disposition.	Elles permettent d'offrir de façon continue des cours, des exercices et des évaluations sur support numérique : cédérom, serveur (Internet ou Intranet). Ceux-ci peuvent être multimédias. L'enseignement peut être automatisé pour tout ou partie des 3 étapes principales : transmission des savoirs, exercice, évaluation.

Source : Educnet(supérieur)

Selon Jean Houssaye (1992), l'important, c'est de transmettre le savoir à des étudiants. La mission de l'Université, c'est de diffuser le savoir, de le proposer au plus grand nombre, et de valider par un diplôme.

L'enseignant est un expert, détenteur d'un savoir (contenu de formation) qu'il transmet d'une manière didactique. Le côté privilégié du triangle pédagogique est le côté enseignant-savoir. Le rôle de l'enseignant est aussi important avant son intervention dans sa préparation de cours que pendant celle-ci. Afin de lui permettre de captiver son auditoire et de faire passer le contenu de sa connaissance, il doit avoir préparé en amont son cours rigoureusement : décomposer, restructurer, illustrer, approfondir certains points. L'aisance adaptative naît en effet de la qualité des préparations ; ce sont elles qui permettent ensuite de déployer une prestation de grande qualité.

L'étudiant reçoit le contenu de formation que l'enseignant lui propose, de manière construite et pensée. Il y a peu d'échanges entre eux. Son apprentissage s'effectue lors de l'écoute et de sa prise de notes et aussi après le cours, par différents moyens : relecture de ses notes, discussion avec ses pairs, recherche d'informations complémentaires, réalisation d'exercices ou de cas pratiques.

Les TICE permettent de stocker en numérique ces périodes de transmission de savoir : enregistrement sonore, audiovisuel, retranscription écrite qui peuvent permettre de revoir et diffuser ces prestations, permettant l'enseignement d'un grand nombre. (Jean Houssaye, 1992)

➤ **La posture former**

Tableau 2.4. La posture former

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'étudiant ?	À quoi servent les technologies ?
Il communique avec tous les moyens (papier, téléphonique,	Il échange avec l'enseignant ou son tuteur et avec ses camarades	Elles transportent la communication et fournissent un

<p>électronique...), il peut envoyer des informations vers les étudiants (push) ou en demander (pull). Il construit une relation pédagogique forte avec ses élèves : animation, accompagnement, médiation.</p> <p>Il peut être à distance dans ce cas il peut être appelé tuteur ou accompagnateur-relais...</p>	<p>des idées, des productions... Il va utiliser les listes de diffusions, forums, Faq, téléphone, etc. et échange avec les autres.</p>	<p>cadre synchrone et asynchrone aux échanges.</p>
--	--	--

Source : Educnet(supérieur)

L'important, c'est de construire une relation d'échange et de débattre autour des concepts et des courants d'idées scientifiques, afin que chacun construise son opinion, ses valeurs. La mission de l'Université, c'est de former des citoyens, apte à argumenter leurs opinions dans les règles de la démocratie en se référant à des corpus de savoirs constitués ou des écoles de pensées. Selon (Jean Houssaye, 1992)

L'enseignant est un animateur qui a l'art et la manière de faire échanger les étudiants par exemple sur des études de cas, des mises en situation, des textes, des problèmes, etc. pour leur apprendre à chercher, s'exprimer et prendre position sur des contenus de formation.

L'étudiant, par ses échanges dans des situations élaborées par l'enseignant, va découvrir, organiser des connaissances et prendre position. L'enseignant va l'aider à mobiliser ses anciennes connaissances et à structurer ses nouvelles connaissances soit par la maïeutique soit par des débats. L'enseignant va privilégier les échanges et les explications des étudiants, plutôt que son discours et va suivre l'étudiant dans sa formation. Les TICE vont permettre de fournir de nouveaux outils d'échanges distants avec l'enseignant : mël par exemple ou avec des groupes : outil de travail collaboratif, liste de discussion. (Jean Houssaye 1992)

➤ Posture apprendre

Tableau 2.5. La posture apprendre

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'étudiant ?	À quoi servent les technologies ?
<p>Pour permettre à l'étudiant de mettre en pratique des savoirs théoriques, l'enseignant élabore des scénarii pédagogiques, construit et propose des études de cas, et des outils pour « penser avec » (simulation, jeux...), des activités pédagogiques dans lesquelles l'étudiant est acteur. Il accompagne l'étudiant dans sa démarche intellectuelle qui se construit dans l'alternance entre mise en situation et prise de recul.</p>	<p>Il essaie, il expérimente, il construit les liens cognitifs, il formalise... ce qu'il pense avant, pendant et après l'usage des ressources mises à sa disposition. L'étudiant peut apprendre avec les technologies, en utilisant des simulations, des jeux, des études de cas... Il peut faire des liens entre des sources d'informations multiples et s'organiser entre ses différentes activités en restant en contact avec les acteurs de ses apprentissages. Il va utiliser les listes de diffusions,</p>	<p>Elles permettent de fournir des modèles, de calculer, de simuler, de travailler sur des données, de formaliser de façon propre, d'échanger, regarder le travail des autres...</p>

	forums, Faq, échange avec les autres... Les ressources, médiatisées ou non, sont disponibles, mais sans guide. L'étudiant va librement piocher dedans et construire ses connaissances et compétences. Il peut également faire appel aux autres, à un ou plusieurs tuteurs. C'est lui qui doit les solliciter et non l'inverse.	
--	--	--

Source : Educnet(supérieur)

L'important, c'est que les étudiants puissent être en contact avec les sources du savoir, pour construire leurs connaissances le plus efficacement possible, en expérimentant, de manière qu'ils puissent les mettre en pratique ultérieurement. La mission de l'Université, c'est de fournir à la société des hommes qui ont de la méthodologie et du savoir-faire, ancrés sur des savoirs théoriques.

L'enseignant joue la place du mort durant l'acte pédagogique, mais il a préparé avant des situations d'apprentissages permettant de découvrir ou mettre en application des connaissances : études de cas, situations-problèmes, mises en situations ; l'étudiant apprend de lui-même en essayant et expérimentant grâce aux ressources mises à sa disposition. Il est souvent dans l'auto-apprentissage non dirigé, mais peut être aussi en travail de groupe créatif. Souvent l'enseignant a fourni une méthodologie de travail ou des consignes pour formaliser le travail.

Les TICE permettent d'offrir aux étudiants des outils de simulation, des jeux, des situations d'apprentissages riches et surtout les moyens de formaliser leurs nouveaux savoirs.

La posture éduquer

Tableau2.6. La posture éduquer

Que fait l'enseignant ?	Que fait l'étudiant ?	À quoi servent les technologies ?
Il organise des environnements d'apprentissage, soit physique (centre de ressources multimédia), soit numérique et met en scène un espace de formation sur ses thèmes d'excellence. Il apprend à apprendre à l'étudiant.	Il est acteur de sa formation et utilise les moyens et méthodes proposés. Il ose et est accompagné pour produire des savoirs. Il s'auto-évalue, gère son portefeuille de compétences et utilise tous les outils de communication nécessaires au travail pour se former.	Elles centralisent à la fois les savoirs et la communication entre les acteurs ; elles permettent la circulation des informations et la mise à disposition -capitalisation des ressources.

L'important, c'est que l'étudiant puisse utiliser avec profit les ressources de son environnement, exprimer ses besoins et devenir autonome dans son approche des savoirs. Il doit savoir s'autoévaluer, gérer ses compétences et se former "tout au long de la vie". Il doit être capable de travailler avec d'autres, avec des moyens variés et nouveaux, il sait changer, évoluer.

L'enseignant est un accompagnateur à apprendre une posture dans le travail adapté aux besoins de la société, mais avec du sens pour l'étudiant. Un environnement riche d'apprentissages est, en général, offert aux étudiants dans lequel ils peuvent puiser des ressources, dialoguer, et construire du savoir. Dans le dispositif de formation qu'il a construit pour l'étudiant, il y a des alternances entre lieu de travail ou de stage et université.

L'étudiant doit être capable de chercher de l'information pour la transformer en connaissances, d'estimer la pertinence et la valeur des informations dont il dispose, mais il doit aussi savoir s'il sait, ce qu'il aimerait savoir. Enfin il doit être en mesure de travailler seul ou de coopérer avec d'autres de façon performante et responsable pour produire de nouveaux savoirs.

Les TICE, en offrant les outils de travail de la société, dans les lieux de formation, vont devenir un outil efficace (Houssaye 1992)

2.3.2 Les pratiques pédagogiques et les manières d'étudier

Par « pratique pédagogique », nous entendons l'ensemble des actions mises en œuvre par l'enseignant durant les cours, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants (Duguet, 2014). Or, ces pratiques peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage si l'enseignant n'a pas d'habiletés pédagogiques et s'il n'est pas « concret » (Ménard, 2012). Elles constitueraient même un facteur de « rétention » (Fontaine & Peters, 2012)

Parmi les facteurs favorisant la réussite, la motivation de l'étudiant a elle aussi toute son importance puisqu'elle joue « un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études » (Vallerand, 1993).

Des recherches ont également attesté le « rôle prépondérant des modalités d'études comme facteur de discrimination et de réussite » (Alava, 2000). Les chercheurs (Frickey & Primon, 2003 ; Soulié, 2002) s'accordent à dire que bien qu'étant amenées à varier d'une matrice disciplinaire à l'autre (Millet, 2003), les manières d'étudier favorisant un travail en profondeur de la matière sont plus bénéfiques à la réussite que celles visant un travail de surface.

Si ces facteurs inhérents aux étudiants sont nécessaires pour mieux comprendre la réussite, l'apprentissage ne relève toutefois pas uniquement de l'apprenant (Delhaxhe, Houart & Pollet, 2011) et il est important de ne pas négliger « les causes d'échec inhérentes au fonctionnement même de l'université » (Duru-Bellat, 1995). C'est ainsi qu'ont été produits des travaux sur les effets de site (Felouzis, 2001), sur les inégalités territoriales (Nicourd, Samuel & Vilter, 2011), sur les dispositifs d'aide aux étudiants (M'Piayi, 1999), sur les effets du tutorat d'accompagnement (Danner, 1999), ou bien encore sur l'efficacité des modes d'organisation pédagogique (Michaut, 2000) et sur le rôle des enseignants et plus précisément de leurs pratiques pédagogiques sur leur parcours d'études.

En effet, les effets des pratiques pédagogiques sur le parcours des étudiants constituant aujourd'hui encore une « zone d'ombre » (Michaut, 2012), une telle question demeure

d'actualité, à l'heure où nombre de recherches remettent en cause les pratiques d'enseignement mobilisées durant les cours magistraux (Raby, 2011 ; Paivandi, 2012).

Des chercheurs évoquent la nécessité, pour lutter contre l'échec, de faire évoluer la pédagogie mise en œuvre à l'université (Romainville, 2000), puisqu'elle constituerait un « facteur déterminant pour la réussite des étudiants » (Bertrand, 2014). Se pose de fait ici la question de la qualité pédagogique des formations proposées par les universités et de l'efficacité des modes d'enseignement (Duguet, 2014).

Pour Bertrand (2014) si la recherche en pédagogie universitaire est en France actuellement en pleine expansion, elle reste « peu structurée, peu lisible, peu visible ». Un avis partagé par De Ketele (2014) qui affirme que peu de travaux ont été consacrés au sein de l'hexagone aux pratiques pédagogiques des enseignants universitaires ainsi qu'à leurs effets sur les étudiants (cité par Duguet, 2014)

D'autres travaux indiquent que les pédagogies dites actives seraient plus propices au développement d'une motivation intrinsèque chez les étudiants (Sénécal, Vallerand & Pelletier, 1992, cités par Forner & Simonot, 2001) et donc plus motivante (Harter, 1981). À contrario, la pédagogie « traditionnelle » et en ce sens les pratiques qualifiées de « contrôlantes » généralement employées par les enseignants durant les cours magistraux conduisent au développement d'une motivation extrinsèque (Solomon & Kendall, 1976, cité par Duguet, 2014). Les pratiques des enseignants auraient également des conséquences sur le type d'approche de l'apprentissage pour lequel opte l'étudiant (Ramsden, 1988 ; Wolfs, 2007)

En effet, les étudiants arrivant à l'université découvrent des situations pédagogiques inédites, notamment en cours magistral (Boyer, Coridian & Erlich, 2001), type de cours souvent mentionné comme facteur d'échec à l'université (Bruter, 2008). Les pratiques des enseignants durant les cours magistraux sont décrites par Clanet (2001), Boyer et Coridian (2002) cité par Duguet (2014)

2.3.3 Les pratiques enseignantes et les effets sur les apprentissages

Les études menées sur l'efficacité des pratiques d'enseignement dans le monde montrent que les performances des élèves ne sont pas sans lien avec les pratiques des professeurs

Effet, certaines pratiques d'enseignement sont plus efficaces et équitables que d'autres. Cet effet des pratiques d'enseignement, nommé encore parfois « effet-maître » ou « effet-enseignant » comme nous le rappelle Bedin et Broussal explique généralement entre 10 et 20 % de la variance des performances des élèves de fin d'année (Bianco & Bressoux, 2009 ; Bressoux, 1994, 2000, 2007 ; Cusset, 2011 ; Kahn dans ce numéro). Il est à noter que cet effet est supérieur à celui de l'effet établissement (production de la fréquentation d'un établissement scolaire sur les performances des élèves) ou à celui de l'effet-classe (impact de la fréquentation de telle classe ou telle classe sur la réussite des élèves). Mais quelles sont les caractéristiques de ces pratiques d'enseignement efficaces ?

Certaines études tendraient à démontrer que les enseignants efficaces et équitables mettraient en place des activités d'enseignement « directes, « explicites », « systématiques » ou « instructionnistes » (Dubé *et coll.*, 2011 ; Feyfant, 2011 ; Bissonnette *et coll.*, 2005 ; Swanson, 1999, cité par Briquet-Duhazé).

Ces recherches de type « processus-produits » déterminent les caractéristiques de l'activité efficace des enseignants à travers leur structuration en quatre phases essentielles parfois détaillées en sept temps essentiels (Talbot, 2012) :

- Mise en situation : rappel des connaissances antérieures significatives par rapport aux apprentissages nouveaux.
- Présentation des objectifs d'apprentissage.
- Présentation des nouveaux éléments de connaissance de façon magistro-centrée généralement.
- Pratique guidée avec le groupe classe.
- Correction et rétroaction (objectivation) toujours avec l'ensemble du grand groupe d'élèves.
- Pratique indépendante (exercices autonomes et individuels), entraînements.
- Révision régulière (synthèse périodique de ce qui a été appris), évaluations sommatives, contrôles.

Toutefois, les travaux sur les pratiques enseignantes efficaces qui ne font pas référence de façon claire à l'enseignement explicite ou direct expliquent le phénomène en mobilisant généralement d'autres variables citées de façon récurrente (Anderson, 2005 ; Attali & Bressoux, 2002 ; Bressoux, 1994, 2000, 2001, 2007 ; Carette, 2008 ; Dumay & Dupriez, 2009 ; Felouzis, 1997 ; Hattie, 2009 ; Safty, 1993) qui, contrairement à l'enseignement explicite et direct qui se réfère plus ou moins directement au courant de la pédagogie par objectifs et au behaviorisme, sont plus proches des théories socioconstructivistes de l'apprentissage et de l'enseignement. (Talbot, 2012)

2.3.4 Le rapport pédagogique avec les étudiants

Ainsi, les étudiants déplorent entre autres la « distance physique et morale » (Erlich, 1998) qui s'institue entre eux et les enseignants. Nombreux sont ceux à éprouver un « sentiment de délaissement » à leur entrée à l'université (Felouzis, 2001).

Effectivement, certains étudiants se sentent même méprisés par leurs enseignants. Comme l'explique Felouzis (2001), ils ont le sentiment que le rapport pédagogique est en quelque sorte rompu par des attitudes qui dévalorisent les étudiants affirme le chercheur.

Pour qualifier certaines situations, comme il peut en être le cas lors de la réunion de rentrée en filière de droit. Lors de cette assemblée, les étudiants sont bien souvent avertis du fait que seul l'un sur quatre d'entre eux parviendra à la réussite, les autres étant voués au redoublement ou à la réorientation Felouzis (2001). Ces propos sont confirmés par Altet, Fabre et Rayou (1999) qui rapportent le témoignage d'une étudiante inscrite en deuxième année de lettres modernes, et selon laquelle les enseignants mettent au point des « stratégies de découragement pour éliminer les étudiants peu performants et garder les meilleurs.

Cependant, malgré cet état de cause, il apparaît que les étudiants ont fréquemment tendance à avoir des avis quelque peu contradictoires à l'égard de leurs enseignants : malgré leur impression de ne pas être traités correctement, ils éprouvent tout de même un sentiment d'admiration pour leurs enseignants, la culture de ces derniers, ou encore le brio de leur carrière professionnelle. Finalement, comme l'exprime très bien Felouzis (2001), pour ce dernier le « monde des « profs est un monde « étrange » pour les étudiants. Ceux-ci éprouvent de véritables difficultés à en saisir la véritable logique et l'organisation. Ils en parlent comme d'un monde à part dont ils ne connaissent pas vraiment l'organisation hiérarchique ni le fonctionnement réel.

Or il est fort probable que cet inconnu et cette hostilité ne contribuent pas vraiment à un accroissement, ou tout au moins un maintien de la motivation des étudiants. (Felouzis 2001),

L'impact joué par les pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite des étudiants est depuis peu au cœur de questionnements. Galand, Neuville et Frenay (2005) émettent l'hypothèse qu'il est bien réel : aucune catégorie de facteurs habituellement passés en revue dans les différents travaux de recherche ne parvenant à expliquer dans son intégralité le phénomène échec, ils émettent la supposition que ce dernier pourrait bien être lié aux pratiques d'enseignement, et que les professeurs auraient donc bien un rôle à jouer.

Ainsi, Romainville et Parmentier (1998) ajoutent que « les procédures que les étudiants déclarent mettre en œuvre à l'occasion d'un cours sont influencées par la méthode pédagogique de l'enseignant ». Pour Romainville (2000), l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait même constituer une véritable solution pour lutter contre l'échec : « privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur », « revaloriser la mission d'enseignement » ou encore « assurer des formations pédagogiques initiales ou continues » pourrait être des moyens de favoriser à terme la réussite des étudiants en premier cycle. Cette hypothèse était déjà avancée par Leroux (1997) qui décrit la pratique du cours magistral comme étant « inscrite dans la tradition universitaire » et constituant « un facteur d'échec en premier cycle, promouvoir les pratiques pédagogiques innovantes d'enseignement et développer l'inclusion de nouveaux publics : c'est la nouvelle feuille de route des 47 ministres de l'Enseignement supérieur réunis à Paris lors de la Conférence ministérielle européenne pour l'enseignement supérieur les 24 et 25 mai 2018. L'événement se tenait à Paris vingt ans après l'adoption de la déclaration de la Sorbonne, en 1998, par les ministres français, italien, allemand et britannique en charge de l'Enseignement supérieur.

De la même façon, des recherches au Québec se sont penchées sur l'impact des pratiques enseignantes sur les étudiants. Ainsi, Fontaine et Peters (2012) ont identifié la pédagogie des professeurs universitaires comme étant un facteur de « rétention », une pédagogie de qualité ayant une influence sur la persévérance des étudiants. Pageau et Médaille (2005) font le même constat, en ajoutant même que « le développement d'études en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants ». Ménard (2012) va plus loin en signifiant que les activités d'enseignement peuvent avoir un impact négatif sur l'apprentissage, si l'enseignant n'a pas « d'habiletés pédagogiques » et s'il n'est pas « concret ». Pour elle, les stratégies pédagogiques utilisées en classe sont importantes pour l'apprentissage et « tous les enseignants ne les maîtrisent pas ». D'autres chercheurs anglo-saxons ont pu montrer, tout comme les Québécois, que les habiletés pédagogiques des enseignants avaient un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur réussite scolaire, leur intégration sociale et leur engagement à poursuivre des études (Braxton, Bray et Berger, 2000).

De plus, est régulièrement mis en évidence le fait que ces pratiques pédagogiques pourraient avoir un effet indirect sur la réussite, en influençant les manières d'étudier des étudiants et leur motivation, conditionnant par là même leur réussite. Ainsi ceux évaluant positivement la qualité de l'enseignement qu'ils reçoivent s'investiraient même davantage dans leur travail académique.

Le chercheur belge Wolfs (2007) rejoint cet avis dans son ouvrage « Méthode de travail et stratégies d'apprentissage » : après avoir mis à jour les différents types d'approches pédagogiques des enseignants, il dresse une liste des pratiques pédagogiques « visant à

développer l'apprentissage en profondeur et le développement d'une réflexion métacognitive », sur laquelle figure entre autres « l'utilisation de supports ouverts », « d'outils de référence », ou encore de « méthodes incitatives ».

Ainsi, dans la conclusion de leur ouvrage « Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur », regroupant des contributions de chercheurs français, belges, suisses, ou encore québécois, Romainville et Michaut (2012) estiment qu'un axe à développer concerne les pratiques enseignantes elles-mêmes et leur rôle dans la promotion de la réussite.

Romainville et Michaut (2012) estiment qu'échec et réussite apparaissent comme étant aussi sous l'emprise de l'action des enseignants, non pas dans une perspective culpabilisante sous-entendant qu'ils sont à la source de l'échec, mais en indiquant que la qualité de leurs pratiques pédagogiques peut être déterminante dans la promotion de leur réussite, à exigences constantes

En France, d'après le ministère de la Recherche et de l'enseignement supérieur en 2007, plus d'un étudiant sur deux « échoue » en première année universitaire : 30 % redoublent, 16 % se réorientent et 6 % abandonnent. Certes la définition de l'échec à proprement parlé demande, de l'avis de nombre de chercheurs, à être approfondie.

D'autres chercheurs tentent de relativiser la situation en précisant que si les taux d'échec ne diminuent pas, ils se sont au moins stabilisés (Nils & Lambert, 2011)., certaines politiques ont été développées pour tenter de combattre cet échec. Ainsi, on a vu apparaître en 2008 le Plan Réussite en Licence (PRL). Mais malgré ce plan visant à réduire de façon massive l'échec en premier cycle universitaire, le problème reste d'actualité. En effet, d'après un rapport produit par l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale (Bétant, Foucault & Peyroux, 2010), les effets du PRL restent assez limités. Sa mise en place s'avère très aléatoire selon les universités et selon les filières. Les auteurs de ce rapport suggèrent par ailleurs de véritablement connaître les étudiants en situation d'échec pour parvenir à remédier à ce problème. La mise à jour des divers facteurs caractéristiques des étudiants dits « à succès » (Boulet et coll. 1996), aussi appelée « déterminants de la réussite », est justement une tâche que les chercheurs se sont assignés depuis de nombreuses années. Les travaux de recherche consacrés à ce sujet ont majoritairement abordé l'impact des caractéristiques individuelles des étudiants sur leur réussite : passé scolaire, caractéristiques socio démographique, conditions de vie, « métier d'étudiant » (Duru Bellat, 1995 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000), motivation (De Ketele, 1990) ou encore plus récemment les capacités cognitives (Morlaix & Suchaut, 2012). Bien que plus rares, d'autres travaux se sont penchés sur le rôle joué par le contexte universitaire sur la réussite des étudiants (Michaut, 2000).

Mais tous ces facteurs ne suffisent pas à expliquer le phénomène « échec » dans son intégralité : les études intégratives parviennent à en expliquer 25 % au maximum (Robbins et coll. 2004), et dans tous les cas jamais plus de 50 % (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Certes certaines « études (Romainville, 2005) ont tenté de montrer que les pratiques pédagogiques des enseignants n'étaient pas sans effets sur les apprentissages des étudiants. Mais ces travaux restent rares. Le sujet est généralement tabou, car cela « reviendrait pour les chercheurs à se mettre en jeu, à s'exposer à la critique » (Romainville, 2005). Il faut ajouter à cela que les enseignants ont dans la globalité une opinion plutôt négative des étudiants débutants (Boyer & Coridian, 2001). Bien souvent, ils considèrent ceux-ci comme étant une « masse uniforme » (Mucchielli, 1998), et dénoncent les lacunes des étudiants : manque de méthodes du travail intellectuel, manque de travail et d'organisation, maîtrise insuffisante de l'expression écrite, orale et de l'orthographe

(Boyer et Coridian, 2001). Ainsi sont-ils nombreux à préférer rejeter la faute de l'échec sur l'étudiant, se dédouanant ainsi de toute responsabilité (Romainville, 2000).

Les pratiques des enseignants du supérieur vont varier en fonction d'un certain nombre de facteurs, le premier étant certainement la conception que l'enseignant a de sa mission d'enseignant-chercheur et de la relation aux étudiants qu'il veut construire. Certains auteurs (Demougeot-Lebel & Perret, 2010 ; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011 ; Sadler, 2008 ; Trigwell, 2009) démontrent que ces conceptions varient également en fonction des caractéristiques personnelles des enseignants et de leur expérience dans l'enseignement, ces différences de conceptions, ayant au final, un impact sur leurs pratiques pédagogiques. (Langevin et coll. 2007 ; Trigwell & Prosser, 2004). Comme nous le rappelle Lambert (2012), ces façons d'enseigner auront ensuite un poids sur l'apprentissage de l'étudiant et sa réussite. Il existerait ainsi un continuum de pratiques allant d'après Romainville « "du pourvoyeur" d'informations au facilitateur d'apprentissage » (1998, 2000). Kember (1997) classe les conceptions de l'enseignement en cinq catégories caractérisant la nature de la mission des enseignants. Romainville (2000) rappelle cette classification des catégories. Ainsi, enseigner peut signifier « transmettre de l'information », « transmettre un savoir », « gérer des interactions professeur / étudiant », « aider à apprendre » ou bien encore « favoriser un changement de conception » de l'étudiant.

2.4 Adaptation et Acculturation

En France, l'adaptation est un concept qui fut d'abord utilisé, à la fin du XIXe siècle, dans la sociologie de Durkheim. Étymologiquement, du latin *integrare*, renouveler, rendre entier, l'intégration désigne le fait d'entrer dans un tout, dans un groupe, dans un pays, etc. (dictionnaire le Robert, 2010)

L'adaptation sociale et l'adaptation culturelle retrouvent des points communs à travers l'inadaptation et l'adaptation psychologique et s'inscrivent dans le cadre des concepts d'intégration sociale et de socialisation, ce dernier requérant qu'un individu ait intériorisé et intégré les modèles, les valeurs et les symboles du milieu à la structure de sa personnalité pour y communiquer et évoluer avec facilité. Cependant, l'adaptation sociale ne signifie pas « conformité », puisque l'adaptation à un milieu peut introduire la notion d'innovation ou de modification (Rocher, 1992).

L'adaptation y est conçue comme le processus au cœur du changement, par lequel un système complexe accroît sa complexité en diminuant ses contraintes. Morin (1985) souligne que le concept d'adaptation lui-même est entrelacé dans une boucle conceptuelle mêlant auto-organisation, éco-organisation et évolution.

La notion d'adaptation est elle-même amenée à varier et à se transformer. Ainsi, Taché (2003) propose une définition générique de l'adaptation des systèmes complexes qui intègre une panoplie de notions, terminant sa réflexion sur l'implication du sociologue dans le processus complexe d'adaptation, aussi bien sur le plan de la théorie que de l'intervention, notamment dans le contexte actuel mondial caractérisé par de nombreux changements et incertitudes.

Toutefois, le concept d'adaptation reste un concept important en anthropologie, notamment au sein de l'école américaine (Robson, 1978). Il y est défini comme le « processus par lequel les organismes ou populations d'organismes effectuent des ajustements biologiques ou comportementaux qui facilitent ou assurent leur succès reproducteur, et donc leur survie, dans leur environnement. Le succès ou l'échec des réponses adaptatives peuvent uniquement se mesurer sur le long terme et les conséquences évolutives des comportements observés ne sont pas prédictibles » (Bates, 2005).

Des recherches sur l'adaptation des étudiants étrangers (Yeh, 1972 ; Alexander et coll., 1976) indiquent certaines manifestations psychologiques (frustration, angoisse, sentiments de perte) ; elles sont inévitables pour les étudiants qui n'ont pas ou qui ont peu de connaissances concernant la culture d'accueil ; ceux qui n'ont ni la motivation ni les ressources personnelles pour créer des liens avec la culture d'accueil et ceux dont les valeurs sont très différentes ou conflictuelles avec celles de la culture d'accueil. En plus du choc culturel, les étudiantes d'Afrique subsahariennes sont souvent seules, sans famille. Certains évoquent des problèmes relationnels avec les membres de la société d'accueil et les difficultés à se faire des amis. (Yeh, 1972 ; Alexander et coll. 1976)

Les modes d'acculturation proposés par Berry insistent sur les choix faits par les immigrants, mais ne considèrent pas ceux de la communauté d'accueil dans les relations avec ces derniers. Bourhis, Moïse, Perreault et Lopicq (1998) font remarquer que les deux dimensions du modèle d'acculturation de Berry ne concordent pas dans le sens où la première est liée à des valeurs personnelles et la seconde à des intentions de comportement.

L'intégration des immigrants se définit comme la possibilité, pour eux, de participer pleinement à tous les aspects de la société d'accueil, au même titre que la population locale, et de développer un sentiment d'appartenance. (Piché, 2004)

Oberg (1960) distingue quatre étapes qui se succèdent dans le trajet migratoire d'un individu arrivant au sein d'une culture étrangère : l'euphorie de la découverte, le choc de la confrontation culturelle, l'ajustement entre la culture d'origine et la nouvelle culture et enfin « l'aisance biculturelle » qui se définit par l'acceptation par le migrant de la culture nouvelle.

Quant au concept **d'acculturation**, celui-ci il a été proposé en 1880 par J.W. Powell, anthropologue américain, pour désigner la transformation des modes de vie et de pensée des immigrants au contact de la société américaine., Redfield, Linton et Herskovits, (1936) donnent la définition suivante :

« L'acculturation est l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes. » (Redfield, Linton & Herskovits, 1936, cités par Cuche, 1996, p. 54)

Il y a eu ensuite une extension du concept d'acculturation à la dimension humaine d'où le terme d'acculturation psychologique (Graves, 1967). En psychologie interculturelle, Berry (1976) a étudié le processus d'acculturation en situation de migration et de contact entre deux groupes culturels différents : l'un dit dominant et l'autre non dominant, appelé groupe d'acculturation. Dans cette situation, il montre que l'acculturation s'accompagne de changements physiques (nouveau milieu, nouvel habitat, etc.), de changements biologiques (nouvelle alimentation, nouvelles maladies, métissage, etc.), de changements politiques (perte d'autonomie), de

changements économiques (emploi salarié, etc.), de changements culturels (la langue, la religion) et de changements sociaux (nouvelles relations interindividuelles et intergroupes) cité par Garber, 2015)

Des changements psychologiques, durant et après l'acculturation, concernent aussi l'identité personnelle, des attitudes, des habiletés, des motivations (Berry, 1980). Certains de ces changements ont des conséquences positives (l'amélioration des conditions économiques). D'autres se manifestent sous forme de problèmes psychologiques : confusion identitaire, stress d'acculturation qui s'exprime par des problèmes de santé mentale (dépression, angoisse, etc.), de marginalité et d'aliénation.

Au niveau des relations entre les deux groupes en contact, Berry (1989) cité par Graber (2015), met en évidence quatre modes d'acculturation, à partir des réponses à ces questions

- Est-il important de conserver son identité culturelle (langue, religion) ?
- Est-il important de chercher à établir des relations (sociales, économiques) avec les autres groupes de la société

Tableau2.7 : Le modèle d'acculturation de Berry

	Oui	Non
Oui	Intégration	Assimilation
Non	Séparation / Ségrégation	Marginalisation

Source : Source : Berry (1989, p. 139)

« Des termes aussi répandus que " assimilation Intégration ou " ethnicité ", ne recouvrent pas toujours, en France, /es mêmes significations qu'aux États-Unis. C'est pourtant sur le continent américain que ces mots ont vu le jour dans leur acception sociologique, à la suite de plusieurs décennies de réflexion et de recherche sur l'immigration. En France, ces termes sont plus souvent porteurs d'une idéologie que le résultat d'une réflexion scientifique » (Gaillard ,1997)

En France donc, le sens et l'évolution des termes composant le vocabulaire de l'adaptation des migrants dans leur pays d'accueil furent très différents des acceptions américaines des mêmes termes. Tout aussi liés à l'histoire, ils furent plutôt porteurs d'une idéologie que le résultat d'une réflexion scientifique.

Pour (Gaillard, 1997), dans le contexte sémantique français, le concept d'assimilation, exclus le maintien de liens privilégiés avec le groupe ou la communauté d'origine.

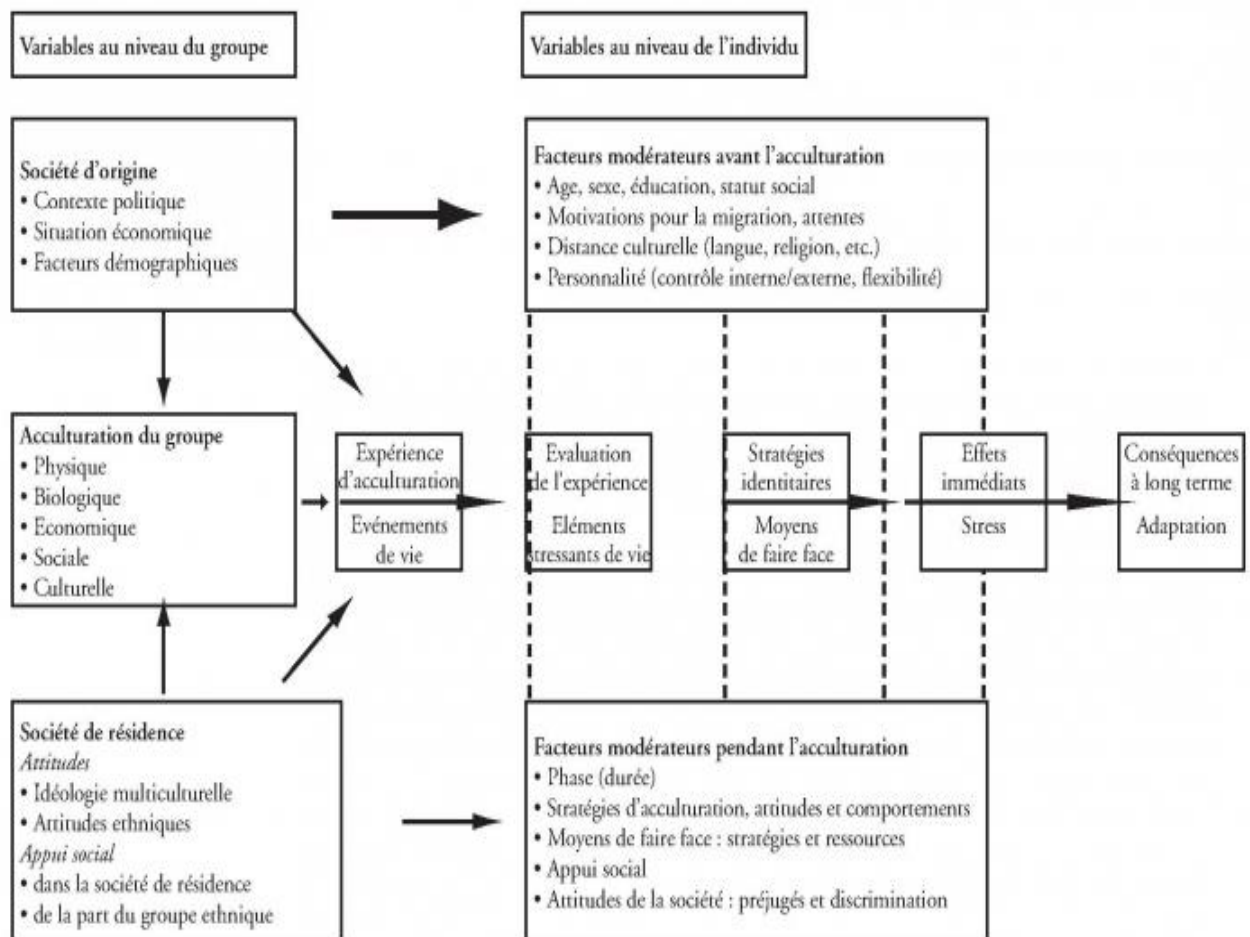
Ainsi le terme **assimilation** signifie qu'on abandonne son identité culturelle au profit de celle de la communauté dominante. Dans la situation **d'intégration**, la personne ou le groupe conserve son identité et d'autres caractéristiques culturelles propres (langues, habitudes alimentaires, fêtes, etc.) tout en participant aux structures économiques, politiques et juridiques avec les autres groupes ethniques de la société nouvelle.

La séparation fait référence à l'individu qui ne cherche pas à établir de relations avec la communauté dominante et qui veut garder son identité culturelle. Lorsque c'est le groupe dominant qui empêche l'établissement des relations et qui oblige le groupe non dominant à maintenir ses caractéristiques culturelles, on parle de ségrégation.

La situation de **marginalisation** correspond à l'état du groupe non dominant perdant son identité culturelle (souvent à cause des politiques du groupe dominant vers l'assimilation) et qui n'a pas le droit de participer au fonctionnement des institutions et à la vie du groupe dominant (à cause de pratiques discriminatoires).

« Ainsi, c'est chez les individus se situant dans cette catégorie qu'on retrouve la majorité des problèmes psychologiques et sociaux : stress d'acculturation, confusion identitaire, aliénation et déviance sociale. » (Berry, 1989, p. 139).

Graphique 2.2. Cadre d'analyse de l'acculturation (Berry 1997)



Source : Source : Berry (1989)

Le cadre d'analyse de l'acculturation, proposé par Berry (1997), considère le contexte sociopolitique, économique et culturel aussi bien du pays d'origine que du pays d'accueil dans lesquels l'immigré a vécu. La situation sociopolitique, économique et culturelle du pays d'origine peut avoir un impact sur le processus d'acculturation de la personne dans le pays

d'accueil. Ce processus peut être sous l'influence de la situation de migration (migration forcée : guerre, violence politique..., migration volontaire : études, raisons professionnelles) dans laquelle l'individu se trouve. Dans le pays d'accueil, le contexte sociopolitique fait allusion aux conditions d'accueil des immigrés notamment l'octroi ou le refus de l'asile quand il s'agit des réfugiés, à leur insertion socioprofessionnelle et culturelle (emploi, participation aux activités culturelles, appui social). Sur les plans juridique, social et économique, les immigrés peuvent par exemple, être égaux aux membres de la communauté d'accueil ou bien être considérés comme des résidents temporaires, des travailleurs migrants ou même des étrangers indésirables (Hammar, 1985). Cette situation est dans la plupart des cas, liée aux relations politiques ou historiques entre le pays d'origine et le pays d'accueil. (Graber, Myriam. 2015)

2.4.1 Les processus d'intégration sociale et académique

La socialisation, est un processus, se confondant à celui d'intégration (Khellil, 2005), lui-même défini comme étant « *l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes* » (Duclos, 2011 ; p. 85), et au sein duquel différentes étapes semblent se cumuler.

En effet, si la socialisation ou l'intégration implique le partage de codes, de valeurs ou de normes communs, alors le processus inclut un temps d'apprentissage ou d'acquisition de ces derniers (Duclos, 2011). De même, si l'intégration s'établit par l'inscription de l'individu dans une sphère sociale, alors le processus inclut le rapprochement entre l'individu et les autres membres de la sphère sociale visée, dont la finalité est la reconnaissance de l'appartenance au groupe social qui la constitue, soit une légitimation (Van Haecht, 1998).

Pour Pichet (1992), le processus d'intégration ne peut être pleinement compris que s'il est étudié dès la phase pré migratoire (c.-à-d. la préparation à l'immigration), c'est pourquoi Piché inclut cette phase dans son modèle conceptuel d'intégration des immigrants. Appliqué à l'enseignement supérieur, il s'agit donc pour les étudiants internationaux de participer pleinement à la vie académique et sociale de leur établissement de formation et à en exploiter les services et les ressources, à l'instar des étudiants locaux, ce qui nous amène à évoquer le modèle d'intégration académique et sociale de Tinto (1975, 1993)

« Depuis les travaux de Tinto, deux types d'intégration sont travaillés par les recherches : une intégration académique permettant de comprendre et de pratiquer les codes du travail universitaire et de développer une manière d'apprendre appropriée ; une intégration sociale qui consiste à devenir membre de son institution et à développer des liens sociaux avec les autres étudiants et le monde académique (Berthaud, 2017 ; De Clercq, 2017).

Tinto (1975) est l'initiateur de modèles intégratifs visant à expliquer la persévérance dans les études universitaires en fonction de l'intégration des étudiants. Il apparaît que ce modèle et nombre de ceux qui s'en inspirent s'appuient sur une distinction opérée entre différentes formes d'intégration, où l'intégration sociale est opposée ou accolée à un ou plusieurs types d'intégration de nature non sociale : intégration académique (Tinto, 1975 ; Chapman et Pascarella, 1983), intégration institutionnelle (Larose et Roy, 1993 ; Duclos, 2011), intégration universitaire (Duclos, 2011), intégration scolaire (Larose et Roy, 1993) ou encore intégration vocationnelle (Tremblay et coll., 2006).

Pour Tinto (1975), chaque étudiant entre dans l'enseignement supérieur avec des attributs qui lui sont spécifiques, tel que son parcours académique, les origines socioprofessionnelles de sa famille, sa motivation à suivre un programme d'études, ses caractéristiques particulières (ex. : sexe, ethnie d'origine), etc. (Cabrera, Castaneda, Nora et Hengstler, 1992). Les attributs spécifiques des étudiants à leur entrée dans l'enseignement supérieur déterminent initialement leur intégration académique et sociale, laquelle évolue ensuite en permanence suivant leurs expériences académiques et sociales au sein de leur établissement de formation (Tinto, 1993). Autrement dit, l'intégration académique et sociale des étudiants n'est jamais figée. Elle résulte d'une négociation constante entre plusieurs aspects, formels et informels, de l'expérience académique des étudiants.

En effet, une distinction semble s'opérer entre une forme d'intégration liée à l'établissement d'un réseau social et une ou plusieurs formes d'intégration plutôt liés aux études ou à l'institution universitaires. On peut néanmoins définir ses distinctions comme les interactions et la congruence que l'étudiant entretient avec le système académique et social de l'établissement, tant dans les cours qu'à l'extérieur de la salle de classe (Yi-Jiun, 2010). Cette organisation de l'intégration à l'université appelle donc, à une clarification faite par Collin, S. & Karsenti, T. (2012) à savoir :

- **L'intégration académique** est constituée :

- sur le plan formel, de la performance académique de l'étudiant (ex. : notes obtenues; nombre de cours suivis par session) ;
- sur le plan informel, des interactions de nature académique avec le personnel de l'établissement de formation (enseignants, adjoints administratifs, etc.) et les pairs.

- **L'intégration sociale**, pour sa part, est composée :

- sur le plan formel, des activités sociales étudiantes extracurriculaires (ex. : être membre d'une association, prendre part aux activités organisées par la vie étudiante, bal des fins d'année, etc.) ;
- sur le plan informel, des interactions de nature sociale avec le personnel de l'établissement de formation (enseignants, adjoints administratifs, etc.) et les pairs.

Bien qu'on ne connaisse pas précisément la pondération de l'intégration académique et de l'intégration sociale quant à la rétention ou à l'attrition des étudiants, la littérature empirique a validé l'importance de ces deux types d'intégration (Kraemer, 1997). Il est important de souligner que l'interaction académique et sociale résultant de ces différents aspects est fortement imbriquée dans l'environnement externe des étudiants, notamment leur famille, leurs amis, ou encore leur travail, le cas échéant, lesquels influencent également la qualité de l'intégration académique et sociale des étudiants (Pascarella et Terenzini, 2005).

Ce modèle revêt un intérêt tout particulier pour les étudiants internationaux, qui sont d'autant plus sujets aux problématiques d'intégration et d'exclusion académique et sociale en raison de leurs différences ethniques (voir Tierney, 1992). On ne s'étonnera alors pas d'apprendre que le modèle de Tinto (1975, 1993) a été exploité, entre autres, pour étudier l'intégration académique et sociale des minorités ethniques (voir Flowers, 2006). Plusieurs de ces études concluent d'ailleurs à une intégration académique et sociale moins positive pour les étudiants issus de

minorités ethniques (voir Nora, Cabrera, Hagedorn et Pascarella, 1996) que pour les étudiants locaux. Cité par Collin, S. & Karsenti, T. (2012).

Ainsi, au sein du modèle de Tinto, **l'intégration sociale** se définit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel (Sauvé et coll., 2006 ;).

À ses côtés, **l'intégration académique** se traduit quant à elle par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel (Sauvé et coll. 2006).

Dans sa seconde version, le modèle de Tinto (1993) renforce la dualité entre niveau académique et niveau social, et apporte pour ce faire des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et de son groupe social et qui définissent son expérience, ces interactions pouvant être de nature formelle ou informelle (Sauvé et coll., 2006).

C'est pourquoi, pour Tinto (1975), la persévérance dans les études d'un étudiant tient dans la perception qu'il a de son intégration académique relative à ses performances et à son développement intellectuel, de son intégration sociale relative aux interactions avec les autres étudiants et les personnels académiques, associées à sa perception des attentes et du prestige de l'institution.

Aussi, « plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le plan social et académique et plus les chances de persévérer sont grandes » (Sauvé et coll. 2006).

L'intégration académique, chez Tinto, se définit comme étant le degré de congruence entre l'étudiant et le système académique de l'université et se caractérise par la rencontre des exigences académiques par l'étudiant (ex. performance), sa satisfaction au niveau des cours ainsi que par sa perception du soutien de l'enseignant concernant le développement intellectuel des étudiants (Berger et Milem, 1999)

L'intégration académique est envisagée comme étant la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis de son expérience académique, du développement personnel et intellectuel ainsi que les interactions avec les autres étudiants et de la perception du soutien, de l'intérêt et de la compréhension dont les enseignants font part à l'égard des étudiants. (Berthaud, 2017)

Les travaux de Mannan (2001) et reprises par Neuville et coll. (2013), offrent quant à elles une mesure de l'intégration académique correspondant à la perception que les étudiants ont du souci que les membres du personnel académique se font à leur égard ainsi que leur perception des contacts informels possibles avec les membres du personnel académique. Neuville et coll. (2013) intègrent dans leur modèle une mesure du sentiment d'appartenance à l'institution inspirée de l'échelle Student Adaptation to College Questionnaire (SACQ) de Baker et Siryk (1984) qui n'aborder pas la persévérance sous l'angle de l'intégration, mais sous celui de l'ajustement.

Une approche encore plus éloignée se retrouve dans la conceptualisation opérée par Chapman et Pascarella (1983), où l'intégration académique est mesurée à partir des résultats espérés et des résultats obtenus de l'étudiant, de ses pratiques d'études, de sa participation à des séminaires, à des programmes de planification de carrière ou à des cours de renforcement et des

dispositifs de soutien, ainsi qu'aux contacts et conversations concernant des sujets académiques avec des étudiants et des membres de l'université.(cité par Berthaud, 2017)

2.4.2 Le poids de l'intégration dans le parcours d'études

Dans une publication du Cnesco⁸¹ sur la thématique Post-baccalauréat. Paivandi, S. (2019) fait l'état des lieux des axes théoriques qui ont été développés pour décrire et conceptualiser la période transitoire entre, secondaire et supérieur, l'auteur cite : le métier d'étudiant et l'affiliation (Coulon, 1997), la persévérance et la rétention dans le modèle d'intégration (académique et sociale) (Tinto, 1987), le modèle d'engagement et d'implication de l'étudiant (Astin, 1993), la transition comme un moment de rupture dans le parcours de vie (Zittoun, 2008, 2009), la transition comme un parcours d'initiation (Gale & Parker, 2014 ; Hutchison, 2005), le modèle de transition fondé sur le développement d'une identité d'apprenant (Learner Identity, Briggs et al., 2012), les modèles qui se focalisent sur la temporalité étudiante (Bloomer & Hodkinson, 2000), la transition comme un moment de rupture dans le parcours de vie (Galland, 2009)

Ainsi, le point commun de ces publications, et d'autres qui ont suivi ont souvent été d'envisager l'objet « étudiant » en considérant un ensemble de dimensions de la vie étudiante qui détermine leur survie à l'université

En effet, les jeunes qui quittent l'université sans obtenir de diplôme ne sont pas tous des étudiants absentéistes. Beaucoup se sont orientés vers l'université par éliminations successives, et se heurtent, une fois inscrits, au difficile apprentissage du « métier » d'étudiant. Car, si des étudiants peu assidus se signalent à l'institution comme de potentiels décrocheurs, d'autres, plus studieux, se trouvent découragés à l'issue d'un investissement à fonds perdu, et quittent eux aussi l'université sans diplôme. (Nathalie Beaupère, 2009)

Selon les définitions des dictionnaires Robert et Larousse, le décrochage correspond au fait d'interrompre, d'abandonner, de suspendre une activité. La notion désigne également le fait de ne plus s'intéresser, de ne plus suivre, ou de ne plus se sentir concerné par quelque chose.

Le décrochage se définit comme un processus qui conduit un jeune en formation initiale à se détacher du système de formation jusqu'à le quitter avant d'avoir obtenu le niveau de qualification minimum requis par la loi : le baccalauréat ou un diplôme à finalité professionnelle (CAP, BEP)⁸²

Pour l'enseignement supérieur, le SIES⁸³ identifie comme décrocheurs les bacheliers d'une année inscrits dans le supérieur après leur bac qui ne se réinscrivent pas l'année suivante. Aussi, 19 % des bacheliers du panel 89-95 qui ont poursuivi des études dans le supérieur sont des sortants sans diplôme.

Ainsi, dans leurs études, le CEREQ (V. Mora, 2014) et l'OVE définissent les décrocheurs de l'enseignement supérieur comme des sortants sans diplôme d'une génération donnée, trois ans après leur sortie de formation initiale.

⁸¹ Publié en juillet 2019 Cnesco. Conseil national d'évaluation du système scolaire

⁸² Un décret du 31 décembre 2010 (art. D.313-59 et L.313-7) du Ministère de l'Education Nationale

⁸³ SIES - Sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques du Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Afin de saisir les logiques internes à l'œuvre dans les trajectoires des étudiants, une enquête de Génération du Céreq⁸⁴ a mis en évidence la diversité des modes de vie, de travail et de représentations qui nuancent la figure de « l'étudiant décrocheur ».

L'étude a ainsi permis de distinguer quatre portraits de décrocheurs, selon le rapport des étudiants au diplôme et au marché du travail à partir de deux dimensions subjectives :

- Une valorisation plus ou moins forte des diplômes.
- Une anticipation plus ou moins grande de l'insertion professionnelle.

Les repérer, selon des critères adaptés et partagés, pourrait permettre de limiter le phénomène de décrochage (Nathalie Beaupère, 2009)

Tableau 2.8. Les profils de décrocheurs

	Valorisation du diplôme	Valorisation du diplôme
	+	-
Anticipation de l'insertion professionnelle	Studieux pris au dépourvu	Décrocheurs en errance
	Raccrocheurs à une formation professionnelle	Opportunistes arbitrant entre formation et emploi

Source : Céreq, juin 2005

À partir du croisement de ces dimensions, quatre profils de décrocheurs ont été identifiés (voir tableau ci-dessus par les enquêteurs⁸⁵)

Selon les résultats de l'enquête, les deux premiers profils ont en commun d'avoir peu anticipé leur insertion professionnelle, à laquelle l'objectif d'obtention d'un diplôme peut faire écran. Ainsi, les jeunes qui se présentent comme des étudiants studieux, mais disqualifiés par des modalités de travail et d'évaluation qui leur échappent, quittent l'université par dépit. Déçus de cette expérience qu'ils n'avaient pas anticipée, la garantie d'une insertion professionnelle par le diplôme leur échappe. Alors qu'ils étaient investis dans les études, ils se rendent compte tardivement, lors de l'évaluation, de leur non-conformité au métier d'étudiant. Faute de mécanisme correcteur les amenant à modifier leurs méthodes de travail, ils réévaluent leurs arbitrages. Lassés d'échouer plus que d'étudier, leur décision d'abandonner s'accompagne systématiquement de la formulation d'un souhait : celui de revenir à l'université pour obtenir une licence en dépit de la perte de repères à l'égard de l'institution, dont ils finissent par douter. Outre leur échec, ces jeunes, pris au dépourvu, rencontrent de réelles difficultés à trouver des alternatives à une sortie précoce de l'enseignement supérieur. Plus en difficulté encore, les décrocheurs en errance n'ont pas compensé la distance aux préoccupations professionnelles par cette conformité scolaire. S'ils ont changé d'orientation à plusieurs reprises, ils ont aussi

⁸⁴Les enquêtes « Génération » du Céreq Dispositif d'enquêtes longitudinales qui renseigne sur les premières années de vie active des sortants du système scolaire. Ces enquêtes interrogent des échantillons représentatifs de l'ensemble d'une génération quittant le système éducatif une année donnée.

⁸⁵ <http://www.cereq.fr/enquetegeneration.htm>

expérimenté le marché du travail, parfois en cours d'études. Mais la plupart de leurs activités sont irrégulières. Leur sortie de l'université semble contrainte, ils la justifient notamment par le fait de ne plus pouvoir s'inscrire. Ils cherchent leur voie et diffèrent en quelque sorte le moment où ils devront faire un choix, voire se classer et être classés (étudiant vs salarié, diplômé vs non diplômé, CDI vs CDD...). Les choix successifs d'orientation semblent être la principale problématique de ces jeunes qui décrivent des parcours d'essais/erreurs répétitifs.

Pour les deux autres profils de décrocheurs, selon les conclusions de leur enquête, la formation universitaire n'est pas considérée comme un préalable, un horizon indépassable. Se pose avant tout la question de l'insertion, qui passe pour certains par un diplôme offrant une qualification professionnelle. Ils partagent un début d'expérience professionnelle, dans une grande précarité il est vrai. Les jeunes qui peuvent être qualifiés d'opportunistes justifient leur sortie par une opportunité d'emploi. Leur investissement en cours d'études dans des activités professionnelles ou associatives a provoqué autant d'occasions de s'évader du monde universitaire. Ils considèrent que l'insertion sociale et professionnelle peut s'appuyer sur d'autres supports que les diplômes. Pourtant, cette insertion relativement rapide se fait souvent au prix d'un certain déclassement. Salariés précaires, à temps partiels ou occupant des postes peu qualifiés, ils déclarent que cette entrée dans la vie active les satisfait à court terme. Peut-être est-elle l'occasion de justifier a posteriori leur abandon. Les raccrocheurs sont attachés à l'obtention d'une certification, mais, après avoir quitté l'université, ils recherchent rapidement une nouvelle formation professionnelle, le plus souvent de niveau CAP-BEP ou bac pro. Se former pour un emploi, de préférence en alternance, est le principal objectif de ces jeunes. Pour eux aussi, la lassitude provoquée par les échecs semble être la cause de leur sortie précoce. Le plus souvent, ils trouvent les réponses les plus adaptées à leurs attentes à l'extérieur du système d'enseignement dans lequel ils ont échoué. Leurs réseaux personnels leur procurent parfois des alternatives attractives. Moins dépendants des verdicts scolaires que les jeunes studieux, ils semblent plus réactifs et autonomes dans la recherche de solutions.

Du fait même qu'il s'agit d'un processus long et non d'une rupture brutale et imprévisible, les auteures (Nathalie Beaupère, 2009) recommandent que ces sorties puissent être anticipées en repérant les étudiants en position sensible, ou proche des profils décrits. Le tutorat, l'orientation active et le Plan licence, qui prévoit un accompagnement personnalisé des étudiants, entendent certes y remédier, mais pourraient être, infléchis en ce sens. Les critères de repérage doivent cependant répondre à certaines conditions.

Toutefois, si la qualification du décrochage ou de l'étudiant décrocheur peut varier selon la définition retenue et selon les profils. En revanche le public identifié comme décrocheur est une population finalement très hétérogène. L'étude de N. Gury (Gury, 2007) sur le temps de séjour passé dans l'institution avant le processus de décrochage fait ainsi émerger plusieurs profils de décrocheurs. Introduire le temps dans l'étude de l'abandon selon l'auteur apporte des nuances importantes sur l'effet des variables clés et permet de proposer une première typologie des sortants de l'enseignement supérieur. Cette différenciation par les durées de séjour représente un apport réel par rapport aux modèles classiques d'abandon (Desjardins, Ahlburg & Mac Call, 1999) poursuit-il.

Pour Gury (2007) la population des décrocheurs n'est pas homogène et que des différences de comportement répondent à des stratégies variées. Les filles, les bacheliers technologiques et professionnels, les enfants d'ouvrier vont plutôt reconsidérer leur option de poursuites d'études

dans les deux années qui suivent le bac. Selon les conclusions de son étude, les filles prennent conscience plus rapidement de leurs chances de réussite (Gruel & Thiphaine, 2004). Les bacheliers technologiques et professionnels réévaluent leur stratégie en fonction de leur coût d'option faible. Pour eux, un repositionnement vers le marché de l'emploi peut coïncider avec une meilleure mise en valeur de leurs diplômes passés. Enfin, les enfants issus des classes défavorisées, qui ont des coûts d'opportunité relativement plus élevés que leurs homologues issus de milieux plus aisés, réagissent aussi très rapidement face à leurs difficultés dans l'enseignement supérieur. (Gury, 2007)

L'analyse des motivations à l'inscription des étudiants décrocheurs révèle également des profils de sortants bien distincts (N. Beaupère, G. Boudesseul, 2009). Et logiquement, l'hétérogénéité de ce public accroit d'autant plus les difficultés de repérage et de mesure du décrochage.

Une littérature nationale et internationale abondante permet de dresser une liste étoffée de *facteurs, déterminants et motifs*. Une partie de cette littérature met en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre, au contraire, avance comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002)

Les décisions de poursuite d'études ont donc, depuis longtemps marqué la littérature de l'économie de l'éducation. D'un point de vue individuel, la stratégie qui consiste à investir aujourd'hui en capital humain, ceci en vue de gains futurs, a été à l'origine présentée comme un pur calcul de rentabilité (Becker, 1993). Des nuances sont ensuite apparues. Les années universitaires qui ne sont pas ponctuées par un diplôme présentent une rentabilité moindre et les années redoublées, une rentabilité négative (Jarousse & Mingat, 1986), citée par l'étude de (Gury, 2007)

Malgré l'intensification des actions d'information auprès des étudiants, les décisions de poursuite d'études dans l'enseignement supérieur ne se font pas en situation de transparence de l'information (Manski, 1989) Pour ce dernier, il est possible d'exprimer une sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur en termes de stratégie rationnelle. Plusieurs études s'accordent à dire que les jeunes bacheliers ne disposent pas d'une information parfaite au moment de s'inscrire dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2005).

Les termes d'échec et d'abandon sont souvent utilisés pour qualifier le parcours des sortants sans diplôme de l'université et cette dernière n'est pas exsangue de tous reproches, en effet, l'institution universitaire joue ici un rôle central dans la production de décrocheurs (Lévy-Garboua, 1976). La sélection des aptitudes naturelles, des capacités des étudiants à fournir des efforts, la détection des meilleurs signaux scolaires fait partie intégrante du fonctionnement de l'enseignement supérieur, quelle que soit l'organisation des filières (Krupa, 1994).

Au-delà d'une forme naturelle et justifiée de sélection, certains auteurs ont tenté de mettre en évidence l'incidence de l'intérêt propre de l'université à attirer un grand nombre d'étudiants en premier cycle (Gary-Bobo & Trannoy, 1997), sans se soucier de leur suivi jusqu'au diplôme. Les modes de financement et les critères de qualité de l'enseignement supérieur sont ainsi faits que l'effet de sélection se concentre plutôt sur le premier cycle cité par N. Gury (2007)

Finalement, la réussite dans l'enseignement supérieur de masse exige une capacité d'adaptation à de nouvelles normes académiques et sociales qui peuvent représenter une barrière infranchissable pour de nombreux bacheliers (Tinto, 1993)

Dans un article sur le défi de la transition entre secondaire et supérieur⁸⁶, Paivandi, S. (2019) en citant plusieurs auteurs souligne que l'entrée à l'enseignement supérieur, spécialement quand il s'agit de l'université, est susceptible d'engendrer de nombreuses ruptures sur les plans cognitif, social et existentiel qui expliquent tant de difficultés vécues par les étudiants débutants (Berthaud, 2017 ; Chemers, Hu & Garcia, 2001 ; Endrizzi, 2010 ; Morlaix & Suchaut, 2012 ; Paivandi, 2015 ; Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier, 2001 ; Trautwein & Bosse, 2016). Dans l'expérience de la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS), la confrontation de l'étudiant au monde universitaire est considérée comme la mère des batailles (Coulon, 1997 ; Fazey et Fazey, 2001 ; Huon & Sankey, 2002 ; Jansen & Bruisma, 2005 ; Jansen & Van de Meer, 2012 ; Terenzini et coll. 1994). C'est lors de cette période que l'étudiant va devoir adapter ses attitudes et ses comportements aux exigences académiques et sociales de l'université, sans quoi il ne pourra pas réussir sa première année.

S Paivandi (2019) constate également une certaine convergence entre les recherches sur les étudiants débutants à propos de la place déterminante de la socialisation et de l'acculturation initiale en citant les travaux qui ont commencé à s'intéresser aux relations interpersonnelles et sociales chez les étudiants (Coulon & Paivandi, 2008), envisageant ainsi l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants, et notamment de l'intégration sociale (Tinto, 1975 ; 1993 ; Schmitz et coll., 2010 ; Dubet, 1994).

2.4.3 L'intégration et les facteurs d'abandon et persévérance

Le classement des facteurs d'abandon et de persévérance aux études faits par Sauvé et coll. (2006) et issue d'une recension de différents travaux publiés sur ce sujet, comprennent six catégories de facteurs considérés comme influents : les facteurs personnels, les facteurs d'apprentissage, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels, les facteurs environnementaux et les facteurs interpersonnels.

En effet, à l'intérieur de cette dernière catégorie on retrouve l'intégration académique et l'intégration sociale, au sens défini par Tinto (1975 ; 1993) à savoir : la satisfaction vis-à-vis des relations sociales et du réseau social, ainsi que les relations entretenues avec les autres étudiants et le personnel.

À l'inverse, la lenteur à établir un réseau d'amis et à s'adapter à un nouvel environnement, un manque de communication avec le réseau social, une insatisfaction dans les relations interpersonnelles, l'isolement social et le manque de contacts avec les autres sont relevés par les auteurs comme favorisant l'abandon des études.

Concernant la dimension subjective de l'intégration sociale (Tinto, 1975), il apparaît en effet que pour les étudiants, le soutien apporté par les pairs, de même que celui émanant de la famille ainsi que des membres du personnel universitaire (enseignants et autres), est crucial pour leur réussite académique (Mamiseishvili (2012). Dubet (1994) a lui aussi pointé dans ses écrits l'importance de la socialisation étudiante notamment en 1^{re} année ; l'entrée à l'université pouvant représenter pour certains étudiants un épisode dépressif, par le manque d'intégration et d'engagement dans un monde qui leur est nouveau. Selon Dubet, c'est l'intégration sociale

⁸⁶: <http://www.cnesco.fr>

qui permet de dépasser et de contrer cet état dépressif, sauvant ainsi les étudiants du décrochage et de l'échec.

La comparaison réalisée par Neuville, Frenay et Schmitz (2013) des degrés d'intégration sociale perçue déclarés par les étudiants à différents moments de l'année universitaire citée par Berthaud (2017), révèle d'une part en comparant la perception des étudiants quant à leur intégration sociale à la rentrée et quelques semaines plus tard, on constate que les étudiants qui réussiront leur année présentent un degré d'intégration sociale significativement supérieur à ceux qui échoueront. Et d'autre part, en les interrogeant un an plus tard lorsque les étudiants connaissent leurs résultats, on constate que dans leur relecture de l'année écoulée les étudiants qui ont réussi estiment avoir été mieux intégrés socialement que ceux qui ont échoué. Il est donc intéressant de constater selon eux, que l'intégration sociale telle qu'elle est perçue en cours d'année par les étudiants est liée aux résultats finaux obtenus, mais aussi que le fait d'avoir réussi son année conduit à s'estimer mieux intégré socialement et pourtant affirment-ils aucune différence en termes d'intégration sociale perçue n'est relevée entre le début d'année et un an plus tard pour les étudiants ayant réussi ou pour ceux qui ont échoué.

En effet, à la lumière de ces résultats, on peut dire, que c'est davantage l'intégration sociale qui explique la réussite plutôt que l'inverse même s'il n'est pas exclu que la réussite académique facilite ou maintienne ultérieurement les relations sociales étudiantes, puisque favorisant l'affiliation au monde universitaire au sens large. Berthaud, (2017).

Des résultats inverses sont néanmoins constatés, chez Mamiseishvili (2012) où l'intégration sociale des étudiants étrangers peut parfois influencer négativement sur la persévérance et la réussite. Une explication serait que le temps investi dans les activités sociales n'étant pas investi dans le travail purement académique, les étudiants qui sont davantage engagés dans la vie sociale font moins de sacrifices pour leurs études ; or ces sacrifices seraient une des conditions de la réussite académique (Mamiseishvili, 2012).

Alava (1999) rappelle que l'apprentissage est une « activité sociale » dans la mesure où le sujet agit et entre en relation avec ses pairs, par le biais de manières d'être et de faire intériorisé lors de ses expériences et ses socialisations antérieures, et dans un cadre social signifiant qui est celui de la formation qui définit lui aussi les possibilités d'action.

Les travaux de Bean (1980, 1983) révèlent ainsi l'impact positif des interactions à l'université ainsi que de l'investissement dans la vie sociale du campus sur le processus de persévérance dans les études. Astin (1996) avance quant à lui que les interactions avec les autres étudiants, mais aussi avec les personnels universitaires, enseignants ou non, représentent le plus fort investissement positif influant sur les résultats universitaires, de même que l'absence d'implication dans la vie du campus est un facteur influant négativement.

Mamiseishvili (2012) relève que la participation à des activités extracurriculaires est régulièrement rapportée par les étudiants, notamment étrangers, comme étant l'un des facteurs de persévérance dans les études. Pour Filisetti et Wentzel (2006), la (ré)mobilisation des étudiants dans leurs études passe effectivement par les relations sociales et les interactions telles que le travail coopératif ou l'entraide étudiante, et il s'avère effectivement que les interactions entre pairs peuvent déboucher sur des formes de solidarité, des relations d'entraide voire l'échange de savoirs (Vasquez-Bronfmann et Martinez, 1996).

Tableau 2.9. Théories de l'abandon et de la persévérance

Théories	Caractéristiques	Auteurs-clés
Psychologique	Théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (par exemple, le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon, mais ne tient pas compte de l'impact du contexte sur le comportement de l'étudiant.	Heilburn (1965); Rose et Elton (1966); Hanson et Taylor (1970); Rossman et Kirk (1970); Waterman et Waterman (1972)
Sociale	Théories relatives à l'impact des phénomènes de société (par exemple, statut social, race) sur l'abandon sans toutefois considérer l'influence des caractéristiques institutionnelles.	Karabel (1972); Pincus (1980)
Économique	Théories examinant l'abandon sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires sans cependant tenir compte des facteurs sociaux pouvant influencer la décision de l'étudiant.	Tinto (1992)
Organisationnelle	Théories expliquant le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.	Pascarella et Terenzini (1980); Bean et Metzger (1985)
Interactionnelle	Théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire.	Sauvé et Viau (2003); Van Gennep (1960); Spady (1970); Tinto (1975, 1993).

Source : Revue des Sciences de l'éducation, 2007

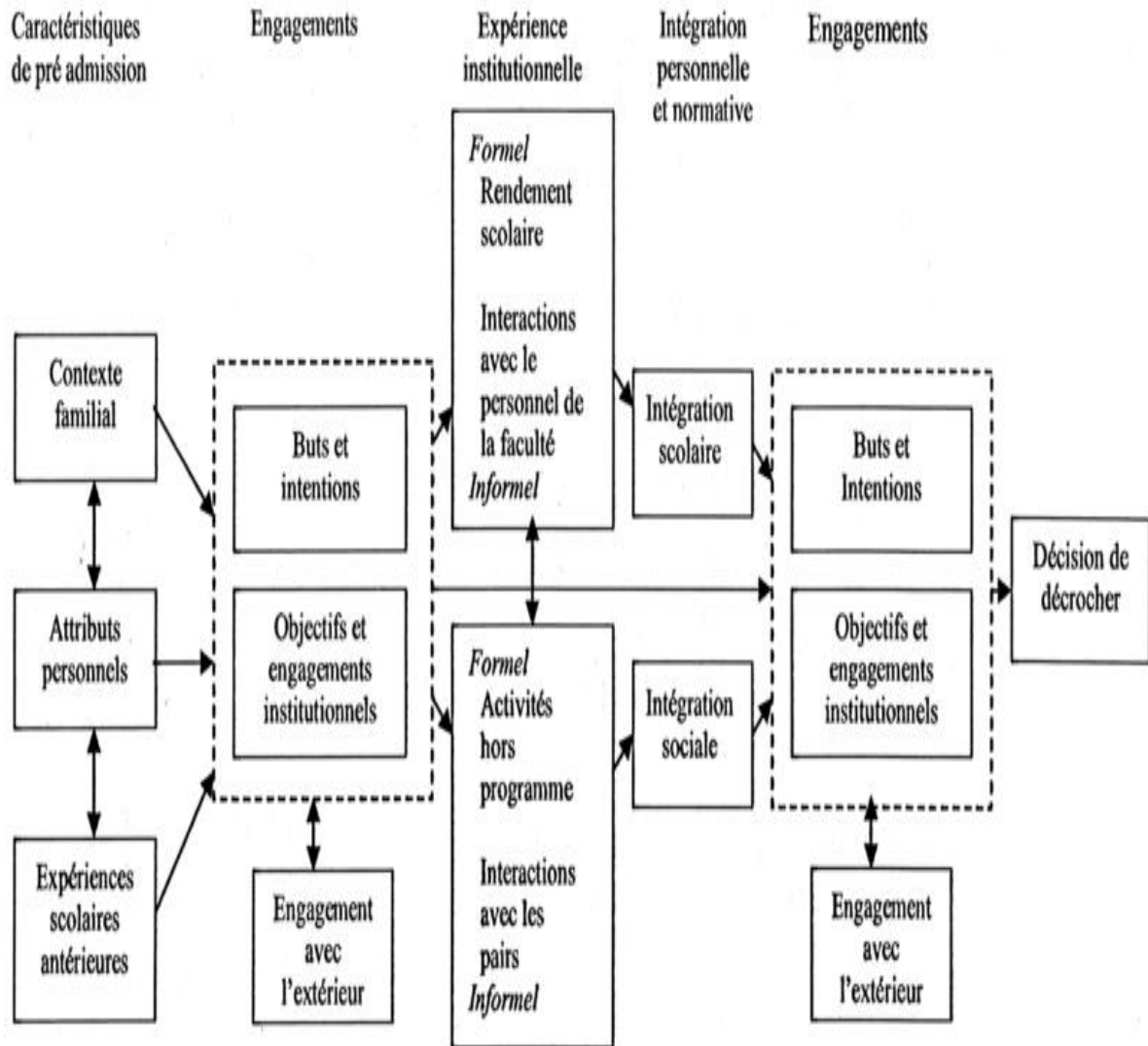
- **Modèle de Tinto (1975 ; 1993)**

Parmi les modèles intégratifs existants, l'un des principaux modèles intégrant des facteurs interrelationnels ou interactionnels est le modèle de l'intégration académique et sociale de Tinto (1975 ; 1993). Le modèle repose sur un principe, estimant que certains facteurs agissent directement et/ou indirectement sur les parcours étudiants.

La contribution des modèles intégratifs permettant d'expliquer la réussite et/ou la persévérance des étudiants a toutefois permis d'envisager l'influence de l'intégration sociale sur les parcours universitaires et a également mis en évidence que cette intégration subit l'influence d'autres facteurs (Tinto, 1993; Pascarella, 1985 ; Cabrera et coll., 1992 ; Schmitz et Frenay, 2013). Le contexte académique et les facteurs individuels tels que le genre, l'âge, le passé scolaires et surtout l'origine sociale, semblent expliquer des différences d'intégration entre les étudiants

(Coulon et Paivandi, 2008 ; Chapman et Pascarella, 1983) et permet de comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance.

Graphique 2.3 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993) tel qu'illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003)



Source : Revue des Sciences de l'éducation Managing (2017)

Dans le modèle ci-dessus, les variables d'entrée sont composées du passé scolaire, de l'origine familiale et des caractéristiques personnelles (genre, âge, etc.). Les variables intermédiaires renvoient quant à elle aux engagements de l'étudiant, aux expériences institutionnelles et à l'intégration académique et sociale, le modèle visant en définitive à expliquer les comportements d'abandon et de persévérance.

Les variables personnelles à l'entrée à l'université définissent les buts et les engagements de l'étudiant (projets d'études et investissement académique), ceux-ci déterminent les expériences institutionnelles tant au niveau académique (rendement scolaire et interactions avec les personnels universitaires) qu'au niveau social (activités extrascolaires et interactions avec les étudiants), et ces expériences conduisent à différents degrés d'intégration académique et sociale (Berthaud, 2017)

Ce modèle postule que plusieurs facteurs ont une incidence sur le comportement de l'étudiant. Ces facteurs entrent en interaction et influencent sa décision quant à la poursuite ou à l'arrêt de ses études postsecondaires. Ainsi, le modèle examine les abandons des études sous l'angle de l'intégration de l'étudiant à son institution et de son engagement dans sa communauté universitaire. (Tinto, 1975)

Selon Tinto (1975), les étudiants arrivent à l'université avec certaines caractéristiques de préadmission, telles que le contexte familial (type de famille, responsabilités, revenu familial, etc.), les caractéristiques personnelles (personnalité, compétences professionnelles, etc.) et les expériences scolaires antérieures (formation, diplôme, compétences académiques, etc.). Les caractéristiques de préadmission sont surtout reliées aux buts initiaux de l'étudiant, c'est-à-dire ses objectifs particuliers lors de son engagement dans un projet de formation. Ces buts peuvent être éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003), les premiers référant à la satisfaction personnelle que retire l'étudiant lorsqu'il apprend ; les seconds plutôt aux retombées que pourrait avoir la formation sur son projet professionnel⁸⁷

Ces deux types d'intégration sont déterminants et nourrissent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses intentions, ses objectifs et ses engagements vis-à-vis de l'institution : « Cette réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études » (Dubeau, Renou et Amyot, 1994, p. 8). Ainsi, les interactions entre l'étudiant et ses pairs de même qu'avec les professeurs joueront un rôle prépondérant dans son intégration à l'institution

Le modèle initial de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions de la part de nombreux chercheurs. L'absence de la variable « engagement avec l'extérieur » lui a été reprochée, notamment par Houle (2004). Liu (2002), pour sa part, trouve de nombreuses lacunes au modèle de Tinto, telle que l'absence de définitions opérationnelles.

Par ailleurs, des études ultérieures ont permis d'affiner et de clarifier les composantes du modèle interactionnel de l'intégration des étudiants. Ainsi, selon Liu (2002), les études de Pascarella et Terenzini (1980) ou de Cabrera, Casteneda, Nora et Hengstler (1992) ; Nora, Cabrera, Hagedorn, Pascarella (1996) ont permis de définir les variables du modèle de Tinto (DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) :

⁸⁷ <https://id.erudit.org/iderudit/016286ar>

- **L'intégration académique** se traduit par la performance académique de l'étudiant, son niveau de développement intellectuel et la perception qu'il a de vivre une expérience positive sur le plan du développement intellectuel.
- **L'intégration sociale** se traduit par l'implication de l'étudiant dans des activités « extracurriculaires », par la présence de relations positives avec les autres étudiants et par les interactions avec les membres de la faculté pouvant avoir une influence sur les objectifs professionnels et le développement personnel.
- **L'engagement dans l'institution** se caractérise par la conviction que l'étudiant a fait le bon choix d'établissement universitaire.
- **Les buts et les intentions** consistent en l'importance accordée à l'obtention du diplôme et la conviction de l'étudiant d'avoir fait le bon choix d'institution et de carrière. (Liu, 2002)

En 1993, Tinto a en réponse aux nombreuses critiques, redéfini son modèle original en ajoutant les intentions de l'étudiant à son engagement personnel ainsi qu'à l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002).

Ainsi, son nouveau modèle considère l'importance des facteurs externes à l'institution dans la décision d'abandonner ou de persévérer et apporte des nuances sur le plan des interactions que vit l'étudiant au sein de l'institution et au sein de son groupe social.

Ainsi, aux systèmes académique et social se sont ajoutés deux types d'interactions : les interactions formelles et informelles.

D'une part, les expériences institutionnelles se déroulent en lien avec la formation de manière formelle (performance scolaire, développement intellectuel) ou informelle (interactions avec le personnel de la faculté).

D'autre part, l'étudiant vit d'autres interactions en lien avec son système social de manière formelle (activités à l'extérieur des cours) et informelle (interactions avec les pairs). (DeRemer, 2002.)

Enfin, pour Tinto (1993), la persévérance aux études d'un étudiant se manifeste par sa perception de l'institution (prestige, exigences, attentes) et la perception de son intégration sociale (interactions avec ses pairs et avec les membres de la communauté d'apprentissage) et académique (performance académique, développement intellectuel, réussite). Plus l'étudiant considère que l'institution dans laquelle il est inscrit est de qualité et répond à ses attentes, plus il se sent intégré sur le plan social et académique et plus les chances de persévérer sont grandes.

Tableau 2.10 : les facteurs d'abandon et de persévérance aux études la catégorisation de Bissonnette (2003)

CATÉGORIES	FACTEURS	ABANDON	PERSÉVÉRANCE
Personnel	Genre de l'étudiant	- Être de sexe masculin	- Être de sexe féminin
	Âge d'entrée à l'université	- Étudiants âgés – moins d'aptitudes avec les nouvelles technologies - Retour aux études	- Être âgé entre 18 et 24 ans
	État psychologique	- Manque de confiance - Détresse psychologique - Problèmes de transition et d'adaptation - Faible estime de soi	- Sentiment de satisfaction avec la vie - Estime de soi élevée - Sentiment de bien-être psychologique
	Type de motivation	- Priorités de l'étudiant – travail - Manque de motivation - Ennui aux études - Incertitude par rapport au choix d'études	- Priorité de l'étudiant – études - Motivation - Avoir un projet professionnel, une vision de son avenir
Apprentissage	Niveau académique	- Faibles résultats académiques – démotivation - Carence dans les habiletés académiques	- Performance académique - Avoir performé au secondaire
	Connaissances de base	- Manque de connaissances de base – difficulté à répondre aux critères de l'établissement - Manque de compétences	- Bagage de connaissances appropriées avant l'entrée aux études
	Formation préalable	- Lacunes dans la formation préalable - Approche de surface	- Approche en profondeur - Réapprentissage (cours de mise à niveau)
	Stratégies d'apprentissage	- Difficulté à planifier et à gérer la tâche - Manque de compétences en lecture et en écriture	- Auto-efficacité académique - Capacité d'autorégulation - Manière d'apprendre de l'étudiant - Utilisation de stratégies efficaces en lecture et en écriture
	Stratégies de gestion	- Mauvaise gestion du temps - Faible capacité de planification et de gestion des tâches - Surcharge de travail	- Bonne planification
Interpersonnel	Intégration académique et sociale	- Lenteur à établir un réseau d'amis - Lenteur à s'ajuster au nouvel environnement	- Qualité du groupe de pairs
	Relations avec les autres étudiants et le personnel	- Peu de communication établie avec son réseau social - Insatisfaction dans les relations interpersonnelles - Isolement social - Manque de contacts avec les autres	- Bons contacts avec les autres - Encouragement des amis et de la famille
Familial	Vie familiale	- Avoir des enfants à charge - Manque de soutien	- Ne pas avoir d'enfants - Soutien de la famille
	Statut	- Absence de soutien des parents - Manque d'implication parentale - Premier de la famille à faire des études postsecondaires - Problèmes familiaux	- Approbation des parents - Parents ayant fréquenté un établissement postsecondaire
Institutionnel	Taille de l'établissement	- Nombre élevé d'étudiants admis dans l'établissement - Lourdeur et rigidité de l'appareil administratif	- Intégration sociale
	Caractéristiques de l'établissement	- Attentes irréalistes de l'institution - Stratégies inappropriées de rétention aux études	- Buts et niveau d'engagement de l'institution - Mesures de soutien et programme d'intervention
Environnemental	Ethnie	- Appartenir à une minorité ethnique	
	Aide financière	- Aide financière insuffisante - Sous-estimation du coût des études	- Aide financière suffisante lors de la première année d'étude
	Emploi	- Emploi de plus de 15 heures par semaine	- Emploi à temps partiel
	Distance de l'établissement par rapport à la maison	- Distance considérable entre la maison et l'établissement d'étude	- Habiter sur le campus

Source : Revue des Sciences de l'éducation Managing (2017).

Le tableau ci-dessus, regroupe les facteurs d'abandon relevés dans la recension des écrits pour montrer que la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs (Barr-Telford, Cartwright, Prasil et Shimmons, 2003).

CHAPITRE III

PROBLÉMATIQUE

3.1 Définir la problématique

On peut définir une problématique comme une question qui aura pour fonction de diriger la réflexion. C'est le fil conducteur de l'Ensemble des questions qu'une science ou une philosophie se pose relativement à un sujet. En d'autres termes, elle est la formulation de façon détaillée du problème fondamental que pose un sujet. La problématique est la question à laquelle l'étudiant va tâcher de répondre. Une problématique mal posée est un hors sujet. Pour Masson (1986), c'est l'ensemble des questions pertinentes qui se posent à l'observateur scientifique à propos de phénomènes, questions qui sont susceptibles d'avoir une réponse logique et contrôlable et de donner lieu à des opérations classées par ordre selon les disciplines qui les provoquent" (Masson,1986). Art, science de poser les problèmes voire questionnement. Ensemble de problèmes dont les éléments sont liés (le Robert, 2000).

Ce chapitre s'articule autour des points suivants :

- La formulation du problème ;
- La question de recherche ;
- L'objet de l'étude ;
- L'intérêt de l'étude ;
- La délimitation de l'étude.

En effet, nous avons mené 7 entretiens exploratoires avec des étudiants de L1, L3 et de Master. Un étudiant de L1 sociologie, une étudiante de L3 sociologie et de Master en sciences de l'éducation (une étudiante), ainsi qu'auprès de 4 autres étudiants, 2 ayant abandonné l'Université de Strasbourg et 2 autres ayant obtenu leur diplôme. Les enquêtes exploratoires, en Afrique, au Congo, n'avaient pas été concluantes, car je n'avais pas trouvé le public cible. Cette phase exploratoire s'est déroulée pendant six mois (de juin 2016 à novembre 2016).

Cela, nous a permis par la suite, d'affiner la problématique, les hypothèses et notre guide d'entretien, qui nous a permis de dégager des items de notre questionnaire de recherche sur les points saillants de leur vécu universitaire. Par exemple, la prise de notes, les manières d'apprendre, les façons d'organiser leur travail, les modalités d'anticipation des épreuves et des évaluations à venir, les relations avec les enseignants, les camarades de classe, et les autres membres de la communauté éducative., les projets d'avenir... Leur réussite ou leur échec nous éclairera sur les conditions de leur affiliation aux études et sur les stratégies mises en œuvre en vue de s'approprier des savoirs et sur la maîtrise des incertitudes entourant les normes universitaires.

Tableau 3. 1 – Enquêtes exploratoires menées en début de notre recherche.

Nb de personnes interviewées	Qui	Lieu	Niveau d'études	Disciplines	Observations
1	Étudiante	Strasbourg	L1	Sciences humaines et sociales	En échec
1	Étudiante	Strasbourg	L3	Sciences humaines et sociales	Diplômé
1	Étudiant	Strasbourg	Master II	EMES	Diplômé
1	Ancien étudiant	Paris	L+1	Sciences humaines et sociales	Abandon
1	Ancien étudiant	Strasbourg	L+2	Sciences humaines et sociales	Sans diplôme
1	Étudiant	Strasbourg	Doctorant	Sciences humaines et sociales	En réussite
1	Ancien étudiant	Paris	L+1	Sciences humaines et sociales	Sans diplôme

3.1.1 La formulation du problème.

Cette recherche mène un examen des regards croisés du métier d'étudiant dans les deux Congo et en France, dans la perspective de comparer de manière diachronique des histoires universitaires vécues qui se poursuivent à l'Université de Strasbourg, en Alsace.

En effet, il s'agit, d'analyser les motifs du décrochage à travers l'analyse des parcours universitaires, afin d'éclairer le processus qui conduit notre public à sortir sans diplôme de l'Université en saisissant la perception qu'ils ont de leur expérience et ce qui les a conduits à sortir sans diplôme.

Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? La diversité des parcours de départ, le statut de boursier, le type de formation, les caractéristiques

sociodémographiques ? La non-affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 2005) ? Quels sont les effets des variables indépendantes sur les variables d'intégration sociale et académique et quelles conséquences sur les apprentissages ? Pensent-ils retourner au Congo après l'université ? Pourquoi choisissent-ils en majorité de partir en France ? Comment s'y déroulent leurs études et surtout comment réapprennent-ils le métier d'étudiant ?

Enfin, quel est le sens de ce "mouvement" vers l'étranger : s'agit-il d'une migration durable laquelle eût signifié une rupture avec le pays d'origine, ou plutôt d'un passage motivé par l'acquisition de diplômes français dont l'issue eût été le retour des étudiants après l'université ? Telles sont les interrogations qui sont à l'origine de cette recherche.

À quoi est dû ce décrochage ?

Cette question principale est la clé de ce travail de recherche. Elle me permet de ne pas m'égarer et d'établir la relation entre plusieurs variables. De cette question découle une autre question spécifique définie comme suit :

Les motivations de départs du pays d'origine, les facteurs d'adaptations sociales et académiques à l'université de Strasbourg détermineraient-ils leur échec scolaire ?

Dans le cadre de notre travail, nous distinguons deux objectifs : objectif général et les objectifs de recherche.

- **Objectif général**

C'est de comprendre le phénomène de décrochage universitaire de notre public cible, c'est le but principal que nous voulons atteindre. Notre préoccupation majeure est celle de mesurer l'effet des caractéristiques sociodémographiques des répondants sur les motivations de départs du pays d'origine et sur les facteurs d'adaptations sociales et académiques à l'université de Strasbourg. Voici dans la liste ci-dessus les variables indépendantes qui seront analysées dans cette enquête :

- Âge,
- Sexe
- Passage par le système L M D,
- Passage par Campus France
- Avoir commencé ses études Congo
- Origine sociale et profession des parents
- Milieu rural ou urbain au Congo
- Situation familiale pendant les études
- Enfant pendant les études
- Niveau et discipline d'études universitaires au Congo
- Niveau d'études à l'inscription en France
- Niveau d'étude trois ans après la première inscription

- **Objectifs spécifiques**

Il s'agit de vérifier concrètement, si le déficit d'intégration de notre public à l'université de Strasbourg va-t-il avoir un impact sur leur parcours d'études ? (Tinto, 1975). La non-affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 1997) serait-elle le seul déterminant de leur échec ? Enfin, vérifier si l'obtention du visa d'étude ne serait-il qu'un tremplin pour immigrer

Le problème que nous posons dans cette recherche à un intérêt pour comprendre l'adaptation sociale et académique des étudiants internationaux, dans un contexte universitaire différents qui recouvrent parfois des réalités radicalement différentes d'un étudiant à l'autre et d'un pays à l'autre.

Déterminer les déterminants du décrochage à travers notre recherche pourrait contribuer à une meilleure compréhension des problèmes que rencontrent les étudiants internationaux et permettre aux décideurs de l'université de prendre des mesures pour mieux accompagner ce type de public. Cependant, il faut ajouter que pour cette recherche, ma démarche a été d'abord de me pencher sur la notion du métier d'étudiant et de ses concepts. Pour ce faire les types de données que j'ai utilisées sont des entretiens exploratoires, des rapports d'activités de Campus France, des statistiques, des ouvrages etc.

3.2 Les pistes de recherche : l'intégration sous l'angle de l'affiliation

L'affiliation est conçue par Ogien (1986) comme « une procédure qui, à la fois, organise les échanges entre acteurs en constituant les règles qui gouvernent cette organisation et établissent, entre des individus en interaction, le sentiment qu'une compréhension mutuelle s'instaure ». En s'appropriant ces règles, ces codes et ces valeurs, l'individu les incarne et partage de la sorte, avec l'ensemble des acteurs de la sphère sociale visée, une identité commune, il devient membre d'un collectif qui se définit par cette identité partagée.

Cette inscription du concept d'identité au sein du processus d'affiliation transparaît d'ailleurs chez plusieurs auteurs, comme chez Guilbert (2005), pour qui la question de l'appartenance à un groupe renvoie nécessairement à la notion d'identité. En évoquant le cas de la migration des étudiants tunisiens et marocains qui intègrent l'université francophone canadienne.

En effet, les principes d'acculturation et d'affiliation au sens de (ré)construction identitaire peuvent aisément être assimilés au passage de l'enseignement secondaire à l'université, où l'ancien élève doit s'approprier le « métier d'étudiant » (Coulon, 1997 ; Alava, 1999).

Aussi nous avons fait le choix d'analyser l'échec et l'abandon universitaire de notre public à travers le prisme de l'intégration académique et sociale. La revue de littérature et les recherches documentaires m'ont permis de dégager deux axes de travail :

- **Première piste : axe de l'adaptation sociale**

Le premier axe concerne mon questionnement sur les adaptations sociales nécessaires des étudiants congolais pour y mener leurs études : il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant vit une socialisation secondaire sur le plan pédagogique et social, dans ses relations avec les autres acteurs universitaires, avec les enseignants et les étudiants, afin d'apprendre ou de réapprendre son métier d'étudiant international en dehors de son pays et dans un nouvel environnement, par sa volonté d'abord de participer, ensuite par les opportunités que lui offre l'institution elle-même, ses condisciples français, le corps professoral, le personnel

d'encadrement. Car en tant qu'étrangers, ces étudiants arrivent à l'université avec des valeurs, des habitudes qui généralement demandent des réajustements pour s'adapter. (Coulon, 1997)

- **Deuxième piste : axe de l'adaptation académique**

Le deuxième axe examine les apprentissages, les méthodes et mode d'enseignement, l'organisation pédagogique, cours magistraux, travaux dirigés, études à distance, l'utilisation des nouvelles technologies, les modalités d'évaluation. La façon d'appréhender les pratiques pédagogiques des enseignants relatifs à la manière d'interagir de l'enseignant avec les étudiants, son utilisation du matériel, sa façon d'organiser le cours, sa clarté, sa façon de transmettre le cours et enfin son attitude. (Coulon, 1997)

CHAPITRE IV

HYPOTHÈSES

Une hypothèse est une réponse anticipée au problème de recherche, exprimant une relation entre-deux ou plusieurs concepts. C'est la déclinaison de la problématique en termes opérationnels, et une prédiction doit être faite à propos d'un résultat (Daley, 2016) :

4.1. La question du retour

En 2008, l'OVE (Observatoire de la vie étudiante) a mené une enquête proposant une série de questions relatives au projet d'avenir à la fin des études afin de mieux connaître et comprendre les éléments en jeu autour de la question du retour. À la question « *Que pensez-vous faire après vos études ?* » 36 % déclarent ne pas le savoir encore, plus d'un tiers (36 %) ne pense pas rentrer (25 % pensent rester en France et 9 % souhaitent aller dans un autre pays). Enfin, seulement 30 % envisagent de retourner au pays.

Deux constats s'imposent à la lecture de ces chiffres : le premier est le faible taux de retour prévu et deuxièmement c'est la proportion élevée des étudiants indécis. Ces données montrent que le non-retour est un véritable phénomène chez les étudiants internationaux qui traversent un moment d'incertitude pesant lourdement sur leur projet. Les indécis se trouvent essentiellement parmi les étudiants du Moyen, des autres pays européens et d'Afrique. « *Des différences apparaissent également lorsque l'on observe les disciplines d'études associées à ces décisions : « rester en France » dans les sciences et Techniques et les indécis sont surreprésentés en Lettres, Art et Langues. Les clivages observés entre les filières laissent à penser que les perspectives professionnelles pèsent beaucoup sur leur projet d'avenir* » (Ennafaa et Paivandi p 203, 2008)

Une incertitude existe aussi quant au projet d'avenir des étudiants étrangers. Un fait également mis en évidence qu'une partie importante d'entre eux n'envisageaient pas de rentrer dans leur pays, tout au moins immédiatement après la fin de leurs études, et cherchaient une installation définitive ou une insertion provisoire sur le marché du travail du pays d'accueil. La question concernant la possibilité de trouver un travail dans leur pays après les études vont dans le même sens et renforcent cette hypothèse sans pour autant en constituer l'unique explication souligne les auteurs

L'enquête demandait également aux étudiants interrogés de préciser s'ils pensaient rester en France et les raisons de cette décision. Ceux qui souhaitaient rester en France évoquent en premier lieu les raisons professionnelles (52 %), viennent ensuite les raisons familiales (32 %) et enfin les raisons politiques, culturelles et sociales qui sont citées par 16 % des étudiants. Ces chiffres témoignent que, c'est surtout la situation professionnelle qui peut influencer la décision relative au retour ou au non-retour, en dehors des raisons familiales.

La seconde logique est migratoire dont la stratégie d'installation est conçue dès le départ, même avant. L'installation dans un autre pays est facilitée grâce au réseau de parents et d'amis qui étend la dispersion familiale. De même, l'existence d'une communauté fortement implantée génère une dynamique migratoire et représente, dans les yeux des étudiants étrangers, une étape intermédiaire.

« *Les études à l'étranger seraient alors envisagées comme une étape intermédiaire vers une migration plus classique et plus pérenne, et la formation elle-même comme un bon moyen d'acquérir par exemple un statut de main d'œuvre éminemment qualifiée pour le pays d'accueil* » (Ennafaa et Paivandi, p. 217, 2008)

L'espace migratoire se base sur des liens multiples qui relient migrants et futurs migrants. Le fait qu'un nombre non négligeable d'étudiants étrangers mentionnent leurs points d'attache familiaux révèle que la France constitue un choix « naturel » pour eux.

Pour Ennafaa et Paivandi (2008), la dynamique intégratrice, prise dans toutes ses dimensions, affectives sociales et culturelles, peut également constituer un motif d'installation en France. Car l'étudiant étranger vit une socialisation « secondaire » un processus d'acculturation qui lui permet d'explorer de nouveaux liens sociaux et de développer les modes d'approche de l'altérité. Il travaille, étudie, fait des recherches...dans cette perspective le voyage éducatif participe parfois à la transformation de l'identité culturelle et l'évolution personnelle de l'étudiant. Une cohabitation réussie, un meilleur confort de vie, une rencontre amoureuse peuvent donner naissance à un projet d'installation en France.

En effet, l'étudiant congolais, comme tout migrant, c'est celui qui part à l'aventure vers un ailleurs où se trouvent plus de richesses et une vie plus facile : vers la capitale quand on quitte le milieu rural, vers un autre pays d'Afrique plus prestigieux, ou vers la destination qui, plus que toute autre, est synonyme d'aventure : la France. Le prix d'un séjour en France pour beaucoup d'étudiants du Congo ne s'évalue pas que par le plaisir de la découverte et le profit de promotion sociale qu'il procure à celui qui le réalise, mais par le prestige qu'il apporte à son milieu familial et par les retombées qu'en attend son entourage. Il nous semble davantage situer leurs parcours dans le cadre d'une immigration et non une mobilité pour études.

4.2 L'intégration au milieu universitaire

Le métier d'étudiant implique la maîtrise de méthodes et de pratiques de travail nécessaires à la réalisation de la tâche « scolaire », des capacités de gestion entre le temps d'études et le temps libre, mais aussi l'intégration des valeurs et des normes préétablies par le milieu universitaire qui définissent le rôle social d'étudiant attendu par l'institution et ses acteurs (Alava, 1999) ici l'idée d'acculturation comme étape de la socialisation étudiante, retranscrivant la confrontation entre une culture scolaire et une culture universitaire, les acquis et les représentations émanant du secondaire pouvant être remis en cause à l'arrivée à l'université où les attentes sont supérieures (Larose et Roy, 1993)

Le processus d'acquisition transparaît par ailleurs dans le fait que cette transition participe d'un apprentissage puisque la socialisation aux études universitaires passe par l'acquisition des normes, qui sont relatives à la gestion de l'emploi du temps, au travail personnel et aux méthodes de travail (Jellab, 2011).

Pour Coulon (1997), cet apprentissage constitue une « affiliation intellectuelle » selon laquelle l'étudiant se doit d'acquérir la « posture intellectuelle » en vigueur à l'université et qui implique à la fois des manières d'aborder le savoir, de l'acquérir et de le restituer. Mais l'arrivée à l'université constitue également un « apprentissage social » puisque le nouvel étudiant doit se redéfinir socialement en tissant de nouveaux liens, en interagissant avec ses pairs à la fois pour acquérir et s'approprier les règles sociales implicites, mais aussi pour trouver sa place au sein d'un nouvel environnement (Alava, 1999)

La socialisation universitaire passe donc aussi par la construction d'une sociabilité étudiante (Jellab, 2011), ajoutant à l'affiliation intellectuelle une affiliation sociale, elle est « le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques » (Paivandi, 2016 ; p. 118).

- **Les types d'intégration**

D'après Duclos (2011), l'intégration se définit par l'inscription d'un individu dans une société ou un champ du social dont il partage les codes, elle est intimement liée à la notion de socialisation qui renvoie quant à elle au processus d'acquisition de la culture, d'intégration de la culture à la personnalité et d'adaptation à l'environnement social.

Pour Dubai et Danilo. (1996) différents auteurs porteurs de grands courants sociologiques se sont emparés de cette notion pour élaborer les principales théories de la socialisation, et notamment de la socialisation scolaire, dont les enjeux sont à rapprocher de la fonction attribuée à l'école et au système éducatif de manière générale. Ces théories soulignent-ils se révèlent par ailleurs associées à des conceptions différentes de l'intégration, au sein desquelles le rôle et le poids des interactions entre l'individu et la sphère sociale sont interrogés (Dubai et Danilo, 1996)

Au travers d'une étude sur le défi de la transition entre secondaire et supérieure, « Construisons des ponts », Paivandi (2019) interroge les différents types d'intégration à l'environnement d'études ainsi que la performance, la persévérance et le décrochage universitaire. Il s'agit d'examiner l'influence du contexte institutionnel sur la mobilisation étudiante, la nature des interactions sociales et les possibilités de les réaliser en citant les différents travaux de recherche sur l'intégration académique et sociale. Pour lui, l'intégration académique permet de comprendre et de pratiquer les codes du travail universitaire et de développer une manière d'apprendre appropriée.

Ainsi, les prérequis et la connaissance du contenu des programmes, la capacité de réflexion critique, les compétences méthodologiques liées à l'apprentissage académique participent activement à accélérer l'intégration académique (Paivandi, 2019). D'autres recherches, souligne Paivandi, confirment le lien entre l'intégration et la persévérance des étudiants. L'interaction des étudiants avec le corps enseignant et la perception qu'ils ont de l'opinion que les enseignants ont d'eux sont considérées comme les facteurs les plus importants dans la décision d'un étudiant de poursuivre ou de quitter sa filière d'études (Paivandi, 2019).

L'intégration sociale quant à elle, consiste à devenir membre de son institution et à développer des liens sociaux avec les autres étudiants et le monde académique (Berthaud, 2017 ; De Clercq, 2017) ces deux types d'intégration sont destinés à remédier aux ruptures vécues par les étudiants lors de la transition. » (Cité par Paivandi, p.13. 2019)

L'auteur cite Sauvé et ses collègues (2006), pour qui connaître la signification et l'importance de ces deux types d'intégration contribue à comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance, et permet de mieux intervenir auprès des étudiants au début de leur parcours dans le supérieur. La rupture sociale ne se réduit pas à la vie interne de l'établissement et au réseau des amis au lycée, la vie étudiante en dehors du département (campus, résidence étudiante,

espace urbain) fait partie de ce changement environnemental. Une intégration positivement vécue dans l'environnement social semble influencer positivement la persévérance et la performance académique (Waslkiw, 2016)

Paivandi (2019) montre, à travers cet article, que l'intégration est susceptible de favoriser la persévérance des étudiants et de diminuer le risque de décrochage précoce. En citant les travaux de Yeakey et Henderson (2000) et Bataille et Brown (2006) qui ont également réaffirmé l'argument d'Astin selon lequel les étudiants plus impliqués sur le plan académique sont davantage satisfaits des différents aspects de la vie universitaire ainsi que d'autres études qui ont aussi montré que les étudiants noirs qui participent activement à diverses activités sociales s'intègrent facilement dans l'environnement social de leur université et ont donc de plus grandes chances de persister (Fleming, 2012 ; Skipper, 2003).

À l'inverse, l'absence d'intégration provoque une errance, une perte d'identité personnelle (Scanlon et coll. 2005). Les étudiants peuvent se sentir « étrangers » tout en étant au sein de l'institution, comme « un poisson hors de l'eau » (Tranter, 2004), et risquent d'abandonner leurs études.

Ainsi, le développement d'une identité étudiante positive est donc un facteur essentiel de persistance et de réussite en tant qu'étudiant (Paivandi, 2009). Enfin, l'intégration vocationnelle concerne le projet personnel ou professionnel de l'étudiant. Il s'agit de la manière dont le projet prend la forme « d'un but clair, d'aspirations scolaires associées à des aspirations professionnelles et personnelles » (Tremblay et coll. 2006, p. 12) (cité par Paivandi, 2009)

L'auteur de conclure ; *« L'intégration des primo-arrivants, spécialement quand il s'agit de l'université, n'est pas du seul ressort des étudiants et constitue une responsabilité partagée des étudiants et des établissements qui les accueillent ; et que les travaux sur la transition entre le secondaire et le supérieur (TESS) à travers le monde montrent que malgré le poids de l'héritage et des facteurs socio scolaires, tout n'est pas joué à l'avance et l'échec n'est pas une fatalité pédagogique. Ceux qui ont un bagage scolaire moins important ou qui sont fragilisés par l'incertitude de leur projet, leur manque de motivation ou leur condition personnelle peuvent basculer vers le parcours de réussite si la pédagogie et l'environnement d'études parviennent à les impliquer et à les motiver. Il s'agit de leur offrir, dès la rentrée et dans le cadre d'une pédagogie de l'affiliation, un dialogue et un vrai cadre intégrateur, un environnement formateur et un rythme personnalisé. Il s'agit de développer une culture institutionnelle qui considère la TESS comme une mission de chaque établissement et une partie intégrante du curriculum de la première année. Le contrat pédagogique constitue la base d'une pédagogie de l'affiliation, une sorte d'échafaudage permettant de grimper et franchir les obstacles visibles et invisibles, personnels et collectifs. Il s'agit de passer d'un monologue et une transition silencieuse et périlleuse à un dialogue et une transition apprivoisée et consciente »* (Paivandi, p .44. 2009)

4.3 La question de l'abandon et de la persévérance

Nous l'avons vu dans la partie conceptualisation que, définir le concept d'abandon des étudiants aux études postsecondaires n'est pas simple, puisque ce phénomène peut prendre des formes variées (Tinto 2005).

Pour Grayson (2003), plusieurs formes et motifs sont concernés par ce phénomène d'abandon: l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement. Certes, l'abandon des études signifie un départ de l'université sans diplôme.

À l'issue de cette analyse et du travail préliminaire de la revue de littérature étudiée précédemment (chapitre 2) des concepts opérationnels ont été analysés, il est question, maintenant de décliner les différentes hypothèses de recherche qui structureront notre démarche et qui émanent du cadre théorique exposé.

En effet, ces hypothèses constituent autant d'étapes visant à apporter des réponses à notre recherche

Sauvé et ses collègues (2006) proposent six catégories de facteurs explicatifs de la performance étudiante citée ci –après :

- Facteurs personnels : genre, âge, état psychologique et motifs d'entrée dans les études
- Facteurs d'apprentissage : motivation en contexte d'apprentissage, styles d'apprentissage, stratégies d'apprentissage et stratégies de gestion
- Facteurs interpersonnels : niveau d'intégration académique et relations avec les autres étudiants et le personnel.
- Facteurs familiaux : soutien de la famille et des amis, attitude des parents face à la scolarisation, intégration travail-famille-étude,
- Facteurs institutionnels : type et taille de l'établissement, nombre d'étudiants et difficulté d'adaptation au milieu universitaire, dispositifs d'aide proposés aux étudiants, modalités organisationnelles des programmes
- Facteurs environnementaux : appartenance à une minorité ethnique, origine socioéconomique, ressources financières, régime d'études et situation géographique.

Ainsi, j'ai émis des hypothèses qui seront testées à partir d'une approche qualitative parce qu'elle concerne des faits qui ne peuvent pas être quantifiés.

Pour cette recherche nous émettons les hypothèses suivantes :

4.4 Hypothèses 1 : le motif du voyage : la question de retour ou du non-retour

Cette migration universitaire de notre public est d'emblée conçue comme l'engagement et l'installation, en France, dans une vie sociale et professionnelle due au manque de débouchés au Congo. Le motif du voyage d'études, conçu avant leur arrivée, se confond avec un projet d'immigration, ce qui peut pousser à l'abandon des études. Une fois l'inscription effectuées, ils tentent de mettre en place des stratégies d'ajustement ou de contournement qui les conduisent à rester à l'université afin de pouvoir bénéficier des avantages que le statut d'étudiant leur confère, le temps de mettre en œuvre leur projet initial. Pour eux obtenir un diplôme n'est pas l'unique clé permettant de réussir et de s'assurer un meilleur avenir.

4.5 Hypothèse 2 : la non-affiliation au métier d'étudiant

- **Premier axe : le déficit d'intégration sociale (socialisation)**

L'abandon des étudiants congolais résulte d'une rupture relationnelle avec leurs parents et d'un isolement géographique, car le besoin d'une quête affective, le manque d'implication dans les interactions sociales avec les pairs, l'ignorance de certains dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'Université de Strasbourg ont un impact négatif sur la socialisation et ne favorisent pas l'investissement dans les études, d'où le risque de décrochage.

- **Deuxième axe : les difficultés d'intégration académique (rapport au savoir)**

Les difficultés, dans l'apprentissage des méthodes et des codes de travail universitaires, afin de répondre aux exigences académiques, influencent fortement le risque de décrochage, car la découverte de nouvelles pratiques pédagogiques et la faible hiérarchie entre enseignants et étudiants ne favorisent pas l'intégration académique. En effet, au Congo, les relations avec ces derniers sont plus hiérarchiques. À cela s'ajoutent les crises politiques et les grèves à répétition qui ont conduit à de longues périodes sans cours et un déficit académique en français, mathématiques et informatique. Ces derniers se heurtent, également, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant.

- **Troisième axe : les études antérieures, de type L M D, et l'inscription par Campus France.**

Les études universitaires antérieures, de type LMD, renforcent l'intégration académique dans la nouvelle université, à l'Université de Strasbourg. Car, selon Campus France, les étudiants, ayant obtenu leur inscription par Campus France, obtiennent de meilleurs résultats à l'université, parce qu'ils sont informés avant leur voyage sur les études en France et orientés dans leur recherche. Grâce à son site internet et à son espace d'accueil, il met à leur disposition les outils qui leur permettent de définir leur projet d'étude et de construire leur parcours de réussite. Par ailleurs, son rôle est aussi d'organiser la procédure d'obtention de leur visa, d'évaluer la motivation des étudiants, leur projet pédagogique et la cohérence entre leur parcours et leur projet d'étude. Campus France offre également la possibilité, aux étudiants étrangers de découvrir le panorama des formations.

Le décrochage serait-il dû au fait de ne pas avoir suivi un parcours LMD ou obtenu son inscription par Campus France ? La poursuite d'études à l'étranger ne va pas toujours de soi, car le processus de décision, qui les a amenés à s'inscrire dans une universitaire française, s'est fait avec la méconnaissance de l'enseignement supérieur en France. Ils se sont peu questionnés sur leur orientation, qu'ils aient ou non le projet d'obtenir un diplôme universitaire.

DEUXIÈME PARTIE

**MÉTHODOLOGIE ET TRAITEMENT
DES DONNÉES**

CHAPITRES V

MÉTHODOLOGIE

5.1 Méthode de recherche

Dans ce chapitre consacré au cadre méthodologique, nous présentons la démarche choisie, la méthode de recherche utilisée, les techniques d'enquête employées, ainsi que les choix et les thèmes abordés avec nos répondants.

D'une manière générale, le terme méthodologie désigne un ensemble de méthodes à adopter pour soutenir une argumentation dans le but de mener à bien la recherche. C'est ainsi que dans le cadre de l'élaboration d'une thèse de doctorat, la méthodologie englobe des démarches à adopter pour pouvoir réaliser toutes les tâches inhérentes à la rédaction d'une thèse. La méthodologie selon le Dictionnaire Micro-Robert (1981 ; p. 639) est « L'étude des méthodes scientifiques, méthode entendue comme un ensemble de règles à suivre ou des moyens employés pour découvrir une suite qu'on ignore ou pour la démonstration ».

Selon Grawitz (1998, 317), la méthodologie est : « L'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre des vérités qu'elle poursuit, les démontre, les vérifie ».

Dans le cadre de notre investigation, la méthodologie est l'ensemble des méthodes auxquelles le chercheur doit se référer pour vérifier ses hypothèses. Elle est aussi l'ensemble des moyens et procédés qui permettent d'opter une démarche ou méthode de travail.

5.1.1 Type de recherche

La démarche choisie est hypothético-déductive, car nous formulons des hypothèses qui tenteront d'être validées à partir des données du terrain. Cette démarche va du général au particulier. Elle consiste à émettre des hypothèses, à recueillir des données, puis à tester les résultats obtenus pour réfuter ou appuyer les hypothèses, elle contraste avec d'autres approches comme l'approche inductive ou la recherche dite enracinée. (Mesly, 2015)

La méthodologie qualitative constitue la clé de notre thèse. Quelle est la visée de la recherche qualitative ? On peut s'intéresser aux phénomènes humains et sociaux en usant des mêmes approches dont on se sert pour analyser les phénomènes naturels. Où l'on peut considérer qu'ils se distinguent des seconds et réclament une visée scientifique particulière. Cette dernière position est celle qui oppose explication par la recherche de lois universelles et compréhension en tenant compte du sens donné par les acteurs à leurs actions dans un contexte particulier (Dumez, 2011)

L'opposition entre explication et compréhension a été théorisée par Dilthey (1995) au XIX^e siècle, puis reprise par Weber (1965, trad.) et Popper (1979). Elle a donné lieu à d'importants débats qui reposent sur le postulat que l'objet des Sciences sociales est particulier en ce qu'il parle, pense et agit intentionnellement, à la différence d'un électron, et qu'il est pourtant possible de développer une approche scientifique objective de cet objet en tenant compte de cette particularité. La recherche qualitative est héritière de cette tradition en ce qu'elle affiche une visée compréhensive. Cette dernière se caractérise par deux choses : elle cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un

Le contexte présenté, ici, concerne les deux Congo et la France, dans leur dimension universitaire. La recherche se caractérise par une approche comparative de type diachronique et non synchronique, car elle tente de repérer, de décrire et d'analyser de façon plus approfondie que dans un sondage ce qui se joue dans le parcours d'étudiants congolais, ayant vécu dans deux pays différents, afin de générer des idées et des hypothèses pouvant contribuer à comprendre le comment et le pourquoi du décrochage universitaire de l'étudiant international, le cas des Congolais des deux Congo, dans le but de cerner les options liées à cette question du décrochage universitaire des étudiants qui viennent en France au cours de leurs études. Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles.

5.1.2 Outils de recueil des données : l'entretien semi-directif

Rappelons-le, en effet, que nous souhaitons vérifier s'il existe une incidence l'une sur l'autre de ces histoires qui se construisent. Des histoires commencées au Congo et qui se poursuivent en France. Est-ce dans les interstices de ces tensions que réside le décrochage de notre public cible ?

Il s'agit de comprendre ce phénomène et d'essayer de voir comment et pourquoi ils échouent. L'échec universitaire de notre public peut-il s'expliquer uniquement par la non-affiliation au métier d'étudiant mis en évidence par Coulon (2005) ?

Le recours aux entretiens est particulièrement adapté quand on souhaite reconstituer des histoires de pratiquants, analyser les trajectoires des individus, les moments et les raisons qui guident leur parcours.

En effet, notre choix se porte sur l'analyse qualitative, car elle permet une compréhension fine de phénomène sur un échantillon de petite taille. Si les enquêtes quantitatives par sondage fournissent des ordres de grandeur, des indications de tendances, permettent d'établir des comparaisons et d'observer des relations entre les variables, elles sont incapables de déceler des phénomènes trop faibles quantitativement, elles permettent difficilement de traduire la diversité des pratiques en fonction des contextes et d'appréhender directement la multiplicité des logiques, mécanismes, processus à l'œuvre derrière les différents usages. D'où le recours aux approches qualitatives et notamment à la réalisation d'entretiens ou d'observations pour dénouer ce type de problèmes.

A ce titre, nous comptons utiliser l'entretien semi-directif ou l'entrevue semi-dirigée (focus interview) en guise d'outil de collecte de données. Le choix de cette technique s'explique par le caractère compréhensif de notre recherche dont les principales visées consistent, rappelons-le, à comprendre le décrochage universitaire de l'étudiant international à l'Université de Strasbourg.

Vu l'objectif spécifique de la présente recherche qui est d'analyser les motivations, les expériences, les conduites et les logiques individuelles qui sous-tendent leur parcours universitaire, la méthodologie qualitative nous a paru la plus adaptée pour recueillir des données de nature subjective comme celles dont il est question ici.

À ce propos, Blanchet et Gotman (1992) notent que l'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs

pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs, lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent.

De son côté, Frisch (1999) fait remarquer que les études qualitatives consistent à écouter de manière approfondie un petit nombre de personnes afin de comprendre leur manière de penser. Toujours sur la finalité et le bien-fondé de l'entretien de recherche de type qualificatif. Quivy et Campenhoudt (1995) soulignent que cette méthodologie de recherche qualitative convient particulièrement lorsqu'il est question d'analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels elles sont confrontées, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations des situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.

Quant à l'entrevue semi-dirigée que nous avons adoptée, elle est aussi appelée entretien semi-directif par Guibert et Jumel (1997) qui la caractérisent comme un système d'interrogation à la fois souple et contrôlé et la définissent comme la méthode qui consiste à faciliter l'expression de l'interviewé en l'orientant vers des thèmes jugés prioritaires pour l'étude tout en lui laissant une certaine autonomie. En outre, cette technique d'enquête permet également d'observer sur le vif, le vis-à-vis aidant, les réactions éventuelles suscitées chez le répondant ; réactions en termes de silence, d'hésitations, ou d'embarras.

C'est pourquoi, au regard de tout ce qui précède, nous réservons, dans notre exercice de recherche, une place de premier plan au sens et à la finalité que les acteurs étudiés attachent à leurs conduites sociales et à leurs stratégies identitaires dans la société d'accueil.

A priori, il y a lieu de signaler que notre méthodologie de recherche s'accompagne de certaines limites de nature technique et humaine, dont nous sommes bien conscients. Dans cette éventualité, le malaise et la gêne que pourraient ressentir le répondant face à la présence d'un tiers ou à l'usage d'un appareil d'enregistrement pourraient inciter ce dernier à faire soit une bonne impression, soit à coopérer timidement à la recherche. En outre, le risque lié à ce type de technique est, entre autres, le dysfonctionnement de l'enregistrement à cause de la défectuosité des piles, ou du défaut de réglage, etc. Cependant, pour parer à un tel risque, nous comptons prendre des notes en cours d'entrevue.

De leur côté, Guibert et Jumel (1997) mentionnent, à propos des limites et des inconvénients de l'entrevue semi-dirigée, que l'interviewé, en fonction de ses caractéristiques et de ses représentations, manifeste des résistances au dévoilement, dissimule ou transforme des informations, se montre plutôt sous un jour favorable, dissimule ses ignorances en assimilant l'entretien à un examen scolaire, fabrique des opinions afin de correspondre aux attentes de l'interviewer ou ne pas le heurter.

Cependant, pour contourner ou amoindrir ces inconvénients, les deux auteurs recommandent » au chercheur de « faciliter l'expression de l'interlocuteur, prévoir une progression dans l'ordre des thèmes abordés, d'être attentif à l'écoute, d'adopter une attitude de non-critique des réponses et se montrer sympathique. » (Guibert et Jumel, 1997, p.117)

Finalement, pour permettre à nos différents répondants de s'exprimer librement et surtout pour instaurer un lien de confiance entre eux et nous, une mention spéciale sera faite sur la question de l'anonymat qui devrait entourer leurs propos respectifs et ce, en prélude à chaque entrevue. Cette précision protocolaire vise, si besoin est de le dire, à dissiper les doutes éventuels que

certaines répondants pourraient avoir quant à la destination qui pourrait être donnée à leurs propos au-delà de notre objectif initial de recherche. Cette mise au point servira davantage à mettre en confiance nos répondants en les invitant à adopter une attitude positive dans le déroulement de l'entrevue.

5.1.3 Le choix de l'analyse de contenu

« L'analyse qualitative présente aussi certaines caractéristiques particulières. Elle est surtout valable pour faire des déductions spécifiques à propos d'un événement, d'une variable d'inférence précise et non pour des inférences générales. Elle peut fonctionner sur des corpus réduits et établir des catégories plus discriminantes puisqu'elle n'est pas liée comme l'analyse quantitative à des catégories donnant lieu à des fréquences suffisamment élevées pour que les calculs soient possibles. » Bardin (1997, p 111)

Dans l'intérêt de ce travail d'analyse, j'ai utilisé l'analyse de contenu catégorielle pour traiter les données issues des entretiens (Mucchielli, 1996), car mon enquête s'est déroulée autour de recueils de données, des discours, des entretiens ouverts et successifs auprès des répondants. La constitution des données recueillies a nécessité des supports textuels. Les transcriptions d'entretiens m'ont permis de restituer les paroles recueillies.

Ces constats éventuels pourraient constituer un matériel contextuel non négligeable, susceptible d'enrichir et de nuancer l'analyse des résultats. L'enquête par entretien s'avère donc appropriée sur un double plan : d'une part, elle donne lieu à une interaction verbale avec les répondants ; et d'autre part, elle permet d'observer leurs attitudes et leurs réactions face à certaines questions.

A l'issue de mon enquête, j'ai été en mesure de réaliser une production écrite. Tous les entretiens ont été comptabilisés, lus et exploités. Cette étude a nécessité un temps de travail s'étalant sur 8 mois.

Selon Paillé (1996), le principal outil est la catégorie, elle permet d'établir le lien entre la technique qualitative et l'effort de conceptualisation : « La théorisation » : il ne s'agit pas vraiment de produire une théorie au sens de modèle de travail pour la compréhension, mais une théorisation, c'est-à-dire d'arriver à une compréhension nouvelle des phénomènes.

La théorisation désigne « à la fois le processus et le résultat, tout en indiquant que le résultat lui-même n'est pas une fin, mais plutôt l'état dans lequel se trouve, à un moment donné, une construction théorique donnée » (Paillé, 1996, p. 184). L'activité de théorisation est toujours ancrée dans les données recueillies sur le terrain. « Le matériau empirique est à la fois le point de départ de la théorisation, le lieu de la vérification des hypothèses émergentes, et le test ultime de la validité de la construction d'ensemble » (Paillé, 1996, p. 185)

5.1.4 Le terrain d'enquête

Cette enquête a lieu à l'Université de Strasbourg et au sein de la communauté congolaise en Alsace et à Paris, à partir de juin 2019. Étant moi-même originaire du Congo, approcher le public cible me sera plus facile, la connaissance des langues vernaculaires, des codes et de leurs habitus, sont autant d'atouts supplémentaires. Le vécu de ces histoires est vu comme une série d'événements liés entre eux, devant être entièrement décrits, afin de refléter la réalité de leur vie universitaire.

5.1.5 Échantillonnage

Conformément à l'objectif de notre recherche, qui est d'explorer, de comprendre le décrochage universitaire de notre public à l'Université de Strasbourg, nous avons ciblé les différents niveaux d'étudiants originaires du Congo Kinshasa et du Congo Brazzaville

Pirès (1997, p.45) considère l'échantillon comme désignant « une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » autrement dit, selon l'auteur, l'idée de l'échantillon est intimement liée à l'idée de la transférabilité des connaissances qui seront produites par la recherche. Que vais-je pouvoir apprendre dans cette recherche, que vais-je pouvoir dire de ces résultats, qui qualifient-ils, quelle projection puis-je faire ?

Quatre questions qui interrogent à la fois l'intention (vers quoi est-ce que je me dirige, quelles projections pourrai-je faire ? Qu'est-ce que je veux pouvoir dire, par rapport à quel/s groupe/s et les choix d'orientations (quelles décisions prendre pour atteindre mes buts ?) de la démarche de constitution de l'échantillon.

Poser le problème de l'échantillon s'avère alors être d'une importance stratégique et centrale, car le type d'échantillon, que nous avons retenu, guidera et encadrera notre processus d'interprétation des résultats de la recherche et ce, autant en puissance explicative qu'en richesse et en crédibilité.

Selon De Landsheere (1978), l'échantillonnage consiste à choisir un nombre délimité d'individu ou d'événements dont l'observation permet de tirer les conclusions en termes d'inférence applicables à la population entière, à condition que l'échantillon soit représentatif de la population entière,

Lecompte et Preissle (1993) distinguent deux actions inter relié par lesquelles tout chercheur passe pour décider de l'échantillon : l'action de sélectionner et l'action d'échantillonner comme tel. L'action de sélectionner réfère, soulignent-ils, au processus général de décider, de cibler, non seulement l'objet de l'étude, mais aussi l'angle par lequel on souhaite l'approcher. C'est lors de l'opération de la sélection que les balises théoriques et conceptuelles sont utiles, que les considérations pratiques, matérielles et logistiques sont prises en compte.

L'opération de sélection va guider, orienter le chercheur dans le choix du/des sites. L'action d'échantillonner découle ainsi des décisions prises lors de la sélection dans la mesure où le chercheur décidera de faire la recherche soit auprès de toute la « population » (l'ensemble du personnel enseignant des écoles choisies ou tous les cadres des entreprises sélectionnées ou tous les membres d'une association spécifique) ou auprès de sous-groupes d'une population selon des critères qui s'avèrent pertinents théoriquement parlant (le degré de motivation, la réputation

d'engagement professionnel, le caractère innovateur et autres) ou des critères contextuels : l'âge, les années d'expérience, le sexe, et autres (Lecompte et Preissle 1993).

Schwandt (1997) résume ces opérations en précisant qu'il existe deux types de décisions à prendre dans le processus d'échantillonnage : choisir un site et ensuite échantillonner à l'intérieur de ce site en fonction des considérations avancées précédemment.

Parmi les critères de sélection de notre échantillon, il y a le temps passé à l'université en France : au moins une année sera nécessaire, parce que nous estimons qu'à ce stade, ils auront un minimum de recul face à leur adaptation à l'Université. C'est dans ce sens que Kim (1988) cité par Hsab (1996, p.177) relève « qu'une période suffisante est nécessaire pour que l'équilibre systémique interne de la personne soit rétabli. Ceci implique que son interprétation des messages environnementaux est plus stable et mieux réfléchie ». Cet intervalle de temps est nécessaire pour que l'étudiant, confronté au nouveau système social de l'environnement d'accueil, puisse choisir et entreprendre, au gré de son expérience personnelle, une stratégie délibérée d'adaptation.

Un deuxième critère de sélection veut que tous nos répondants ne soient pas exclusivement domiciliés à Strasbourg. Le délai imparti à la réalisation d'une thèse, étant acceptable dans le temps, rien ne pourrait donc justifier une délimitation géographique. Cependant, la plupart des répondants seront choisis en Alsace, notamment à Strasbourg qui est la ville concernée par la recherche.

Voici à titre de rappel les critères qui ont été retenus pour constituer notre population cible Selon Grawitz (1998, p. 593), c'est « un ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». Autrement dit, c'est aussi l'univers statistique sur lequel le chercheur s'interroge, se questionne afin de recueillir d'amples informations nécessaires.

Notre échantillon, tiré de la population cible, est composé des anciens et des nouveaux étudiants congolais diplômés et non diplômés inscrits à l'Université de Strasbourg ayant un parcours universitaire au Congo et d'un groupe témoin de néo-bacheliers. Choisis dans mon réseau à travers des messages transmis aux différentes associations de la communauté congolaise de Strasbourg ainsi que dans les lieux festifs, des bars et des cultes religieux.

Lieu : Strasbourg

Échantillon : 50 personnes

Profil : étudiants et anciens étudiants de l'Université de Strasbourg

Nationalité : Congolais de Brazzaville et de Kinshasa, car aucune recherche n'a fait l'objet de cette population sur ce thème en France.

Parcours : les personnes ayant un parcours universitaire au Congo et un groupe des néo bacheliers sans parcours universitaire au Congo.

Sexe : les femmes et les hommes

Age : de 18 à 60 ans

Filières : Sciences sociales et humaines

Public : 4 groupes

- Le premier constitué des décrocheurs : 15 répondants
- Le second constitué des diplômés : 15 répondants

- Le troisième constitué d'étudiants de la 1^{ère} année jusqu'au Master : 10 répondants
- Le quatrième constitué d'étudiants sans parcours universitaire au Congo de la première année jusqu'au Master : 10 répondants.

Les trois premiers groupes sont venus en France pour poursuivre des études supérieures commencées dans les deux Congo et le groupe témoin intègre l'université pour la première fois sans parcours universitaire au Congo. En effet, il s'agit d'étudiants qui sont venus à titre individuel de leur plein gré ou dans le cadre d'un échange dans un programme gouvernemental ou universitaire, avec l'accès à une bourse ou pas.

Le choix d'un groupe témoin permet de vérifier si le parcours universitaire au Congo et le réapprentissage du métier d'étudiant est un facteur explicatif des difficultés et du décrochage. Un réapprentissage désigne une situation dans laquelle un individu apprend de nouveau une réaction ou un comportement qui avaient été antérieurement appris, dans cette étude, il s'agit des individus qui ont déjà appris le métier d'étudiant dans le pays d'origine. Ils vont donc réapprendre le métier d'étudiant en France.

Apprendre de nouveau ce qu'on connaît déjà, ce qu'on avait oublié ou ce qu'on avait mal appris ? D'où cette analyse de type diachronique, car il est question d'analyser des expériences universitaires commencées ailleurs et qui se poursuivent ici en France

Tableau 5.1. Répartition de l'échantillon

Echantillonnage

Qui ?	Etudiants congolais à l'université de Strasbourg			
Où se déroule l'enquête?	Strasbourg		Enquête exploratoire non concluante au Congo	
Quand?	De Août 2019 à janvier 2020			
Quel niveau?	De la première année jusqu'au doctorat			
Quel public?	Groupe 1: avec un parcours universitaire au Congo	Groupe 2: avec un parcours universitaire au Congo	Groupe 3 : avec un parcours universitaire au Congo	Groupe 4 : sans parcours universitaire au Congo
Quel Statut?	Les non diplômés: 15 individus	Les diplômés: 15 individus	Encore étudiants: 10 individus	Néo-bacheliers: 10

UNIVERSITY OF STRASBOURG 08/07/2020 13

5.2 Guide d'entretien

(En annexe, p.424)

Nous recueillerons des récits en nous appuyant sur un guide dont l'objectif était de le tester lors d'une enquête exploratoire au Congo du 16 juillet au 29 août 2018. Les personnes n'ont pas été rencontrées, car les décrocheurs et les diplômés ne sont pas retournés au Congo.

Les répondants seront contactés au sein de la communauté congolaise grâce à nos relations personnelles, étant nous-mêmes d'origine congolaise. Ainsi, la taille de notre échantillon d'enquête n'excède pas 50 répondants et la spécificité de notre recherche est qualitative et vise essentiellement l'identification des logiques subjectives ou individuelles qui déterminent l'expérience d'affiliation universitaire des Congolais. Il s'agit d'une recherche empirique qui devrait plutôt alimenter ou enrichir la description et la compréhension du décrochage universitaire de notre public

« L'entretien semi-directif ou semi-ouvert est donc une conversation ou un dialogue qui a lieu généralement entre deux personnes. Il s'agit d'un moment privilégié d'écoute, d'empathie, de partage, de reconnaissance de l'expertise du profane et du chercheur. Ce dernier ayant établi une relation de confiance avec son informateur va recueillir un récit en s'appuyant sur un guide préalablement testé et construit à l'issue de travaux de recherche exploratoire. Le chercheur doit adopter une démarche rigoureuse et éthique (Hopf, 2004, p.101). « Cela implique la clarification et l'approfondissement de son questionnement de départ ainsi que les objectifs qu'il envisage de poursuivre tout en veillant à respecter les droits et la dignité des personnes interrogées. » Imbert (2010, p.57)

Notre guide est adapté selon les réponses et l'expérience individuelle des participants. Ce guide d'entretien comprend les mêmes thèmes qui seront proposés à chaque répondant sous forme de questions ouvertes.

Chaque entrevue sera enregistrée, mais ne servira que pour cette recherche et restera anonyme. Elle débutera par une mise au point à l'intention du répondant, sur l'objectif de la recherche et les motifs de sa sélection dans l'échantillon.

Voici ci-dessus, un aperçu des thèmes qui seront abordés au cours des entrevues.

- **Thèmes abordés**

Il s'agit d'une interview et non d'une interrogation et il ne s'agit pas seulement de rencontrer quelqu'un et de papoter ensemble : cela nécessite une bonne préparation et du travail, en amont et en aval de l'entretien.

Voici les thèmes que nous avons abordés pendant les entretiens.

1 - L'expérience individuelle du processus d'affiliation et le choix de l'Université de Strasbourg. Il s'agit de recueillir le témoignage de l'étudiant sur ses actions personnelles depuis son arrivée jusqu'à nos jours. L'objectif étant d'identifier les principales difficultés d'adaptation et des apprentissages, de savoir comment celles-ci ont été perçues et résolues de manière personnelle et surtout de savoir quelles ont été les stratégies identitaires adoptées en guise de solution à court, moyen et long terme.

2 - La perception que l'étudiant a de sa propre situation à l'université. Il s'agit de voir comment l'étudiant congolais se perçoit dans la société d'accueil en général et à l'Université de Strasbourg en particulier ; se sent-il accepté ou rejeté par celle-ci ? Dans cet ordre d'idées, la motivation personnelle, liée au processus d'adaptation à la culture et aux normes de la société d'accueil, sera aussi explorée. Autrement dit, il s'agira de voir comment le répondant a pu négocier ou orienter ses pratiques sociales, son choix identitaire par rapport au nouveau contexte de vie.

3 - Le sens personnel que le répondant attache à l'intégration sociale, culturelle et l'affiliation à l'université, sur le plan institutionnel et sur le plan intellectuel. Ici, il sera question d'appréhender comment, l'enquêté conçoit et interprète l'intégration sociale, culturelle et son affiliation en tant qu'étudiant international. Ceci permettrait d'évaluer s'il y a lieu le lien entre le sujet de la recherche et chaque répondant.

4 - La nature des rapports sociaux avec les étudiants, les professeurs et autres membres de la communauté éducative. Cet autre thème vise à examiner le type de lien social que le répondant entretient avec son environnement d'accueil et notamment quelles valeurs ou appréciations il attribue à ce genre de relations. Ce faisant, nous regarderons surtout s'il a préféré l'intégration, la séparation, la marginalisation ou l'affiliation.

5 - Leur vécu sur les pratiques pédagogiques et les apprentissages, par exemple la prise de notes, les manières d'apprendre, les façons d'organiser leur travail universitaire, les modalités d'anticipation des épreuves et des évaluations à venir, afin d'identifier les différents éléments participants de la vie étudiante, selon des thématiques diverses telles que les projets d'études, les projets professionnels, la sociabilité sur et en dehors du site de l'université, les loisirs, le travail universitaire, les usages des infrastructures de l'université (bibliothèque universitaire) restaurant universitaire, équipements sportifs, offre culturelle..., le travail salarié rémunéré, les difficultés éventuelles rencontrées en cours, en TD, lors des révisions ou des évaluations)

- **Déroulement des entretiens**

Nous sommes allés investiguer sur le terrain pour recueillir les informations par rapport au travail que nous effectuons. Ce chapitre vise un double objectif : décrire succinctement le déroulement des entrevues et présenter le matériel obtenu à la suite des entrevues. Je présenterai les résultats obtenus auprès des répondants qui ont bien voulu échanger, suivant mon schéma d'entrevue, sur leurs expériences individuelles d'adaptation sociale à l'Université de Strasbourg et d'intégration académique. Les entretiens se sont déroulés à Paris et à Strasbourg dans une ambiance détendue.

Nous n'avons eu aucun mal à constituer notre réseau, car nous sommes Congolais. Cependant, une certaine distanciation nous a été nécessaire afin de conserver une approche objective. Le réseau s'est ainsi constitué dans les lieux qui accueillent les Congolais à Strasbourg, tels que les résidences universitaires, à l'université, dans des NGandas (bars), dans des lieux de grands rassemblements festifs, comme la plaine de jeux du quartier de Haute pierre de Strasbourg appelée communément « Terrain de haute pierre ».

En effet, quand il fait beau, la communauté africaine de Strasbourg investit ce vaste « Central Park » du quartier pour y faire la fête, boire, manger et danser. Ce lieu regroupe toute la diaspora africaine tous les dimanches de mai à août de 14h jusqu'à 1h, parfois 3 h du matin. Nous n'avons

pas hésité à nous rendre au domicile de nos répondants pour les interviewés lorsque le besoin l'exigeait. Je n'ai donc rencontré aucune difficulté à trouver un lieu calme pour pouvoir mener mes entretiens. Les rendez-vous se fixaient très rapidement, certains me relançaient au téléphone lorsque je ne les contactais pas rapidement. Personne ne savait que je menais une recherche sur le décrochage. Je parlais plutôt du parcours des Congolais à l'université en France notamment à Strasbourg. Je communiquais avec eux aux moments qui leur convenaient le mieux et je veillais à ce que le nombre d'appels ou de visites n'excède pas plus de 3 par jour. Le temps des entretiens durait entre 40 et 80 minutes.

Cette enquête s'est également enrichie d'une recherche documentaire sur la question. Nous avons notamment exploité des articles de journaux, des actes de colloques, des revues spécialisées, des sites internet ainsi que des ouvrages, monographies et des rapports et thèses.

Chaque année, de nombreux étudiants congolais abandonnent leurs études supérieures en France sans obtenir de diplôme. Notre enquête se devait d'interroger chaque répondant sur les difficultés qu'il était susceptible de rencontrer ou avait rencontré dans le cadre de ses études universitaires en France. Les propos recueillis mettront en évidence la diversité des modes de vie, de travail et de représentations qui nuancent la figure de l'étudiant décrocheur communément appréhendé par son absence aux cours et aux examens. Car, si des étudiants peu assidus se signalent à l'institution comme de potentiels décrocheurs, d'autres, plus studieux, se trouvent découragés à l'issue d'un investissement à fonds perdu et quittent, eux aussi, l'université sans diplôme.

Les résultats seront présentés conformément à l'objectif spécifique de recherche que nous nous sommes fixés dès le départ à savoir : comparer des histoires universitaires vécues ailleurs, qui se poursuivent à l'Université de Strasbourg afin de cerner la question du décrochage universitaire des Congolais qui intègrent l'Université de Strasbourg à la fin du secondaire et de ceux qui ont déjà un parcours universitaire au Congo Brazzaville et au Congo Kinshasa. Toutes les entrevues réalisées ont été enregistrées et transcrites au fur et à mesure ; la transcription étant l'opération par laquelle le contenu verbal recueilli oralement passe de l'enregistrement sonore à un support écrit. » (Freyssinet-Dominjon, 1997).

En effet, les transcriptions d'entretiens permettent de restituer les paroles recueillies. En outre, l'entretien permet également d'observer sur le vif, le vis-à-vis aidant, les réactions éventuelles suscitées chez le répondant : réactions en termes de silence, d'hésitations ou d'embarras. Ces constats éventuels pourraient constituer un matériel contextuel non négligeable, susceptible d'enrichir et de nuancer l'analyse des résultats. L'enquête par entretien s'avère donc appropriée sur un double plan : d'une part, elle donne lieu à une interaction verbale avec les répondants ; et d'autre part, elle permet d'observer leurs attitudes et leurs réactions face à certaines questions.

Ces étudiants sont venus en France pour suivre ou poursuivre des études supérieures déjà entamées dans leur pays et un groupe témoin constitué de ceux qui intègrent l'Université pour la première fois. Nous avons exclu de notre population les étudiants qui étaient venus en France avec leurs parents dès l'enfance et ceux qui auront obtenu leur baccalauréat en France.

CHAPITRES VI

TRAITEMENT DES DONNÉES

6.1 Présentation des données

Ce chapitre sera le lieu pour nous de saisir et de présenter les résultats de l'enquête, de procéder à une analyse des données dans le but de valider les hypothèses de recherche. La saisie des données réfère à tout processus inscrivant l'information communiquée par le répondant sur support électronique. Le codage des données réfère à tout processus qui attribue une valeur numérique à une réponse. Nous présentons donc les faits saillants des entretiens réalisés auprès de notre échantillon, et ce, dans le but d'introduire les résultats de notre enquête qualitative qui a donné la parole à 50 personnes. Dans le cadre de notre travail, nous avons retenu différentes variables ; elles désignent les différentes techniques par lesquelles les résultats de la recherche vont être analysés.

Une variable est un élément qui peut prendre plusieurs valeurs ou modalités ; un système d'expérimentation ou d'observation particulier. En recherche, on distingue deux variables : la variable indépendante et la variable dépendante.

La variable indépendante est celle qui est manipulée par le chercheur. C'est la cause dans la relation de cause à effet. Les variables indépendantes vont avoir un effet sur les variables dépendantes. La variable dépendante indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. On l'appelle aussi la variable réponse. C'est l'effet dans la relation de cause à effet.

Les hypothèses de notre étude étant formulées, les variables définies, nous allons les présenter dans un tableau pour faciliter la lecture de celle-ci avec leurs indicateurs et modalités, ensuite présenter les verbatim.

6.1.1 Présentation des variables et des facteurs d'intégration

Chaque année, de nombreux étudiants congolais sortent de l'université sans diplôme. Notre enquête se devait d'interroger notre public sur les difficultés qu'ils étaient susceptibles de rencontrer ou avait rencontré dans le cadre de leurs études universitaires en France. Les propos recueillis mettent en évidence la diversité des modes de vie, de travail et de représentations.

Nous avons choisi un modèle dans lequel la variable expliquée ne prend en compte que deux modalités (non diplômé, diplômé). Il s'agit ensuite d'expliquer la survenue ou la non-survenue de l'événement, puis de comparer les résultats obtenus avec ceux des groupes des étudiants.

Afin de comprendre ce problème de décrochage, nous supposons que les causes dépendent de plusieurs facteurs. En effet, nous nous sommes posés la question de savoir si l'effet des différentes variables sociodémographiques et du parcours universitaire sur les facteurs d'intégration sociale et académique peut avoir une influence sur le décrochage de notre public. Cette préoccupation nous a permis de formuler trois hypothèses que nous avons formulées dans le chapitre V (Hypothèses) de cette recherche.

Nous présenterons le traitement des données de notre travail sous forme de tableau relatif d'abord à l'identification des enquêtés, aux facteurs d'intégration, ensuite elle sera suivie d'une analyse descriptive des entretiens.

Tableau 6.1 : répartition des variables indépendantes et des facteurs étudiés

Variables indépendantes	Facteurs déterminants			
	Motif du voyage	Conditions de vie	Intégration sociale	Intégration académique ; L M D et Campus France
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Âge • Sexe • Passage par le Système L M D • Passage par la procédure Campus France • Avoir commencé ses études au Congo • Origine sociale, profession des parents • Milieu rural ou urbain au Congo • Situation familiale pendant les études • Enfant (s) pendant les études. • Niveau et discipline d'études universitaires au Congo. • Niveau d'études à l'inscription en France • Niveau d'étude trois ans après la première inscription. 	Motivation du séjour	Emploi	Participation aux activités organisées par l'université	Stratégie d'ajustement et organisation du parcours d'études.
	Choix de la France	Logement	Participation aux loisirs hors de l'université	Pratiques pédagogiques.
	Préparation de voyage, mise en œuvre du projet	Financement des études	Fréquentation à l'extérieur de l'université, d'amis français	Déroulement des études, difficultés rencontrées.
	Projets et perspectives d'avenir : la question du retour et du non-retour.		Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains.	Interactions avec les enseignants et le personnel administratif
			Intégration dans le réseau congolais.	Interactions dans le cours et à l'université, avec des étudiants congolais ou autres.
				Fréquentation de la bibliothèque.

Le tableau 6.1, ci-dessus, classe les différents variables et facteurs qui nous serviront pour croiser les données, dans l'optique de mesurer l'effet des caractéristiques démographiques de notre échantillon sur les facteurs d'intégration sociale et académique.

6.1.2 L'analyse de contenu catégorielle comme méthode de traitement de données.

L'analyse de contenu est un mode de traitement de l'information. Elle s'applique à toute forme de communication, de discours et d'image. Elle sert à décrire et à déchiffrer tout passage de signification d'un émetteur à un récepteur (Bardin, 1989). On entend par analyse de contenu un ensemble de techniques descriptives, objectives, systématiques et quantitatives servant à l'exploitation de documents (d'Unrug, 1974). Ces techniques sont destinées à établir la signification et à permettre une compréhension éclairée des documents analysés.

L'analyse de contenu a une fonction heuristique, c'est-à-dire qu'elle contribue à supporter des intentions de découvertes, des tâtonnements exploratoires. Mais elle peut avoir aussi une fonction d'administration de la preuve, c'est-à-dire qu'elle peut apparaître comme un mode de vérification d'hypothèses, de questionnements ou d'affirmations provisoires (Bardin, 1989). Elle est pratiquée à des fins documentaires (d'Unrug, 1974). Elle a pour but d'étayer des impressions, des jugements intuitifs (Bardin, 1989) à l'égard de certaines communications afin d'obtenir, par des opérations structurées, des résultats fiables quant à leur teneur signifiante (cité par André Picard, 1992)

Selon Picard (1992), l'analyse catégorielle est vue comme la forme classique de l'analyse de contenu. Elle est réalisée à partir d'une grille, dite grille d'analyse catégorielle, qui permet de balayer le texte et de repérer les répétitions fréquentielles thématiques. Elle englobe la totalité d'un texte pour le passer au crible du dénombrement et de la classification de thèmes ou d'items significatifs. On effectue d'abord un décompte par fréquence de présence (ou d'absence) d'unités définies. On découpe ensuite le texte en unités puis on classe ces unités en catégories selon des regroupements analogiques. Les catégories permettent la classification de ce que l'on considère être les éléments constitutifs du message (Bardin, 1989).

La réalisation de l'analyse de contenu comprend trois grands volets : la pré analyse, l'exploitation proprement dite des documents et la formulation des conclusions.

La pré analyse constitue la période d'élaboration d'un plan d'ensemble des opérations successives qu'il faudra effectuer : « Il faut savoir pourquoi on analyse, et l'expliciter, pour savoir comment analyser » (Bardin, 1989 : 134). La pré analyse comprend le choix des documents à analyser ou la détermination du format de « contenant » désiré. (Bardin, 1989 : 129).

On repère déjà indices et indicateurs éventuels ; on prépare le matériel. On s'assure aussi de l'intelligibilité des textes, de la cohérence du corpus (ensemble des textes). On récapitule les buts de l'étude et ceux de l'analyse de contenu, et on voit à ce que les critères anticipés d'inventaire d'éléments et de catégories soient à la fois pertinents à la nature du discours et aux objectifs de l'étude (Goetz et LeCompte, 1984).

- **Analyse de contenu dans notre recherche**

En effet, sortir avec un diplôme ou non, dans le cas des étudiants congolais de l'Université de Strasbourg, résulte d'une combinaison de facteurs individuels (âge, sexe, profession des parents, origine géographique, situation familiale) liés au parcours scolaire dans le secondaire ou à l'université (série du bac, redoublement,) au parcours effectué dans l'enseignement supérieur (filière suivie, orientation, réorientation contrainte, travail pendant les études, condition de vie), mais aussi de la motivation du voyage. Pourquoi certains d'entre eux

s'adaptent-ils aux changements dont ils font l'expérience à l'entrée à l'université alors que d'autres ne parviennent pas à surmonter les difficultés et décrochent plus facilement. Et, plus précisément, nous cherchons à apprécier le poids des caractéristiques sociodémographiques, dans la décision de décrocher, pour comprendre dans quelle mesure l'intégration sociale et académique de l'étudiant et son attachement à l'université compte dans cette décision.

L'objectif de cette contribution est double. Premièrement, nous tentons de valider empiriquement le concept de métier d'étudiant développé par Coulon (1985) et son modèle concernant les modes d'affiliation des étudiants français. Deuxièmement, nous essayons de voir si les facteurs clés avancés par cet auteur sont déterminants dans la décision des étudiants congolais de sortir de l'université sans diplôme. « Aujourd'hui, le problème n'est donc plus d'entrer à l'université, il est d'y rester et d'y réussir son parcours » (Coulon 2005, p 221). Nous souhaitons mobiliser le concept nouveau de métier de l'étudiant international, en prenant comme exemple les Congolais de Strasbourg, et celui de réapprentissage du métier d'étudiant comme facteur explicatif du décrochage.

Coulon (2005) a montré que les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier à leur nouvel univers échouent : selon lui, l'entrée dans la vie universitaire, la réussite universitaire passent par l'apprentissage d'un véritable "métier d'étudiant". Le changement le plus spectaculaire de l'entrée à l'université réside dans la relation des nouveaux étudiants aux règles et aux savoirs, véritable apprentissage pratique qu'il s'agit de développer.

Quelle chaîne culturelle et intellectuelle les étudiants ont-ils à mettre en place pour devenir des professionnels de leurs études ? Comment leur faire dépasser d'une culture lycéenne pour leur proposer une nouvelle culture, plus complexe, plus sophistiquée, d'autant plus difficile à décrypter et à acquérir qu'elle est plus symbolique ? Comment faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences qui leur permettent de réaliser l'indispensable travail d'identification, de maîtrise, puis d'incorporation d'un certain nombre de routines et d'évidences intellectuelles dissimulées dans les pratiques de l'enseignement universitaire ? Comment, en un mot, les faire entrer dans le monde des idées ? Tels sont les interrogations qui paraissent être les enjeux posés par Coulon (2005), seul gage d'une authentique égalité des chances.

- **Caractéristiques des interlocuteurs et des interviews**

Nous allons à présent traiter les entretiens qui nous serviront de fil conducteur dans le traitement catégoriel de nos données

Au total, 50 interviews d'une durée moyenne d'une heure ont été conduits, l'entretien le plus court ayant duré 30 minutes et le plus long 1h 20 minutes. Les 50 entretiens semi-directifs ont été effectués entre les mois de juin 2019 et de janvier 2020 dans la ville de Strasbourg et à Paris (15 de nos répondants habitent à Paris). Tous ces interviews ont été menés en Français et quelques fois en Français et en langue vernaculaire congolais (Le Lingala) ils se sont généralement déroulés au domicile de nos interlocuteurs, d'autres ayant eu lieu à l'université de Strasbourg et dans les différents endroits de Strasbourg.

Nous avons promis à nos interlocuteurs de ne les citer qu'en gardant leur anonymat. En effet, le texte ne contient pas de citations directes ou de prises de position paraphrasées de nos entretiens assignés à une personne identifiable, mais à un répondant d'une catégorie, par exemple (G 1.1) groupe 1 décrocheur entretien 1.

Enfin, les réponses aux questions fermées à choix multiples seront exprimées par représentations graphiques afin de visualiser plus clairement leur répartition. Les commentaires libres seront synthétisés et illustrés par des verbatim restant en lien avec chaque question dont ils découlent.

6.2 Traitement des entretiens

6.2.1 Préparation du voyage

Commentaires et verbatim

La préparation du voyage d'études, à l'étranger, constitue un enjeu majeur dans le déroulement et la réussite des études. C'est le résultat d'une réflexion qui mûrit à partir de différents facteurs. Les changements qui interviennent dans la vie de l'étudiant, à cette occasion, nécessitent une mobilisation plus importante des moyens engagés dans la préparation du projet.

En effet, préparer un voyage à l'étranger s'avère être complexe. Celui qui voyage pour étudier en France doit commencer par s'informer des démarches administratives indispensables pour entrer dans le pays : type de visa nécessaire, conditions d'obtention du visa, préparation du dossier, conditions sanitaires (vaccins, traitements à suivre).

Une fois les démarches administratives effectuées, il est indispensable de préparer le séjour. Le logement représente l'aspect le plus important d'un séjour. Faire appel aux services d'une agence facilite l'organisation de son voyage et de son séjour dans un pays étranger.

Effet, quelques entités spécialisées telles que : Étudier en France, voyager avec un visa long séjour en Europe existent au Congo, ils proposent généralement des formules tout élaborées incluant le billet, mais également l'organisation du séjour d'études. Elles accompagnent les étudiants dans la réalisation des démarches administratives pour obtenir le visa et élaborent des packs voyages étudiants incluant l'identification et la réservation de l'hébergement étudiant adéquat.

Ce projet de venir étudier en France semble être motivé par de multiples facteurs liés aux contextes politique, économique et social de leur pays d'origine ainsi qu'à d'autres aspirations personnelles comme, par exemple, une ascension sociale par l'intégration aux élites universitaires ou politiques. Et une fois les études terminées, se marier, rejoindre des parents ou immigrer.

Nous avons développé, dans le chapitre conceptuel, une série de points autour de la thématique de « l'affiliation » (Coulon, 2005) : le premier accueil à l'arrivée, moment crucial dans le processus d'affiliation pour surmonter une première série de ruptures ; le déroulement des études, les difficultés rencontrées à l'université ; les conditions de vie (facteur déterminant de l'intégration, non seulement à l'université, mais aussi dans la société d'accueil) ; les activités socioculturelles ; enfin le projet d'avenir conçu comme partie intégrante du projet global de l'étudiant. « Ainsi celui qui désire s'installer en France, après ses études ou pendant, se préparera à réaliser ce projet qui pourrait constituer un élément déterminant dans le processus d'affiliation » Paivandi (2008, p 64)

Une grande panoplie de ressources est proposée avant de venir en France. On peut relever, à ce titre, d'une part les contacts directs avec les universités et d'autre part, l'utilisation d'internet et les connaissances qui habitent en France.

Dans leur ensemble, les individus interrogés apprécient négativement leur expérience universitaire dans leur pays d'origine. Plus de 80% se disent soulagés d'avoir quitté le Congo. Les extraits qui suivent résumant leurs commentaires.

« Avant tout, il convient de vous parler d'abord de mon projet de voyage. C'est un projet qui trouve sa genèse quand j'étais en Licence 1. Déjà, nos enseignants nous incitaient à quitter le pays notamment au vu des difficultés. À l'époque, j'ai essayé d'aller à Dakar. Mais ça n'a pas marché. J'ai terminé ma licence au Congo en 2016 au lieu de 2014, il y a eu cette année-là une longue, une très longue grève. Ce qui a fait que c'est seulement en janvier 2016 que nous avons pu passer nos examens du semestre 3. Quand l'occasion de voyager s'est présentée par le biais de mon cousin qui habitait déjà en France, je n'ai pas hésité à saisir ma chance. » (Groupe 2 des diplômés. Entretien 13)

« Je me suis inscrite à l'Université de Strasbourg par le biais d'un petit ami qui habite à Strasbourg, qui m'avait aidé à m'inscrire, il m'avait aussi trouvé un logement sur place avant mon arrivée et les choses m'ont été grandement facilitées grâce à lui. Par la suite les choses se sont gâtées, puisqu'il était marié. Je l'ai quitté et je ne pouvais plus m'en sortir financièrement, au bout d'une année j'abandonne mes études et je pars à Paris rejoindre une copine. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.12)

« C'est moi même qui ai pris toutes les initiatives, c'est moi même qui ai envoyé mon dossier à mon frangin qui est ici. C'est moi qui ai fait toutes les démarches sur internet, c'est moi qui voulais venir en France. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.7)

Cet autre étudiant semble avoir pris la décision toute seule de s'inscrire en ligne sur le site de l'université. D'ailleurs durant l'entretien, sa forte volonté de venir en France se fit sentir. Il a essuyé deux refus de visas, mais, trois ans plus tard, il a insisté et son insistance a payé.

« Je me suis inscrit sur internet sur le site de l'université de Strasbourg, ça n'a pas marché, j'avais finalement été accepté dans une école privée. Ça prenait énormément de temps et aussi ça nécessitait beaucoup de courage et d'argent parce qu'au final tu te demandes si ça vaut la peine en fait. Malgré tout, j'ai fini par obtenir mon visa pour quitter le Congo et venir en France. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.5)

Brazzaville est située à un jet de pierre de Kinshasa, certains étudiants du Congo Brazzaville n'hésitent pas à traverser le fleuve pour aller faire une demande de visa à Kinshasa.

« C'est un parcours du combattant venir étudier en Europe. Je suis allé à Kinshasa pour faire ma demande de visa, puisqu'en RD Congo, il y a des ambassades qu'on ne trouve pas à Brazzaville, je l'ai fait dans trois ambassades, mais ça n'a pas marché. Finalement c'est à l'ambassade de France au Congo que j'ai eu mon visa. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.6)

« Mon grand frère, qui habite à Nancy, a fait les démarches à ma place, il m'a envoyé une préinscription, je suis arrivé à Nancy avant de m'installer à Strasbourg. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.13)

« J'ai eu mon visa l'an dernier après 3 ans d'échec, je n'ai jamais baissé les bras » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.1)

Pour d'autres, cependant, la préparation a été facile comme en témoigne cette répondante :

« J'ai eu mon visa à la première demande, je m'étais bien préparée grâce aux conseils de mes amies étudiantes qui sont arrivées avant moi, elles m'avaient aussi conseillé avant mon départ d'éviter les mauvaises fréquentations, de ne pas chercher les problèmes et de ne pas faire attention aux autres et qu'en France ce n'est pas comme chez nous, on peut te tabasser dans la rue, la majorité passera comme si de rien n'était » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.4)

« J'ai fait appel à une agence pour bien mener les démarches à ma place, c'est eux qui m'ont accompagné dans toutes les démarches » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.14)

« Je suis arrivé en 1992 en France à l'époque, c'est la D O B⁸⁸ (direction d'orientation des bourses du Congo Brazzaville) qui se chargeait d'obtenir le visa à notre place, il suffisait d'avoir une inscription dans l'une des universités françaises » (Groupe 2, Diplômés. Entretien.8)

« Je suis arrivée en France, en 1991, avec une bourse de l'État congolais, je suis passée par la Belgique avant d'arriver en France, je m'étais bien renseignée sur les études en France, je me suis naturellement bien adaptée en arrivant ici, même s'il faisait très froid, surtout ici à Strasbourg. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.10)

6.2.2 Motif du voyage

L'arrivée en France est un processus d'immersion sociale et culturelle. La question du départ à l'étranger amène, à coup sûr, celle de l'intégration : l'université ne peut pas être seulement considérée comme un espace scolaire (Coulon et Paivandi, 2003). Cette aventure est avant tout une expérience de vie. Poursuivre ses études dans un pays étranger n'est pas une expérience exclusivement cantonnée à la seule vie universitaire ; la vie sociale et culturelle participe, au même titre, à la socialisation des étudiants étrangers. Comment réagit l'étudiant congolais devant cette situation d'isolement, quelle est son attitude envers un milieu social qui lui est étranger par les mœurs et les pratiques sociales ?

Selon le premier modèle de l'intégration de Tinto (1975), cité par Berthaud (2017), les étudiants arrivent à l'université avec des caractéristiques sociodémographiques, personnelles et scolaires, et des buts initiaux, c'est-à-dire les objectifs particuliers assignés à leur engagement dans un projet de formation, ces buts pouvant être, dans la plupart des cas, éducatifs ou professionnels (Grayson, 2003). L'auteur ajoute qu'au sein de l'établissement, envisagé comme une entité ayant ses propres engagements et objectifs, l'étudiant est amené à vivre différentes expériences institutionnelles incluant l'interaction avec le personnel, mais aussi les performances académiques.

Par la confrontation à ses expériences académiques et en fonction de ses caractéristiques d'entrée qui déterminent ses buts et son engagement initiaux, l'étudiant décide d'intégrer ou non son milieu académique et son milieu social, « c'est-à-dire qu'il décide d'accepter ou non

⁸⁸ La DOBAS a pour rôle de centraliser les offres de bourses et assurer l'orientation des élèves, de centraliser les dossiers de demande de bourses et des aides scolaires.

les règles et les codes du milieu académique, de se conformer et de s'impliquer dans la vie sociale de ce nouveau milieu » (Sauvé et coll. 2006, p. 789).

Deux types d'intégration sont ainsi distingués au sein du modèle et sont vus comme déterminants :

L'intégration sociale et l'intégration académique. Selon Tinto, ces deux formes d'intégration alimentent la réflexion de l'étudiant par rapport à ses buts et ses engagements vis-à-vis de l'institution, et constituent une « *réévaluation de la concordance entre le projet étudiant et les conditions de l'environnement institutionnel qui débouchera sur la décision de poursuivre ou d'abandonner ses études* » (Dubeau, Renou et Amyot, 1994, p. 8).

6.2.3 Choix de la France

Les données quantitatives et leurs caractéristiques permettent de distinguer, dans les populations africaines, des regroupements qui expliquent le choix de la France pour y étudier. La langue, les liens historiques et la présence en France d'une communauté en provenance des pays francophones, ainsi que les bourses offertes par la France ou par le pays d'origine, expliquent la présence massive des Africains⁸⁹.

Le choix de la France s'explique presque toujours par l'héritage scolaire, colonial, les amis ou la famille, l'envie de sortir du pays et la pratique de la langue française qui est la langue officielle dans les deux Congo même si la République démocratique du Congo a beau être le plus grand pays francophone du monde devant la France, tous ses habitants ne parlent pas français, préférant souvent le lingala, mais l'Afrique francophone continue d'utiliser le français dans la scolarisation des enfants. En Afrique, les systèmes éducatifs, bien que rencontrant des difficultés de nature quantitative et qualitative, continuent d'accorder une place privilégiée à la langue française et à la France.

Dans un certain nombre des cas de notre enquête, les étudiants n'ont pas choisi réellement la ville de Strasbourg, ils l'auront fait surtout en fonction du cursus qu'ils souhaitaient suivre et dans lequel ils ont été acceptés

« J'avais décidé d'étudier en France, parce que je suis francophone, je ne parle que le français, en plus ce pays propose une formation de qualité, et les étudiants étrangers y bénéficient presque des mêmes avantages que les étudiants français et lorsque j'avais obtenu un diplôme, j'étais sûre qu'il serait valorisé dans mon pays à la fois par l'état et par les recruteurs, aujourd'hui grâce à mon diplôme, je gagne bien ma vie et je n'ai pas eu du mal à trouver du travail » souligne cette dame de 48 ans (Groupe 2, diplômé. Entretien. 12)

« J'ai fait le choix de venir poursuivre mes études en France, car il est cas même plus facile pour un Africain francophone de s'adapter à la culture française qui est aussi déjà la leur. Avant d'arriver en France, la plupart d'entre nous étudient la littérature française dès l'école primaire jusqu'à l'université on sait avant d'arriver en France placer l'Alsace, le Rhône, la Loire sans avoir mis pied en France et nous connaissions la littérature de Victor Hugo, De Balzac et tant d'autre chose, à ce titre cette culture s'était invitée chez nous, dans nos têtes et quand nous venons ici on vient avec » (groupe 1 décrocheur. Entretien. 11)

⁸⁹ Note de lecture IBGE-PNAD (www.ibge.gov.br).

« La France n'était pas mon premier choix, je voulais partir en Belgique, depuis que j'étais tout jeune. L'envie de quitter l'Afrique et venir en Europe n'avait jamais quitté mes pensées, c'est un projet qui a des racines lointaines. C'est le rêve de chaque jeune congolais d'immigrer face aux problèmes de chômage et autres dans un pays où l'espoir d'une vie meilleure n'existe presque pas » (Groupe 3 étudiant. Entretien. 5)

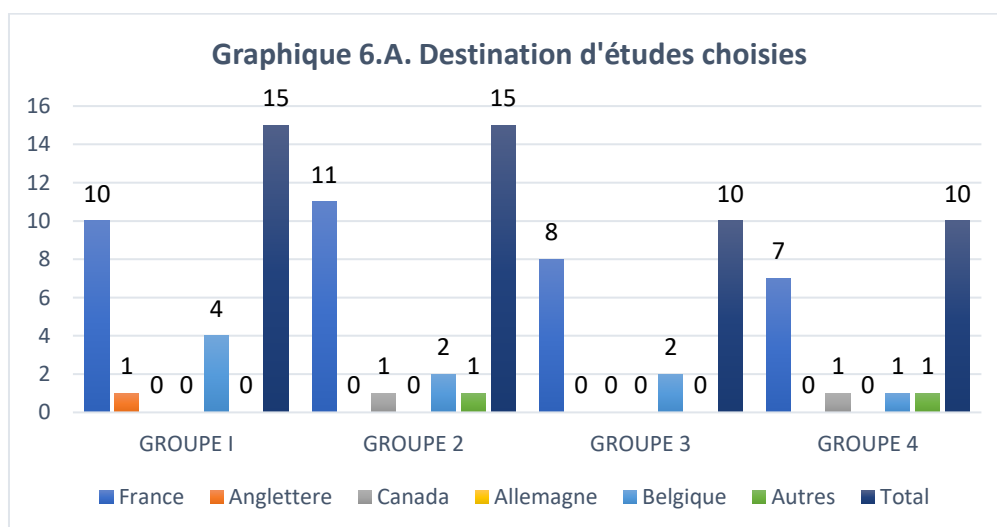
« C'est pour moi un défi personnel, que j'ai voulu relever, car je voulais à tout prix quitter mon pays. J'avais postulé dans plusieurs pays ; l'Angleterre, le Canada, la France et la Belgique. C'est la France qui m'a donné le visa. Le reste je l'ai fait seul » (Groupe.1 décrocheur. Entretien.9)

Dans le Congo de l'époque coloniale, aller faire ses études en France constituait le parcours idéal pour l'élite colonisée. Le parcours scolaire ouvrait ainsi, à cette élite, des trajectoires migratoires par lesquelles elle acheva de se constituer, comme le montre le parcours de nombreux dirigeants de l'époque. Cette possibilité de migrer donna aux membres de ce groupe le moyen de faire primer la volonté d'éviter un déclassement social sur un engagement militant au Congo.

Les migrations congolaises vers la France deviennent relativement importantes après la mise en place, en 1974, de mesures visant à stopper l'immigration en France. Les études, qui leur ont été consacrées, ont surtout porté sur un groupe de migrants apparu à la fin des 70 et relativement marginal. D'autres recherches ont suivi portant sur une période plus récente : il s'agit des débuts de la venue en France d'étudiants originaires du Congo⁹⁰.

Le graphique 6.A, ci-dessous, montre que, dans leur immense majorité, les étudiants ont choisi la France comme première destination d'études, suivie de la Belgique, car la Belgique, ancien pays colonisateur, offre aussi un enseignement de qualité qui possède plusieurs ressemblances avec le système de la RD Congo.

Dans un certain nombre des cas, les étudiants n'ont pas choisi réellement la ville de Strasbourg, ils l'auront fait surtout en fonction du cursus qu'ils souhaitaient suivre et dans lequel ils ont été acceptés.



⁹⁰Histoire de l'immigration en France

6.2.4 Motivation du choix de la France

Un sondage, réalisé en 2007, par Campus-France et TNS Sofres⁹¹, montre que, dans les raisons principales du choix de la France, la qualité de la formation arrive en tête des motivations (45%) devant la connaissance de la langue française (37%) et la valeur du diplôme français (33%). L'intérêt culturel de la France et la réputation de l'enseignement français arrivent en quatrième position ex aequo (31%). Le coût bas des études est cité par un étudiant sur cinq (22%).

Dans le Congo de l'époque coloniale, aller faire ses études en France constituait le parcours idéal pour l'élite colonisée. Le parcours scolaire ouvrait ainsi, à cette élite, des trajectoires migratoires par lesquelles elle acheva de se constituer. Surtout comme le montre le parcours de beaucoup des dirigeants de l'époque. Cette possibilité de migrer donna aux membres de ce groupe le moyen de faire primer la volonté d'éviter un déclassement social sur un engagement militant au Congo.

Les migrations congolaises, vers la France, deviennent relativement importantes après la mise en place, en 1974, de mesures visant à stopper l'immigration en France.

Cette question des motivations, avant l'inscription dans une université française, est assez présente dans les recherches sur les étudiants étrangers (Coulon, Paivandi, 2003).

Quelles sont les raisons qui ont poussé les Congolais à choisir la France pour étudier ? Elles sont nombreuses, certains sont moins évidents que d'autres. L'apprentissage de la langue n'est pas un critère puisque les Congolais sont francophones, mais une chose est sûre, partir à l'étranger est une expérience enrichissante pour eux.

Pour une grande part des personnes interviewées, la France est la destination privilégiée pour étudier. À partir de nos enquêtes, nous observons que les motivations de venir en France semblent être le résultat d'un processus au cours duquel interviennent différents facteurs.

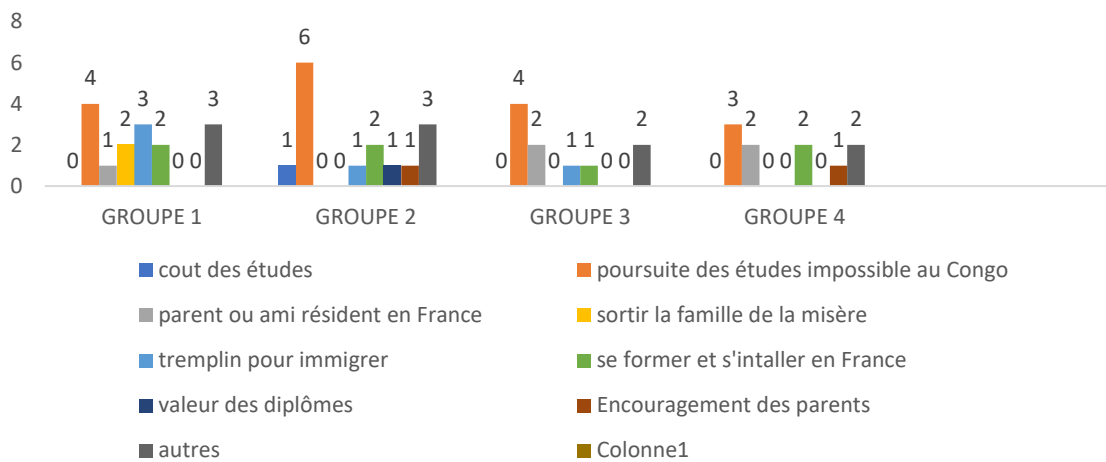
Le graphique 6.B, ci-dessous, montre les résultats des raisons avancées par notre échantillon. Seuls 10 individus sur un échantillon de 50 répondants, notre groupe témoin, peuvent être considérés comme constitués de « nouveaux arrivés » dans l'enseignement supérieur soit 20%. Le reste a déjà suivi, dans son parcours, une expérience universitaire d'au moins une année, certains disposaient déjà des diplômes universitaires et sont venus en France pour poursuivre les études : 17 sur 50 répondants soit 34%.

La motivation, qui est fortement associée au projet de compléter des études, est le plus souvent évoquée par les diplômés, même si dans le groupe des décrocheurs cette motivation est aussi évoquée par un nombre important des répondants.

Les non-diplômés, quant à eux, évoquent plus souvent d'autres motivations et le tremplin pour immigrer. Ils sont au total 6 sur 15 à avoir évoqué ces deux motivations ce qui les distingue clairement des autres groupes.

⁹¹ Stratégies d'attractivité pour les étudiants étrangers, dossier de presse. www.gouvernement.fr

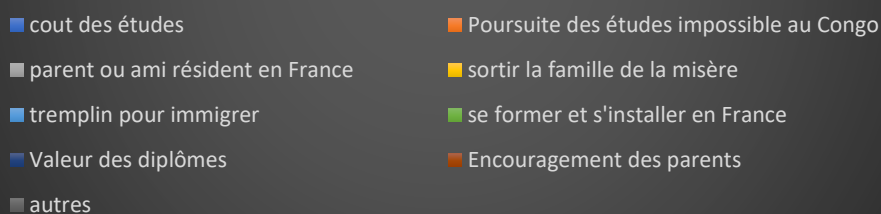
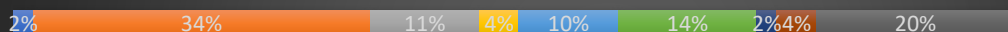
Graphique(6. B) motivation du choix de la France : raisons avancées



Dans le graphique 6.C, ci-dessous, sur les motivations du choix de la France en pourcentage, un nombre assez élevé, dans l'ensemble des groupes, a exprimé le souhait de s'installer en France après les études (14%). On peut penser, à ce sujet, à une volonté des répondants à vouloir rester en France et d'y trouver un emploi. Par ailleurs, le nombre d'étudiants, dont le projet est, avant tout, de sortir la famille de la misère, est de 4%, ce qui est insignifiant.

La palme d'or revient à ceux qui viennent compléter des études supérieures commencées dans leur pays d'origine (34%). Ce taux, sans pour autant avoir une importance assez nette (17 sur 50 personnes interrogées, soit 34%) reflète néanmoins la difficile situation des universités du Congo et aussi que le projet initial de poursuivre les études, associé à l'intérêt de se former dans l'optique de s'installer en France (14%) et les autres motifs (20%), dénotent une cohérence attendue.

Graphique 6.C. Motivation du choix de la France: en pourcentage



Les motivations, en fonction du projet initial et du choix de la France, nous permettent également d'observer une disparité dans les raisons avancées. Ceux qui ont avancé les autres raisons (20%) évoquent plus souvent l'importance du réseau des collègues qui sont étudiants à l'université et furent étudiants, avec eux, au Congo et qui leur est, en quelque sorte, redevable. Je reviendrai plu tard sur ce sujet dans la partie du rôle des pairs.

Comme nous venons de le voir, la question relative aux motivations appelle de multiples réponses à travers des questions semi-ouvertes précédées. Parmi les choix proposés aux répondants, se trouvaient aussi bien des items en rapport avec l'intérêt scientifique et familial que des items liés aux conditions de vie extra-universitaires et autres.

« Je suis arrivée en France au début des années 90. La persistance des conflits armés et la résurgence des coups d'État dans certains pays d'Afrique subsaharienne dont le Congo Brazzaville, rendaient impossible la poursuite des études dans les meilleures conditions ce qui m'a poussé comme de nombreux jeunes à fuir les massacres et chercher refuge en Europe » (Groupe 1. Décrocheur. Entretien 9)

Même si beaucoup d'étudiants restent dans leur pays, certains font le choix de l'exil afin d'étudier dans un contexte plus favorable. Les raisons sont les suivantes : s'installer en France et subvenir aux besoins de la famille restée en Afrique et utiliser les études comme tremplin pour immigrer. Ce sont les motivations fréquemment évoquées par nos enquêtés. En queue de peloton se trouve le coût des études comme en témoignent ces extraits de discours.

« Il faut se rendre compte, nous ne sommes pas moins d'un million de jeunes en âge d'étudier au Congo, avec une population de mois de 5 millions d'habitants, mais il n'existe qu'une seule université publique pour tout le pays. Imaginez le nombre de jeunes laissés-pour-compte ! Selon moi, c'est le cœur du problème » (Groupe 3 Étudiant. Entretien 7)

Effectivement, l'unique établissement universitaire situé à Brazzaville, la capitale, oblige les jeunes issus des campagnes les plus reculées à parcourir des centaines de kilomètres afin de venir y étudier.

« Je suis née d'une famille de 12 enfants, mes parents sont très pauvres. Je n'ai pas eu le choix ; soit rester dans la misère et finir ma vie comme mes frères qui vivent des petits boulots malgré le fait qu'ils aient fait des études, soit quitter le pays pour m'en sortir et aider ma famille ». (Groupe.2. Diplômé. Entretien.1)

« Une deuxième université a été construite en périphérie de Brazzaville il y a quelques années, mais pour des raisons inconnues, elle n'a toujours pas ouvert ses portes. Un projet totalement dénoué de sens » s'indigne-t-il ! « (Groupe. 4 Néo-bachelier. Entretien 6)

« L'établissement qui a été construit ne correspond absolument pas à notre réalité. Déjà, le besoin était de diversifier les formations proposées. On ne dispose pas d'enseignement dans les filières techniques d'une très bonne qualité. De plus, cette nouvelle université est loin du centre-ville et des commerces et très difficilement accessible en transport en commun. » Déclare cette personne avec agacement (Groupe.3. Étudiant. Entretien.10)

D'autres préfèrent voyager dans des pays où ils pensent avoir plus facilement leur visa.

« C'est à partir du Sénégal que j'ai fait ma demande de visa parce que beaucoup de mes amis de l'UNIKIN avaient rejoint la France en passant par le Sénégal, c'est donc avec

l'encouragement de mes parents que je suis allé au Sénégal faire une année de sociologie. Douze mois après, j'avais mon visa pour la France. » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.8)

« Cette décision de partir de mon pays pour compléter ma formation en France est un moyen de me différencier des autres et de me distinguer de la masse d'étudiants arrivant chaque année sur le marché de l'emploi à KIN » (Groupe.4. Néo-bachelier. Entretien.2)

« Finalement, on se rend vite compte que partir étudier à l'étranger et notamment en France, fait ressortir des avantages non négligeables par rapport à quelqu'un n'ayant pas cette expérience sur le C.V. C'est donc un Joker qui vous fera systématiquement aller dans le haut du classement, que ce soit pour les entreprises ou les grandes écoles si vous souhaitez continuer les études par la suite. Le diplôme français est très important pour les recruteurs chez nous » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.2)

« Je me suis démené comme un diable pour venir en France, car j'ai toujours été obsédé par ce pays depuis mon enfance. La demande d'un visa d'études quel que soit le pays d'Europe a été pour moi un moyen de fuir la misère. Je suis resté à l'université pour pouvoir avoir une attestation d'inscription, afin de renouveler mon titre de séjour jusqu'à ce que j'obtienne un titre de résident par le biais du mariage avec une compatriote. Chez nous, on a l'habitude de dire que mourir sans voir la France c'est comme une rivière sans poisson » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.1).

« Par rapport à l'Angleterre ou aux États-unis, la France a un coût très avantageux des études. Un de mes amis qui étudie en Allemagne m'avait demandé de le rejoindre à Berlin, mais j'avais refusé à cause de ce qu'HITLER avait fait. Il m'avait dit que parmi les pays les plus industrialisés au monde, l'Allemagne est le pays où les étudiants nationaux et internationaux paient le moins pour leur éducation. Et que l'étudiant avait besoin seulement de l'argent pour payer sa chambre, se nourrir, s'habiller, payer son assurance maladie et voilà c'est tout !!! À l'université même, que l'étudiant soit étranger ou allemand il ne paye absolument rien pour suivre les cours ! J'ai préféré la France non seulement pour le coût des études, mais aussi pour la langue. L'allemand est une langue très difficile à apprendre » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.11)

Les dysfonctionnements du système universitaire congolais, au sein même des facultés, ont poussé certains à poursuivre les études en France comme en témoigne cet étudiant qui a quitté Kinshasa il y a 10 ans.

« Quand je rentrais en cours, l'amphi était déjà plein. Ceux ayant la chance d'avoir des parents possédant une voiture arrivaient dès 4h du matin pour s'assurer une place assise ! En plus, il n'y a pas d'électricité, donc les professeurs, sans micro, ne font cours que pour les premiers rangs. Je suis alors forcé de rester debout, au fond de l'amphi, durant 3h à ne rien entendre du cours. Il est aussi courant que nos enseignants soient absents pendant des semaines, sans être remplacés. Dans ces conditions désastreuses, il est très compliqué de parvenir à suivre le programme » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.7)

L'incongruence se poursuit jusque dans les salles d'examens où, selon ce répondant de 38 ans arrivé en France il y a 8 ans, et qui a changé plusieurs fois de filières avant d'obtenir son diplôme :

« *Durant mes partiels en 1^{ème} année de licence à l'université, ma copie d'examen a prétendument été perdue. À l'annonce des résultats, mon nom n'était affiché nulle part. N'ayant aucun recours, j'ai dû me résoudre à redoubler mon année. Face à ces conditions, les redoublements injustifiés se comptent en masse. Beaucoup d'étudiants arrêtent prématurément leurs études.* » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.5)

Bien qu'en RD du Congo, beaucoup d'universités catholiques ont une organisation efficace, à l'Université de Kinshasa comme à celle de Brazzaville, le constat est le même.

« *Alors que nous sommes plusieurs milliers en première année, on dépasse rarement les 800 élèves en dernière année de licence à cause des mauvaises conditions d'études* » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.10)

Le système universitaire des deux Congo semble être bâti sur un fonctionnement aléatoire qui exclut et condamne à l'échec des jeunes aux ressources financières et relationnelles fragiles qui ne manquent pourtant pas de motivation.

« *Le fonctionnement de ma fac n'était vraiment pas normal, les notes ne s'attribuaient pas aux mérites. Dans ces conditions, on perd la persévérance dans les études. La question ne s'est pas posée lorsque mon oncle qui habite en France m'a encouragé à le rejoindre. C'est grâce à lui que je suis ici.* » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.14)

Certains n'hésitent pas à pointer du doigt leurs professeurs qui, selon eux, jouent un rôle majeur dans la corruption du système éducatif de leur pays.

« *Nos professeurs ne sont pas inspectés et agissent à leur bon-vouloir, en toute impunité. Ils se prennent pour des Dieux* » accusent-ils avec dégoût. « *Il est courant que des élèves achètent leurs notes. En échange de quelques billets, le professeur inverse la note d'un étudiant méritant avec celle de celui qui a payé. Nous n'avons pas eu d'autres choix que de quitter le pays. Malheureusement en arrivant ici nous n'avons pas pu réussir à cause du retard accumulé dans beaucoup de matières au pays* ». (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.11)

« *J'ai choisi la France pour faire mes études supérieures parce que je n'avais plus d'espoir au Congo. J'ai des amis qui y habitent depuis longtemps. Au pays, j'étais contraint de faire la ronde des maisons des amis pour chercher de quoi manger ou voir avec des enseignants pour négocier mes notes et gagner un peu d'argent. Lorsque l'occasion de quitter le pays s'est présentée, je n'ai pas hésité* » (Groupe.1. Décocheur. Entretien.1).

« *Mon itinéraire a été long et complexe, je ne partais plus à l'université à cause du manque d'argent. Je suis venu dans ce pays grâce à mes petites économies et à ma famille qui s'est cotisée pour me payer le voyage. À mon tour, je devrais faire venir mes petits frères. Je suis donc arrivée en France dans le but d'y rester. Ainsi en est-il de plusieurs de mes compatriotes de promotion qui sont restées à l'université uniquement dans le but d'être en règle, le temps d'adopter d'autres stratégies pour obtenir la carte de résident ou la nationalité française* » (Groupe.2. Diplômés. Entretien. 15)

Pourquoi suivre des études dans les cycles supérieurs en France ? « *C'est le choix naturel, l'option la plus logique* » affirme ce répondant qui est arrivé en France vers la fin des années 90, avec une licence obtenue au Congo démocratique, un pays qu'il a quitté pour venir s'installer en France dans le but d'embrasser sa véritable vocation, dit-il. (Groupe.2. Diplômés. Entretien.12). Un autre s'exprime ainsi : « *Un de mes amis m'avait dit que les solutions étaient*

nombreuses en France pour ceux qui ont des diplômes et je n'ai donc pas hésité à venir ici » (Groupe.3. Étudiant. Entretien 9)

L'examen de cette question, sur les motivations, permet de constater qu'une part des interviewées a choisi la France pour d'autres raisons. En janvier 2017, cet étudiant avait commencé à préparer son voyage depuis le lycée. Il envisage de rester quelques années de plus à l'université pour faire une thèse de doctorat.

« Au départ, je souhaitais partir à l'étranger par simple goût du voyage. La France ne m'attirait pas particulièrement, je voulais partir à Montréal au Canada. Mais après avoir lu des avis très positifs sur les études en France, j'ai choisi cette destination sans hésiter. Je pourrais même dire qu'étudier a été pour moi une occasion pour voyager » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.10)

Il y a aussi ceux qui sont venus en France sans aucune motivation. En effet, certains étudiants n'étaient pas "euphoriques" à l'idée d'étudier sur le territoire français

« J'ai du mal à vous dire si j'étais motivée ou pas pour venir étudier en France. J'ai été obligée par mon père et ma mère, alors que je me préparais à intégrer l'université au Congo, mon père est venu me dire de me rendre à l'ambassade afin de retirer mon visa. C'est lui qui avait fait toutes les démarches à ma place, j'ai quasiment été obligée par mes parents »(Groupe.1. Décrocheur.Entretien.13)

« Alors que j'étais venu pour des vacances en France chez ma tante après mon baccalauréat. J'ai été contrainte de rester ici pour poursuivre mes études, à aucun moment on m'avait dit ou même sous-entendu que j'étais venue pour poursuivre un cursus universitaire. Peut-être que c'était tellement évident dans leur esprit que ma famille n'a pas trouvé utile de me le dire » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.5)

6.2.5 Conditions de vie

L'enseignement supérieur a alimenté la production de plusieurs ouvrages sur les conditions de vie des étudiants (Grignon et coll. 1994), le financement de la vie étudiante (Eicher et Gruel, 1996), les manières d'étudier (Lahire, 1997), les parcours des étudiants (Cam et Molinari, 1998), la vie matérielle des étudiants (Grignon, 1998) ainsi que de plusieurs rapports et notes thématiques de l'Observatoire de la Vie étudiante.

Nous avons fait le choix d'intégrer, à notre recherche, d'autres variables liées aux caractéristiques sociodémographiques et aux conditions de vie des étudiants, telles que l'origine sociale et leur mode de logement, cela afin d'affiner notre raisonnement

Les questions liées aux conditions de vie des étudiants étrangers sont bien connues et très largement étudiées, il n'en est pas de même des sujets relatifs aux parcours universitaires, aux difficultés rencontrées dans les études, à l'adaptation à l'université française. Ces difficultés sont parfois très liées les unes aux autres et on ne peut pas les isoler d'une façon artificielle. Les difficultés de la vie matérielle, en France, ont été amplement traitées dans la très grande majorité des études empiriques et des rapports sur les étudiants étrangers. Ce sont généralement les problèmes liés au logement, au financement des études, aux démarches administratives et à

l'accès aux différents services universitaires et sociaux qui sont mentionnés (Coulon et Paivandi, 2003)

Parmi la diversité des facteurs qui concourent à construire peu à peu une identité étudiante, il y a le logement qui, à lui seul, constitue le problème fondamental sur lequel se concentrent toutes les critiques de notre public

6.2.5.1 Logement

À l'arrivée à l'Université, l'étudiant doit quitter à un moment donné le cocon familial, la vie étudiante, c'est l'indépendance, les amis, etc., mais aussi les partiels, les galères d'argent, les démarches administratives et les problèmes de la vie quotidienne que vous n'aviez pas avant, ceci est encore plus vrai pour l'étudiant international. Mieux vaut donc choisir un logement étudiant qui vous correspond le mieux! Bien placé, confortable, pas trop cher, et près des transports, trouver un logement étudiant avec tous les bons critères n'est pas toujours facile

Il existe différentes pistes pour trouver un logement à l'université de Strasbourg : le parc de logement proposé par l'université, le parc de logement réservé aux étudiants et géré par le Crous, les foyers et l'offre privée de logement.

Bien que le service de la vie étudiante de l'Université de Strasbourg soit chargé d'informer les étudiants notamment sur l'accueil, l'accès numérique, les bibliothèques, la carte d'étudiant, la culture, le logement, la restauration, les jobs, la santé, le sport et les transports en pratique, beaucoup d'entre eux rencontrent des difficultés.

Se loger est l'un des grands défis de la vie étudiante, mieux vaut s'y prendre tôt et s'armer de beaucoup de patience pour avoir un logement : le CROUS dispose de plus de 5000 lits en cités ou résidences universitaires (chambres ou studios). A Strasbourg, il existe les logements privés ou encore l'habitat social. Quitter son environnement familial, se retrouver face à de nouvelles réalités, découvrir une ville et son milieu étudiant fait partie des réalités de l'étudiant en général. Pour que cette nouvelle vie se déroule de la meilleure manière possible, il est important d'être dans un univers dans lequel on se sent bien.

Habiter un logement insalubre ou pas, ne pas accéder aux soins ou être victime de discrimination est des exemples de précarité qui touchent aux conditions de vie des étudiants. Les multiples difficultés et tracasseries matérielles, rencontrées par ces derniers, au cours de leur cursus universitaire, font partie de ce que nous entendons aussi par conditions de vie. Elles sont imbriquées les unes dans les autres, elles sont également et éminemment dépendantes du mode de financement des études (Ennafaa et Paivandi, 2008). En effet, pour ces auteurs, l'entrée dans la vie étudiante ne peut être perçue à partir des seules modalités d'affiliation intellectuelle et sociale à l'université. Elle procède d'une rencontre entre une nouvelle culture universitaire et un nouveau statut social, mais aussi d'une transformation des cadres et modes de vie qui, ensemble, contribuent à façonner l'identité de l'étudiant. L'affiliation apparaît donc comme un aspect de la socialisation étudiante, celle-ci se déclinant au travers divers processus par lesquels les étudiants construisent leur identité propre.

Dans leur grande majorité, les personnes interrogées apprécient assez mal les premiers pas de leur recherche de logement. Nous les avons interrogés sur leur mode de résidence, leur recherche de logement, et les difficultés rencontrées.

« Je n'ai pas trouvé où me loger à mon arrivée à Strasbourg, le Crous ne m'a pas aidé, heureusement que j'ai ma sœur qui habite à MULHOUSE. Je n'ai pas eu le choix, même si la ville est située à 1h de Strasbourg » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1).

« Après mon admission à l'université en France, on m'a exigé un contrat de bail avant la délivrance du visa d'études. En arrivant en France, je n'ai pas eu de difficultés concernant le logement. Un parent m'avait servi de garant, même si le logement n'avait aucun confort » (Groupe. 2. Diplômés.Entretien.2)

« Je suis logé dans un foyer des étudiants géré par le Crous et je m'y sens bien malgré le fait que ma chambre soit très petite » (Groupe.3. Etudiants.Entretien.7)

« Je pensais avoir droit à une bourse comme les étudiants français, j'ai été déçue. On m'a dit que je dois avoir une carte de résident ou la nationalité française. Je suis resté 2 ans chez une cousine, j'ai été contrainte de travailler et de trouver un logement dans le privé, parce que ça n'allait pas bien entre elle et moi. » (Groupe.3. Étudiants. Entretien.5)

« Je suis en colocation avec une compatriote. Au fait, c'est une sous-location ; je lui verse 300 € tous les mois, c'est lui, qui paie le reste des charges sauf la nourriture qui est à la charge de nous deux » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.4).

« Je suis logé au Campus dans un logement qui est au nom d'un étudiant camerounais. Quelqu'un m'avait mis en contact avec lui parce qu'il allait vivre chez sa copine dans la cité. J'y habite depuis 2ans, c'est lui qui reçoit les APL. Mais, je lui verse cas même la totalité du prix du loyer. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien 6)

« Ma première année à l'Université a été synonyme, de stress, de liberté, mais aussi de recherche d'appartement, résidence étudiante ou colocation ? Je n'avais pas le choix, j'avais vraiment peiné à trouver un logement proche de l'université à un prix raisonnable » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6).

« Je m'étais installé dans un quartier périphérique de Strasbourg faute de trouver mieux en ville, le prix du loyer était trop élevé, et mon dossier était à chaque fois rejeté » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.2)

Les aides d'urgence existent à l'Université de Strasbourg, mais ce répondant dit ne pas en bénéficier :

« J'avais tout le temps des difficultés financières, mon job au Macdonald ne me permettait pas de subvenir à mes besoins au cours de mes années d'études. On m'avait conseillé de rencontrer, une assistante sociale du Crous pour une éventuelle aide sociale d'urgence, mais mes efforts sont restés vains » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.9)

« J'ai eu beaucoup de rendez-vous avec la permanence de l'action sociale de l'université, malheureusement on ne m'avait pas trouvé le logement. Je vis chez une dame française, que j'ai rencontrée dans une fête organisée à l'université depuis 3 ans et c'est grâce à elle, que je

peux poursuivre mes études. J'étais vraiment prêt à abandonner » (Groupe.3, étudiants. Entretien 5)

Tout étudiant, même non boursier, peut bénéficier d'un logement du Crous en fonction des places disponibles. Les étudiants boursiers sont néanmoins prioritaires dans l'attribution des logements, mais la réalité sur le terrain est différente comme l'expliquent ces étudiants :

« En ma qualité d'étudiant boursier de mon gouvernement, on m'avait dit que j'étais prioritaire par rapport à ceux qui n'avaient pas de bourses. Il m'a fallu attendre tout de même deux ans pour avoir une chambre en cité universitaire » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.10)

« Je suis un étudiant venu en France à titre individuel, je ne suis donc pas prioritaire pour l'attribution du logement. On m'a dit au point d'accueil des étudiants que je devais faire ma demande en ligne entre le 15 janvier et le 15 mai sur le site qu'on m'avait communiqué, j'ai rempli la demande de Logement étudiant international par le biais du Dossier social étudiant. Je n'ai jamais eu de retour » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.6).

« J'ai eu beaucoup de chance, dès mon arrivée le Crous m'avait attribué un logement et j'y suis depuis 3 ans » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.10)

« Les procédures d'attribution de logement varient selon votre statut entre étudiants boursiers du gouvernement français et étudiants boursiers de notre gouvernement en ma qualité d'étudiant congolais boursier mon affectation en logement avait été directement faite par Campus France et je loge actuellement dans un studio depuis 3 ans dans une résidence du Crous » (Groupe.4. Néo-bachelier. Entretien.5)

S'il est devenu difficile, pour une majorité des étudiants français, de trouver un logement, pour certaines personnes que nous avons interrogées, c'est une mission impossible. L'accent africain peut rendre la situation encore plus compliquée

« Je vis chez un compatriote. Depuis un an je n'arrête pas de chercher un logement et je ne trouve pas, dès que je me présente au téléphone, on me dit que le logement est déjà loué, c'est sans doute à cause de mon accent » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.3)

Mais, pour certains, ni les garanties de salaire ni les cautions ne suffisent comme en témoigne ce commentaire.

« J'avais toutes les pièces, pour un, deux pièces, avec la garantie de mon oncle qui a un très bon salaire, mais on me disait à chaque fois l'appartement est déjà loué" ou le classique "on vous rappellera ! C'est discriminatoire, s'exclame-t-il » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.15)

Les discriminations existent aussi dans le milieu étudiant, ce qui peut placer certains de nos répondants dans la précarité comme le confirment ces témoignages :

« En 2017, j'ai essuyé 5 à 10 refus de logement à cause de mes origines. Un agent d'une agence immobilière m'avait répondu carrément que les propriétaires ne voulaient pas de Noires dans leurs appartements » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.3)

En désespoir de cause, cette étudiante a dû se résoudre à se replier vers sa communauté et chez une compatriote, qui habite à 50 km de l'université, faisant, pendant plusieurs mois, le trajet entre Strasbourg et Saverne, où là aussi, tient-elle à préciser, elle a été confrontée à des comportements discriminants, moins fréquents, cependant, compte tenu, estime-t-elle, d'un

marché locatif moins tendu. De retour à Strasbourg, elle a trouvé, après avoir rencontré les mêmes difficultés, un logement dans le quartier de Neuhof, en passant par une agence où travaille un Togolais. C'est une propriétaire de nationalité étrangère qui a accepté de lui louer l'appartement en se déclarant sensible aux problèmes de discriminations auxquelles l'étudiante avait été confrontée. A posteriori, cette étudiante interprète cette solution comme une forme de « *communautarisme involontaire* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.9).

Ce sont des problèmes de discriminations répétés qui ne lui ont laissé d'autre choix que de passer par la « filière communautaire ». Cet exemple rejoint celui d'une autre étudiante.

« À la recherche d'un logement en 1997, je me suis heurtée à plusieurs refus de la part de bailleurs qui acceptaient par téléphone de me faire visiter l'appartement, mais refusaient de me le louer lorsqu'ils constataient, que j'étais noire. Après plusieurs tentatives, une « propriétaire française a accepté de me louer l'appartement sachant les difficultés qu'elle avait rencontrées » (Groupe.2. Diplômés.Entretien12)

Un autre répondant boursier, avec un parcours universitaire, arrivé en France en 2019, n'a pas réussi à se loger dans le parc locatif privé, malgré de multiples tentatives, et a dû se tourner vers une résidence étudiante du CROUS.

« J'ai d'abord tenté de trouver une colocation, mais tous les loueurs ont refusé par téléphone en entendant, mon fort accent africain. À deux reprises, j'ai fait appel à un ami français et la dame lui a répondu que la chambre n'était pas encore louée » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.7)

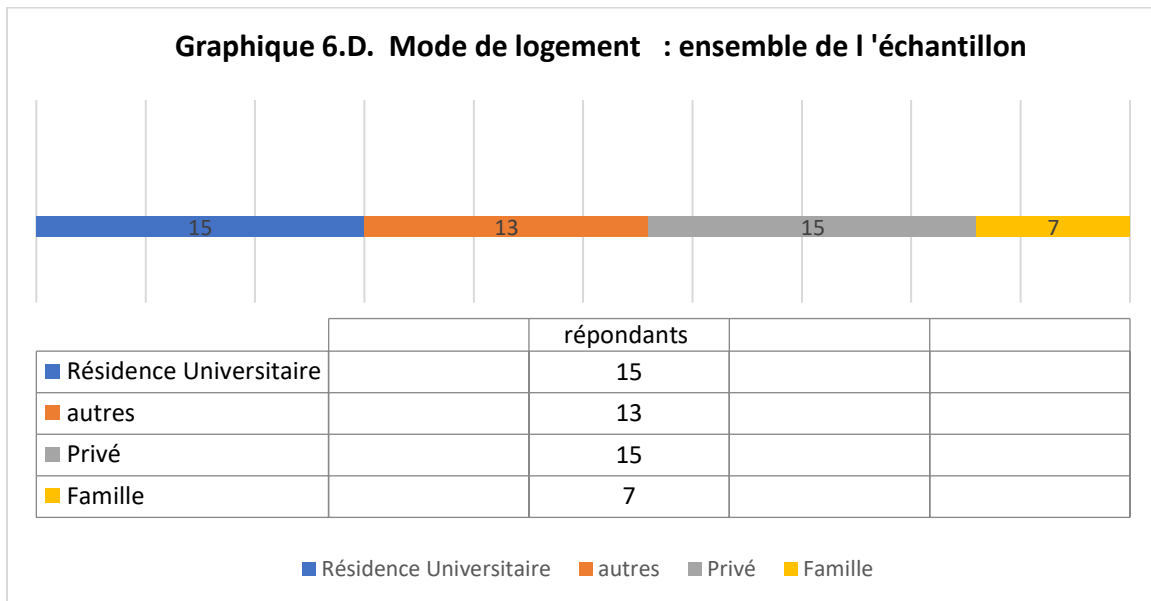
Les étudiants internationaux peuvent être admis et logés dans les cités et résidences du Crous de Strasbourg, mais les conditions d'admission et de renouvellement ne sont pas les mêmes pour tous et les procédures varient selon le statut. C'est une situation qui est mal vécue par certains étudiants.

« Je trouve que les règles d'attribution de logement sont discriminatoires. Non seulement je devais remplir les conditions d'âge pour être logé en chambre individuelle ou en studio, mais aussi, il fallait avoir un garant solvable résidant en France ou dans l'Union européenne, moi qui suis venu en France à l'âge de 30 ans à titre individuel, sans bourse ni parents en Europe « je me suis retrouvé complètement perdu. Pendant 5mois, j'étais obligé de dormir dans des centres d'hébergement d'urgence ou à la gare, parfois je restais dans le tram jusqu'aux heures tardives pour ne pas attraper froid, le lendemain je devais me rendre en cours » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.15)

En effet, aucune limite d'âge n'est prévue pour les étudiants boursiers du gouvernement français ou boursier de gouvernements étrangers gérés par le Crous et logés en chambre ou en studio. Pour les autres étudiants, la limite d'âge est fixée à 30 ans, or la majorité des Africains et des Congolais arrivent souvent en France à un âge avancé.

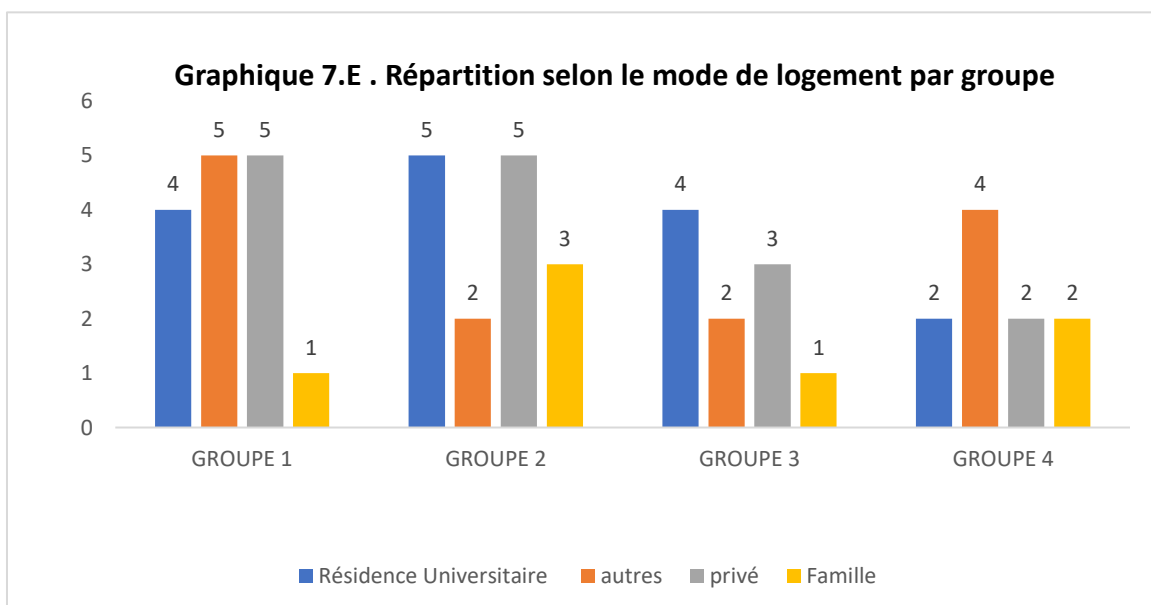
« C'est par internet que j'ai trouvé mon logement actuel, après 1 an de recherche, nuit et jour, j'ai téléphoné à plus de 200 annonces, c'était très difficile, avec mon accent ce n'était pas facile, je suis passé par une camarade de classe qui a téléphoné à ma place. J'avais pu décrocher cinq rendez-vous avec son aide, la cinquième était la bonne. Je loue un F1 chez un particulier » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.3)

« C'est par une petite annonce de particuliers qui sont affichés dans ses locaux de la faculté et qui sont réservés aux étudiants que j'ai trouvé mon logement » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)



Dans le graphique 6.D, ci-dessous, beaucoup d'entre eux déclarent avoir occupé ou occupent des logements avec peu ou pas de confort, sans téléviseur, sans ordinateur et sans connexion internet. La majorité possède au moins un frigo. Ils habitent pour un grand nombre d'entre eux loin de l'Université et des transports en commun (tramway) ainsi que du lieu de travail.

Dans le graphique 6.E, ci-dessous, qui compare le type de logement par groupe, on observe



qu'aucune catégorie ne se dégage nettement. Cette question apporte un éclairage particulièrement pertinent sur la diversité des moyens de logement occupé par notre échantillon.

Dans le groupe 3 (ceux qui sont encore étudiants) et le groupe 4 (ceux qui intègrent l'université pour la première fois), les tendances sont presque les mêmes. Le mode de logement autres et privé est choisi par une très grande majorité de l'échantillon ensuite arrive la résidence universitaire : ce type de logement de logement est bien connu, car c'est le moins cher, mais est

souvent situé à proximité des Universités et il est aussi très demandé. Il y a peu de places par rapport aux nombres de candidatures, 50% des répondants y vivent et un petit nombre a fait le choix du logement familial.

30% (15/50) des personnes interrogées dispose d'un logement en résidence universitaire ou dans un foyer, contre 26% (13/50) ayant répondu autres. Cette catégorie regroupe : logement partagé, colocation, chambre ou foyers. Les foyers sont des logements qui sont pour la plupart du temps gérés par des associations ou bien des religieuses. Ils proposent généralement des pensions complètes (avec les repas) afin de faciliter la vie des résidents. Ces résidences sont strictes, elles disposent de règlements intérieurs, d'horaires.

La colocation quant à elle, a de nombreux avantages : division du loyer, accès à un espace de vie plus grand, partage des charges et des abonnements internet. 30%, soit 15/50, déclarent loger dans le privé.

Pour pallier le manque de résidences universitaires, des résidences privées voient de plus en plus le jour. Ces dernières proposent des logements qui sont souvent confortables avec de nombreux services comme internet, laveries, salles de sport, et parfois même les cafétérias. Les communs sont idéaux pour se faire des amis. Ces logements sont souvent très bien placés, proches des transports et des commodités. 14% (7/50) ont répondu vivre chez la famille.

Il apparaît que, sur cette question du mode de logement, une grande majorité de nos répondants se retrouvent plus souvent dans les cités universitaires et dans le privé et nous observons une grande dispersion du mode de logement dans notre échantillon.

Nous pouvons noter que les répondants du deuxième groupe sont plus nombreux à vivre en résidence universitaire sur le Campus (11% groupe1) contre (16% groupe2).

Les étudiants interrogés, sur cette catégorie liée au logement, ne semblent apprécier ni le confort du logement ni les prix, surtout pour ceux qui logent chez les particuliers. Heureusement, ils ont tous droit à l'aide personnalisée au logement (APL) versé par la Caisse d'Allocation familiale (CAF).

Dans les recherches menées sur les conditions financières des étudiants réalisées par l'Observatoire national de la vie étudiante ainsi que celles élaborées par l'Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle, Castelain et Jacob (2005) ont permis de montrer la grande variabilité des conditions de vie des étudiants, où l'âge, l'environnement social et économique de la famille apparaissent comme les facteurs les plus discriminants.

Comme le relève le sociologue Olivier Galland (2006), dans Ouest France,⁹², rares sont les étudiants qui échappent à la précarité du travail et du logement. Mais ils ne la vivent pas de la même façon. Ainsi le fait d'habiter ou pas chez les parents est un critère de toute importance. En effet, la décohabitation engendre des frais importants (loyer, nourriture, factures diverses, frais de transport) exerçant une contrainte financière plus forte sur les familles aux revenus plus modestes.

En effet, les étudiants doivent faire face au manque de logements universitaires et doivent se tourner vers d'autres formes de logements beaucoup plus onéreuses.

⁹² Interview de O. Galland, Ouest-France, 8 décembre 2006. Co-auteur de " les valeurs des jeunes européens

Dans le graphique 7.E, ci-dessus, relative à la répartition selon le mode de logement, la part de logement privé est très élevée. Là encore, notre enquête montre l'inégalité qui se joue entre ceux que les parents peuvent aider et les autres.

6.2.5.2 Financement des études

La France attire chaque année de plus en plus des étudiants étrangers. Parmi les difficultés inhérentes aux conditions de vie étudiante, le problème financier occupe une place centrale, car le coût de la vie étudiante ne cesse d'augmenter : logement, mode de vie et frais de scolarité. La France impose aux étudiants étrangers de pouvoir disposer en France de moyens suffisants d'existence pour suivre ses études sans travailler. Selon nos répondants, dans la pratique, il faut compter en moyenne 700 euros par mois pour vivre (logement, transports, dépenses de santé, alimentation,), en plus des dépenses liées au financement du voyage, notamment le billet d'avion et les déplacements avant l'installation à Strasbourg. Ces derniers arrivent la plupart du temps à l'aéroport de Paris.

Nous avons traité, dans le point précédent, de leurs conditions de vie et d'études. Nous allons nous intéresser aux conditions de financement de leurs études dans un pays qu'ils ne connaissent pas ou peu, dans une nouvelle ville et une nouvelle culture qui leur sont souvent étrangères. Ils entrent dans un nouvel environnement avec des règles inconnues (Coulon, 2005).

Selon le rapport de Campus France (2020), si la France continue d'attirer toujours plus d'étudiants étrangers, sa position face aux autres grands pays d'accueil de la mobilité s'érode quelque peu

L'agence Campus France a estimé à 5489 le nombre d'étudiants congolais de la République du Congo (Brazzaville) en études en France en 2020 et de 2176 le nombre d'étudiants de la R D Congo (Kinshasa) soit près de 2% du total des étudiants en mobilité en provenance de cette partie du monde. Par ailleurs, la France attire 7% du total des étudiants en mobilité dans le monde. La France séduit, mais à quelles aides financières ont droit ces étudiants ? Comment financer ses études, en France, quand on vient d'une autre nation ? Nous avons interrogé nos répondants sur trois sources de revenus à savoir : la bourse, les parents et le revenu du travail personnel (activité salariale, économies personnelles et autres).

Pour beaucoup d'étudiants français, la question des frais de scolarité, du loyer et des dépenses courantes se règle souvent par les parents. Pour d'autres, c'est un peu plus compliqué. C'est le cas des étudiants congolais qui doivent concilier études et travail pour pouvoir subvenir à leurs besoins, car il advient que des heures de cours se superposent à des heures de travail.

Que faire dans ce cas ? Les options sont les suivantes comme le montre cet extrait :

« Je devais choisir entre rater mon temps de travail, risquer de me faire licencier, ce qui signifie perdre ma source de revenus et donc devoir arrêter les cours faute d'argent. Ou, tout simplement rater des cours et accepter une absence injustifiée, »
(Groupe.1.Décrocheur.Entretien.7)

Ici, le choix de ce répondant est clair : il faut rater des cours pour pouvoir rester en cours. Les étudiants sont bien souvent confrontés à un dilemme soit le travail, soit lâcher l'université comme l'explique ce répondant qui a décroché il y a 15 ans :

« Au bout de 2 ans à l'université, j'étais obligé de faire une pause dans mes études. Une pause qui s'est transformée en échec, j'ai été obligé de jeter l'éponge. Parce que je travaillais à temps plein avec la complicité de mon employeur, je n'avais pas de bourse. En même temps, je devais m'occuper de ma fiancée et de ma fille en Afrique, donc une partie de ce que je gagnais allait en Afrique. À l'époque j'étais en colocation avec un compatriote, chaque année, je devais m'inscrire à l'université pour pouvoir renouveler mon titre de séjour » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.15)

« À chaque fois, que nous nous rendions à l'ambassade pour revendiquer notre bourse, on nous tenait le même discours. Les bourses sont budgétisées et mandatées par l'État, le gouvernement fait face à un manque de liquidités et doit établir des priorités. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.2)

« Je passe des fins de mois difficiles, même si, sur le papier, nous sommes des privilégiées » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6)

« Je vis au jour le jour. Je suis boursière de l'État congolais, certaines de mes camarades en arrivent à emprunter de l'argent à des bailleurs de fonds, parfois ils donnent leurs corps pour un peu d'argent. On nous a payé récemment le quatrième trimestre 2018, alors que nous sommes déjà en 2020, mais avec les dettes, nous ne nous retrouvons encore avec rien » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.2).

« Je touche une allocation trimestrielle de 240 000 francs CFA (360€) pour les autres, les montants trimestriels vont de 270 000 francs CFA (410€) pour les étudiants en licence à plus de 300 000 francs CFA (450 €) pour les doctorants c'est insuffisant. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.8)

« J'étais d'abord dans une école privée avant de m'inscrire à l'université de Strasbourg. L'inscription m'avait coûté 5000 €, je n'avais pas le choix, mes parents voulaient à tout prix que je vienne étudier en France. Mes camarades de classe trouvaient facilement des stages en alternance avec l'aide de la directrice, moi par contre je n'étais pas aidé. J'ai fini par changer d'établissement et ça n'a rien donné. J'avais fini par accepter un stage non rémunéré. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6)

« Afin de subvenir à mes besoins, beaucoup d'entre nous travaillant dans les magasins comme agent de sécurité. C'est l'un des rares emplois avec la restauration accessible pour les étudiants, des activités difficiles à conjuguer avec la poursuite des études : longs horaires, parfois décalés, objectifs de productivité élevés, pression, parfois insultes. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.5)

Le manque de reconnaissance de leurs qualifications aidant, de nombreux étudiants acceptent, des années durant, d'exercer des emplois pour lesquels ils sont surqualifiés.

« Je travaille comme agent d'entretien dans un immeuble et pourtant j'ai un bac+3 obtenu au Congo, je ne gagne pas assez pour subvenir à mes besoins. Le peu d'argent que je gagne ne me permet même pas de boucler mes fins de mois » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3).

Dans ce contexte et sur la foi des témoignages, étudier à l'université pourrait démotiver un certain nombre d'entre eux :

« *Je suis femme de ménage dans un hôtel de la place pour financer mes études. J'ai déjà une licence, je ne trouve pas du travail dans mon domaine. C'est un travail dur, qui demande beaucoup de repos. Il faut pouvoir se détendre après ce travail stressant et difficile, malheureusement, je n'ai pas le temps ni de me détendre ni d'étudier. Je dois devoir faire le choix entre les études et le boulot* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6).

D'autres peuvent compter sur leurs parents en France ou en Afrique :

« *J'ai terminé mes études sans encombre, j'ai la chance d'avoir mes parents à Paris et à Strasbourg. J'ai vécu pendant mes 5ans à l'université chez mon oncle. Aujourd'hui, j'ai un Master et je travaille dans le service social* » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.10)

« *Je suis arrivé en France 2010 avec un visa belge, j'ai préféré m'inscrire ici à Strasbourg parce qu'il y a un ami de mon père qui y habite. J'habite dans un logement privé depuis 10ans moi et ma sœur, j'ai commencé dans une école privée avant de m'inscrire à l'université de Strasbourg, depuis je ne fais qu'étudier. Je cherche un moyen pour m'installer définitivement en France, je n'ai aucun problème financier, nos parents nous envoient 2000€ tous les mois* » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3).

« *Je n'ai pas de bourse, je travaille de temps en temps, je suis né dans une famille pauvre. La famille de ma copine m'aide beaucoup. C'est une Française et nous partageons le même studio dans le privé depuis 2ans. Ce sont ses parents qui payent le loyer.* » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.8)

« *Je vis des petits boulots pendant l'été, et parfois pendant l'année universitaire. Mes parents m'envoient un peu d'argent quand ils peuvent* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6).

« *Je suis employée comme garde d'enfant dans une famille française et congolaise. Je n'ai pas de temps libre, je travaille du lundi au dimanche, je suis contrainte de sécher les cours pour pouvoir me reposer de temps en temps.* » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.9)

« *Je fais le ménage chez les particuliers depuis ma deuxième année, je le fais pratiquement tous les jours, car, je n'arrivais plus à payer mon loyer. Mes parents ne pouvaient plus me soutenir faute de moyens. C'est un travail mal rémunéré,* » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.10)

« *Je ne vais pratiquement plus à l'université, j'ai du mal à combiner mes études et mon travail de serveuse. Quand j'étais au pays on m'avait dit que si j'arrive à l'université, je pouvais obtenir une bourse d'études, à mon arrivée, je me suis donc renseignée auprès de mon établissement actuel, j'avais contacté le ministère des Affaires étrangères, des organismes, privés et publics, susceptibles de m'aider, mais en vain. Je reste encore inscrite à l'université pour ne pas perdre mon titre de séjour* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.4).

Des propos corroborés par cet autre étudiant : « *Le Ministère des Affaires étrangères français propose des bourses à certains étudiants étrangers en France, je me suis donc renseigné auprès du Service culturel de l'ambassade du Congo pour connaître les critères d'éligibilité, on m'a dit qu'il fallait que je me prépare longtemps et qu'il était déjà trop tard. En plus, les critères étaient trop difficiles, je n'ai donc pas de bourse. Je me débrouille autrement.* (Groupe.3. Etudiant.Entretien.6)

C'est grâce à mes économies que je vis actuellement, je loue une chambre dans une résidence universitaire (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.1)

« Je vis grâce à mes économies : j'ai travaillé au pays avant de venir en France. Mon statut de fonctionnaire me permet de recevoir chaque mois mon salaire même si c'est illégal, mais je sais comment faire pour qu'on ne coupe pas mon salaire. Je travaille aussi comme livreur pour pouvoir m'en sortir » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.5).

Un autre problème est venu se greffer à celui du logement et du travail : l'état de santé préoccupant de certains étudiants.

« Je ne pouvais pas manger à ma faim pendant mes études, je n'avais pas les moyens. Je partais souvent manger au secours populaire ou à la croix rouge, parfois chez mes compatriotes » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6).

Des propos corroborés, par cet autre répondant, qui a décroché par manque d'argent :

« Lorsqu'on m'a parlé d'un centre qui accueille et donne à manger aux personnes en difficultés, je n'ai pas hésité à les fréquenter afin de me restaurer et nous sommes plusieurs étudiants africains à nous y rendre tous les jours. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.4)

« Je me nourrissais de pâtes, d'œufs et de la nourriture en boîte de conserve, à l'époque je suis tombé malade, j'avais tout le temps mal partout et je devenais myope. Je ne pouvais pas consulter un ophtalmologue puisque je n'avais pas de quoi le payer. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

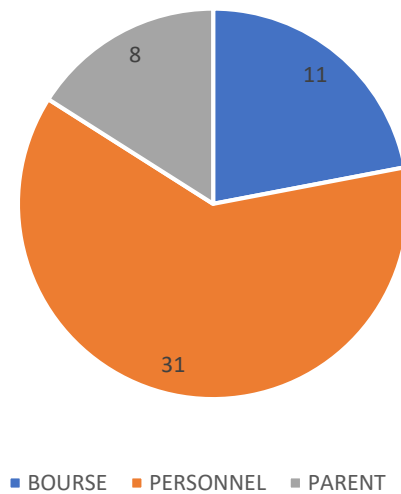
« Je ne supportais pas la nourriture française, c'est un grand changement pour moi ; elle est n'a pas de goût, elle est sans épices. Je mourrais de faim, j'étais loin de mon pays et je suis tombé malade. Je ne savais pas en ce moment -là qu'on pouvait trouver de la nourriture africaine à Strasbourg » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6).

« J'ai l'aide financière de ma famille, mais je vis aussi des petits jobs, je ne me plains pas. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.1)

« Je n'ai pas trop de souci d'argent, j'ai ma bourse, il est évident qu'elle ne me suffit pas, mais j'arrive à m'en sortir avec l'aide de ma famille qui est en France et en Afrique. En plus je n'ai pas de loyer à payer » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.9)

Le graphique 6.F, ci-dessous, fait apparaître qu'une grande majorité des individus interviewés finance les études avec des moyens personnels à raison de 31 répondants sur 50 soit 62%, suivi des boursiers (11 répondants) qui ne sont boursiers que de noms, car les trois quarts d'entre eux affirment n'avoir jamais perçu de bourses et enfin les parents (8 répondants).

Graphique 6.F. Moyen de financement des études sur l'ensemble de l'échantillon



Cette répartition sur les moyens de financement des études, montre que cela peut parfois coûter beaucoup d'argent. Si les parents ne peuvent aider à financer ou alors qu'une partie, et que les bourses ne sont pas versées comme c'est le cas dans notre recherche et contrairement aux étudiants français qui peuvent bénéficier d'une bourse sur les critères sociaux.

Nos répondants quant à eux cherchent d'autres moyens de réunir les sommes demandées pour pouvoir étudier dans les meilleures conditions, notamment en travaillant pendant les études, car ils sont nombreux à ne pas avoir la chance d'être aidés financièrement ni de faire l'alternance.

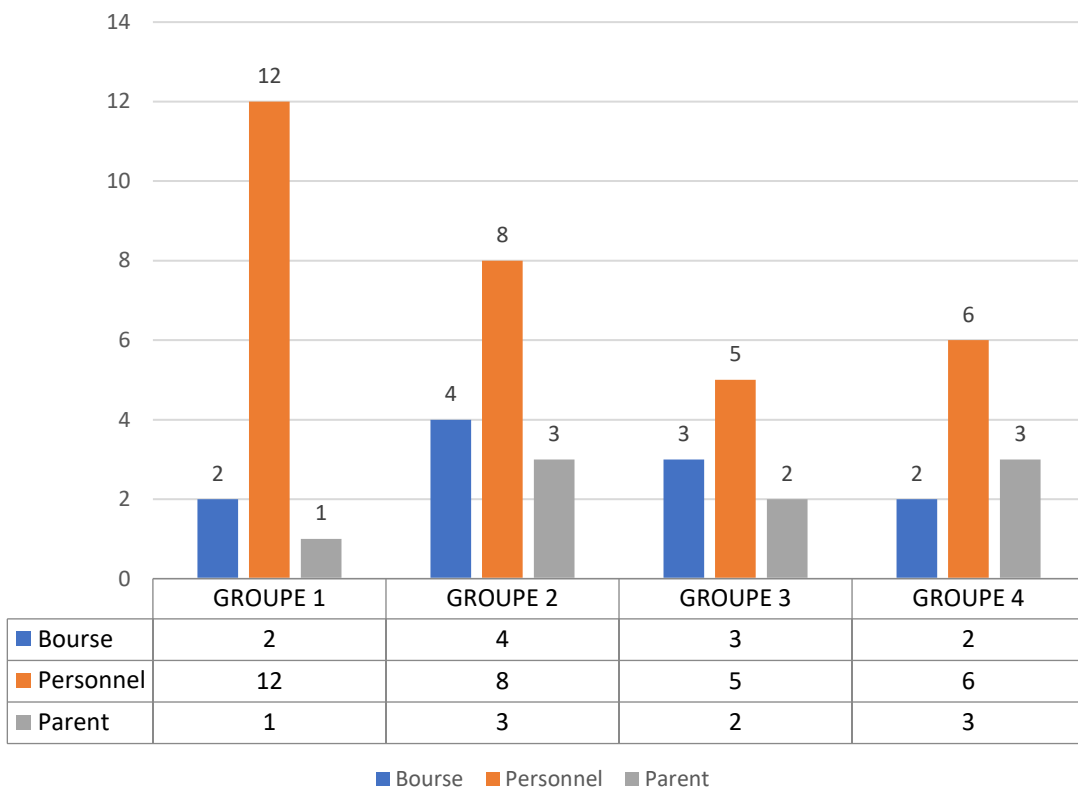
En effet, les entretiens ont montré que très peu d'entre eux partagent leur temps entre les cours théoriques à l'école et l'exercice pratiques au sein de l'entreprise. L'immense majorité travaille dans des domaines qui n'ont rien avoir avec leur formation ce qui a sans nul doute un impact négatif sur leur parcours universitaire.

Le graphique 6.G, ci-dessous, sur la répartition, par groupe, selon le moyen de financement des études, montre que le groupe des décrocheurs et les diplômés ont financé leurs études par eux-mêmes.

Plus de deux tiers des boursiers congolais nous disent ne pas percevoir leur bourse, certains cumulent 3 ans d'arriérés, d'autres n'ont jamais perçu de bourse pendant leurs études alors qu'ils y avaient le droit. Face à cette situation, les boursiers sont obligés de travailler.

En définitive, pour plus de deux tiers des étudiants, les ressources demeurent multiples, le travail salarié constituant le gros de ces dernières. Cela peut s'expliquer par le fait que le gouvernement congolais n'accorde plus de bourse aux étudiants en raison de la crise économique qui sévit dans les deux Congo.

Graphique 6.G .Répartitions des personnes selon le moyen de financement des études par groupe



La tendance de multiplier les moyens de financement des études est identique pour ceux qui sont encore étudiants. Ils combinent aussi plusieurs sources de revenus afin d'assurer le financement des études. Comme nous pouvons l'observer dans le graphique, ci-dessus, le travail rémunéré constitue le premier apport financier qui les aide à affronter les difficultés économiques auxquelles ils sont confrontés.

62% de l'ensemble de l'échantillon déclarent financer les études par le biais des revenus personnels, via les revenus du travail ou des économies, 16% grâce à des aides parentales (provenant de la famille ou du conjoint(e)) et 18% grâce à la bourse. Selon eux, ces revenus restent insuffisants.

On relève, en outre, une similitude entre les non-diplômés, qui travaillent pour financer les études, et les boursiers ainsi que ceux qui sont aidés par les parents, car ils sont obligés de compléter les fins de mois en travaillant

6.2.6 Intégration sociale

Le Service de l'action culturelle de l'Université de Strasbourg a pour vocation de promouvoir la culture et les arts au sein de la communauté universitaire et de stimuler les pratiques et initiatives dans ces domaines. C'est dans cette perspective que des activités comme la participation à un match de foot, à un concert, à divers spectacles, aux ateliers culturels,

organisés au sein de l'université, peuvent faciliter une meilleure insertion au sein de l'université.

Tinto (1975, 1993) part du concept de l'implication pour expliquer l'abandon d'études à l'Université. Il propose un modèle interactionniste qui trouve son origine dans les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire (Schmitz et coll. 2010). En effet, Il montre ainsi que l'intégration sociale et intellectuelle de l'étudiant, dans l'établissement, constitue un facteur important de persévérance pour les sujets. Selon lui, l'étudiant est d'autant plus susceptible de persévérer qu'il est en interaction avec l'ensemble des parties prenantes de son établissement.

Dans cette étude, il dissocie l'intégration sociale de l'intégration académique. La première est liée aux facteurs stimulés par l'interaction entre l'étudiant et les enseignants ou entre l'étudiant et l'administration ainsi que la participation aux activités socioculturelles.

L'intégration académique s'applique aux facteurs de réussite universitaire, elle est mesurée par la performance scolaire de l'étudiant, son développement intellectuel et son identification par rapport aux principes et règles du système académique. En d'autres termes, l'intégration académique peut être mesurée par le degré de congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution (Schmitz et coll. 2010).

Selon Tinto (1975), la difficulté d'intégration peut mener à l'abandon et défend l'idée selon laquelle la qualité des expériences vécues par l'étudiant, au sein du milieu académique et social, peut modifier l'implication initiale des étudiants.

Pascarella et Terenzini (2005) désignent l'implication par la participation des étudiants aux activités pédagogiques et par les interactions qu'ils ont avec leurs enseignants. Ils affirment aussi que les activités, qui permettraient un meilleur développement universitaire et cognitif, seraient celles qui favorisent l'implication.

Dans son étude sur les facteurs de l'implication des étudiants et la gouvernance des universités sénégalaises, Baldé (2011) stipule que la satisfaction des aspects annexes et de la qualité de l'enseignement influence significativement l'implication affective des étudiants. Pour ce qui est de l'implication calculée, elle est partiellement influencée par la satisfaction, la participation, la sélection et les caractéristiques individuelles.

6.2.6.1 Participation aux activités organisées au sein de l'université

L'Université de Strasbourg propose des manifestations pour faciliter l'accueil, et l'intégration des nouveaux arrivants. Découverte d'activités sportives, ou encore des concerts des rentrées universitaires. En plus de ces activités, les facultés, instituts et écoles accueillent les étudiants. Nous avons demandé aux étudiants s'ils s'impliquaient effectivement à l'université en participant aux activités organisées au sein de l'université : participation aux événements culturels, utilisation des équipements sportifs, adhésion à des associations étudiantes, fréquentation du bureau de la vie étudiante et participation à des soirées étudiantes. Voici leurs réponses :

« Je trouve qu'il n'y a pas assez d'occasions d'échange entre les étudiants étrangers et les étudiants français, l'université devrait promouvoir davantage les activités qui peuvent nous unir, et sensibiliser aussi les étudiants français à la connaissance et la communication interculturelle. Je n'ai qu'une seule camarade à l'université » (Groupe.4. Néobachelier. Entretien.10)

« Avec ma carte culture, je peux profiter des tarifs préférentiels dans les salles de spectacles, festivals, cinémas et musées, ainsi qu'aux événements et ateliers dédiés aux étudiants. Par manque de temps, j'y suis allé 4 fois seulement en cinq ans » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.7)

« L'université est un simple lieu de passage pour moi, dès que je finis mes cours, je m'en vais chez moi. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.3)

« Je suis allé deux fois pour me renseigner à la vie étudiante. Je voulais savoir s'il existait une association des étudiants congolais. Personne n'a réussi à me donner la réponse. Ils m'ont tous renvoyé sur le site de l'université. C'est un sénégalais qui m'a dit que les Congolais n'avaient pas d'association à l'université de Strasbourg » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.4)

« Une camarade de classe m'avait dit qu'il y avait un programme toute l'année des événements et ateliers culturels, en partenariat avec les différentes composantes universitaires et les associations culturelles de la région. Je n'avais aucune envie d'y participer, j'y suis allé 2 fois et je n'y suis plus reparti jusqu'à la fin de mes études » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.6)

« Oui, je faisais du sport entre nous à la cité universitaire, nous organisions à l'époque des matchs de football entre les différentes nationalités » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.8)

« Je participe souvent avec ma copine française à la fête de la musique à l'université au mois de juin, je profite des concerts des groupes professionnels et des étudiants. L'ambiance est souvent bonne et conviviale, avec une restauration sur place. » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.4)

« J'ai un ami sénégalais, eux ils ont une association qui fonctionnent bien je suis souvent avec eux. Nous les Congolais on n'a pas d'association d'étudiants » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.5)

« La première difficulté, quand on arrive à Strasbourg, est de rencontrer des gens et d'arriver à s'intégrer. C'est parfois compliqué. Les associations d'aide aux étrangers sont donc un tremplin pour se créer un réseau d'amis tisser des liens et parfois retrouver d'anciennes connaissances par compte à l'université personne ne m'a parlé des associations et je pense qu'il y en pas. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.2)

« Je n'avais aucune motivation de participer aux activités au sein de l'université, il n'y avait que des blancs qui y allaient » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.3)

« Je n'avais aucun plaisir à prendre part aux fêtes ou aux ateliers organisés à l'université, je ne les trouvais pas à mon goût, même la musique ne me plaisait pas. Au fait, je ne me sentais pas bien à l'université, je n'avais aucun ami » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.6)

« On fait une activité dans le but de ressentir des sensations spéciales, un amusement ou un plaisir, moi je n'avais aucune sensation en plus il n'y avait pas des étudiants, avec qui on pouvait échanger, j'étais souvent le seul étudiant noir. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.15)

« J'allais à l'université par nécessité parce que je devais bénéficier de mon statut d'étudiant en attendant que j'obtienne ma carte de 10 ans. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.9)

« Honnêtement, je ne parvenais pas à comprendre ce que je faisais à l'université, j'avais l'impression de perdre mon temps, j'avais même failli repartir en Afrique, mais les parents m'en avait dissuadé, heureusement que je suis resté, aujourd'hui je suis très fier d'avoir réussi, même si je suis actuellement sans emploi. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.7)

« J'ai participé deux ou trois fois à des activités conçus pour les étudiants étrangers, je n'ai jamais vu d'étudiant français y participer. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.9)

Le tableau 6.2., ci-dessous, représente les réponses données par nos répondants en fonction des différents facteurs de la vie sociale, culturelle ou associative de l'université. Ces réponses aux questions fermées sont à choix multiples seront synthétisés et illustrés par des verbatim restant en lien avec chaque question dont ils découlent.

Tableau.6.2. Sociabilité des étudiants.

Facteurs d'intégration sociale	Répartition des réponses données par groupe sur les différents aspects de l'intégration sociale				Total en % Sur 50
	GROUPE 1	GROUPE 2.	GROUPE 3	GROUPE 4	
	Les décrocheurs : 15 individus	Les diplômés : 15 individus	Étudiants : avec un parcours universitaire au Congo : 10 individus	Néo-bacheliers sans parcours universitaire au Congo : 10 individus	
Participation aux activités organisées par l'université ou à la vie étudiante	3	7	1	2	13 soit 24%
Participation aux loisirs hors de l'université	15	10	8	10	43 soit 86%
Fréquentation à l'extérieur de l'université, d'amis français	2	3	4	2	11 soit 22%
Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains et intégration dans le réseau congolais	14	13	10	10	47 soit 94%

Dans leur grande majorité, les répondants ne semblent pas être intéressés par les activités organisées au sein de l'université.

Si une majorité de nos répondants se déclarent peu satisfaits de leur participation au sein des activités de l'université de Strasbourg, le sentiment d'intégration dans la société française est satisfaisant par plus des trois quarts d'entre eux.

En effet, cette intégration vécue est fonction non seulement de la participation aux activités sociales, culturelles ou associatives, dans la communauté africaine, mais également du vivre ensemble avec la société française.

La quasi-totalité des répondants se dit satisfaite de leur séjour en France. Cette grande majorité préfère participer aux loisirs à l'extérieur de l'université avec des amis africains et trouve refuge dans le réseau congolais.

On observe aussi un écart important entre les deux groupes qui s'opposent le plus (1 et 2) en ce qui concerne la participation aux loisirs à l'extérieur de l'université. Aucun de ceux qui auront décroché ne participe aux loisirs à l'université.

Cet écart s'observe également lorsque l'on s'intéresse à ceux qui sont encore étudiants. Un seul étudiant sur 20, participe aux activités à l'université.

6.2.6.2 Participation aux activités organisées en dehors de l'université

De manière générale, les lieux fréquentés par notre public sont : les foyers d'hébergement, la Cité universitaire ainsi que des bars et restaurants africains appelés N'ganda. Ce sont des lieux où se déroulent des activités relevant de la sphère clôturée d'interaction où s'affirment, se célèbrent et s'échangent des goûts et des valeurs qui lui sont propres. C'est là que se préparent et se consomment les plats africains, des repas collectifs du dimanche et des jours de fête, là où s'organisent les ventes sauvages de vêtements contribuant à entretenir et renouveler les normes d'élégance des Congolais, dans le cadre de la culture de la « Sapologie », là où se tiennent les réunions associatives et les fêtes des grandes occasions (Noël, le jour de l'an) instituées comme des traditions.

Plus de 94% de répondants participent aux activités organisées en dehors de l'université. C'est là où ils trouvent des compatriotes susceptibles de leur apporter toute l'aide dont ils ont besoin :

« Sans mes compatriotes, je me serai déjà suicidé, c'est eux, qui m'apportent la joie de Vire, il m'apporte leur soutien. À l'université, je me sens triplement étranger et seul » (Groupe.4. Néobachelier. Entretien.9)

« Je ne connaissais personne à mon arrivée en France, je suis allé à la gare pour voir si je pouvais rencontrer un noir qui pouvait m'emmener à un endroit où j'allais rencontrer les Africains, dans un restaurant ou un bar par exemple. J'ai rencontré sur place celui qui m'héberge actuellement en attendant que je trouve un logement dans une résidence universitaire » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.2)

Ici, la question d'intégration de ces étudiants se pose, alors, en des termes différents : le repli communautaire. Ces lieux, contrairement à l'université, sont des moyens de l'insertion des nouveaux venus dans le milieu des étudiants congolais et africains, en général, et particulièrement pour ceux qui sont arrivés sans connaître personne et qui peuvent rester relativement isolés jusqu'à l'obtention d'une chambre dans une résidence universitaire ou ailleurs comme nous pouvons le voir dans ces extraits :

« La bonne image que j'avais de la France est partie en fumée. Il y a ce problème de discrimination entre étudiants et entre les français et nous je l'ai vécue dans ma chair avec mes camarades de classe, personne ne voulait s'asseoir à côté de moi, surtout en cours. C'était violent. Dans un premier temps, j'avais trouvé cette attitude un peu étrange, ensuite je me suis rendu compte que je n'étais pas le seul à le ressentir, malheureusement j'ai arrêté mes études en partie à cause de cela. C'est dans ma communauté que je trouve mes amis. Ma fierté a été mise à mal pendant cette période-là ! » (Groupe1. Décrocheur. Entretien 1)

En matière de discrimination ou de racisme, il existe aussi une tension dans l'espace urbain. Cette tension n'est pas directement liée aux agressions racistes, mais au risque de voir surgir la dimension raciale comme une des interprétations possibles de l'interaction entre usagers de

l'espace urbain. Nous avons pu ainsi recueillir le témoignage de certains de nos répondants à ce sujet :

« Un jour j'étais dans un bus avec un copain, j'avais oublié ma carte de réduction. Arrive un contrôleur. J'avais composté mon ticket. J'ai dit : je suis désolé, j'ai oublié ma carte de réduction. Il me dit : vous payez. Je lui réponds : je suis désolé, je ne paye pas. Je rentre chez moi, je prends ma carte de réduction, je vais vous la montrer. Je n'ai pas fraudé. Il dit : Non, non, non, vous vous croyez en Afrique ou quoi ? » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.14)

Ce type de conflit est, somme toute, un trait routinier de la vie sociale urbaine, c'est également un trait routinier de ce genre de conflits qui sont susceptibles d'être ethnicisés.

« J'avais envie de boire de l'eau, car j'avais vraiment soif et suis allé à la cafétéria, la serveuse m'a carrément dit : Monsieur tu ne sais pas lire l'heure, on est fermé nous ici on respecte l'heure, on n'est pas en Afrique » (Groupe.3. Étudiant. Entretien 9)

« Quand j'étais étudiant à Strasbourg, j'avais adhéré à une association des ressortissants congolais à Strasbourg, juste pour ne pas être seul et me faire des amis, à l'université il n'existe pas d'association d'étudiants congolais. J'habite à Paris depuis 5 ans, c'est le travail qui m'a emmené ici, j'ai commencé à chercher du travail à Strasbourg après mon Master, mais en vain. L'idée m'est venue de venir à Paris et de chercher les différents moyens qui étaient à ma disposition pour tuer le temps avant de trouver un emploi. C'est ici à la gare du Nord que j'ai atterri et c'est ici que je passe tous les jours après le boulot avant de rentrer chez moi. Beaucoup d'étudiants congolais et africains, des sans-papiers et des résidents, passent leur journée à la gare du Nord pour ne pas être isolés chez eux. Depuis trois ans, je suis membre d'une association des Congolais et tous les mois, nous organisons un grand repas entre nous et nos familles » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.8)

« J'ai obtenu mon diplôme, il y a 4 ans, j'ai toujours fréquenté des étudiants africains nombreux sont encore au campus, je n'y réside plus, mais le campus reste pour moi encore un des lieux de la sociabilité des étrangers au même titre que les boutiques ou les boîtes africaines. On s'y rend pour passer la soirée, pour aller danser, pour y passer la journée du dimanche, pour se faire couper les cheveux ». (Groupe.2. Diplôme. Entretien.7)

Des propos corroborés par cette étudiante :

« À la cité universitaire, je me sentais un peu comme en Afrique, à l'université, à la fac, je n'avais aucun copain » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.15)

Vivre dans une société étrangère, comprendre, décoder les normes et s'adapter à la culture du pays d'accueil est avant tout un vécu, une expérience.

« Je ne me contentais pas de m'amuser avec mes compatriotes, mais j'allais aussi dans des boîtes des blancs, j'étais souvent invité aux anniversaires. Nous y allons au cours de salsas, etc. Bref, je ne faisais aucune distinction, j'étais partout comme un poisson dans l'eau » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.14)

« À mon époque, la cité universitaire des années 1990 et début des années 2000 était comme un territoire approprié par les étudiants africains : il y avait le stade Maracana pour désigner par dérision l'espace exigü sur lequel s'organisent des parties de football dans l'une des Cités universitaires, avenue de l'OUA (Organisation de l'Unité africaine) pour désigner un lieu de

la Cafétéria fréquenté par les Africains. C'est là où on parlait de la politique. On vendait des biens (principalement des journaux), des informations. Les commentaires sur tel match de foot visionné la veille à la télévision pourraient se retrouver dans les mêmes termes à n'importe quelle table réunissant des étudiants abonnés à la lecture des gazettes sportives. Je ne sais pas si c'est toujours le cas aujourd'hui » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.8)

« Dans nos conversations les thèmes qui forment une part importante des conversations habituelles entre étudiants, à savoir tout ce qui concerne la vie universitaire : les cours, les examens, les professeurs, et on n'en parlait pas » ajoute cet autre étudiant qui aimerait repartir au Congo pour y vivre définitivement (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1)

« Je n'ai pas réussi à nouer des relations durables à l'université avec les autres étudiants. C'est quand j'ai commencé à travailler que j'ai commencé à fréquenter des amis français. Au travail, on rencontre des gens d'ici, qui vont te parler du pays, te mettre à l'aise, et permettent d'entretenir des relations qui vont s'étendre du milieu du travail au milieu domestique, on peut s'inviter les uns et les autres à la maison. Pour moi c'était la meilleure façon de m'intégrer. C'est quand j'ai décroché mon premier emploi qui correspondait à ma qualification que j'ai vu vraiment mon processus d'intégration s'accélérer. Je peux dire que j'ai eu de la chance, j'étais d'autant plus content que mes collègues eussent adopté une attitude d'ouverture à mon égard » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.1).

Un répondant, diplômé, établi en Alsace depuis 1998, et qui a épousé sa camarade de l'université avec laquelle il a un enfant, reconnaît le rôle que cette dernière a joué dans son intégration :

« Je n'avais pas fait de calculs mesquins en épousant ma femme. C'est après une vie commune de 5 ans que nous avons décidé de nous marier. En ce qui me concerne, j'ai épousé ma femme par amour. C'est un choix d'amour et non pas un mariage par calculs. La preuve : j'avais déjà mes papiers quand je l'ai connue, on était tous les deux étudiants à l'université de Strasbourg. Mais plus je réfléchis aujourd'hui, plus je peux dire que, ma femme a joué un grand rôle dans mon intégration. En fait, c'est elle qui m'a permis de connaître la mentalité et la culture alsacienne, d'avoir des relations fréquentes avec les Alsaciens à travers sa famille, ses amis et ses connaissances. Elle m'a surtout permis de me familiariser avec la cuisine et la langue alsacienne. Et je crois que c'est réciproquement le même rôle que j'ai eu dans sa vie, parce que je pense qu'elle a côtoyé la culture, la musique et la cuisine congolaise grâce à moi. Alors, disons que notre mariage est un véritable espace d'échanges culturels » (Groupe.2. Diplômés.Entretien5)

De ce qui précède, il apparaît que le mariage mixte, au-delà des motivations liées au choix de la conjointe par le partenaire étranger, peut amener ce dernier à se fondre aisément et plus rapidement dans la société d'accueil en y côtoyant ou en y adoptant les valeurs dominantes.

Beaucoup des répondants déclarent retourner se marier en Afrique, après les études, parce qu'ils avaient une fiancée avant de voyager, d'autres non, comme en témoigne ce répondant :

« Après mes études, j'avais décidé de ne plus repartir au bled, car je n'avais aucun avenir professionnel là-bas. J'ai donc cherché à me marier, mais c'était difficile de trouver une femme noire qui me convenait. Celles qui sont en Europe sont très matérialistes et libres de faire ce qu'elles veulent, elles se comportent comme des femmes blanches. Je suis donc reparti chez

moi épouser une femme. Elle vit avec moi depuis 10 ans, nous avons 3 enfants. Elle prend bien soin de moi et de la maison » (Groupe.2. Diplômés.Entretien3)

En effet, dans les dires des répondants, la façon dont la femme congolaise aime et démontre son amour à son mari est bien différente de celle des Françaises.

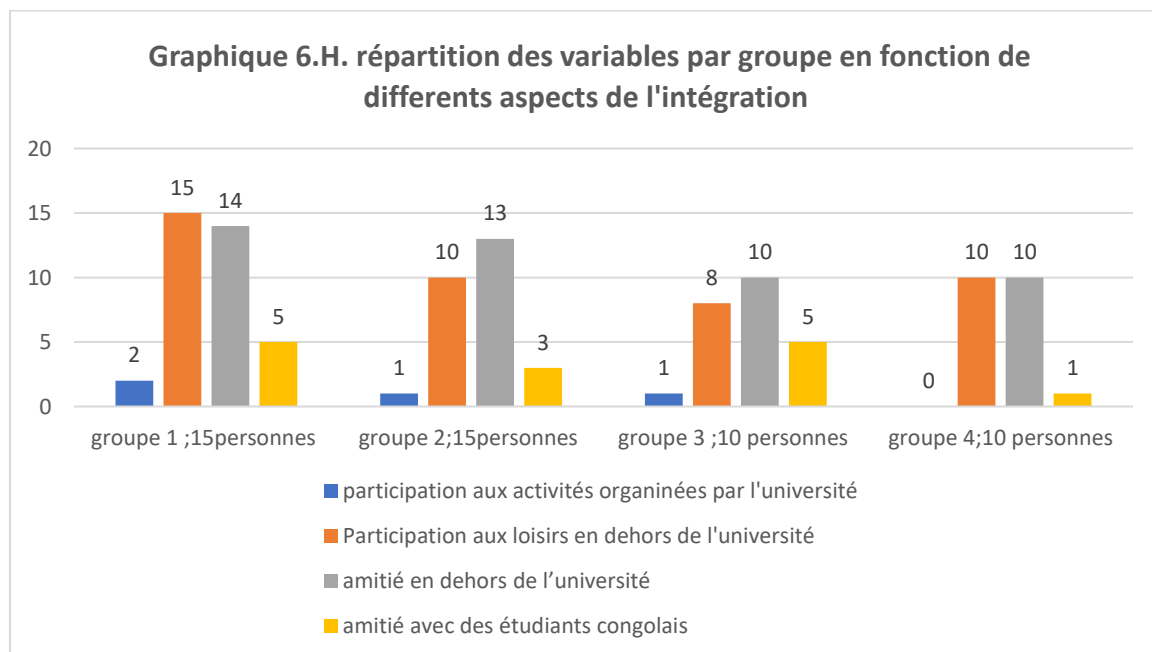
« Même si je suis fatiguée, j'arrive à trouver du temps pour me reposer et pour accomplir toutes les tâches ménagères. Je me sens épanouie dans cette façon de vivre avec mon mari » (G.1.Décrocheur. Entretien. 6)

« Quand mon mari rentre du travail, je lui enlève sa veste, je l'accueille, je lui masse les pieds, je lui coupe les ongles. Le matin, je me lève tôt, je me rends belle, j'accompagne les enfants à l'école, je lui prépare son petit déjeuner ». (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.2)

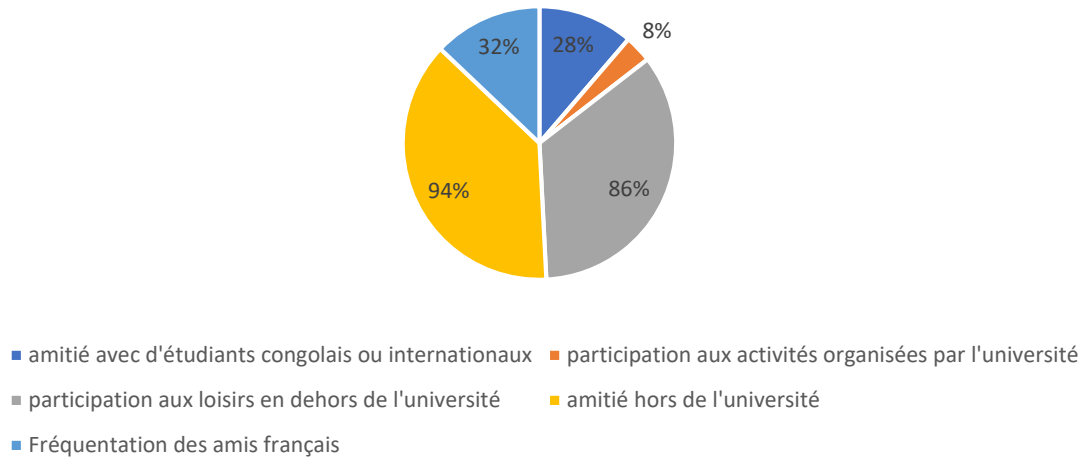
Ce repli consiste, pour l'immigrant, à chercher ou à trouver refuge dans sa communauté d'origine dans l'espoir de remédier à l'isolement social où il se trouve confiner

« Je ne vois pas mon épouse comme une Française, elle ressemble beaucoup aux épouses congolaises : elle est gaie, rapide, débrouillarde, ouverte, sympathique, elle s'adapte très bien lorsque nous allons au Congo. Elle fait bien la cuisine, elle parle assez bien le dialecte de ma région, cela est très important pour moi. Lors des rencontres avec des amis congolais, elle agit comme une Congolaise. C'est une femme très organisée, elle s'occupe bien de moi, elle dit que je suis son enfant. Je suis un mari gâté, qu'est-ce que je peux demander de plus ? » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

Dans les graphiques 6.H et 6.I, ci-dessous, relative à la répartition des variables en fonction des réponses données par groupe, on relève que, sur toutes les catégories dédiées à l'intégration sociale, la participation aux activités et l'amitié en dehors de l'université sont celles qui auront obtenu le plus de suffrages.



Graphique 6.I. Répartition selon les pourcentages sur les aspects liés à l'intégration à l'université



En effet, les deux graphiques montrent qu'une majorité claire et nette se dégage pour l'amitié en dehors de l'établissement (94%) et la participation aux loisirs en dehors de l'université (86%). Il s'agit des relations avec la famille qui est en France et en Afrique, ainsi qu'avec les compatriotes qui étudient dans d'autres universités en France et des pairs.

Malgré ce constat, la majorité des étudiants interrogés considèrent la France comme une société accueillante et tolérante.

6.2.6.3 Réseau étudiant entre la France et le Congo : un itinéraire de migrant

Considérée du point de vue du pays de départ et d'arrivée, la venue des étudiants congolais en France est sous-tendue par un schéma pragmatique : venir acquérir des connaissances à l'étranger et retourner les rentabiliser dans le pays.

L'étudiant congolais, comme tout migrant, est celui qui part à l'aventure vers un ailleurs où se trouvent plus de richesses et une vie plus facile : vers la capitale quand on quitte le milieu rural, vers un autre pays d'Afrique plus prestigieux ou vers la destination qui, plus que toute autre, est synonyme d'aventure et de réussite : la France.

Le prix d'un séjour en France, pour le public que nous avons interrogé, ne s'évalue pas uniquement par le plaisir de la découverte et le profit de promotion sociale qu'il procure à celui qui le réalise, mais par le prestige qu'il apporte à son milieu familial et par les retombées qu'en attend son entourage :

« Pour nos parents restés au Congo, avoir quelqu'un en France est une chance qui n'est pas donnée à toutes les familles et moi qui aie cette chance ma famille attend beaucoup de moi comme elles l'attendraient de tout immigré, qu'il fasse bénéficier ceux restés au pays du privilège que représente son accès au monde des riches et de la modernité. La priorité ce ne sont pas des études, mais ce que les parents attendent de moi : envoyer de l'argent » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.13)

Cette responsabilité est, à l'occasion, rappelée discrètement dans les échanges entre l'étudiant et la famille restée en Afrique. Comme le souligne ces extraits :

« Chaque fois je reçois des messages du pays où l'on me demande au cas où je choisirais de repartir au pays, il faudrait que je tienne compte de la situation financière actuelle où les fonctionnaires ont deux mois de salaire impayés et trois mois d'arriéré ». (Groupe.3. Etudiant.Entretien.8)

Ou, de façon plus insistante, par les messages sur WhatsApp des cadets :

« Grand frère bonjour, est-ce que tu m'as réservé de souvenirs en dehors d'habillements, car je sais d'office que ça, c'est un petit problème même si je n'ai jamais porté de vestes et cravates, par toi je porterai cela pour la première fois, n'est-il pas vrai ? Alors ça, c'est d'office. Mais je m'attends à quelque chose de consistant tel qu'un ordinateur » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.5).

En dépit de leurs conditions de vie extrêmement précaires et de la modicité de leurs ressources financières, les étudiants ne peuvent se dérober à ce rôle attendu du migrant étudiant. À travers les demandes et les réponses qui leur sont faites, ils n'échangent pas que des biens ou des services, mais des signes : les demandes signifient le maintien de l'étudiant émigré dans la société locale et y répondre signifie qu'on accepte toujours d'y tenir sa place. Ne pas se renier, rester un Africain, ne pas oublier de retourner :

« Tous les messages que je reçois, de ma famille et de mes amis restés au pays, sont remplies de rappels et d'injonctions destinées à s'assurer que je suis bien resté les leurs et que je n'ai pas changés » (Groupe.1. Décrocheur Entretien. 4)

On peut en donner, pour exemple, ce mail d'un cadet à son aîné, étudiant congolais en France :

« Grand frère, je voudrais également savoir le nombre d'années qui vous restent avant votre soutenance et quand vous pouvez être ici pour les vacances, car depuis que vous étiez parti, voilà bientôt trois ans, vous ne songez (sic) même pas à visiter les parents que vous avez laissés au pays » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.5)

La socialisation de l'étudiant africain ne consiste pas seulement à se familiariser avec les usages, les règles de conduite, les routines permettant de jouer correctement le rôle d'étudiant dans une université française. Elle implique un autre type d'apprentissage : celui qui permet de tenir, vis-à-vis de sa société locale d'origine, le rôle de l'absent.

Ces pressions familiales, sur les étudiants, s'inscrivent dans une logique sociale de la dette communautaire qui, de façon générale, dans les sociétés africaines, fait de celui qui réussit ses études, un fondé de pouvoir très lourdement endetter. Dans cette logique, chacun doit aider en retour celui qui l'a aidé, directement ou indirectement, en aidant à sortir les descendants de ceux qui l'ont aidé à sortir du pays.

Pour les étudiants expatriés, cette chaîne de réciprocité différée se double d'une autre relation de demande et d'obligation réciproque, celle qui lie les étudiants de France à ceux qui, restés au pays, ne sont encore que des 'aspirants' au départ.

Le réseau des étudiants est fortement mobilisé pour assister le candidat au départ dans les démarches administratives nécessaires pour faire aboutir une demande d'inscription universitaire en France comme le montre cet extrait :

« Je conseille souvent aux amis étudiants aspirant aux départs restés au pays qu'il faut solliciter plusieurs universités. Car on ne sait jamais. Je le leur dis en connaissance de cause. Si une faculté de Strasbourg connaît quelques problèmes d'effectifs en surnombre dans certaines sections. Si bien qu'ils seront amenés à limiter les nouvelles inscriptions. C'est une hypothèse que je peux tenir de la bouche d'un professeur par exemple. Ainsi je leur conseille obligatoirement de prendre des inscriptions à Nancy, Toulouse, Poitiers ou Paris dès maintenant. J'ai été soutenu avant mon départ à mon tour je dois aussi faire de même. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.12)

La relation entre les étudiants africains en France et leurs camarades restés au pays, telle qu'elle apparaît à travers ce témoignage, est une relation d'information mutuelle et d'entraide entre pairs. Nous avons recueilli, à ce propos, des témoignages de ceux qui gardent leur statut d'étudiants à l'université juste pour attendre que l'un des candidats restés au pays arrive en France.

« Je n'ai pas le choix, même si je ne vais presque plus en cours, je suis obligé de renouveler mon inscription jusqu'à ce que mon ami resté au pays arrive en France. C'est moi qui m'occupe de toutes ses démarches au niveau de l'Europe jusqu'à ce que son projet aboutisse, je le fais aussi pour d'autres étudiants qui me sollicitent » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.3).

Sur ceux qui ont réussi leur projet migratoire et se trouvent, de ce fait, investis du pouvoir de faire aboutir le projet des autres moins chanceux, pèse toujours le soupçon de vouloir se soustraire à l'obligation de solidarité.

« Je te déconseille formellement de quitter le Congo sans argent. Moi qui te parle, si je m'étais hasardé à payer mon propre billet, très vite je crois que ça aurait été dramatique ; peut-être que j'allais abandonner les études. Pour preuve, de nombreux collègues qui sont venus cette année avec leur propre billet ont été contraints de laisser les études jusqu'à ce jour. J'en connais quelques-uns dans toute la France. Cela reste souvent un secret. Ils sont arrivés en France sans argent, il fallait payer les inscriptions : environ 60 000 Fr CFA, il faut payer la sécurité sociale : environ 130 000 Fr CFA. (200€) Tu comprends pourquoi je te parle ainsi d'argent. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.9)

Certains essayent de se détacher progressivement des croyances antérieures, il apprend que tout ne peut pas être dit à ceux qui sont encore au pays. En témoigne ce commentaire d'un étudiant de Strasbourg à celui de Paris :

« Toute vérité n'est pas bonne à dire. Un collègue avait besoin de mon aide quand il était encore au pays, je n'avais pas pu l'aider et il l'avait très mal pris. Je lui ai dit : il est vrai que pendant que tu étais encore à Brazza, tu avais une vision autre de la France que celle que tu as actuellement. Je n'avais pas pu ainsi satisfaire ta demande de certificat d'hébergement que tu me réclamais il y a environ deux ans. Maintenant tu conviendras bien sûr avec moi que cette pièce est assez difficile à obtenir surtout pour des étudiants étrangers aux revenus précaires comme toi et moi. Il a reconnu que j'avais raison. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.8)

L'interlocuteur de ce répondant est le même étudiant qui, quelques mois plus tard, devra expliquer à un de ses camarades encore en Afrique qu'il n'a pas le pouvoir de décrocher une inscription en s'exposant au même reproche : ne pas répondre aux demandes ou présenter les difficultés de la vie en France, c'est se voir soupçonné de vouloir bloquer ceux qui veulent venir et de vouloir monopoliser les privilèges.

La règle tacite en vigueur, chez les étudiants congolais, est de répondre à toute demande d'assistance d'un compatriote nouvellement arrivé même lorsque sa venue n'a pas été annoncée. C'est le cas de cette étudiante diplômée, arrivée à Strasbourg il y a 26 ans, et sans parcours universitaire au Congo.

« Lorsque je me préparais à venir pour Strasbourg, je ne disposais d'aucun contact dans cette ville où les étudiants congolais étaient très peu nombreux. Ce n'est qu'au moment de prendre mon avion que je rencontre par hasard à l'aéroport de Pointe-Noire, un étudiant qui a fait ses études à Strasbourg et qui me donne l'adresse d'un compatriote résidant toujours dans cette ville. Je lui ai téléphoné en arrivant à Strasbourg. Il m'a dit de venir chez lui. Il m'a hébergé chez lui pendant deux semaines. Il a fait le tour avec moi, il m'a montré tous les lieux dont j'ai besoin pour l'Université. Il a fini ses études et a ouvert un cabinet de conseil en gestion des entreprises. Il a téléphoné à tout le monde, ils sont venus me voir. C'est comme ça que je les ai connus ». (Groupe.2. Diplôme. Entretien.15)

Tel est le cas de cet autre étudiant congolais, qui a débarqué en gare de Strasbourg sans disposer d'aucune information préalable sur la ville ni d'aucun nom de résident congolais sur place. Mais ce cas de figure est assez rare. Mais même dans son cas, la prise en charge par le réseau des étudiants africains fonctionne dès le premier jour :

« En 1997, Je me retrouvais dans le train en provenance de Paris, je suis tombé sur un étudiant gabonais. Il m'a amené au CROUS, il est resté avec moi jusqu'à ce qu'on me donne l'adresse de l'hôtel. Après ça il devait partir, mais il m'a donné rendez-vous le lendemain pour m'aider à trouver un logement. Le lendemain il est venu, on a téléphoné ensemble pour chercher des adresses. Il m'a amené à la fac. Lui il allait en fac de Lettres, il m'a montré la fac de Droit, parce qu'au début je faisais droit, ce n'est qu'après que j'avais changé de filières, j'ai abordé un étudiant africain à la bibliothèque. C'était un Camerounais. Il m'a présenté deux Ivoiriens, et sa copine. Quatre mois après mon arrivée, je n'avais toujours pas encore obtenu de chambre en résidence universitaire, mais j'avais trouvé un " tuteur " un étudiant ivoirien en fin d'études qui m'avait l'hébergé pendant quatre mois jusqu'à ce que j'obtienne une chambre en Cité. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.6)

Un autre cas de figure, pour illustrer la solidarité dans la communauté congolaise, est le tutorat qui est différent du tutorat à l'Université de Strasbourg : le tutorat est un job étudiant qui demande d'être doté d'adaptabilité. Le tuteur n'a pas pour objectif de faire le travail à la place de l'étudiant, mais pour l'orienter et l'aider.

La définition du tuteur, chez les étudiants africains en général et des Congolais en particulier, est différente : c'est la personne qui héberge quand la personne arrive et qui guide dans l'apprentissage de la vie en France. Seuls les étudiants, qui n'ont pas accès d'emblée à la résidence universitaire, sont susceptibles d'avoir un tuteur. Le tuteur n'est pas nécessairement une relation personnelle de l'individu qu'il prend en charge, mais c'est presque toujours un compatriote :

Le réseau local des étudiants africains, à Strasbourg, ne représente qu'une portion d'un réseau de communication qui s'étend sur tout le territoire français.

« On se tient toujours au courant entre étudiants congolais dans toute la France notamment avec ceux qu'on a connus à l'université au pays pour se soutenir et mutualiser nos efforts pour faire venir ceux qui sont encore au pays. Le peuple congolais de Lille se porte bien. Qu'en est-

il à Strasbourg ? Va-t-il enfin trouver une chambre ? Quelles sont les nouvelles des autres ? J'espère que les anciens vont bien et que les nouveaux ont pu trouver un logement » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.9).

Ce travail d'entretien des relations, entre des étudiants dispersés sur le territoire français, ne repose pas uniquement sur les relations personnelles d'amitié entre les membres. Il met en jeu un système de circulation de l'information parfois politique permettant à chacun d'accéder à des individus qui ne font pas partie de son réseau personnel, mais qui se trouvent être les personnes appropriées à mobiliser pour un but particulier :

« Je n'ai pas réussi à trouver un directeur de thèse ici à Strasbourg et le collège doctoral avait refusé mon admission. Je me suis adressé au réseau et les amis de Paris m'ont orienté à l'université de Paris Nanterre pour aller faire diriger ma thèse. J'ai donc trouvé ma solution ailleurs grâce au réseau de ma communauté » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.14)

C'est à travers le réseau que se transmet tout un savoir pratique de la vie en France. En fait partie notamment toute une série d'instructions, de consignes, de recommandations sur les modalités du bon usage de la ville (quartiers à éviter, heures auxquelles il est déconseillé de se promener seul).

« Je suis arrivée à Strasbourg pendant les émeutes de 2015, dès les premiers jours, on me dit d'éviter le quartier de Haute Pierre et du Neuhof, car ce sont des quartiers dangereux » (Groupe.2. Diplômé. Entretien 10)

L'initiation à la ville des nouveaux venus, assurée par les pairs, mais aussi par les associations étudiantes et les ambassades, consiste en grande partie à leur inculquer la nécessité d'exercer un contrôle constant sur les impressions qu'ils provoquent chez les autres et les manières qu'il doivent exhiber pour modifier ces impressions.

« À l'ambassade, on m'a dit qu'il fallait se méfier, il fallait surtout se promener avec nos papiers. On risquait de nous arrêter. Il fallait faire très attention, il fallait contrôler tout ce qu'on disait. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.3)

L'insécurité, occasionnée par la présence supposée des voleurs, n'est pas tant celle d'être soi-même victime d'un vol que celle d'être soupçonné d'en être le coupable.

La nourriture fait partie de la sphère clôturée d'interaction dans laquelle se déroulent les activités du réseau

« La nourriture c'est d'abord ce qui unit tous les Africains et les différencie des Blancs. La cuisine française, il s'agit en fait le plus souvent de celle du restaurant universitaire, elle est fade, sans goût, en conserve, mal préparée, vous laisse sur votre faim, or la nôtre est assaisonnée, épicée, parfumée, consistante. Les plats français sont indécodables : le plus souvent, on les mange sans savoir ni leur nom ni leur composition. J'ai cessé de manger au R U » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.6).

« C'est assez compliqué les trucs des Blancs, tu manges, mais tu ne cherches pas à connaître le nom ». (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien1)

En contraste avec cette étrangeté, tous les plats africains ont un air de famille qui fait qu'en dépit des différences dans les préparations et les ingrédients, les étudiants s'y retrouvent :

« Déjà à partir des épices, je peux savoir les yeux fermés si c'est un plat africain ou pas. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.4)

La nourriture est à la fois une ressource commune d'identification et une ressource d'échange qui se négocie entre ceux qui partagent cette identité commune.

La musique et la danse représentent, comme la nourriture, à la fois des marqueurs de frontière et des valeurs qui se consomment dans des lieux spécifiques et se négocient entre Congolais. Ils évitent très généralement les boîtes de nuit française :

« Je ne vais jamais dans les boîtes françaises parce qu'on n'y trouve pas de la bonne musique en plus, je ne sais pas danser européen. En revanche, je fréquente beaucoup des boîtes de nuit et des soirées africaines : c'est qu'on s'y retrouve entre gens qui partagent les mêmes de goûts musicaux, mais aussi je peux apprendre à danser en regardant les autres compatriotes. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.5)

« Je vais dans des boîtes françaises pour draguer des femmes blanches seulement, rien que pour ça. Je trouve nulles leur musique et leur danse » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.6).

« Tous les weekends, il y a une fête de la communauté congolaise ou africaine à Strasbourg, même si vous n'êtes pas invités, on vous accepte quand même. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.10)

Mais là encore, ces ressources identitaires partagées, que représentent la danse et la musique, sont simultanément l'occasion de négocier des spécificités nationales dans une sphère d'interaction où ces différences font sens.

Il est aussi d'usage lorsque la personne trouve un appartement de ne pas en informer l'agence et de mettre le temps de location restant à la disposition d'un autre étudiant.

« J'avais fait profiter mon studio que j'occupais à la résidence universitaire alors que je n'étais étudiant, successivement à un Burkinabé, un Camerounais et un compatriote. J'avais aussi cédé il y a 2 ans un deux pièces à une famille qui est était en difficulté un appartement qu'on m'avait alloué. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.6)

Une fois alloué à un étudiant ou un compatriote africain, un appartement est en quelque sorte gelé dans le réseau. L'emploi représente un autre exemple de ces ressources qui se négocient dans la sphère clôturée d'interaction :

« Je suis agent de sécurité à temps partiel depuis 2 ans grâce à un étudiant qui travaillait déjà dans la boîte. Il y a travaillé pendant plusieurs années comme chef d'équipe avant de changer de métier. Le patron est un Congolais comme moi » (Groupe.4. Néo bachelier. Entretien. 4)

6.2.7 Intégration académique

Par sa manière de faire et ses pratiques, l'enseignant universitaire peut jouer un rôle important pour favoriser la persévérance des étudiants. Tinto (2012) affirme que c'est la relation que vit l'étudiant avec son enseignant durant ses cours qui influence le plus son intégration académique et sociale, de même que sa motivation. Plusieurs auteurs démontrent également que les pratiques d'enseignement et d'évaluation ont un effet sur la motivation et sur la décision des étudiants à persévérer dans leurs études (Good et Brophy, 2000 ; Viau, 2009). De même, Crespo et Houle (1995) confirment que l'utilisation d'une stratégie pédagogique inadéquate se retrouverait parmi les principaux motifs du décrochage à l'université.

Dans ce chapitre, nous traiterons des questions qui concernent leur rapport aux études, à l'environnement universitaire, le jugement sur les conditions d'études, les amitiés avec les autres étudiants, les pratiques pédagogiques, le déroulement des études après la première inscription, les interactions avec les enseignants et le personnel administratif, pendant les cours et à l'université avec des étudiants congolais ou autres et la fréquentation de la bibliothèque.

Ce deuxième axe de notre recherche examine l'organisation pédagogique, l'utilisation des nouvelles technologies, les modalités d'évaluation, la relation avec les enseignants et les étudiants. Il s'agit d'un processus au cours duquel l'étudiant congolais devra réapprendre son métier d'étudiant, une phase stressante notamment par ceux qui quittent leur pays et qui doivent étudier dans un pays où le contexte universitaire diffère de celui qu'ils auront connu jusqu'à présent. Cette transition implique de nombreux changements dans leur vie telle qu'une charge de travail plus importante, la pression exercée par la réussite des études, l'éloignement de la famille et des amis et la création d'un nouveau réseau social (Paul & Brier, 2001 ; Oswald & Clark, 2003 ; Parker, Sommerfeld, Hogan et coll. 2004). Bernier, Larose et Whipple (2005) mentionnent également que les étudiants doivent rapidement assumer de nouvelles « responsabilités d'adulte » sans la surveillance immédiate de leurs parents.

Les modèles éducationnels (Tinto, 1975 ; Bean, 1980) soulignent l'importance des expériences institutionnelles et de l'intégration de l'étudiant : ce sont les interactions entre l'individu et l'environnement institutionnel qui déterminent la décision d'abandon ou de persévérance. D'après une étude récente effectuée auprès d'étudiants sortis sans diplôme de l'enseignement supérieur entre 2003 et 2006 (Beaupère & Grunfeld, 2012), les étudiants doivent faire face à deux difficultés majeures :

- La première a trait à la gestion du temps. À l'université, les journées ne se déroulent plus sur un mode continu comme au lycée. Les emplois du temps offrent de longues périodes de temps libre entre les cours selon les choix d'options et les parcours choisis ; ces derniers pouvant être très différents d'un étudiant à l'autre, y compris au sein d'une même formation. Sans compter que l'assiduité aux cours magistraux n'est pas obligatoire. Cela a des conséquences sur le plan social, les étudiants ayant parfois du mal à créer des liens avec leurs pairs, certains allant même jusqu'à éprouver un réel sentiment d'isolement, voire de solitude, et également sur le plan organisationnel puisqu'ils ne parviennent pas toujours à occuper les plages horaires laissées vacantes entre les cours.
- La deuxième difficulté a trait à la méthodologie du travail universitaire. Les étudiants ont du mal à décrypter les attentes de l'institution et à ajuster en conséquence leurs manières de travailler. Dans l'attente de consignes explicites et d'indications méthodologiques, ils

développent des stratégies qui peuvent se révéler inadaptées. Il faut dire que « dans la tradition académique, la préoccupation pédagogique ne relève pas de l'université » (Albero, 2011, p. 12). Force est de constater, en effet, que la majorité des enseignements à l'université passe encore « par l'exposé magistral de la connaissance qui constitue le seul objet du cours » (p. 12). Ce qui, on en conviendra, ne facilite pas la tâche des étudiants et en pousse quelques-uns à décrocher. Actuellement, avec le contrôle continu intégral, les enseignants sont davantage préoccupés par la pédagogie, car ils doivent organiser un rendu des contrôles des connaissances et suivre, ainsi, la progression des étudiants.

Coulon (2008) a montré que les étudiants français, qui ne parviennent pas à s'affilier à leur nouvel univers, échouent et que le problème n'est pas d'entrer à l'université, il est d'y rester et d'y réussir son parcours. L'entrée dans la vie universitaire passe par l'apprentissage d'un véritable « métier d'étudiant ». Le changement le plus spectaculaire de l'entrée à l'université réside dans la relation des nouveaux étudiants aux règles et aux savoirs, véritable apprentissage pratique qu'il s'agit de développer (Coulon, 2005)

6.2.7.1 Campus France

Quel que soit le type de projet à gérer, il est indispensable d'être méthodique et rigoureux, sous peine de rapidement perdre la maîtrise des événements. Une absence de méthode est généralement synonyme d'échec. Un projet engage des moyens financiers, des personnes et du matériel, il ne peut y avoir de place pour l'improvisation. L'orientation et le projet d'étude favorisent, d'une part, l'analyse de la candidature par les établissements sollicités et, d'autre part, la décision de ces mêmes établissements. Différentes variables ont fait l'objet d'un plus grand nombre de recherches sur la réussite ou non des études universitaires. Il en est ainsi du choix d'orientation de l'étudiant et de son projet personnel. Ainsi, pour réussir sa première année universitaire, il est important que l'étudiant ait pris lui-même la décision d'intégrer telle ou telle filière.

En effet, pour De Ketele (1990), les réussites sont d'autant plus nombreuses que le choix d'entrer dans une filière d'études est le fruit d'un véritable choix personnel et non l'effet de pressions. Il relève également l'importance de l'intérêt pour les études poursuivies : si l'étudiant veut optimiser ses chances de réussite, il doit s'inscrire dans une filière pour laquelle il a beaucoup d'estime et doit être convaincu de l'adéquation entre les programmes et les finalités de la filière, sous peine de se démotiver (De Ketele, 1990)

La République démocratique du Congo et la République du Congo se trouvent sur la liste des 44 pays qui appliquent la procédure Études en France pour candidater dans l'enseignement supérieur français appelé communément Campus France et géré par le service culturel des ambassades de France à l'étranger.

Dans cette recherche, nous avons interviewé nos répondants sur la mise en œuvre de leur projet de venir étudier en France afin de comprendre les effets sur l'abandon universitaire des Congolais à l'université de Strasbourg. Se sont-ils renseignés sur la vie et les études en France ?

Nous avons fait l'hypothèse que passer par Campus France, pour s'inscrire, permet, grâce à l'accompagnement en amont, de mieux s'affilier au nouveau contexte universitaire et de réussir ses études. En revanche, ceux qui ne sont pas passés par Campus France ont davantage de difficultés au niveau du lien entre parcours scolaire et choix d'études. Campus France

accompagne les candidats à trouver les informations sur les formations et les métiers, à construire leur projet d'étude et professionnel, à valider un projet d'étude solide et anticipe des demandes de préinscription cohérentes.

Dans leur majorité, les personnes interrogées ont affirmé avoir suivi la procédure Campus France pour venir étudier en France, cependant les avis sont partagés par rapport au bénéfice de cet accompagnement :

« *J'avais commencé à construire mon projet d'étude sans l'aide de Campus France, il fallait que je repère sur internet le domaine d'étude dans lequel je souhaitais évoluer. La sociologie correspondait à ce que je souhaitais faire. Quand, je suis allé chez Campus France, je savais déjà ce que je voulais* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.4).

« *Campus France ? C'est une façon de remplir les caisses de l'ambassade de France, heureusement qu'à mon époque cela n'existait pas !* » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.4)

« *Je ne me suis pas posé les bonnes questions sur le métier que j'allais exercer, je suis arrivé en France sans avoir une idée précise sur la formation que j'allais suivre à l'université. Campus France ne m'a pas aidé à ficeler mon projet d'études* » (Groupe. 1. Décrocheur. Entretien. 3)

« *J'étais admis en psychologie, ici j'ai fait la sociologie mon projet n'était plus dans la continuité de mon parcours antérieur et je ne suis pas allé jusqu'au bout de mes études* » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.1)

« *Je n'ai pas eu des difficultés à réussir mes études en France et Campus France été de beaucoup. J'avais reçu une lettre d'acceptation pour étudier en France et j'ignorais qu'il fallait que je me rapproche de campus France pour entamer les démarches de visa d'études. C'est à l'ambassade que je l'ai appris, heureusement que je m'étais pris à temps sinon je n'allais pas voyager cette année-là* (Groupe.3. Etudiant.Entretien.9).

« *J'avais décidé de préparer mon master en France. Je me suis renseigné auprès de mes collègues qui étudiaient déjà en France. C'est eux qui avaient effectué toutes les démarches d'inscription en ligne depuis la plateforme Études en France, ensuite j'ai fait la demande de visa. Je connais des étudiants qui n'avaient pas pu voyager, car ils s'y sont pris en retard. Il faut le faire entre le mois de novembre et janvier pour ne pas être en retard.* » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.1)

« *J'ai obtenu mon inscription en passant par campus France parce que je ne pouvais pas obtenir mon visa d'étude autrement que par Campus France. C'est une obligation et ce n'est pas gratuit, il faut payer 75 €. Je pense que si j'ai réussi c'est quelque part grâce à son accompagnement* » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.1).

« *C'est Campus France qui, m'a conseillé, orienté et qui m'a permis de bien monter mon projet d'études. J'avais candidaté dans plusieurs établissements d'enseignement supérieur français. C'est à Strasbourg que j'ai été accepté. Leur accompagnement m'avait beaucoup facilité la tâche les premiers jours* » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1).

« *Avant mon arrivée en France, l'espace Campus France Congo, l'ambassade de France ainsi que l'Institut français du Congo avaient organisé, une rencontre au profit des quelques étudiants congolais sélectionnés par le Campus France et acceptés par des établissements*

d'enseignement supérieur en France. Je faisais partie des sélectionnées. Cette rencontre avait pour but d'informer les étudiants sur leurs conditions de départ et d'arrivée ainsi que sur les formalités à accomplir, une fois arrivés en France. Ce sont des informations qui m'avaient beaucoup servi à mes débuts » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.2).

« Par Campus France, j'avais eu le privilège de rencontrer d'anciens étudiants congolais partis étudier en France et de partager, avec eux, leurs expériences. Ils avaient notamment parlé de leurs difficultés d'intégration et des formalités à remplir afin d'être en règle vis-à-vis des services d'immigration et de l'administration, en passant par les petits jobs sur place. » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.8)

« Je suis passé par Campus France, j'avais été sélectionné, j'ai obtenu mon visa après ma troisième tentative. Passer par campus France ne suffit pas, l'étape la plus importante ce sont les démarches à effectuer aux services consulaires pour obtenir le visa. J'aurais pu me débrouiller à l'université avec ou sans campus France » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.3).

En effet, passer par Campus ne signifie pas l'obtention du visa. Campus France sélectionne les personnes dont les dossiers de préinscription ont été admis dans les différents établissements d'enseignement supérieur français. Il appartient à l'ambassade d'apprécier les dossiers en fonction des règles, et en toute discrétion. C'est le cas de cet autre répondant qui, après avoir reçu plusieurs refus de visas de l'ambassade de France à Kinshasa, a voyagé avec un visa obtenu à l'ambassade de Belgique.

« Je suis arrivée en 2015 en France. Mon dossier a été accepté par Campus France à deux reprises. Malheureusement, l'ambassade de France ne m'avait pas accordé de visa. C'est donc avec un visa belge que je suis arrivé à Strasbourg. Mes parents étaient venus me chercher à l'aéroport. Campus France m'a permis simplement de m'édifier sur la façon de préparer la nouvelle vie qui m'attendait ici en Europe sans plus et je suis convaincue que j'allais toujours m'en sortir sans Campus France. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.2)

« La personne qu'on avait rencontré à Campus France, nous avait expliqué comment fonctionnait l'enseignement supérieur en France et avait aussi insisté sur les formalités importantes que doivent remplir les étudiants afin d'échapper aux difficultés liées à l'intégration en France et à l'Université depuis l'aéroport jusqu'au logement au cas où nous obtenions le visa, car le fait de passer par Campus France, rencontrer les personnes qui y travaillent et qui nous parlent des conditions de départ, d'arrivée, des formalités à accomplir sur place ne signifie pas que, d'office, tout le monde aura la chance d'y aller » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.8)

« À Campus France, on m'avait dit que l'une des conditions à remplir afin d'obtenir facilement le visa est de prouver à l'ambassade qu'on a réuni les moyens nécessaires pour pouvoir étudier en France (environ 3 600 euros, soit 2 400 000 FCFA), ce qui représente la moitié du coût annuel. C'est énorme. Les familles sont obligées de s'endetter pour pouvoir vous envoyer en France » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.13)

En effet, l'augmentation exponentielle des frais de scolarité pour les étudiants non européens, par le gouvernement français, suscite de vives inquiétudes auprès de nos répondants. Depuis la rentrée 2019, les étudiants extra européens, qui s'inscrivent pour la première fois dans un cycle supérieur de formation à l'université en France, devront acquitter des frais d'inscription

annuelle 2 770€ en licence et 3 770€ en master et en doctorat. Une décision très mal perçue par les répondants comme en témoignent ces extraits.

« C'est un changement de paradigme majeur. Les étudiants congolais, qui pouvaient jusqu'à présent venir faire leurs études en France au même tarif que les Français, vont payer beaucoup plus cher ? Quelle honte ! Alors que le Canada s'est fixé pour objectif d'accueillir un million de nouveaux résidents permanents entre 2017 et 2020, dont un grand nombre de francophones. La France veut simplement nous empêcher de venir en France » s'indigne ce répondant. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.12)

« Alors qu'une licence coûtait jusqu'à présent 170 euros par an, un master 243 euros et un doctorat 380 euros, nos compatriotes paient dorénavant respectivement 2 770 euros pour la licence et 3 770 euros pour deux autres, le master et le doctorat, ce qui représente un coût très élevé pour nos étudiants et qui aura sans nul doute une influence sur la poursuite des études de nos étudiants. C'est cas même 1600% plus cher » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4).

Passez par Campus n'est pas toujours synonyme de réussir ses études comme le montre ces extraits :

« Réussir les entretiens à Campus France ne signifie pas réussir ses études en France. Je suis passé par Campus France et j'étais toujours perdu à mon arrivée à l'université et j'ai fini par abandonner mes études dès la première année » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6).

« Je suis sorti de l'université sans diplôme. J'avais réussi mon entretien à Campus France, mais une fois à l'université, j'ai rencontré une autre réalité sur le terrain » (Groupe.4.Néo-Bachelier.Entretien.1).

Certains sont venus à l'époque où Campus France n'existait pas. En effet, Campus France a été créé, en 2010, dans le but de promouvoir à l'étranger le système d'enseignement supérieur et de formation professionnelle français.

« Je suis arrivé en France octobre 2005 sans passer par Campus France qui n'existe pas encore, avec une préinscription dans une école privée, j'ai dû payer 4000 € cash pour que l'établissement m'envoie une attestation de préinscription et c'était non remboursable. C'est vraiment très cher et si c'était à refaire je ne le referais plus, j'ai même abandonné mes études à cause de ça. Parce que je suis arrivé complètement, fauché en France. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

Certains étudiants sont arrivés, aussi, en France à titre individuel soit parce qu'ils ont des parents installés en France et sont rentrés avec un visa de tourisme, soit parce qu'ils ont demandé l'asile. Le retour aux études est une stratégie d'intégration comme le souligne ce répondant de 48 ans, qui a obtenu son Master II sept ans auparavant, et qui vit en France depuis 12 ans avec un parcours universitaire au Congo.

« Je suis arrivé en France comme demandeur d'asile, je ne suis donc pas passé par campus France. J'avais déjà une expérience universitaire au Congo et j'ai décidé de reprendre mes études en France pour augmenter mes chances de trouver du travail » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.5).

Certains jeunes congolais, une fois arrivés en France par d'autres motifs, décident de rester pour poursuivre des études à l'université.

« Je ne sais pas ce que c'est Campus France. Je suis venue en France après mon bac pour des vacances et mon oncle qui habite depuis 20 ans à Strasbourg m'a convaincu de rester en France, je n'étais pas motivée au début. Aujourd'hui, je ne regrette pas d'être restée. J'ai eu mon diplôme et j'ai trouvé du travail à la mairie après un concours » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.1).

En effet, certains étudiants congolais ignoraient l'existence de cet organisme public qui gère toutes les candidatures des étudiants résidant à l'étranger et désirant poursuivre leurs études en France dans un établissement d'enseignement supérieur ; d'autres, par contre, dans leur grande majorité, le savaient déjà avant d'entamer leur projet de voyage. C'est le cas de ce répondant.

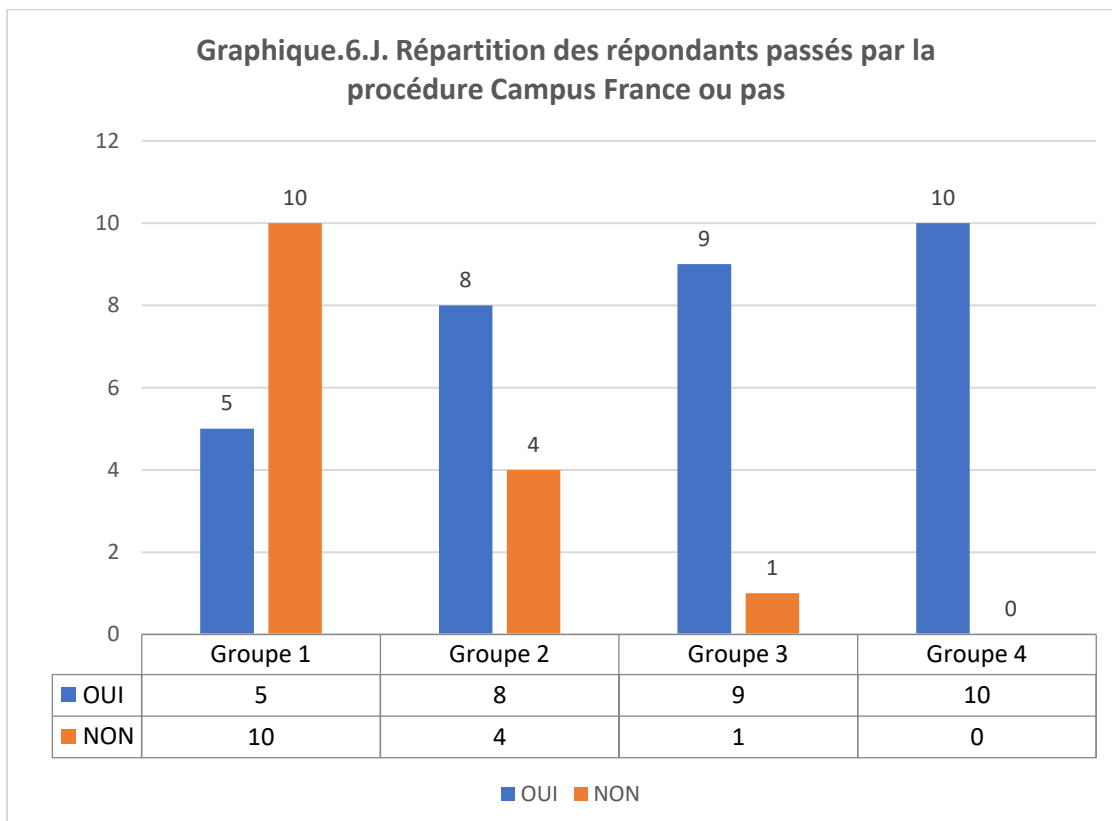
« Je savais que Campus France était le commencement de tout projet d'études en France et constituait un passage indispensable et obligatoire avant toute demande de Visas pour études. J'avais déjà accompagné des amis qui sont arrivés ici avant moi et ils m'avaient expliqué que c'est grâce à Campus France qu'ils s'étaient mieux débrouillés à leur arrivée » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.10)

Dans le graphique 6.J. ci-dessous, en prenant les deux sous-populations qui s'opposent le plus, c'est-à-dire ceux qui ne sont plus étudiants (groupe 1 et 2) :

On observe que 5 individus du groupe 1 sont passés par Campus France contre 8 individus diplômés.

En revanche, dans les deux autres groupes (groupe 3 et 4), les écarts sont insignifiants : 9 répondants sur 10 pour le groupe de ceux qui sont encore étudiants avec un parcours universitaire contre 10 sur 10 pour ceux qui viennent directement du secondaire.

L'ensemble de ces résultats nous montre que l'immense majorité est passée par Campus France.



Est-ce que le fait d'avoir connu Campus France peut-il être déterminant dans leur parcours universitaire ? C'est ce que nous verrons plus tard dans le chapitre consacré à l'interprétation des résultats afin de déterminer son influence sur le parcours universitaire de notre public.

L'orientation et le projet d'études par Campus favoriseraient-ils seulement l'analyse de leur candidature par les établissements sollicités et la décision de ces mêmes établissements ou alors joueraient-ils aussi un rôle dans la réussite de leur parcours universitaire en France ?

6.2.7.2 Organisation du parcours d'études: licence, master et Doctorat

- La licence

En France, dans le cadre de la réforme LMD, le diplôme national de licence se prépare en six semestres et correspond à un Bac +3. Il se substitue à l'ancien diplôme d'études universitaires générales (D.E.U.G.), en deux ans, suivi de la licence⁹³.

- Le master

À l'issue de la licence, les étudiants peuvent préparer le diplôme de master qui sanctionne des parcours, en formation initiale ou continue

- Le doctorat

À l'issue du cursus Master, les étudiants peuvent s'inscrire en vue de préparer un doctorat. Tous les étudiants titulaires du grade de Master peuvent se porter candidats à une inscription en thèse de doctorat. Il correspond à un diplôme bac + 8.

- Le semestre comme unité
- Les formations universitaires sont organisées en semestres. L'année universitaire en France se décompose en deux semestres qui se répartissent ainsi : premier semestre : de septembre à janvier ; second semestre : de février à juin.
- Des crédits capitalisables et transférables

Chaque semestre d'études est affecté de 30 crédits ou E.C.T.S. (European Credit Transfert System), communs à de nombreux pays européens : en licence, 6 semestres validés soient au total 180 crédits ; en master, 4 semestres validés soient au total 120 crédits (300 crédits en capitalisant avec la licence).

- Les anciens diplômés

Les étudiants qui ont validé les quatre premiers semestres de la licence et acquis 120 crédits peuvent demander que leur soit délivré un D.E.U.G.

Quel est le poids des facteurs sociodémographiques dans la décision de décrocher chez notre public ? Dans quelle mesure les facteurs d'intégration académique de l'étudiant comptent-ils

⁹³ Organisation licence master doctorat (L.M.D.) - Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche - www.enseignementsup-recherche.gouv.fr

dans cette décision ? Quel est le poids du système L M D et de Campus France dans la décision de préserver ou d'abandonner.

6.2.7.3 Système d'enseignement L M D

Le LMD vise à favoriser la mobilité étudiante en France et à l'étranger, la mobilité entre disciplines et entre formations professionnelles et générales à proposer des parcours de formation individualisés et à offrir un accompagnement pédagogique fort à tous ses étudiants tout en gardant un principe d'autonomie propre à la culture universitaire.

Depuis la réforme LMD (Licence-Master-Doctorat), l'organisation des études universitaires est la même dans la plupart des pays. Le Congo-Brazzaville l'a adoptée depuis 2005 et le Congo-Kinshasa en 2015.

Le système majoritaire en vigueur, actuellement au Congo-Kinshasa, consacre cinq ans d'études pour la licence, deux ans pour la maîtrise et au moins trois ans pour le doctorat, soit dix ans pour tout le cursus. La mise en place du système L M D en RD Congo se fait par université. À ce jour, cinq l'ont déjà adopté.

Les étudiants de la RD Congo sont ceux qui déclarent avoir été confrontés au problème d'équivalence de grade et de diplôme.

« J'avais déjà le niveau graduat au pays, j'avais passé 5ans à l'université et quand j'arrive ici, on me demande de refaire la troisième année. J'étais un peu contrarié, mais bon... » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.5)

« Alors que j'avais un BAC+5, j'avais décidé de m'inscrire en année de licence sans qu'on me le demande parce que je ne voulais pas me retrouver le dernier de ma promotion » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.17)

« Je suis sortie diplômée de l'université au bout de 4 ans sans avoir compris clairement le système d'organisation des études. Je le trouve très complexe et pourtant c'est le même système que celui de mon pays » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.15)

« Le L M D a l'avantage de réduire les obstacles de la mobilité des étudiants étrangers ce qui m'a permis de m'inscrire facilement en France sans devoir avoir le problème de l'équivalence de mon diplôme. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.10)

« Je trouve qu'en harmonisant la dénomination des diplômes, l'organisation des études, cette réforme m'a permis d'avoir confiance en moi et je ne suis pas perdu comme beaucoup de mes compatriotes qui ne comprennent pas bien par exemple que l'année universitaire est divisée en semestre, des U E et les crédits » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.9)

Certains répondants se sentent complètement perdus avec le dispositif L M D comme en témoigne le discours de cet étudiant qui intègre l'université pour la première fois :

« Je ne sais toujours pas combien de crédits il me faut pour valider mon semestre ou mon année combien de matières et quel coefficient c'est trop compliqué pour moi. C'est un système très complexe. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.7)

En effet, afin d'assurer la comparaison et le transfert des parcours de formation dans l'espace européen, une référence commune est fixée correspondant à l'acquisition de 180 crédits

(Européen Crédit Transfer System ou ECTS) pour le niveau Licence et de 300 crédits pour le niveau Master. Cette référence permet de définir la valeur en crédits de l'ensemble des diplômes. Plus de trois quarts de notre échantillon avoue ne pas comprendre ce mode de fonctionnement

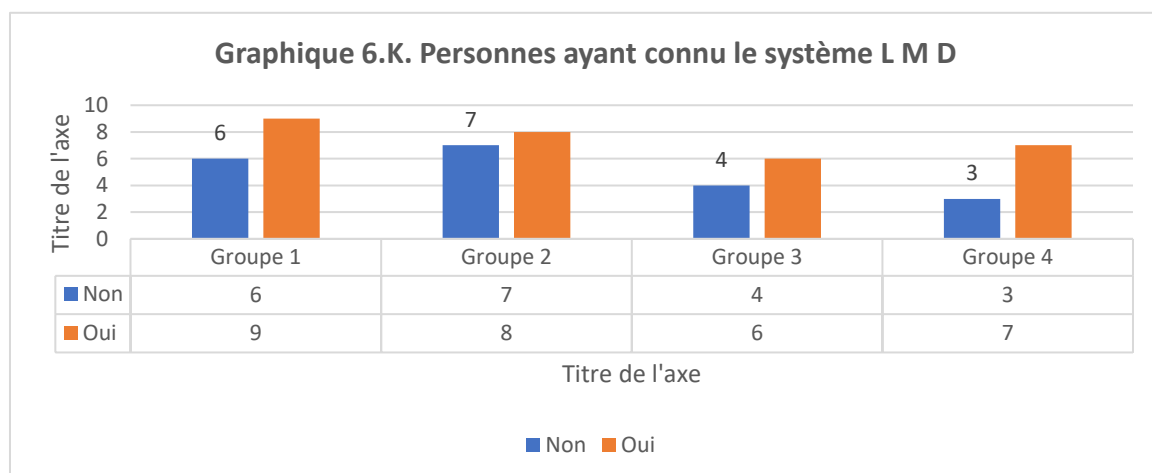
« *Tout a été très compliqué pour moi. Je n'ai pas supporté ce monde. C'était étrange et un choc à la fois. Déjà je me sentais comme au milieu de la mer seule complètement seule sans camarades et personne à qui m'adresser. Ensuite il fallait relever un autre défi. Comprendre le système d'enseignement, les matières à valider par semestre, comment on calculait l'E C T S. Au fait, je ne savais pas comment m'y prendre* » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4).

Certains de nos répondants ont souligné quelques inadéquations qui ont impacté leur cursus. C'est le cas de ce répondant qui n'a jamais connu le dispositif L M D pendant son cursus.

« *L'inadéquation entre les deux systèmes universitaires ne m'a pas permis de réussir, même si je trouve que ce système simplifie les cursus et facilite la mobilité des étudiants, mais j'avais beaucoup de lacunes en cours. Je pense que nos enseignants en Afrique n'étaient pas bien préparés au Système L M D* » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.6)

« *Je n'avais jamais fait les études de cas, et des projets en équipe, des ateliers et des séances d'apprentissage par problèmes. Ces activités pédagogiques ont un impact direct et important sur moi et sur mes résultats. Nous faisons beaucoup de théorie en Afrique. J'arrive avec beaucoup de peine à m'en sortir* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.3)

Dans le graphique 6.K, ci-dessous, nous pouvons observer que dans leur majorité, les individus interrogés (groupe 1 et 2 : diplômés et non diplômés), soit 17 sur 30, disent avoir connu le système L M D dans leur parcours universitaire, soit plus de la moitié du public du groupe des décrocheurs et des diplômés. Concernant les groupes 3 et 4 (ceux qui sont étudiants), une majorité d'étudiant a connu le système L M D avant d'étudier en France (13 sur 20 individus interrogés). Cependant, ce qui vaut pour la procédure Campus France ne vaut pas pour le système L M D : 9 répondants sur 15 du groupe 1 ont déjà connu le système L M D dans leur parcours antérieur contre 8 sur 15 dans le groupe des diplômés. La même tendance s'observe dans les deux autres groupes d'étudiants, ils ont en grande majorité connu Le système L M D



Le fait d'avoir connu le système L M D peut-il être déterminant dans leur parcours ?

C'est ce que nous verrons plus tard dans le chapitre consacré à l'interprétation des résultats afin de déterminer son influence sur le parcours universitaire de nos répondants

6.2.7.4 Identification des répondants par groupes

Voici ci-dessous, les 4 tableaux qui regroupent toutes les informations concernant les caractéristiques sociodémographiques de nos répondants. Les facteurs d'intégration académique seront synthétisés et illustrés par des commentaires et des verbatim restant en lien avec chaque question dont ils découlent.

Tableau 6.3. Caractéristiques sociodémographiques du groupe des décrocheurs

GROUPE 1. Les décrocheurs	Âge	Sexe	Passage par le LMD	Parcours Campus France	Niveau et discipline d'études au Congo	Origine sociale, profession des parents	Milieu rural ou urbain	Situation familiale pendant les études	Niveau d'études à l'inscription en France	Progression dans les études	Nbre d'années passées à l'université de Strasbourg	Niveau d'études trois ans après la 1 ^{re} inscription
G.1.1	22 ans	F	Oui	No	BAC+1. GÉOGRAPHIE	Ouvrier	Urbain	Célibataire + 0 enfant	BAC+1	Redoublement	2	L1
G.1.2	22 ans	F	Oui	Non	BAC+1.HISTOIRE-GEO	Employé	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+1	Redoublement	2	L1
G.1.3	23 ans	M	Oui	Non	BAC+1. SOCIOLOGIE	Ouvrier	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+1	Redoublement	2	L1
G.1.4	23 ans	M	Oui	Oui	BAC+1. LETTRES	Cadre	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+2	Continuité	2	L2
G.1.5	23 ans	M	Oui	Oui	BAC+1.SOCIOLOGIE	Ouvrier	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+2	Continuité	4	L2
G.1.6	24 ans	M	Oui	Oui	BAC+1. SOCIOLOGIE	Sans profession	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+2	Continuité	4	L2
G.1.7	24 ans	M	Non	Non	BAC+2. DROIT	Employé	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+2	Redoublement	1	L2
G.1.8	24 ans	M	Non	Non	BAC+2. PSYCHOLOGIE	Sans profession	RURAL	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Redoublement	1	L3
G.1.9	24 ans	M	Non	Non	BAC+2 PHILOSOPHE	Sans profession	RURAL	Célibataire +1 enfant	BAC+2	Redoublement	3	L3
G.1.10	24 ans	M	Oui	Non	BAC+2. PHILOSOPHIE	Sans profession	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+2	Redoublement	2	L3
G.1.11	24 ans	M	Oui	Non	BAC+2. HISTOIRE-GEO	Sans profession	URBAIN	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Redoublement	2	L3
G.1.12	24 ans	F	Non	Oui	BAC+3. DROIT	Sans profession	URBAIN	Célibataire + 0 enfant	BAC+1	Rétrogradation	2	L1

G.1.13	25 ans	F	Non	Oui	BAC+3. SOCIOLOGIE	Sans profession	URBAIN	Célibataire + 1 enfant	BAC+1	Rétrogradation	2	L1
G.1.14	25 ans	F	Non	Oui	BAC+3.HISTOIRE-GEO	Employé	URBAIN	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Rétrogradation	2	L2
G.1.15	26 ans	F	Oui	Non	BAC+3. LETTRES	Ouvrier	URBAIN	Marié + 1 enfant	BAC+2	Rétrogradation	3	L3

Le tableau 6.3, ci-dessus, présente la répartition des données des individus en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques : il s'agit du groupe des décrocheurs. Au total 15 individus ont été interviewés dans ce groupe 1. Pour ne pas les citer, chaque répondant correspond à une catégorie, par exemple G 1.1, signifie : G= groupe 1= décrocheurs 1= entretien 1. Il faut cependant constater que le groupe comprend : 6 filles et 9 garçons ; la moyenne d'âge est de 24 ans ; 14 sont célibataires. Le groupe compte une femme mariée et 5 étudiants ayant eu des enfants pendant les études. Enfin, les autres rubriques portent sur les caractéristiques scolaires (niveau d'étude au Congo, années d'inscription en France, niveau d'étude au Congo, parcours L M D et Campus France baccalauréat, la logique de la première inscription en France) et sociodémographiques (genre, âge, profession des parents, Milieu d'origine géographique)

Tableau 6.4. Caractéristiques sociodémographiques du groupe des diplômés

GROUPE 2. Les diplômés	Âge	Sexe	Passage par le L M D	Passage par Campus France	Niveau et discipline d'études au Congo	Origine sociale, profession des parents	Milieu rural ou urbain	Situation familiale pendant les études	Niveau d'études à l'inscription en France	Progression dans les études	Nbr d'années passées à l'université de Strasbourg	Niveau d'études trois ans après la première inscription
G.2.1	22 ans	F	Oui	Oui	BAC+1.LETTRES	Sans profession	Urbain	CÉLIBATAIRE	BAC+2	Continuité	3	LICENCE
G.2.2	22 ans	F	Oui	Oui	BAC+1. PHILOSOPHIE	Sans profession	Urbain	Célibataire	BAC+2	Continuité	4	Licence
G.2.3	22 ans	F	Non	Non	BAC+1.PSYCHOLOGIE	Sans profession	Urbain	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Continuité	4	Licence
G.2.4	22 ans	M	Non	Non	BAC+2.Histoire-Géo	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+2	Redoublement	4	Master
G.2.5	22 ans	M	Oui	Oui	BAC+2.Histoire-Géo	Employé	Rural	Célibataire	BAC+2	Redoublement	2	Licence
G.2.6	23 ans	M	Oui	Non	BAC+2.Droit	Employé	Rural	Célibataire	BAC+2	Redoublement	2	Master
G.2.7	23 ans	M	Oui	Oui	BAC+2.Psychologie	Cadre	Rural	Célibataire	BAC+3	Continuité	3	Master
G.2.8	23 ans	F	Oui	Non	BAC+3. Philosophie	Cadre	Rural	Célibataire	BAC+1	Réorientation	4	Licence

G.2.9	23 ans	F	Oui	Oui	BAC+3. Lettres	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+1	Réorientation	4	Licence
G.2.10	24 ans	M	Non	Non	BAC+3 Information et communication	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+2	Réorientation	4	Licence
G.2.11	24 ans	M	Non	Non	BAC+3. Information et communication	employés	Urbain	Célibataire	BAC+2	Réorientation	2	Licence
G.2.12	24 ans	M	Oui	Oui	BAC+3. Droit	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+2	Réorientation	2	Licence
G.2.13	26 ans	M	Non	Non	BAC+3. Sociologie	Cadre	Urbain	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Rétrogradation	2	Licence
G.2.14	27 ans	F	Oui	Non	BAC+3. Sociologie	Employé	Rural	Célibataire + 1 enfant	BAC+1	Rétrogradation	2	Licence
G.2.15	27 ans	F	Oui	Oui	BAC+3. Sociologie	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+4	Continuité	2	Master

Le tableau 6.4, ci-dessus, présente la répartition des données des individus en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques : il s'agit du groupe des diplômés. Au total 15 individus ont été interviewés dans ce groupe 2. Pour ne pas les citer, chaque répondant correspond à une catégorie, par exemple G 2.1, signifie : G= groupe 2= diplômé 1= entretien 1. Le groupe comprend : 7 filles et 8 garçons ; la moyenne d'âge est de 24 ans ; 14 sont célibataires avec 3 étudiants ayant eu des enfants pendant les études.

Enfin, les autres rubriques portent sur les caractéristiques scolaires (niveau d'étude au Congo, années d'inscription en France, niveau d'étude au Congo, parcours L M D et Campus France baccalauréat, la logique de la première inscription en France) et sociodémographiques (genre, âge, profession des parents, Milieu d'origine géographique)

Tableau 6.5. : Les caractéristiques socio démographique du groupe des étudiants

GROUPE 3. Les étudiants	Âge à l'inscription	Sexe	Passage par le LMD	Passage par Campus France	Niveau et discipline d'études au Congo	Origine sociale, profession des parents	Milieu rural ou urbain	Situation familiale pendant les études	Niveau d'études à l'inscription en France	Progression dans les études	Nombre d'années passées à l'université	Niveau d'études trois ans après la première inscription
G.4.1	21 ans	M	Oui	OUI	BAC+1. PSYCHOLOGIE	Sans profession	Rural	Célibataire	BAC+1	Redoublement	3	L 2
G.4.2	22 ans	M	Oui	OUI	BAC+1. LETTRES	Sans profession	Rural	Célibataire	BAC+1	Redoublement	3	L 2
G.4.3	22 ans	M	Oui	OUI	BAC+2. SOCIOLOGIE	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+1	Rétrogradation	3	L2

G.4.4	23 ans	M	Oui	OUI	BAC+2. SOCIOL O-GIE	Ouvrier	Urbain	Célibataire	BAC+1	Rétrogradation	4	L3
G.4.5	24 ans	M	Non	Non	BAC+2. SOCIOL O-GIE	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+1	Rétrogradation	4	L3
G.4.6	24 ans	F	Oui	Non	BAC+2. LETTRES	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+1	Réorientation	4	L3
G.4.7	24 ans	F	Oui	Non	BAC+2. SOCIOL O-GIE	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+1	Réorientation	4	L3
G.4.8	25 ans	M	Oui	Oui	BAC+3. PSYCHOLOGIE	Sans profession	Rural	Célibataire + 1 enfant	BAC+2	Rétrogradation	3	Master I
G.4.9	25 ans	F	Oui	Oui	BAC+3. HISTOIRE GÉO	Sans profession	Urbain	Célibataire	BAC+3	Redoublement	3	Master I
G.4.10	26 ans	F	Oui	Oui	BAC+3. DROIT	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+4	Continuité	3	Master I

Le tableau 6.5, ci-dessus, présente la répartition des données des individus en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques : il s'agit du groupe de ceux qui sont encore à l'Université ayant un parcours universitaire au Congo.

Au total 10 individus ont été interviewés dans ce groupe 3. Pour ne pas les citer, chaque répondant correspond à une catégorie, par exemple G 1.1, signifie : G= groupe 1= décrocheurs 1= entretien 1.

Le groupe comprend : 4 filles et 6 garçons avec une moyenne d'âge de 23ans ; tous sont célibataires. Un étudiant à 1 enfant.

Enfin, les autres rubriques portent sur les caractéristiques scolaires (niveau d'étude au Congo, années d'inscription en France, niveau d'étude au Congo, parcours L M D et Campus France baccalauréat, la logique de la première inscription en France) et sociodémographiques (genre, âge, profession des parents, Milieu d'origine géographique)

Tableau 6.6. Les caractéristiques socio démographiques du groupe des néo-bacheliers

Groupe 4. Les néo-bacheliers	Âge à l'inscription	Sexe	Passage par le système L M D	Passage par Campus France	Niveau et discipline d'études au Congo	Origine sociale, profession des parents	Milieu rural ou urbain	Situation familiale pendant les études	Niveau d'études à l'inscription en France	Observations / Progression dans les études	Nombre d'années passées à l'université de Strasbourg	Niveau d'études trois ans après la première inscription
G.4.1	20 ans	F	Oui	Oui	BAC+0	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L1
G.4.2	21 ans	M	Oui	Oui	BAC+0	Ouvrier	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L1
G.4.3	21 ans	M	Oui	Oui	BAC+0	Ouvrier	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L2

G.4.4	21 ans	M	Oui	Oui	BAC+0	Sans profession	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L2
G.4.5	21 ans	M	Oui	Oui	BAC+0	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	4	L2
G.4.6	21 ans	F	Oui	Oui	BAC+0	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	4	L2
G.4.7	21 ans	F	Oui	Oui	BAC+0	Employé	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L3
G.4.8	22 ans	F	Non	Oui	BAC+0	Employé	Rural	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	L3
G.4.9	22 ans	M	OUI	OUI	BAC+0	Cadre	Urbain	Célibataire	BAC+1	Continuité	3	Licence
G.4.10	22 ans	M	NON	NON	BAC+0	Sans profession	Rural	Célibataire + 1 enfant	BAC+1	Continuité	4	Master1

Le tableau 6.6, ci-dessus, présente la répartition des données des individus en fonction de leurs caractéristiques sociodémographiques : il s'agit du groupe des néo-bacheliers de ceux qui arrivent directement du secondaire

Au total 10 individus ont été interviewés dans ce groupe 4, dont 4 filles et 6 garçons. Ils sont tous célibataires. Un étudiant a 1 enfant.

Pour ne pas citer les noms des individus qui acceptent de prendre part à cette enquête, chacun d'eux a été affecté à une catégorie, par exemple G 4.1, signifie : G= groupe 4= Néo-bachelier 1= entretien 1.

La moyenne d'âge de ce groupe est de 21 ans

Enfin, les autres rubriques portent sur les caractéristiques scolaires (niveau d'étude au Congo, années d'inscription en France, niveau d'étude au Congo, parcours L M D et Campus France baccalauréat, la logique de la première inscription en France) et sociodémographiques (genre, âge, profession des parents, Milieu d'origine géographique)

6.2.7.5 Identification des variables indépendantes et des facteurs d'intégration académique

Les informations concernant l'identification des enquêtés sont susceptibles de produire une influence sur les facteurs d'adaptation académique, ce qui nous amène à présenter les sujets enquêtés en fonction des groupes dans les différents tableaux et selon les différentes variables indépendantes.

Nous avons choisi ces différents indicateurs d'intégration académique pour mesurer leur rôle dans le décrochage.

Cette partie s'intéresse particulièrement au travail universitaire de notre public à leur pratique d'études, ceci précisé, nous avons identifié à partir de la revue de la littérature quelques indicateurs qui pouvaient favoriser l'échec ou la réussite. C'est pourquoi à côté des caractéristiques individuelles de l'étudiant nous avons accolé d'autres facteurs qui nous

permettront de mesurer les poids de celles-ci : sur la gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation, conception de l'apprentissage, manières d'étudier, stratégies d'apprentissage...) et les caractéristiques de l'enseignement (pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignant, évaluation...)

Pour ce faire, il nous a semblé intéressant de classer les différents indicateurs académiques dans le tableau 7.3 ci-dessous. L'appréciation de la réussite ou de l'échec s'appuiera sur et l'analyse de ces facteurs

Tableau 6. 7 : Facteurs d'analyse du travail universitaire.

Métier d'étudiant et la logique d'inscription
Stratégies d'apprentissages.
Déroulement des études, difficultés rencontrées. <ul style="list-style-type: none"> • Dans la prise de notes • Dans la manière d'étudier • Dans la compréhension du cours et des consignes • Dans l'évaluation
Interactions avec les enseignants et le personnel administratif
Interactions dans le cours et à l'université, avec des étudiants congolais ou autres.
Fréquentation de la bibliothèque.
Déroulement des études trois ans après la première inscription

- **Métier d'étudiant et la logique d'inscription**

Le métier d'étudiant est constitué, selon Michaut (2000), d'un nombre important de variables. Si l'on s'intéresse d'abord aux activités pratiquées durant les loisirs, Gruel (2002) indique qu'il n'existe aucun lien significatif entre la réussite et le fait de sortir en discothèque ou, à l'opposé, en concert de musique classique

« *La première tâche qu'un étudiant doit accomplir lorsqu'il arrive à l'université est d'apprendre son métier d'étudiant* » (Coulon, 2005, p.1), le temps au cours duquel s'effectue un apprentissage fondamental, qui permet aux étudiants d'acquérir progressivement leur métier d'étudiant et de s'affilier au nouvel univers dans lequel ils sont entrés. Coulon désigne par affiliation, la démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. Les étudiants qui ne parviennent pas à s'affilier échouent : l'entrée à l'université est vaine si elle ne s'accompagne pas d'un processus d'affiliation au monde intellectuel (Coulon, 2005).

En effet, pour réussir, un étudiant devrait consacrer en moyenne 40 heures de travail par semaine soit l'équivalent d'un emploi à temps plein. En revanche, il s'agit d'un métier temporaire. Cela dit, ce temps n'est que l'un des aspects de la réussite. Alors, comment faire pour apprendre son métier et réussir son parcours universitaire ? Se procurez un agenda avoir l'habitude de le consulter régulièrement. Dès le début de la session, retenir les dates importantes

(remise de travaux, examens, etc.) et les lectures et autres devoirs à faire pour chaque cours. Créer une liste d'objectifs spécifiques et réalistes à atteindre chaque semaine et les répartir quotidiennement, etc. Cette façon de faire motivante et rassurante suffit-elle à ne pas abandonner ?

Pour Tinto (2005), définir le concept d'abandon des étudiants aux études postsecondaires n'est pas simple puisque ce phénomène peut prendre des formes variées. Grayson (2003) a identifié plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement.

L'inscription dans un nouvel établissement constitue bien souvent la conséquence logique de la progression des études. Des recherches sur les étudiants étrangers ont souvent montré que la majorité d'entre eux s'inscrivent, la plupart du temps, au début de leur scolarité en France dans une logique de continuité. (Ennafaa et Paivandi, 2008). À l'inverse, nos répondants accompagnent souvent leur inscription en France d'un redoublement, d'une réorientation, d'un changement de filière, ou d'une rétrogradation de leur niveau d'études comme nous pouvons le constater dans les extraits qui suivent. Est-ce une stratégie de survie à l'université ?

« Je savais déjà en obtenant mon visa que c'était un chemin de non-retour, mon objectif était simple : poursuivre mes études, obtenir un diplôme si c'est possible, trouver du travail et m'installer en France, ma stratégie était de rester le plus longtemps sur les bancs de l'université jusqu'à ce que je change de statut, parce que le statut d'étudiant te permet uniquement de travailler à temps partiel et de rester en France le temps de tes études, or je n'avais aucune envie de retourner au Congo » (Groupe.1.Décrocheur.Entretien.15)

Ce choix stratégique est mis en place par l'immense majorité des répondants afin de prolonger sciemment leur séjour en France, de retarder le jour de leur retour en s'inscrivant dans une Nouvelle filière et en recommençant ainsi un nouveau parcours universitaire. Cette stratégie est aussi identifiable, avec moins d'intensité, chez tous les profils même chez ceux qui achèvent avec succès leur parcours initial et chez les étudiants ayant un parcours universitaire ou non.

« Quand, je suis arrivée à l'université, certains compatriotes m'avaient conseillé de recommencer ma première année, mais j'ai trouvé que ce n'était vraiment pas utile. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.10)

« Je souhaitais m'inscrire en arrivant dans une logique de continuation, mais après avoir examiné mon dossier on m'a proposé de reprendre la première année, que j'avais d'ailleurs réussie avec succès à UNIKIN (université de Kinshasa en RD Congo et je ne le regrette pas, car cela m'a été bénéfique pour bien comprendre le fonctionnement du système L M D que je n'avais jamais connu » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

« Au bout d'un mois, j'avais préféré arrêter mon cursus en L3 et repartir de zéro, car je ne comprenais ni le cours ni le système universitaire français, je n'allais pratiquement plus en cours. Je me suis donc réorienté. L'année suivante, je me suis inscrit en première année de sociologie jusqu'à ce que j'abandonne » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.12)

L'une des causes principales d'échec à l'université est aussi l'absentéisme des Congolais. Car, avec le système des ECTS, mis en place lors de la réforme LMD de 2005 à l'Université de

Strasbourg, tout est fait pour éviter aux étudiants le redoublement. L'encouragement de l'autonomie se double d'un accompagnement régulier par la mise en place du contrôle continu. Or, certains étudiants ne tardent pas à décrocher et finissent par ne plus aller à l'université qu'une ou deux fois par semaine.

« C'était difficile de réussir ses partiels lorsqu'il vous manque les trois quarts des cours et certains programmes sont plus lourds que d'autres et ça nécessitait un investissement personnel qui me semblait lourd alors que je sortais tout droit du lycée » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.2)

« Je n'ai pas pu terminer mes études parce que je me sentais trop libre de faire ce que je voulais. J'allais en cours quand je voulais, parce que contrairement au Lycée où nous étions bien suivis. Ici, même le redoublement ne se décide pas lors d'un conseil de classe, en fonction des notes et de l'avis des professeurs. Seuls les ECTS comptent et ces crédits sont attribués uniquement en fonction de la note obtenue aux partiels ou en contrôle continu. J'ai su tout ce que je vous dis –là, deux ans après. Personne n'avait eu le temps de me l'expliquer, j'ai dû abandonner en troisième année de licence » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.9)

Pour valider son semestre, un étudiant doit obtenir 30 ECTS et une année n'est validée que lorsque l'étudiant a obtenu 60 ECTS. Toutefois, il n'est pas nécessaire de valider sa première année pour passer en deuxième année. Le système des ECTS permet aux étudiants de passer en seconde année à condition d'avoir validé un semestre sur deux. Grâce à ce système ingénieux, le redoublement devrait être assez rare et principalement issu de la volonté des étudiants. Pourtant, ce n'est pas toujours le cas :

« Je suis en première année de fac et je ne connais pas vraiment le fonctionnement concernant la validation des semestres. J'ai regardé sur le site de la fac et je n'ai rien trouvé et personne n'arrive à bien m'expliquer » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.4)

« J'ai cessé d'aller à l'université alors que j'étais déjà en année de licence. Je ne suis pas allé au bout. Sur la totalité des étudiants congolais de ma promo, près de 80% ne sont pas allés au bout de la licence. Nous n'étions pas motivés et chacun de nous avait déjà un Job et un projet autre que l'obtention du diplôme » (Groupe.1. Entretien. 8)

« Je ne pouvais plus combiner mes études et ma vie de famille. Je venais d'accoucher. En plus, je savais que je n'allais pas pouvoir obtenir la licence, j'attendais simplement une occasion pour pouvoir partir de l'université. Au pays je voulais coûte que coûte venir en Europe : étude ou pas. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1)

« Pourquoi trimer à l'université alors que l'on sait qu'on va échouer ? À quoi ça sert de souffrir à l'université alors que tu sais que tu resteras au chômage et si tu as la chance de trouver un boulot, il ne correspondra pas à tes diplômes. Il faut trouver ou dormir, quoi manger, il faut aussi chercher comment rembourser ceux qui sont restés au Bled et qui se sont endettés pour vous payer le voyage » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4)

Ces déclarations s'expliquent à la fois par le fait qu'ils ne se sentent pas motivés d'aller jusqu'au bout de leur projet initial et aussi en raison des difficultés qu'ils rencontrent pour financer leurs études.

« Avoir quelqu'un en France est une chance qui n'est pas donnée à toutes les familles c'est un privilège, je suis arrivé en France avec un visa d'étude, j'avais déjà fait 2ans de philosophie

au Congo, j'ai changé de filières en m'inscrivant en première année pour pouvoir bénéficier du Statut d'étudiant en attendant que j'obtienne une carte de résident » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.10)

« Mon statut d'étudiante me permet de rester en France sans être inquiétée par la police. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.2)

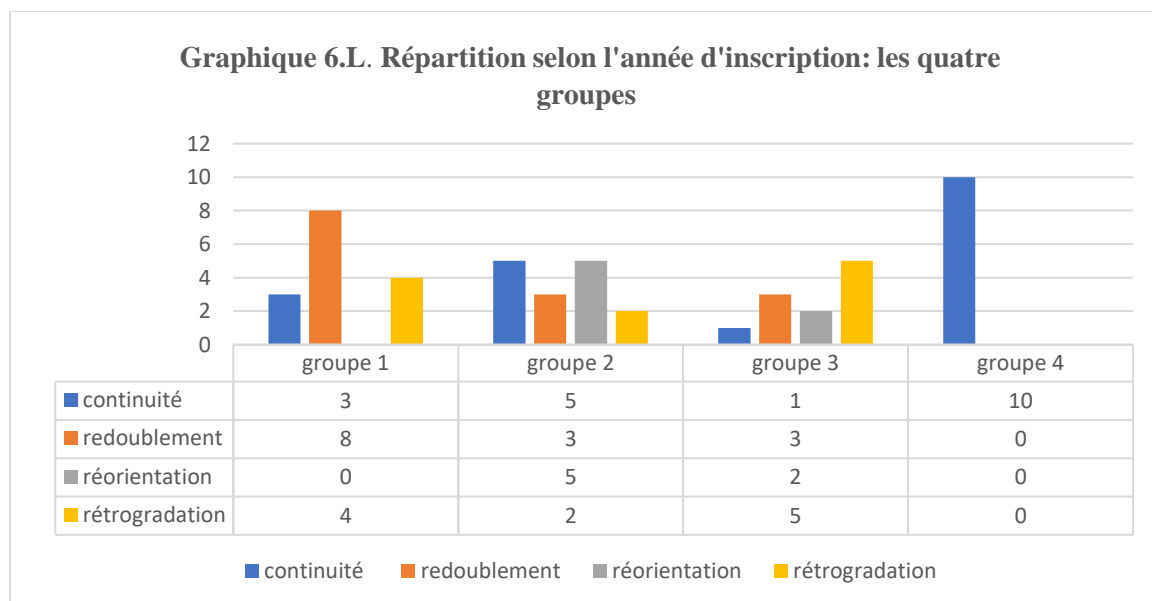
« Je travaille à plein temps depuis 3ans. J'ai voulu repartir en première année de sociologie en attendant d'avoir une carte de résident. Mon boulot n'a rien avoir avec ma formation. Mais, je suis bien payé, j'attends le moment opportun pour décrocher. Les études ne comptent pas trop pour moi, car mon but était de venir vivre dans un pays riche et trouver de quoi nourrir ma famille restée au pays » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.7)

Au regard de ces discours, la référence à un voyage, pour s'installer en France, apparaît clairement par les retombées qu'en attend son entourage.

« J'ai préféré m'inscrire en L2 pour des raisons personnelles alors que je pouvais bien m'inscrire en L3. Je suis venu ici en quelque sorte pour l'aventure, je ne suis le plus âgé de ma promotion. La famille attend beaucoup de moi, je n'ai pas de difficultés en cours, mais ce n'est pas l'essentiel pour moi. L'essentiel est ailleurs, je suis en train de mener des démarches à la préfecture pour changer de statut. Je me suis marié il y a deux mois de cela » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3)

« Oui, je me suis inscrit en L1 en changeant de filière, alors que j'avais un BAC +3. Je ne trouvais pas mon bonheur à l'université et le diplôme n'est pas la première motivation pour beaucoup d'entre nous puisqu'au final nous serons discriminés à l'emploi. Je connais beaucoup de diplômés congolais et surtout en sciences sociales qui vivent des petits boulots. Je connais même un compatriote qui a un doctorat en chimie, il est manutentionnaire. La vie en France est remplie de paradoxe parfois inimaginable. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.11)

Le graphique 6.L, ci-dessous, montre que, dans le groupe 1, seuls 3 répondants sur 15 se sont inscrits à un niveau supérieur par rapport à leur niveau d'étude au Congo ce qui représente à peine 20%. Les autres ont choisi d'autres logiques



Dans le groupe 2, 10 de nos répondants sur 15 avaient accompagné leur première inscription d'une rétrogradation de niveau, il en est de même pour le public du groupe 3 où seul, un répondant s'est inscrit dans la continuité. Quant au groupe 4, ils sont tous dans la continuité.

La même tendance s'observe, mais dans une moindre mesure auprès du groupe 2, ceux qui auront quitté l'université avec un diplôme : 10 étudiants sur 15 ont fait le choix de changer de niveau d'études à l'inscription soit un peu plus de la moitié des effectifs de ce public.

Bien que cette stratégie de changement de niveau d'études universitaires est proportionnellement plus souvent observée chez les non-diplômés, on peut aussi affirmer que ce qui vaut pour les décrocheurs vaut aussi pour les diplômés et pour ceux qui sont encore étudiants avec ou sans parcours universitaire au Congo comme nous pouvons le voir dans ce tableau.

Il apparaît que, dans tous les publics, les stratégies de durée dans l'institution ont été mises en place. Cependant la tendance est plus élevée chez des sortants sans diplôme où on peut observer un nombre assez important d'individus ayant redoublé (8/15) à l'opposé du groupe des diplômés où la continuité et la réorientation apparaissent comme des choix privilégiés.

En ce qui concerne les répondants du groupe 3, qui sont encore étudiants et qui ont un parcours universitaire au Congo, ils se distinguent également selon les mêmes stratégies. Un seul étudiant choisit la logique de la continuité. Cependant, nous pouvons relever un paramètre significatif dans ce troisième groupe : le nombre d'étudiants qui optent pour la rétrogradation est très élevé : c'est presque la moitié de l'échantillon de ce public (5/10) presque le même nombre que le groupe 1 des sortants non diplômés.

La progression, dans les études supérieures, du groupe des non-diplômés, selon le niveau d'étude au Congo et le niveau d'études à l'inscription en France ainsi que le nombre d'années passées à l'université avant de décrocher, a permis de constituer plusieurs cohortes :

- Dans la première cohorte, 30% de nos répondants avaient déjà fait leur première année au Congo soit 6 sur 15, la moitié ne s'est pas inscrite en deuxième année de licence en arrivant en France. L'autre moitié s'est inscrite en deuxième année, tous étaient passés par Campus France et avaient connu le système LMD et la moyenne du nombre d'années passées à l'université, avant de décrocher en L2, au sein de ces deux petits groupes, est de 3 à 6 ans pour le premier et de deux ans pour le deuxième avant de décrocher en L2 aussi.

- Concernant les étudiants venus en France avec un bac+2, quatre d'entre eux se sont inscrits en deuxième année et ont passé en moyenne 4 ans à l'université avant de décrocher en troisième année de licence, aucun d'entre eux n'avait connu le système LMD, ni Campus France. Un seul s'est inscrit en troisième année de licence avant d'abandonner en L3 après avoir passé 2 ans d'études à l'université.

L'examen des résultats de la deuxième cohorte nous permet de voir que les 7 répondants se sont inscrits à des niveaux inférieurs de ce qu'ils avaient dans leur pays d'origine : deux se sont inscrits en première année et cinq en deuxième année. Seul un étudiant sur les 7 a abandonné en L2, les 6 autres ayant décroché en L3.

L'examen de tous ces paramètres est indiqué sur ce graphique : sur les 15 répondants, deux répondants affirment s'être inscrits à un niveau supérieur, les autres ayant régressé, soit 13 sur 15 répondants.

Les données qui apparaissent indiquent clairement que le double des répondants de ce public des non-diplômés a abandonné en L3 pour des raisons multiples.

Seul 3 répondants sur 15 se sont inscrits dans une logique de continuation (de Bac+1 à Bac+2), les autres, soit 12 répondants sur 15 avaient redoublé ou changé de filière.

Enfin, on note, au regard des déclarations de nos interlocuteurs, et des données du graphique (7.4.3) que certains d'entre eux se détourneraient du diplôme. C'est ce détachement que nous pouvons observer dans la progression dans les études de certains répondants. Ce détachement s'expliquerait-il le risque de détournement du statut étudiant à des fins migratoires ?

- **Stratégies d'apprentissage**

L'importance accordée aux stratégies d'apprentissage s'est accrue ces dernières décennies avec l'idée de compétences ; en effet, les stratégies sont considérées comme faisant partie des ressources que l'apprenant doit mobiliser dans l'exercice de ses compétences (Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 2006). Ainsi, la nécessité d'en assurer l'enseignement a été maintes fois évoquée (Ouellet, 1997 ; Peters et Viola, 2003 ; Tardif, 1992 ; Weinstein et Hume, 2001).

Dans le contexte de l'apprentissage universitaire, l'appellation stratégie d'apprentissage est actuellement utilisée comme terme générique pour désigner tous les comportements adoptés par l'apprenant en train d'apprendre, et tout ce qui peut influencer la façon dont il va le faire. Cette conception s'inspire grandement de la définition proposée par Weinstein et Mayer (1986). Pour ces chercheurs, les stratégies d'apprentissage sont des moyens que l'étudiant utilise pour acquérir, intégrer et se rappeler les connaissances qu'on lui enseigne.

« Quittant un environnement familial pour se rendre dans un pays étranger, l'étudiant étranger en voyage d'études fait l'expérience d'un faisceau de ruptures. » (Ennafaa et Paivandi, 2008 p.131), afin de les surmonter, l'étudiant est contraint de développer une capacité d'adaptation intelligente, de réinstaurer de nouveaux liens, repères et habitudes tant sur le plan universitaire que sur le plan humain.

Ces changements peuvent concerner les relations interpersonnelles, les performances linguistiques, les normes et codes pédagogiques et sociaux, les exigences et la disponibilité des enseignants, la réalisation des devoirs, le rythme des cours et les modalités de leur organisation, les connaissances disciplinaires et méthodologiques et les examens. Cette intégration résulte simultanément de la mobilisation de l'étudiant et du contexte universitaire favorisant celle-ci (Ennafaa et Paivandi, 2008)

Quelle chaîne culturelle et intellectuelle les étudiants ont-ils à mettre en place pour devenir des professionnels de leurs études ? Comment leur faire dépasser leur culture lycéenne pour leur proposer une nouvelle culture, plus complexe, plus sophistiquée, d'autant plus difficile à décrypter et à acquérir qu'elle est plus symbolique ? Comment faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences qui leur permettent de réaliser l'indispensable travail d'identification, de maîtrise, puis d'incorporation d'un certain nombre de routines et d'évidences intellectuelles dissimulées dans les pratiques de l'enseignement universitaire ? Comment, en un mot, les faire entrer dans le monde des idées ? Telles sont les questions que Coulon se pose (Coulon, 2005).

Quel est le vécu universitaire des étudiants congolais, qu'elle est leur rapport aux études ? Quelles difficultés ont-ils rencontrées pendant les cours et l'évaluation, etc. ? Sont-elles

surmontées ? Tels sont les items que nous avons abordés avec nos répondants. Se sont-ils intégrés sur le plan académique ?

Pour mieux appréhender leurs pratiques d'études, nous nous sommes inspirés de l'enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie des étudiants étrangers réalisée par Ennafaa et Paivandi (2008). Il s'agit de la compréhension des cours et du programme, de la prise de notes, lire, écrire, s'exprimer, l'aide aux devoirs et l'évaluation.

- **La compréhension du cours**

Nous entendons par la compréhension une action de comprendre le sens qui revient à identifier les mots de la phrase et à accéder à une signification explicite du texte et le cours par l'ensemble de leçons données par un professeur et formant un enseignement (Gaussel, 2020).

Les Congolais sont des francophones, la langue officielle dans les deux Congo est le Français. Ici, nous allons nous intéresser aux pratiques des étudiants en les interviewant sur leurs compétences linguistiques réelles, sur la compréhension des différents cours, le niveau de lecture, d'écriture et de communication orale et écrite.

« *Comprendre le cours n'était pas ce qui me posait plus de problèmes, c'était plutôt les profs qui employaient un vocabulaire qui n'était pas simple pour moi, j'étais obligé de consulter à chaque fois un dictionnaire* » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

« *Je ne comprenais pas des termes utilisés par les profs, comme la CAF, Le MDPH, CPAM, MECC et d'autres. Ils les utilisaient on se disant que tout le monde est censé les connaître, comme s'il n'y avait que des Français dans le cours* » (Groupe.2. Diplômé.Entretien.2)

Ceux qui avaient déjà un parcours universitaire en Afrique sont plus à l'aise en cours, c'est ce que cet étudiant nous explique :

« *En France, les études sont plus faciles, car vous avez toutes les ressources nécessaires pour réussir sans l'aide du professeur, il suffit d'y faire un tour sur internet et dans la bibliothèque, moi qui ai déjà connu l'Université à KINSHASA, je peux vous dire que c'est le jour et la nuit.* » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6)

« *C'était plutôt le stress qui engendrait mes études qui m'a poussé à abandonner. Je n'avais plus le temps de penser aux études, il fallait résoudre tout un tas de problèmes qui n'avaient rien à voir avec le cours, beaucoup de tracasserie admirative, je ne dormais pratiquement plus, en classe je somnolais* » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

« *J'avais des grandes difficultés en Français bien qu'étant francophone, mon vocabulaire était un peu pauvre par rapport à ce que je devais rendre comme écrit. En dissertation j'avais tout le temps des très mauvaises notes.* » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.5)

« *Arrivé à comprendre les informations en profondeur, au-delà de l'idée générale, d'un texte n'était pas si simple pour moi, j'ai dû batailler fort pour m'en sortir, à la fin de chaque cours j'allais voir le prof pour qu'il me réexplique, certaines phrases ou mot, certains étaient sympas d'autres pas.* » (Groupe.2. Diplômé.Entretien.6)

« *Il y a certains cours où le style des textes utilisait des codes spécifiques et un vocabulaire difficile à décoder, même certains jeunes Français à qui je demandais de l'aide avaient du mal à m'expliquer, surtout en philo* » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.9)

Certains répondants évoquent aussi le fait que les enseignants ne prennent pas en compte que tous les étudiants ne sont pas des Français :

« Même si tu comprends la consigne, les professeurs utilisent souvent les nombreuses références au contexte culturel français ce qui requiert que l'on s'informe, non seulement à une compréhension de l'actualité récente, mais aussi à la maîtrise d'une variété d'informations qui ont trait au sujet étudié et qui va même au-delà. » (Groupe1. Décrocheur. Entretien.14)

« Dans ma promotion à l'université, j'avais une étudiante colombienne qui parlait à peine le français, elle était en master 1 comment voulez-vous qu'elle te fasse un rapport ou une synthèse ? C'est moi qui l'aidais souvent, elle venait avec un dictionnaire en cours, elle ne comprenait rien à la dissertation. Curieusement, elle a obtenu son master 2 » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.3)

« On devait apprendre tout de suite ! Même si nous sommes francophones, on devrait pas même inclure des cours de français dans chaque module au début du premier semestre surtout, Je sortais du lycée et j'étais un peu perdu, je pouvais lire et écrire, mais j'avais du mal à comprendre des exercices d'analyse de texte » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.1)

« J'avais beaucoup de lacunes en Français, je pense que je n'ai pas réussi à aller plus loin dans mes études en partie à cause du Français » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.4)

« Je m'exprime très bien en Français, mais cependant j'ai toujours du mal à faire des synthèses de cours et à prendre des notes, à la fin du cours je me rapproche souvent d'une fille qui est très brillante, elle n'hésite jamais à me passer ses notes » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.5)

« Je suis trop souvent hors sujet en classe je lis le sujet et la consigne et j'essayais de m'assurer que j'ai bien intégré tous les éléments à la fin je n'ai pas la note que j'attendais d'où mes difficultés actuelles et mes regrets. Les profs me disent que je ne comprends pas souvent les consignes. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.2)

Pour évaluer les difficultés que notre public a rencontrées et compte tenu de leurs déclarations, nous pouvons constater que le niveau de la compréhension du texte et de la matière à étudier n'a pas exercé d'influence significative sur le décrochage

- **Prise de notes, difficultés académiques et sociales**

Sur le public interrogé, c'est surtout celui des néo-bacheliers qui déclarent avoir plus de difficultés dans la prise de notes et des difficultés académiques. Au lycée, les enseignants demandent de prendre des notes. A l'université, ce n'est pas le cas. Finis le cours écrit de bout en bout au tableau ! Comment s'y prendre sans être perdu et sans manquer la moitié du cours l'immense majorité (40 sur 50) de notre public est constitué d'étudiants ayant d'ores et déjà suivi plus d'une année d'études supérieures dans leur pays, ils sont plus du trois quarts à ne pas avoir éprouvé des réelles difficultés quant à la prise de notes en Français. C'est plutôt dans la méthodologie universitaire qu'ils ont rencontré des difficultés ainsi que d'autres facteurs comme le fait d'avoir des enfants, de travailler pendant les études.

Cet étudiant reconnaît qu'il n'y a pas de différence entre les deux systèmes, mais que les enseignements reçus dans le pays d'origine et les enseignements reçus en France sont différents

« Le système universitaire français est similaire au notre sauf que nous avons beaucoup de retard par rapport aux étudiants français, en troisième année, par exemple, les cours d'anglais étaient entièrement donnés en anglais, ce qui n'est pas le cas chez nous, comment prendre note dans ces conditions et suivre le cours ? Il me fallait avoir une double compétence non seulement celle de la maîtrise du Français, mais aussi celle de la discipline d'études, ce qui n'est pas facile. J'étais contraint de repartir en première année et j'avais fini par décrocher » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.7)

Cet étudiant évoque le fait de ne pas avoir été convenablement orienté dès le départ de son séjour en France :

« J'avais rencontré plus de difficultés par rapport à ma formation que par rapport à la prise de notes. J'utilisais souvent des abréviations pour noter mes cours : cela correspond à enlever des lettres dans un mot. Par exemple : c'est-à-dire c.-à-d.) ; quelque chose (qqch.) ; tout (tt); nous (ns). Je me suis retrouvé en psychologie par défaut, j'avais voulu m'inscrire en lettres et en demandant mon inscription en France, mon choix n'a pas été accepté, au bout de deux années d'études, j'ai décroché » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.9)

Une partie de nos répondants mettaient en avant le caractère volontaire du choix d'abandonner les études comme l'explique cet étudiant :

« Je n'ai pas eu les mêmes problèmes que d'autres étudiants, je connaissais déjà plus au moins comment fonctionne l'université et cela m'a beaucoup aidé, j'avais aussi déjà connu le système L M D, je savais qu'une année universitaire est composée de deux semestres. Le premier se déroule de septembre à décembre, et le second, de janvier à mai. Il faut donc valider six semestres pour obtenir sa licence, quatre de plus pour le master, j'ai décroché tout simplement pour des raisons personnelles. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.12)

L'entrée à l'université marque le début d'un mode de vie radicalement différent de celui du lycée. Entre les soucis d'emploi du temps, les révisions à bien doser et les petites astuces pour bien prendre les notes des cours, il peut être difficile de s'y retrouver. C'est encore plus compliqué pour celui qui arrive d'un pays étranger. Cette rentrée n'est pas vécue de la même façon :

« Au début, j'étais bien motivé, j'avais bien commencé, et puis plus rien, j'étais complètement perdu. En amphi, je me trouvais comme dans un océan, c'était parfois très brouillon, j'avais du mal à prendre note, au bout de trois mois, je ne parlais plus en cours, je suis encore inscrit à l'université, mais je ne pars plus, j'ai trouvé un job dans un magasin de vente d'équipement de sport, je ne pense, plus repartir à l'université » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.3)

« On nous demande beaucoup : s'inscrire au cours, des devoirs à rendre, résoudre les tracasseries administratives, la CAF, la préfecture, quand j'arrivais en cours, j'étais tellement épuisé par tout ce qui n'avait rien à voir avec les enseignements, il est clair que dans ces conditions je ne pouvais pas réussir mes études, vous n'avez personne pour vous accompagner, je ne pouvais compter que sur moi-même » (Groupe.1. Décrocheurs. Entretien. 10)

« Je n'étais pas satisfait de mon emploi. Je me suis retrouvé des journées comportant des cours de 8h à 10h, puis de 16h à 18h et une autre journée pleine d'heures de cours de 8h à 18h ! Difficile alors de s'organiser. Mais, j'utilisais cas même ces heures libres pour réviser et avancer dans mes devoirs. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.9)

D'autres utilisaient ces heures pour exercer un petit job. Il peut s'agir de matinée ou d'après-midi entiers.

« L'emploi du temps, ne me posait pas trop de problèmes, j'attribue mes échecs au fait que je travaillais et je n'étais pas motivé, je n'aimais pas ma filière, j'étais en sociologie alors que je voulais faire le droit » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4)

Avoir un enfant pendant ses études n'est pas toujours facile, il faut mener de front études et grossesse, être mère et étudiante. C'est le cas de cette répondante qui a eu un enfant pendant ses études :

« Quand, je suis arrivée à l'université en deuxième année de droit, j'ai souhaité changer de filière pour faire la sociologie, je ne maîtrisais aucune des informations pertinentes concernant les filières, et leurs contenus ainsi ce que je pouvais faire à la fin de mes études, car je savais pertinemment que je n'allais plus repartir en Afrique. Je n'avais pas de difficultés particulières avec les enseignements, j'avais de bonnes notes, mais j'ai eu un enfant pendant mes études et c'était très compliqué de combiner les deux. J'ai dû abandonner. Quand j'ai voulu les reprendre, il était trop tard, je n'étais plus motivée. Je suis donc sortie de l'université sans diplôme à cause de ça » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.3)

Cette autre étudiante nous confie le choix qu'elle a fait en quittant l'université pour s'occuper de son bébé :

« Je ne pouvais pas assurer à l'université, rendre des rapports à une date précise, s'occuper du bébé tout en enchaînant les nuits courtes. J'étais épuisée physiquement et moralement. J'ai compris que le plus important pour moi, c'était de profiter des premiers jours de mon bébé. Si je comptais reprendre rapidement le rythme, prendre du temps pour elle et moi était essentiel. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.7)

Lorsque je révisais mes cours, je me sentais coupable de ne pas être avec ma fille et quand j'étais avec ma fille, je culpabilisais de ne pas être en train de travailler. J'avais fini par quitter l'université pour m'occuper de ma fille. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6)

Certains ont réussi à sortir de l'université avec un diplôme en persévérant malgré les difficultés :

« J'ai n'ai pas eu de difficultés du côté de la prise de notes, j'ai eu de grosses lacunes en Français avec la dissertation. Je ne comprenais pas ce qu'on me demandait de faire, même au Congo, j'avais les mêmes difficultés, les profs me disaient il faut bien poser le problème et respecter le plan, j'ai cas même réussi avoir ma licence. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.3)

« J'ai été obligée de changer plusieurs fois de filières, car, je voulais bénéficier du statut d'étudiant, avec les avantages qui vont avec, mais aussi pouvoir obtenir un diplôme » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.8)

D'autres étudiants interrogés se sont vite découragés à la moindre difficulté. C'est le cas de ce répondant qui est resté un an à l'université avant de faire le choix d'abandonner :

« La maîtrise du français je l'avais, mais, je ne me retrouvais pas à l'université dans ces vastes bâtiments, je ne savais presque jamais comment était organisés le programme et les cours, encore moins l'emploi du temps. J'étais le seul étranger dans ma classe, les professeurs envoyaient souvent des notes et des informations par mail, moi je ne les recevais jamais. Le

travail en équipe n'était pas encouragé, j'étais tout le temps perdu et seul. Je ne partais plus en cours et j'avais fini par abandonner. Il m'arrivait parfois de ne pas savoir dans quelle salle se tenait le cours » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

Certains mettaient en place des stratégies pour aller jusqu'au bout de leur parcours. C'est le cas de ces deux témoignages :

« Je prenais souvent la parole en cours, même si certains se moquaient un peu de mon accent. Je ne me suis jamais laissé décourager, j'étais conscient que je m'exprimais et écrivais mieux le français que beaucoup de mes camarades de classe. » (Groupe2.Diplômés. Entretien.8)

« J'avais une astuce qui me simplifiait la vie quand j'avais du mal avec la prise de notes, ou quand j'avais peur d'avoir manqué un élément important : j'enregistrais mes cours, afin de pouvoir les compléter chez moi, ou même pour les réécouter dans les transports afin de mieux les retenir. Parfois j'utilisais l'abréviation syntaxique. Cela consiste à enlever des mots dans une phrase, comme les articles voire les verbes. » (Groupe.2. Diplômé.Entretien.15)

- **Difficultés dans la réalisation des devoirs et des évaluations.**

L'université, c'est le début de l'autonomie : moins de devoirs, moins de cours qu'au lycée, des professeurs qui permettent de construire une autonomie. Et c'est justement là qu'est le piège ! L'évaluation des connaissances à l'université se fait de différentes manières : le contrôle continu et les examens terminaux. Actuellement, le contrôle continu est beaucoup plus courant.

Il est essentiel de se mettre au travail dès le début de l'année : les premiers partiels arrivent vite. Pour certains étudiants, se retrouver à la veille des partiels, avec tous leurs cours du semestre à réviser, peut s'avérer une douloureuse surprise. Des lacunes linguistiques importantes, résultant d'une connaissance insuffisante du français, peuvent aussi avoir un effet négatif sur les apprentissages.

Nous les avons interrogés sur les difficultés rencontrées, dans la réalisation de leurs pratiques d'études, et sur leur appréciation concernant le déroulement de l'évaluation et surtout sur la façon dont ils ont été notés, sur la découverte des cours magistraux, des exposés structurés, des travaux étudiants nécessitant des stratégies spécifiques en compréhension et production écrite pour mieux appréhender leur vécu vis-à-vis du métier d'étudiant international.

Les entretiens, avec nos répondants, ont montré que les enseignants ne prenaient pas très souvent en compte les réalités des étudiants étrangers et de leur milieu d'origine :

« Ce qui était très dur pour moi c'étaient les abréviations de termes techniques utilisés en cours, j'avais souvent des mauvaises notes à cause de cela, mes devoirs je les faisais tout seul, je ne comprenais pas les explications du prof, je le trouvais aussi un peu méprisant à mon égard » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.5)

« J'étais déjà étudiante chez-moi. Au début je ne m'en sortais pas, les profs ne faisaient aucun effort pour nous aider. Pour éviter cela, je me suis mise rapidement au travail. Je relisais mes cours tous les soirs, je faisais aussi de fiches de révisions cela m'a beaucoup aidé, je préparais mes exposés en amont, le temps de faire de bonnes recherches et de préparer un bon diaporama, malheureusement, j'avais fini par renoncer, c'est une décision que j'avais prise, parce que je n'arrivais plus à payer mon loyer et mes parents n'avaient pas les moyens de me soutenir » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.8)

Une grande majorité de notre public ne savait pas où et comment obtenir des informations sur l'organisation des enseignements, les choix d'options, ainsi que des recommandations sur les méthodes de travail. C'est le cas de ce répondant :

« Je ne savais pas ce que signifiait l'unité d'enseignement (UE) disciplinaire, obligatoire ou optionnelle. En cours les profs et les étudiants parlaient d'ECTS, je ne voulais pas montrer aux autres que je ne savais pas, cela m'a causé du tort, puisque je ne savais pas comment j'allais être évaluée combien de crédits il me fallait pour valider le semestre. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

« Je suis arrivé avec des acquis de l'Université au Congo, j'avais déjà connu le système des U E. Je n'avais pas de problèmes pour comprendre le fonctionnement du système. En revanche, je ne savais pas quand on devait faire des évaluations, parce que les dates changeaient et souvent mes camarades de classe ne m'informaient pas. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1)

« Je suis le plus âgé de ma classe, je me sens très mal à l'aise avec les autres qui sont plus jeunes que moi, heureusement j'ai trouvé cette année des étudiants qui sont âgés comme moi, il y a une sorte de complicité entre nous, ils sont africains, nous travaillons en équipe même s'ils éprouvent plus de difficultés intellectuelles que moi. » (Groupe.3. Diplômé.Entretien.8)

« Il y a des choses que je n'arrive pas à faire surtout au niveau du plan d'un écrit quelconque, il des choses que je ne maîtrise pas encore. Je passe énormément du temps à les faire si bien que pendant les évaluations je suis toujours le dernier à rendre la copie. Et cela ne me rassure pas » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.1).

« Le plus compliqué, ça été de quitter l'université du Congo et se retrouver dans le cours avec d'autres étudiants qui sont différents de ceux que vous avez connus en cours par leur façon d'être. Ils sont pour la plupart plus jeunes que moi et assez distants, même entre eux. Tandis à la résidence j'ai facilement lié des relations avec beaucoup de gens. Les études se passent bien, j'ai eu de la chance parce que les profs sont sympas sauf un, mais bon. Le seul bémol c'est le travail en équipe qui n'est pas encouragé. Quand j'ai des difficultés, je me débrouille seul. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3)

Certains de nos répondants nous ont évoqué leur mal-être à l'arrivée en cours. Ils ont fini, par la suite, à comprendre les codes et à s'adapter.

« J'ai eu du mal à m'habituer avec la culture universitaire en France, je n'avais pas la même façon de me comporter en cours et je n'utilisais pas les mêmes mots pour m'exprimer, il m'a fallu toute une année pour m'habituer, les habitudes de mon pays me manquaient vraiment. Je devais m'adapter c'était une obligation pour réussir, il fallait concilier les deux, je n'avais pas le choix si je voulais réussir, je n'ai pas baissé les bras. Au bout du compte j'ai obtenu ma licence en sociologie qui ne me sert à rien aujourd'hui ! Je suis actuellement animateur social à la mairie au SMIG » (Groupe.2. Diplômé.Entretien.4)

« Pendant les pauses des cours, les étudiants parlaient souvent de ce qu'ils avaient fait le weekend, ils allaient souvent en boîte, ils parlaient des filles et du foot. Ce sont des thèmes qui ne m'intéressaient pas au début, mais j'avais fini par m'habituer. Je partageais par la suite les mêmes types de conversations pour ne pas me sentir isolé, je peux dire que je faisais semblant. Tout change vraiment lorsqu'on change de pays et de culture » s'exclame-t-il (Groupe.2. Diplômé.Entretien.11)

« J'avais la chance d'avoir un compatriote qui était en année de licence c'est lui qui m'avait expliqué les rouages de l'université, comment le système des UE fonctionnait et comment fallait-il faire pour s'y prendre, par les brochures j'avais des informations générales, mais sur le terrain il y avait tout le temps des changements, il fallait donc comprendre les règles et s'adapter. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.2)

Ainsi comme l'a montré Coulon (1997), la nouvelle compétence, qui est en train de se faire, se manifeste par divers marqueurs d'affiliation : expression écrite et orale, intelligence pratique, sérieuse, orthographe, existence de références théoriques et bibliographiques dans les travaux écrits, utilisation spontanée du futur antérieur, annonciateur d'une perspective en train de naître. L'étudiant commence à catégoriser le monde intellectuel dans lequel il est entré quelques mois plus tôt de la même façon que ses semblables, et surtout tel qu'attendu par ses enseignants.

Ceux, qui ne s'affilient pas, finissent par abandonner comme le montre ces extraits :

« A un certain moment, je n'arrive pas à comprendre pourquoi malgré mes efforts, j'avais toujours de mauvaises notes. Je trouvais que les professeurs favorisaient certains étudiants. Je me suis dit je décroche ça ne sert à rien de poursuivre, j'étais blessé dans mon amour propre. Au pays j'avais toujours des mentions. Aucun, enseignant était sympathique, il y avait un prof qui m'interrogeait lorsque la question était difficile pour m'humilier. Si j'ajoute à cela que je me trouvais très loin de mes amis de, ma famille, etc. j'ai décroché au bout d'une année, j'avais cas même gardé mon inscription. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

« Ça a été assez difficile pour moi, en m'étant dit : « oui, j'ai bossé comme une malade. Et puis je me suis retrouvée à ne pas avoir la moyenne alors que j'avais bien bossé. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6)

- **Interaction dans le cours et à l'université avec les étudiants congolais ou autres**

Les relations d'amitié sont source de bonheur, d'épanouissement et de partage. Elles permettent de se sentir soutenus, reliés et constituent un véritable rempart contre la solitude.

Développer des liens d'amitié véritables et durables représente toutefois un défi pour certains, surtout avec la rentrée universitaire qui entraîne, dans son sillage, une masse étudiante peuplée d'individus qui vivent, chacun à leur façon, les premières semaines de leur nouvelle vie universitaire. Quand ils découvrent le fossé qui sépare la France et leur pays d'origine, certains peuvent vivre un choc.

La majeure partie de notre échantillon reconnaît s'être préoccupée, au cours des premières années, à rechercher activement des relations amicales pour briser leur solitude, ainsi qu'à rechercher un emploi.

Pour certains, l'adaptation à l'université sera facile ; cependant, ce sera loin d'être le cas pour d'autres. Un grand nombre important de notre public connaît déjà quelqu'un en France. Qu'il s'agisse d'un membre de la famille, d'une sœur, d'un frère, d'un oncle, d'une tante, ou d'un cousin, ou qu'il s'agisse des amies venues étudier en France, nombreux ont été accueillis et pris en charge par un des leurs dans un premier temps.

Sur plusieurs items dédiés à leur adaptation à l'université en particulier et dans la société française, en général, les étudiants interrogés pouvaient nous dire comment ils vivaient leur vie sociale et avec qui.

« J'ai toujours compté sur les étudiants noirs ou africains. Si j'ai besoin d'une information, je m'adresse plus facilement à quelqu'un qui a la même couleur de peau que moi en premier. Je suis arrivé en France et ce n'était pas facile, en plus il faisait très froid, l'inscription administrative était un véritable bordel ; tu as besoin d'un titre de séjour et pour le titre de séjour tu as besoin de l'inscription à la fac. C'est terrible ! Pendant ce temps les cours ont déjà commencé et personne n'est là pour bien t'expliquer comment faire. La stratégie pour t'en sortir c'est de chercher des étudiants noirs qui peuvent de faciliter les démarches. » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.6)

Certains vivent cette expérience avec un sentiment d'étrangeté, de non-réalité concernant leur environnement. Le monde extérieur leur paraît modifié ou inexistant, ce qu'ils décrivent ainsi.

« J'avais une sensation étrange et inquiétante, pourtant j'étais déjà allée à l'université au pays, comme si le sol, les bâtiments et toutes mes certitudes s'étaient envolés, comme si j'étais dans un rêve mon seul issu était de chercher un étudiant africain. Deux jours après je rencontre un Camerounais à la préfecture et c'est donc lui qui m'avait aidé à me surpasser » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.12)

La problématique de l'entrée à l'université n'est pas, la même pour tous. Cette aventure est avant tout une expérience de vie un peu trouble pour d'autres :

Je n'avais jamais mis les pieds dans une université en France, j'avais comme un trouble, tout était énorme, je n'avais jamais rencontré ce sentiment étrange et effrayant dans ma vie. Tout me dépassait, J'étais angoissé, mais je devais survivre dans cet univers ou je ne connaissais personne, j'étais tout seul, tout m'échappait totalement (les cours, l'inscription, l'emploi du temps, etc.) je n'arrivais pas à me guider dans l'établissement » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6)

Cette expérience, certains la vivent comme un nouveau défi à relever, comme l'évoque cet autre répondant :

« Je devais revoir mes finances, dénicher un appartement, trouver un travail, me faire des nouveaux amis, accepter des nouvelles exigences dans un pays que je ne connaissais pas. C'était une situation que j'avais très mal vécue et pourtant je m'y 'étais bien préparée au pays, puisque j'étais passée par Campus France. Mais la réalité était différente. Je ne supportais pas l'éloignement de ma famille. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.5)

Pour d'autres étudiants, arrivés pour la première fois, en France et dans une université française, cette expérience constitue réellement une entrée dans un autre monde comme l'affirme cet étudiant :

« J'ai rencontré beaucoup de difficultés le premier jour de mon arrivée à l'université : l'accueil est l'encadrement des étudiants n'étaient pas satisfaisants. J'ai été baladé partout pour avoir un renseignement fiable au sujet de ma formation, mon cursus et mon emploi du temps. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.2)

« C'était trop pour tout le monde, je voyais même certains Français qui étaient complètement perdus. Il faut en effet trouver sa classe, sa faculté, comprendre comment s'inscrire administrativement, pédagogiquement, choisir ses cours en fonction de son cursus, prendre connaissance des lieux incontournables, la bibliothèque, le restaurant universitaire, le bureau des étudiants étrangers. Si l'on connaît des personnes surtout des compatriotes inscrits dans

l'université, il faut savoir se faire des amis pour être initié aux ficelles du métier. Parallèlement il faut trouver un logement, l'équiper, régler sa situation de séjour, ouvrir un compte bancaire, etc. c'est fou ! » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.8)

Il y a ceux qui arrivent à tirer leur épingle du jeu comme ce répondant :

« Je n'ai pas rencontré des difficultés particulières pendant mes premiers pas à l'université, je me suis rendu au guichet multiservice, c'est là où j'ai réalisé toutes les démarches administratives pour mon titre de séjour, sécurité sociale, aides au logement, logement, sport, et ma carte de transports » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.4)

Cette situation est différente pour certains, notamment pour ceux qui viennent directement du lycée après l'obtention de leur baccalauréat, comme nous le montrent ces commentaires :

« J'ai trouvé que les premières semaines étaient les plus dures. Heureusement que j'avais trouvé quelqu'un qui m'avait aidé. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.3)

En revanche, certains ont vécu cette réalité différemment :

« L'accueil à l'université n'était pas terrible, mais je ne m'attardais pas à ça, j'ai l'avantage d'être francophone, cela ne me faisait ni chaud ni froid, ce qui m'importait c'était d'avoir un titre de séjour qui allait me permettre de travailler » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.2)

« À l'Université, on est obligé de se débrouiller tout seul ; en général au lycée, on n'a pas à s'occuper du secrétariat, les cours on les a d'office, les profs pareils, on nous donne du travail à faire, ce n'est pas la même manière de travailler, » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.4)

Cet autre répondant, qui a passé 2 ans à l'université de Kinshasa en littérature, avant de se réorienter en Sciences de l'éducation, évoque encore, 7 ans plus tard, son arrivée à l'université :

« Mon parcours en Afrique m'a aidé et je n'ai pas eu le même problème que d'autres étudiants. Je pouvais passer devant les autres en connaissant quelques trucs, ça pouvait aider quand on a déjà été initié aux ficelles du métier même si ici c'est plus grand » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.3)

La présence des compatriotes à l'université est un moment important pour cet étudiant qui, à son arrivée, avait vraiment beaucoup de mal à s'adapter au système français et, dans ces moments de perte de repères, il a choisi de se rapprocher des autres étudiants noirs :

« J'avais décidé de me rapprocher des étudiants dont je me sentais le plus proche, car ayant la même couleur de peau que moi. On se rencontrait souvent dans le hall de la fac ou bien à la BU. De toute façon on s'organisait toujours pour se voir. On parlait un peu de nos problèmes, des difficultés auxquelles on était confronté, ce qu'il fallait éviter, ce qu'il fallait faire pour avoir un titre de séjour, pour trouver un logement, pour travailler. Petit à petit j'ai donc commencé à m'habituer et avoir confiance en moi. » (Groupe.2. Diplôme. Entretien.2)

« J'ai vraiment eu du mal à trouver le bureau ou la personne qui devait me donner des informations sur les démarches administratives à faire, le logement, les aides financières notamment la CAF » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.1)

« Je pleurais tous les soirs, car je n'arrive pas à m'en sortir avec tout ce qu'on me demandait pour mener une vie normale ; avoir un titre de séjour, ouvrir un compte en banque, comprendre

mon cursus, savoir quand et où et on devait faire cours, j'étais tout le temps en retard par manque d'informations » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.5)

Tous les étudiants congolais ne font pas l'expérience de la même réalité comme nous venons de le voir pendant les premiers moments d'études de leur séjour à l'université. Les entretiens confirment cette hétérogénéité même si plus du tiers de nos répondants nous dit avoir rencontré des difficultés concernant leurs conditions d'accueil à l'Université de Strasbourg. Ces derniers sont plus dépaysés sur le plan géographique et un peu culturel, ils font l'expérience d'un sentiment d'étrangeté plus marqué et peinent, parfois, à poser une simple question pratique, d'autres, par contre, arrivent à s'acclimater plus facilement :

« Mon acclimatation s'est faite très rapidement, j'étais comme un poisson dans l'eau. C'était une question d'attitude. J'étais tellement content de me retrouver en France, que le reste devenait facile. Je me suis fait des amis facilement à tel point que j'ai fini par avoir un enfant avec une Française que j'avais rencontré à l'université » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.2)

S'adapter à l'université est un défi réaliste qui suscite à la fois de l'excitation et de l'inquiétude, affirme cette répondante de 45 ans qui a un master II et qui est conseillère à Pôle emploi :

« Le passage du connu à l'inconnu est plus facile à dire qu'à faire. Vivre une transition exige beaucoup d'énergie, engendre du stress et parfois de l'anxiété, je ne dormais plus la nuit, j'étais angoissée et perdue, car je n'avais personne sur qui m'appuyer. Je me suis débrouillée toute seule. J'avais rencontré par hasard une femme congolaise dans un supermarché, nous sommes devenues des amies, par la suite. Elle m'a présenté à une de ses sœurs étudiantes. Tout est allé très vite par la suite. Pas facile de se faire des amies françaises. J'avais beau essayer. » (Groupe.2. Diplôme.Entretien.6)

« Ma première préoccupation en arrivant à Strasbourg a été liée à la reconstitution d'un nouveau réseau social, à découvrir la ville, rechercher activement du travail, et m'installer en France, même si à l'origine j'étais venu pour poursuivre mes études. Je me suis vite acclimaté à l'université et en dehors. Trois mois m'ont suffi pour trouver un job. Je travaillais la nuit en intérim et je gagnais bien ma vie » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1)

C'est le cas de ce répondant qui réside à Strasbourg depuis 1999 :

« Au Congo, j'étais toujours entouré des gens, parce que mon cadre familial était un monde peuplé de frères, de sœurs, de cousins, cousines, d'oncles et de tantes et de nombreux voisins et amis. Alors, je me retrouve à Strasbourg à vivre tout seul pendant des mois. Dans ma classe j'étais le seul Africain et personne ne voulait se lier d'amitié avec moi. C'est d'ailleurs pour fuir cette solitude que je passais les premiers moments à parler au téléphone avec les gens, mes parents et amis. Mais ça ne pouvait pas continuer, car il y avait un coût financier à ces appels en Afrique, il fallait payer les cartes d'appel. Par la suite, j'ai cherché à me faire des contacts dans la cité universitaire et dans les associations d'aide aux étrangers, des centres sociaux culturels. Mais, je dois avouer que cette recherche n'avait pas abouti ce n'était pas facile pour moi parce que je voyais toujours de la méfiance et une certaine distance dans l'attitude des personnes que j'approchais peut-être c'était à cause de ma peau noire. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

Tout au long de leur séjour, les attentes envers autrui des étudiants étrangers vont se modifier, passant par des phases passionnelles de rejet et d'incompréhension. C'est le cas de ce témoignage :

« À l'université que ça soit en cours ou en dehors, je n'ai pas réussi à tisser des relations avec mes camarades de classe. Ils ne s'intéressaient vraiment pas à moi. Pour eux je n'existais pas. Le pire c'est que, les professeurs m'ignoraient complètement moi, ce n'est qu'après plusieurs mois de solitude que j'ai commencé à être vu comme un des leurs. C'est surtout les filles de ma classe que je m'entendais le mieux. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.8)

Il n'existe pas de solution toute faite pour remédier à ce choc. Chaque Congolais adopte une stratégie pour s'adapter :

« À chaque fois, j'avais la boule au ventre en allant à l'université, j'avais peur de me retrouver en cours avec des étudiants qui me dévalorisaient par leur regard, leur façon de me parler, du professeur qui allait m'interroger pour m'humilier. C'est au travail que j'ai commencé à tisser des liens avec les Français. Il y avait quelques étudiants africains que je croisais dans le couloir avec lesquels on se disait bonjour sans plus (Groupe.2. Diplômés.Entretien.13)

Certains avaient l'impression que les autres étudiants ne voulaient pas s'attacher à eux :

« J'ai commencé à tisser mes premiers contacts avec des Français là où je travaillais. D'ailleurs moi, mes premiers bons amis alsaciens ont été tous mes collègues de travail. C'est d'ailleurs au travail que j'étais vraiment à l'aise avec les gens, car on parlait de tout pendant les périodes de pause-café ou le dîner, on parlait de tous les sujets de la vie : les nouvelles présentées dans les médias, les films, les femmes, c'était vraiment super, quand je venais en cours je me sentais complètement isolé, personne ne m'adressait la parole ». (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.14)

« Ce n'est pas facile avec les étudiants alsaciens, plusieurs fois, je leur disais bonjour en classe et plusieurs fois ils ne me répondaient pas. J'avais fini par ne plus leur dire bonjour » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

« Les Français, je les connais bien, au début, ils ne viendront pas à ta rencontre il faut aller vers eux. C'est un vrai défi pour les plus timides. Mais il faut vous armer de beaucoup de courage et essayer » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.13)

« C'est l'individualisme qui m'a choqué. En classe, personne ne pouvait t'expliquer le cours ou même te prêter son cours si tu étais absent. Ils étaient entre blancs, il y avait une Colombienne dans ma classe, complètement perdue, parlait à peine le Français. Elle avait abandonné au bout de 7mois, à cause de l'indifférence des professeurs et des camarades de classe et surtout à cause des cours de dissertation qu'elles n'aimaient pas. Dans son pays on ne fait pas de dissertation me disait-elle. J'ai eu plus de chance qu'elle parce que je parle le français, même si j'avais fini par abandonner pour d'autres raisons » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien .13)

« Les étudiants français ont une mauvaise image de l'Afrique et des Africains. En première année, j'étais le seul africain de ma promotion. Ceux qui s'approchaient de moi étaient des étudiants des pays de l'Est, une bulgare et un slovaque, nous étions mis dans le même sac. Je travaillais très dur pour leur montrer que j'étais peut-être plus intelligent qu'eux. Quand j'ai commencé à avoir de bonnes notes, je me rendais compte qu'ils étaient contrariés. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien 4)

Certains ont réussi tout de même à nouer des relations amicales avec leurs camarades de classe. C'est le cas de ce répondant

« J'ai réussi à nouer des relations avec les étudiants français de ma classe parce qu'on avait un professeur qui nous encourageait à travailler en équipe » (Groupe 2. Diplômés. Entretien 11)

Il est à remarquer que l'espace universitaire constitue aussi un bassin de relations durables et peut parfois donner lieu à d'autres profits non des moindres, c'est du moins l'aspect qu'invoque ce diplômé de 45 ans, venu à Strasbourg en 1997 dans le cadre de ses études :

« Pendant mes années d'études universitaires, j'ai tissé beaucoup de relations avec des étudiants venus d'horizons différents, des Burundais, des Camerounais, des Algériens, des Marocains, des Français. C'est d'ailleurs à l'université que j'ai rencontré la Française qui est devenue mon épouse cinq ans plus tard. Mais plus que tout ça, mes années d'université m'ont permis de comprendre sur un certain nombre de plans le fonctionnement et l'organisation de cette société, parce que, quand j'étais à l'université, j'étais membre actif de l'association d'étudiants étrangers et c'est dans ces structures que j'ai été initié à certaines activités comme le bénévolat, les campagnes de levées de fonds, les assemblées et les meetings d'étudiants. C'est à travers ces différentes activités à l'université que j'ai appris les grandes idées politiques et sociales qui ont traversé la France. Ça a été toute une expérience qui m'a beaucoup enrichi » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.14)

« Personne ne s'intéressait à moi. En classe, les étudiants français ont des stéréotypes sur nos pays et sur l'homme noir qui est inférieur au blanc, au début j'avais des camarades, mais au fur à mesure, j'étais confrontée à des clichés préfabriqués sur les noirs. Cela portait atteinte à mon identité et ma culture, j'ai fini par me replier sur moi-même et sur les étudiantes africaines. Jusqu'à présent je n'ai aucune amie française ni aucun ami français (Groupe.4. Néo bachelier. Entretien .8)

« J'ai constaté en arrivant à l'université en 2010, avec un statut d'étudiant congolais demandeur d'asile que le réseau de relations des étudiants étrangers en général, reste lié le plus souvent au principe de similarité attraction : le partage de la même langue, du même dialecte » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.5)

La même observation est mise en avant par cet ancien étudiant :

« Le réseau se fonde souvent par le partage d'une même langue, d'une même zone géographique et d'un même pays c'est ce qui rapproche les étudiants. Le mixage social reste très faible ; les étudiants vivent entre eux, les étudiants africains se replient sur leur réseau national, il existe aussi une opposition entre les Français et les étudiants étrangers tout court et aussi parfois entre les boursiers et les non-boursiers et les plus âgés et les plus jeunes. J'étais au-dessus de tout ça ». (Groupe.2. Diplômés. Entretien.3)

« Je ne fréquente aucun Français, cependant j'ai beaucoup de camarades étudiants d'autres nationalités. Malgré ma volonté d'avoir des amis français, personne ne voulait être mon copain, on pouvait discuter se dire bonjour, mais à la fin chacun partait de son côté » (Groupe.3. Etudiants. Entretien.2)

« J'ai eu des difficultés à trouver des amis auxquels m'accrocher à long terme. La plupart de mes relations avec les autres étudiants internationaux sont restées éphémères et

circonstanciennes. Sauf pour quelques cas particuliers. En classe j'étais dans mon coin, mes camarades de classe étaient très jeunes, certains avaient l'âge de mes enfants. Ils me respectaient beaucoup ». (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4)

Chaque étudiant ou chaque étudiante vivra différemment cette période d'adaptation :

« Je n'ai pas supporté le froid, ma première année je l'ai, passée dans mon studio. Je choisissais les matières en fonction de la météo, dans ma classe j'étais le seul Africain, il y'avait un Antillais dans ma classe, j'ai essayé à maintes reprises de m'approcher de lui, il m'évitait à chaque fois. Il était pire que les autres étudiants de ma classe. Plus tard on m'a dit que les Antillais étaient plus racistes avec les noirs africains qu'avec des blancs » (Groupe.1. Décrocheur.11)

Ce sentiment demeure plus ou moins largement partagé par cet étudiant :

« Je vis en France depuis plus de 20 ans, j'ai fait mes études à l'université de Strasbourg. Dans les années 99, je n'ai pas vraiment eu à souffrir du racisme, même si l'on m'appelait parfois l'Africain ou le black, j'étais habitué et je trouvais ça normal, je ne disais donc rien à ce sujet. Puis vint un jour au Campus, je voulais assister à une fête organisée par les étudiants antillais, certains m'ont fait comprendre que je n'étais pas le bienvenu, que j'étais Africain et pas antillais » (Groupe.2. Diplômé.Entretien.15)

Les personnes se définissant, comme noires, diffèrent entre elles sur bien des points, la conscience noire qu'elles partagent ne les empêche nullement, par ailleurs, de se différencier elles-mêmes dans certains contextes.

Cet autre étudiant aborde cette question dans le même sens :

« Sans vouloir stigmatiser l'ensemble des Antillais, celui qui nie l'existence avérée du racisme anti- noir peut même anti blanc peut aller se renseigner auprès des étudiants qui sont à la fac même auprès de nos compatriotes qui sont marié(es) avec des Antillais(e) pour s'en rendre compte .Peut être que je me trompe, mais je pense qu'ils n'assument pas leur négritude et qu'ils ont un sentiment d'infériorité ; ce qui est complètement stupide, mais peut-être que c'est ce qui ne les rendent pas sympas envers ni les Blancs ni les noirs. Cependant, nous les Congolais en particulier et les Africains en général nous les accueillants et les acceptants avec beaucoup de sincérité, spontanéité et surtout sans arrières pensées » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.14)

Un autre répondant conclut :

« Pourtant tout en ayant la même couleur et la même origine, la mentalité est différente entre Antillais et nous ! » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.2)

« Il y a quelques années en arrière quand j'étais étudiante ; autant, je peux affirmer qu'il est quasi impossible de se faire de réels amis, ça reste toujours très superficiel, pas sincère... alors que j'ai la réputation d'être très ouverte et je vais beaucoup vers les autres... ; mais il est évident que beaucoup d'étudiants français sont un peu racistes et hypocrites, ils n'aiment pas les autres nationalités, et je ne crois pas que la couleur de peau soit le seul motif. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.2)

« Quand je suis arrivé en France j'avais déjà 30ans, la plupart de mes camarades de classe avaient entre 20 et 23ans, je les trouvais très immatures et donc on n'avait pas les mêmes

intérêts, en plus rien de ce qui était proposé comme activité ne me plaisait » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

Une jeune femme congolaise de 45 ans, vivant à Mulhouse et qui travaille dans un collège, raconte sa stratégie personnelle pour se faire des amis en initiant de nouvelles relations dans son entourage avec cette initiative audacieuse :

« À l'université, j'avais cinq camarades africains dans ma classe et cela avait largement facilité mon intégration et mes études. On bossait ensemble. J'habite actuellement dans une petite commune alsacienne avec mon épouse camerounaise et j'ai adopté une stratégie pour me faire des amis. C'est-à-dire, j'ai décidé d'aller vers les Alsaciens pour mieux comprendre leur mode de vie. Pour cela, j'ai une stratégie qui consiste à connaître mes voisins. Par exemple, je commence par mon entourage le plus immédiat. Je frappe souvent à leur porte pour leur dire bonjour et faire leur connaissance ; et voir dans quelle mesure je peux établir des contacts de sympathie et d'amitié avec eux. C'est de cette manière que j'ai rencontré et fait la connaissance de nombreux français et je me sens comme l'un des leurs » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.7)

Pour une grande partie de notre échantillon, le choc culturel et social n'a pas été violent, du fait de l'héritage de la colonisation et des relations séculaires qui existent entre la France et ses anciennes colonies même si la RD du Congo a été colonisée par la Belgique. La RD du Congo est de loin le plus grand pays francophone au monde. La plupart de leurs dirigeants coopèrent avec la France et ont souvent la nationalité française.

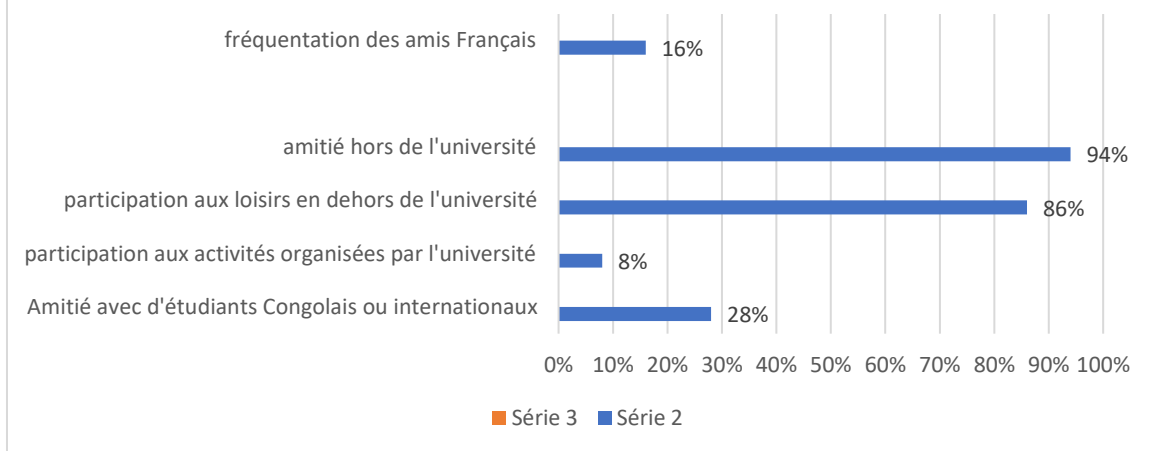
Le graphique 6.M, ci-dessous, montre qu'une majorité claire et nette se dégage pour l'amitié en dehors de l'établissement (86%) et la participation aux loisirs en dehors de l'université (75%). Les relations, à l'intérieur de l'université, ne sont pas importantes (8%), ce qui montre que beaucoup de Congolais ne privilégient pas la mixité des contacts et la multiplicité des origines de leurs amis au sein de l'université. C'est en dehors de celui-ci qu'ils tissent leurs liens d'amitié, notamment dans leur communauté.

Par ailleurs, un pourcentage très bas de notre échantillon déclare avoir relativement peu de contacts avec les étudiants congolais parce qu'ils ne fréquentaient pas l'université au même moment, cependant ils entretenaient un réseau assez important avec les étudiants congolais d'autres facultés et d'autres régions.

Tandis que la fréquentation des amis français reste faible (16%), les amitiés, en dehors de l'université et la participation aux activités en dehors de l'université, constituent les plus grands facteurs d'intégration de notre échantillon suivi de l'amitié avec les étudiants internationaux.

Enfin, à l'opposé, la participation aux activités à l'université n'intéresse visiblement pas beaucoup d'étudiants encore moins l'adhésion à une association, cela pourrait s'expliquer du fait qu'il n'en existe pas d'association d'étudiants congolais à l'université de Strasbourg.

Graphique 6.M : répartition selon les différentes facteurs d'intégration académique de l'ensemble de l'échantillon



- **Interaction avec les enseignants et le personnel administratif**

Nouer une bonne relation avec les étudiants est essentiel. Ceci leur permettra d'être plus motivés et plus travailleurs face aux enseignements. Les possibilités de conflit seront réduites et l'intérêt qu'ils développeront pour la discipline sera augmenté.

Le point de vue de l'étudiant sur ses professeurs est assez rarement l'objet principal d'un travail de recherche sur l'université. Cependant, de nombreuses publications évoquent les différents aspects de la relation entre étudiants et enseignants au sein de l'université et l'appréciation des étudiants à ce propos (Coulon, Paivandi, 2008 ; Erlich, 1998 ; Felouzis, 2001 ; Paivandi, 2012). Les étudiants de premier cycle entretiennent des relations épisodiques et distantes avec leurs enseignants tandis que les étudiants avancés évoquent plus souvent des relations régulières. L'enquête de Merle (1997) tente de saisir les différents facteurs liés au développement ou à l'absence de contacts entre les deux partenaires.

Afin d'analyser l'impact de ces relations sur le décrochage universitaire et mieux appréhender le vécu des étudiants dans le cours, nous les avons interrogés sur la fréquence de leur relation avec les professeurs et le personnel administratif ainsi que sur la qualité de leur relation avec ces derniers.

Le cas de cet étudiant, qui est sorti de l'université sans diplôme, mais qui garde tout de même une bonne opinion de ces enseignants :

« Mes rapports avec les enseignants à l'université étaient positifs. Les professeurs ici, en France sont plus simples. Au Congo, ils sont pour la plupart des politiciens et des gens qui travaillent dans des grands ministères, qui occupent des postes importants, ils arrivent en costard avec des belles voitures ils vous disent à peine bonjour, font leurs cours et repartent » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3)

« J'ai connu des profs qui ne vous regardaient même pas et qui vous méprisent et d'autres qui trouvent qu'il est normal que les étudiants fassent des erreurs et qu'ils ignorent de nombreuses choses. En général, j'ai une bonne opinion de mes professeurs » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4)

« Mon niveau scolaire n'était pas bon, mais j'ai eu un prof qui m'a aidé à progresser. Ainsi, face à mes difficultés, il ne cessait de m'encourager et de m'aider plutôt que de me rabaisser. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.10)

« Un jour, j'étais déçu à cause de mes notes. Un enseignant m'avait remarqué, il m'a demandé si j'étais malade, je lui expliquer ce qui se passait. Il m'a dit que j'avais toute ma place à l'université et que j'étais au-dessus de beaucoup de mes camarades de classe, ça m'a boosté le moral, j'ai repris confiance en moi jusqu'à la fin de mes études. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.4)

« Je ne me plains pas trop de mes profs, je trouve qu'ils sont sympas, parfois trop sympas, je trouve que les étudiants français sont trop indisciplinés en cours. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.5)

Des propos corroborés ici :

« Les étudiants français sont trop libres de dire ce qu'ils pensent, j'ai vu certaines étudiantes tenir des propos durs à l'égard de certains enseignants en cours » (Groupe.4. Néobachelier.Entretien.6)

« Avant de décrocher, j'avais discuté avec un professeur qui m'avait dissuadé et m'avait donné les adresses des structures qui pouvaient m'accueillir et m'aider à trouver un logement. Mon logeur avait vendu le studio que j'occupais et je ne savais plus comment m'en sortir, je dormais presque dehors, je passais beaucoup de temps dans le tram. Je garde un bon souvenir de mes enseignants. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.12)

« En amphi, la distance avec les enseignants reste le plus souvent importante ce qui réduit la chance pour les étudiants étrangers de développer des relations sociales en dehors des cours, je dirais que mes relations avec les profs étaient normales sans plus ! » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.11)

Ce n'est pas l'opinion de certains répondants qui entretiendraient des relations trop distantes avec des enseignants voire pas du tout :

« Mes rapports avec mes profs n'étaient pas bons, surtout en première année, ils utilisaient en cours des termes difficiles à comprendre, leur Français n'était pas simple, à la fin je ne comprenais presque pas ce qu'ils expliquaient. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.6)

« Pendant les devoirs et les partiels, j'avais toujours du mal à comprendre ce que certains profs voulaient comme réponses, ils avaient beau expliqué j'avais toujours du mal à saisir leurs explications, et ça m'énervait. Je ne garde pas un bon souvenir de mes relations avec eux » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.6)

« D'une manière générale, l'ambiance en cours de ma promotion n'était pas bonne et les étudiants n'avaient pas une bonne opinion des professeurs non plus. On ne faisait pas nos devoirs, les étudiants français respectent moins le professeur, ce qui ne favorisait pas nos relations avec la plupart d'entre eux. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.1)

« Les enseignants n'étaient pas bienveillants avec moi, je ne sais pas pourquoi, ils m'ignoraient carrément, il y a prof qui à chaque fois, qu'il s'adressait à moi haussait le ton pour m'humilier. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.2)

« En première et deuxième année, certains profs avaient pour habitude de déformer mon nom pour m'humilier et me rabaisser devant mes camarades de classe, j'étais impuissant par rapport à ça, heureusement que certains étudiants avaient remarqué leur manège ils les ont interpellés et l'un d'eux avait essayé d'être gentil avec moi, mais c'était trop tard, le mal avait déjà été fait. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.1)

Dans le domaine de la relation avec le personnel administratif, beaucoup d'entre eux reconnaissent avoir échangé avec eux tout particulièrement ceux qui travaillent dans les services de scolarité (inscriptions, organisation des cours et travaux dirigés, des examens, des jurys, gestion des notes, des diplômes, accueil, information et orientation). Ils sont souvent les premiers représentants de l'université que l'étudiant rencontre sur son parcours et sa relation avec ce personnel, souvent surchargé, marque, peut-être de façon définitive, l'image qu'il se fait de l'université, tout comme celle qu'il se construit de lui-même :

« Ça été un parcours de combattant à mon arrivée, je ne savais pas où toquer pour trouver l'information sur mon emploi du temps, j'y suis allé à la scolarité ils avaient été bienveillant avec moi » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.1)

« Quand j'avais un problème qui concernait l'administratif, je n'hésitais pas à aller les voir pour me renseigner et très souvent, ils étaient accueillants et disponibles. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.3)

« Ils m'aident beaucoup. Je vais souvent à l'accueil quand j'ai un problème d'incohérence sur mon emploi du temps. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6)

« Pendant toutes mes années à l'université, je n'avais jamais échangé avec le personnel administratif. Je n'avais jamais eu besoin d'eux, sauf à mon arrivée. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.4)

« Le personnel administratif n'était jamais disponible quand on avait un problème j'avais fini par ne plus les fréquenter. » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.1)

Les entretiens montrent qu'une forte proportion de notre public a eu beaucoup d'interactions avec le personnel administratif, surtout au début de leur scolarité, et apprécie très fortement leur bienveillance. Cependant, ils trouvent leur relation avec les enseignants plus ou moins mitigée.

- **Fréquentation de la bibliothèque**

Il s'agit, pour nous, d'interroger les étudiants sur leur fréquentation et leur utilisation des bibliothèques de l'Université de Strasbourg afin d'analyser son impact sur leur parcours à l'Université de Strasbourg

A quelle fréquence notre public se rend à la bibliothèque ? L'ensemble de notre échantillon admet avoir fait une inscription à la Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg (BNUS). Cependant, plus de la moitié s'y rend une fois par mois et la part de ceux qui ne s'y rendent jamais est très élevée plus de la moitié (57%)

« Pendant la première année j'y allais souvent parce que je voulais travailler dans un environnement calme, avec de l'espace pour poser les affaires et parce qu'aussi, je n'arrivais

pas à travailler chez –moi. Aujourd’hui j’y vais de temps en temps » (Groupe 3. Étudiant. Entretien 3)

« Je me rendais pour travailler sur mes propres documents, chez moi, je n’arrivais pas à me concentrer. J’y allais une fois par semaine » (Groupe2. Diplômés. Entretien.3)

« Oui j’y allais pour emprunter de documents, mais pas pour travailler, je préférais bosser dans ma chambre. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.13)

« On allait à la bibliothèque lorsque les profs nous donnaient un travail à faire en groupe. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.3)

« L’espace à la bibliothèque est très grand et cela me motive pour travailler sereinement. J’allais au moins une fois par semaine » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.5)

« Pour moi la bibliothèque est un véritable lieu pour étudier, J’y vais deux fois par semaine pendant l’année universitaire. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.10)

IL y a ceux qui n’ont jamais fréquenté la bibliothèque jusqu’à la fin de leurs études. C’est le cas de cette étudiante qui, tout de même, a obtenu son diplôme avec mention.

« Je ne suis jamais allée à la bibliothèque, nous avons aujourd’hui tout sur internet, je préférais aller sur cairn infos depuis mon ordinateur. » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.5)

« Alors la BU je n’y suis pas allée souvent. Toutes ces bibliothèques-là, je ne suis pas trop fan. Je ne comprends rien. J’arrive dans un truc où il y a plein de bouquins : « qu’est-ce que je cherche, je prends lequel ? » Enfin, ça me saoulait, donc je m’achetais vachement de livres personnellement, je lisais beaucoup. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.2)

« Je n’ai jamais fréquenté la bibliothèque, parce que ça ne me dit rien, je préférais acheter mes bouquins. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.11)

6.2.8 La question du retour et du non-retour

Dans le Congo de l’époque coloniale, aller faire ses études en France constituait le parcours idéal pour l’élite colonisée. Le parcours scolaire ouvrait ainsi à cette élite des trajectoires migratoires par lesquelles elle acheva de se constituer. Cette venue en France, pour suivre ses études, se concluait autrefois par un retour au Congo qui était l’occasion d’une ascension sociale par l’intégration aux élites universitaires et/ou politiques du pays. Les auteurs africains d’expression française, qui ont écrit et publié entre la fin de la Seconde Guerre mondiale et les indépendances, ont en commun une situation historique : la situation coloniale. Leur parcours d’étudiants colonisés, partis pour la plupart achever leurs études en France au lendemain de la guerre, constitue un thème central pour de nombreux romans de cette période, qui marque l’enracinement de la littérature africaine dans le champ francophone⁹⁴.

La question du retour et du non-retour des étudiants congolais dans leur pays à trouver une partie des réponses dans le chapitre VII de cette étude, sur les questions liées aux motivations

⁹⁴ Nicolas Treiber, « L’élève migrant africain au tournant des indépendances », *Hommes & migrations* [En ligne], 1286-1287 | 2010, mis en ligne le 29 mai 2013, consulté le 07 août 2020. URL : <http://journals.openedition.org/hommesmigrations/1721> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.1721>

de leur séjour d'études et du choix de la France, un pourcentage assez élevé de nos répondants avait évoqué le fait que les études n'étaient qu'un tremplin pour s'installer durablement en France. Ce qui pose un problème de la fuite des cerveaux pour ceux qui, après avoir obtenu leur diplôme, s'acculturent, c'est-à-dire assimilent parfaitement la culture de leur pays d'accueil, s'y implantent durablement, y occupent une place plutôt avantageuse d'un point de vue social et économique et n'envisagent plus de retourner au Congo.

Le fait que les enquêtes exploratoires au Congo n'avaient pas été concluantes, car je n'avais pas trouvé le public cible, explique en partie que la fin des études se conclut très souvent par le non-retour au Congo.

Pour nous permettre de mieux cerner, d'avoir une vue globale sur le contexte, les raisons ainsi que les difficultés qui se mettent en place sur cette question, nous les avons interrogés sur ce qu'ils allaient faire après les études. Quels étaient leurs projets d'avenir ? Voici leurs réponses :

« Je pense repartir au pays parce que la vie en France est un peu stressante et ennuyante pour moi. Je risquerais de me trouver dans un cercle fermé : ma vie se résumerait à aller au travail, prendre le tram ou le bus et puis rentrer chez moi. Je suis toujours quelqu'un qui aime découvrir des nouvelles choses et d'aventure. En Afrique en vie en plein air. Une vie en appartement comme c'est le cas en France, pour moi, perdra toute sa valeur ». (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.5)

« Quand j'avais décidé de quitter mon pays pour venir en France, mon objectif de départ était clair: poursuivre mes études dans une université européenne, qui en quelques sortes, permettent aux jeunes de bénéficier d'une meilleure formation que celle du pays d'origine et obtenir un diplôme de qualité qui allait me permettre d'aider mon pays une fois mes études terminées et je n'ai pas changé d'avis. À la fin de mes études, je retournerai au Congo » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.10)

« Venir en France découle de mon amour envers ce pays depuis toujours, d'où la décision d'étudier ici, il était logique de retourner chez moi après l'obtention de mes diplômes. Je viens ici en France pour des raisons professionnelles. Au Congo les diplômes français sont généralement plus appréciés que d'autres, issus d'autres pays, grâce à la bonne réputation de sa formation. C'est une garantie pour trouver un bon poste au pays, mais, pas avec mon Master en sociologie. J'ai aussi une licence professionnelle en management, car ce diplôme est plus utile au Congo » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.14)

Certains ont, aussi, décidé de retourner au Congo plusieurs années après l'université :

« J'attendais l'obtention de ma carte de résident avant de rentrer au pays, j'ai travaillé pendant 5 ans dans un centre commercial. J'ai ma famille ici, mais je passe beaucoup de temps au Congo où j'occupe un poste important dans une mairie de Brazzaville, je me prépare à m'installer définitivement avec ma femme et mes enfants au Congo. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.11)

D'autres veulent rester après les études, mais pas en France, comme en témoigne ce répondant :

« La France n'était pas mon premier choix, j'aurai aimé étudier dans un pays, qui offrirait un système d'université plus dynamique et plus riche en termes de cursus universitaire comme le Canada ou les États unis. C'est d'ailleurs dans ces pays que j'aimerais y vivre plus tard, mais pas en France ! ». (Groupe.3. Etudiant.Entretien.4)

Le choix de retourner au pays, dans le contexte des crises politiques et économiques à répétitions que connaissent dans les deux Congo ou de rester après les études, n'est pas facile.

« *J'ai décidé de faire ma vie en France pour des raisons professionnelles. Au Congo pour occuper un poste à responsabilité vous êtes obligés d'adhérer à un parti politique ou alors corrompre quelqu'un, donc se compromettre.* » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.14)

« *Je n'envisage pas de rentrer au Congo, tout au moins pas maintenant, j'avais obtenu ma licence en psychologie, j'ai aussi suivi une formation à l'AFPA dans la sécurité, je cherche à trouver du travail pour pouvoir fonder une famille en France, mon avenir n'est pas au Congo.* » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.8)

« *Je vis en France depuis 4 ans et, je pense, ne pas retourner au pays après mes études, j'y vais pendant les grandes vacances, mes parents m'achètent le billet, mais je me sens comme un étranger sur place. Je n'ai donc aucun projet de retour. J'aurai du mal à me réadapter.* » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.9)

« *Je n'ai pas réussi à décrocher mon diplôme à l'Université, je ne pense pas un seul instant rentrer à Kinshasa : la vie est trop dure dans nos pays, ici, en France, les conditions de vie sont meilleures qu'au Congo, à l'hôpital on s'occupe bien de toi, vous avez le soutien de l'État en cas de problèmes.* » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.1)

« *C'est hasardeux repartir au Pays. Là-bas, rien n'est sûr. Trop d'incertitude par rapport à l'emploi, la sécurité, la santé, la politique, sans compter les parents qui vous envahissent tous les jours avec des doléances de tout genre. Parce que vous avez vécu en France donc vous êtes censés avoir beaucoup d'argent* » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.8).

« *Comment voulez-vous que je retourne au Congo pour aller remplir les rangs des diplômés sans-emplois, au pays je n'aurais aucun débouché, alors qu'ici, non seulement les conditions de travail sont meilleures, mais aussi les débouchés ne manquent pas* » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.9)

« *Je suis mariée à un Français, nous avons de meilleures conditions de vie en France, même si je le voulais mon mari et mes enfants n'aimeraient pas vivre en Afrique. Je me suis donc installée définitivement en France.* » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.2)

Pour quelques répondants, le non-retour n'est parfois pas définitif, comme nous pouvons le voir dans ces extraits.

« *J'ai voulu avoir une première expérience professionnelle en France, avant de rentrer définitivement au Congo. Ma retraite, je la prendrai chez moi à Kinshasa. Je suis agent pénitencier, mais j'envisage quitter cet emploi dans deux ans, faire mes bagages et rentrer au Bled* » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.4)

« *Je terminerai ma vie en Afrique, chez moi, dans ma région natale, au Congo. J'ai eu des enfants ici, j'attends qu'ils deviennent autonomes avant de retourner au Congo. Je suis très attaché à mes origines et à mes racines* » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.14)

« *J'avais envisagé un temps de retourner au Congo à la fin de mes études, le but de mon projet initial était d'aller à l'étranger acquérir un diplôme plus élevé ou mieux valorisé et participer au développement de mon pays, mais l'homme propose et Dieu dispose. J'ai reçu une proposition d'emploi qui m'a obligé de rester ici. J'aime mon pays d'origine, même si je suis*

devenu Français. Ce qui compte pour moi, c'est l'attachement à mon pays d'origine, même si la perspective d'un retour définitif éventuel est hypothétique. Je passe chaque année mes vacances d'été à Brazzaville » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.13)

Sur les questions liées aux motivations de leur séjour d'études et du choix de la France, un pourcentage assez élevé de nos répondants avait évoqué le fait que les études n'étaient qu'un tremplin pour s'installer durablement en France.

« Une grande partie de ma famille est installée en France depuis très longtemps, je suis donc venue pour un double objectif : obtenir un diplôme et me rapprocher de ma famille » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.2)

« Le choix de la France était un choix naturel pour moi, puisque beaucoup de mes amis y résidaient depuis la fin de leurs études. » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.6)

« Je savais que le chemin qui me menait en France était à sens unique. Je vis à Strasbourg depuis 20 ans et je ne compte pas repartir au Congo, c'est ici que je serai enterré ainsi que ma femme et mes enfants. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.9)

« Retourner au pays pour faire quoi ? Je suis né dans une famille très pauvre, les parents se sont cotisés pour payer mon voyage d'études, mon père est décédé l'année dernière, toute la famille comptait sur moi pour l'organisation des obsèques. Cette année, j'ai fait une pause dans mes études pour pouvoir travailler à plein temps, afin de subvenir aux besoins de ma famille restée au Congo. » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.6)

« Je n'ai pas décroché de diplôme, même si j'avais obtenu mon diplôme, je ne serais pas retourné au Congo. Malgré le fait que les conditions de vie soient difficiles en France surtout pour nous les étrangers, j'aime mieux mille fois la misère d'ici que celle de mon pays natal. Je n'ai donc aucune intention de rentrer au Congo. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.1)

TROISIÈME PARTIE

Discussion, apports et limites de la recherche,
nouveaux questionnements et
recommandations

CHAPITRES VII

DISCUSSION : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

7.1 Discussion

En introduction de cette recherche, plusieurs types de questions avaient été soulevés. Nous sommes partis du constat selon lequel beaucoup d'étudiants congolais quittent l'Université de Strasbourg sans diplôme et nous avons pensé que la cause de ces échecs dépend de différents facteurs, déterminants et motifs.

En effet, nous, nous, sommes posés la question de savoir si l'effet des différentes variables sociodémographiques, d'origine sociale et du parcours universitaire sur les facteurs d'intégration sociale et académique peuvent avoir une influence sur le décrochage de notre public.

Est-ce que les différentes variables indépendantes concernant l'identification des enquêtes sont susceptibles de produire une influence sur les déterminants de l'abandon, ce qui nous amène à présenter les questions de départ de notre recherche :

- quel est le profil des étudiants de notre échantillon qui quittent l'Université de Strasbourg sans diplômes, soient qu'ils aient échoués, soit qu'ils aient abandonnés au cours du premier cycle universitaire ?
- Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? (La diversité des parcours de départ, le statut de boursier ou non, le type de formation, les caractéristiques sociodémographiques ou d'autres motifs ?
- Quel est le poids des caractéristiques des individus sur le décrochage de notre public ?
- Quels sont les effets des principales variables d'intégration sociale et académique sur les apprentissages ? Quelles sont les stratégies d'affiliation au monde intellectuel (le métier d'étudiant, Coulon, 2005) que les étudiants du Congo mettent en place pour ne pas décrocher ?
- Pensent-ils retourner au Congo après l'université ? Telles sont les interrogations de cette recherche. Pourquoi les étudiants congolais choisissent-ils en majorité de partir en France ? Comment s'y déroulent leurs études et surtout comment réapprennent-ils le métier d'étudiant ? Enfin, quel est le sens de ce "mouvement" vers l'étranger : s'agit-il d'une migration durable laquelle eût signifié une rupture avec le pays d'origine, ou plutôt d'un passage motivé par l'acquisition de diplômes français dont l'issue eût été le retour des étudiants après l'université ?

Par la suite, la revue de littérature nous a permis de formuler des hypothèses suivantes:

- Le motif du voyage et la question de retour ou du non-retour de nos répondants est d'emblée conçue comme l'engagement et l'installation en France dans une vie sociale et professionnelle dont l'objectif consiste, pour l'essentiel, à fuir leur pays ou à le quitter durablement.
- Le décrochage des étudiants congolais résulte d'une rupture relationnelle avec leurs parents, d'un isolement géographique et d'un manque d'implication dans les interactions sociales avec les pairs.
- Le décrochage est dû aussi au manque de persévérance dans les études, des étudiants n'ayant connu ni Campus France ni le système L M D. Ces derniers se heurtent, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant.

7.1.1 Discussion des principaux résultats

Ce point de discussion sera le lieu, pour nous, de présenter les résultats de l'enquête et d'en faire une interprétation plus poussée, de procéder à une analyse plus approfondie des données dans le but de valider ou non nos hypothèses de recherche, de faire ressortir les implications théoriques et pratiques des résultats et, enfin, de formuler les limites et les faiblesses de ce travail doctoral tout en proposant, à la fin, des perspectives de recherches sur ce phénomène.

Les résultats seront ainsi mis en perspective à travers deux axes : l'adaptation sociale et académiques, en répondant aux questions suivantes :

- Est-ce que les résultats du groupe 4, le groupe témoin (néo- bacheliers,) permettent de valider les hypothèses concernant le groupe 1 (les décrocheurs) ?
- Est-ce que les résultats du groupe 2 (les diplômés) permettent de valider les hypothèses concernant le groupe 1 (les décrocheurs) ?
- Est-ce que les résultats du groupe 3 (les étudiants avec un parcours universitaire) permettent de valider les hypothèses concernant le groupe 1 (les décrocheurs) ?

Dans le traitement et l'analyse des données de cette recherche, plusieurs types de questions avaient été soulevés. Des questions relatives à l'influence des variables indépendantes tels que :

- Âge
- Sexe
- Passage par le système L M D
- Passage par Campus France
- Avoir commencé ses études au Congo
- Origine sociale et profession des parents
- Milieu rural ou urbain au Congo
- Situation familiale pendant les études
- Enfant (s) pendant les études
- Niveau et discipline d'études universitaires au Congo
- Niveau d'études à l'inscription en France
- Niveau d'étude trois ans après la première inscription

Sur les facteurs d'intégration sociale tels que :

- Motivation du séjour et du choix de la France
- Préparation du voyage et mise en œuvre du projet. Organisation du parcours
- Conditions de vie (logement, emploi et financement)
- Participation aux activités organisées par l'université.
- Participation aux loisirs hors de l'université.
- Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis français.
- Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains et intégration dans le réseau congolais.

Et ensuite sur les facteurs d'intégration académique comme :

- Organisation du parcours d'études
- Système L M D
- Campus France.
- Progression dans les études.
- Interaction dans le cours et à l'université avec les étudiants congolais ou autres.
- Stratégies d'apprentissage, déroulement des études trois ans après la première inscription.
- Fréquentation de la bibliothèque.

Après la revue de l'art et le traitement des données, des éléments de réponse peuvent être apportés à ces questions. Ceux-ci découleront de la confrontation entre nos résultats de recherche et les conclusions des travaux antérieurs.

Les tableaux ci-dessous résument les différents résultats qui découlent de nos travaux. Ces résultats seront ensuite confrontés à nos hypothèses et ceux du chapitre II, relatifs à la conceptualisation, reprenant les résultats obtenus dans les recherches antérieures :

Motivation du séjour et du choix de la France.

Préparation du voyage et mise en œuvre du projet.

Conditions de vie (logement, emploi et financement)

Participation aux activités organisées par l'université.

Participation aux loisirs hors de l'université.

Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis français.

Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains et intégration dans le réseau congolais.

Projets et perspectives d'avenir : la question du retour et du non-retour.

Tableau 7.1 : Répartition des variables indépendantes par groupe

Tableau 7.1 : Variables indépendantes	Groupes avec parcours universitaires au Congo			Groupe sans un parcours universitaire	Total sur 50
	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	
Caractéristiques sociodémographiques des répondants	Les décrocheurs 15 individus	Les diplômés 15 individus	Etudiants : avec un parcours universitaire au Congo : 10 individus	néo-bacheliers : sans parcours universitaire au Congo : 10 individus	
SEXE					
Féminin	7	6	5	4	22
Masculin	8	9	5	6	28
Groupe d'âge					

18-20	0	0	0	1	1
21-23	6	9	3	9	27
24-26	9	4	6	0	19
27-29	0	2	1	0	3
30 et plus	0	0	0	0	0
Situation familiale					
Célibataire	14	15	10	10	49
Marié(é)	1 : Féminin	0	0	0	1
Enfant pendant les études	6 (3 fém. + 3 masc.)	3 (2 Fém+1 Masc.)	1 (Masc.)	1(Fém.)	11 (6 étudiantes 5 étudiants)
Profession des parents.					
Cadre	1	5	2	3	11
Employé	3	7	3	3	16
Ouvrier ou indépendant	4	0	1	2	7
Sans profession	7	3	4	2	16
Origine géographique					
Urbain	13 : 86,6%	8 : 53,3%	7 : 70%	8 :	36 : 72%
Rural	2	7	3	2	14 : 28%
Passage par le Système L M D	9	10	9	8	36
Passage par le parcours Campus France	6	5	7	9	27

Ce tableau résume le profil de nos enquêtés, il sera utilisé pour discuter les résultats de la recherche en répondant aux questions formulées au début de la thèse afin de valider ou infirmer nos hypothèses. Il représente l'identification, des enquêtés, il sera suivi d'une interprétation des résultats.

L'analyse des caractéristiques sociodémographiques des enquêtés revêt un caractère important du fait de l'utilisation de ces informations dans l'explication du décrochage de notre public cible. La présente enquête concerne 4 groupes.

Le tableau ci-dessus, relatif aux caractéristiques sociodémographiques et parcours scolaires de notre public, fournit les éléments essentiels sur les caractéristiques des individus enquêtés et sur leur nombre par groupe et par variable indépendante étudiée. En effet, la population

étudiante congolaise est loin d'être homogène, tant au niveau des caractéristiques sociodémographiques des individus qu'au niveau des motivations et de la nature du projet d'études comme nous allons le voir.

7.1.2 Le profil des enquêtés

- **L'âge**

La présente enquête concerne 50 personnes de 18 à 60 ans : l'âge retenu est celui de la première inscription à l'Université de Strasbourg dont 22 femmes et 28 hommes de 18 à 20 ans. La distribution de notre échantillon de 18-27 ans, par groupe d'âge, présente une allure presque régulière, ne présente pas des écarts significatifs ainsi avec plus d'hommes que de femmes (28 garçons contre 22 femmes). La moyenne d'âge, étant de 23 ans, signifie que la population s'est inscrite à un âge plus avancé que l'âge normal en France (18 ans). Commencé les études assez tard à l'Université de Strasbourg s'explique par les difficultés que rencontrent les gouvernants des deux Congo à développer le système éducatif ; des retards qui s'accumulent d'année en année depuis l'école primaire jusqu'à l'université en raison des grèves du personnel et des étudiants, des guerres à répétition, ce qui entraîne non seulement des lacunes dans beaucoup de disciplines.

- **La situation familiale des personnes enquêtées**

Le tableau fournit également des informations sur la situation familiale des enquêtés au moment où ils étaient étudiants pour les deux premiers groupes et pendant leurs études pour les deux autres groupes (3 et 4). Nous avons recensé 49 étudiants célibataires sur 50. Une étudiante est mariée et vit avec son compagnon, 11 sur 50 répondants ont des enfants, dont 6 femmes et 5 hommes.

- **L'origine géographique des personnes**

Il s'agit d'examiner ici, la part que représente l'origine de chaque répondant dans l'ensemble des 4 groupes. Ainsi, on peut noter que 36 des personnes enquêtées vivent en milieu urbain et 14 en milieu rural. Ces proportions sont, respectivement, de 70 % et 28 %. Au niveau des groupes, la répartition des personnes enquêtées montre un nombre très élevé dans le groupe 1 (les décrocheurs) de personnes qui habitaient en ville avant de voyager, soit 36% des urbains, alors que les 3 autres groupes totalisent 63,8 %.

Ce nombre élevé de la population urbaine s'explique, par le fait qu'il n'existe qu'une seule grande université publique au Congo-Brazzaville, l'Université Marien Ngouabi. La deuxième université sera plus grande et plus moderne avec une capacité d'accueil de plus de 30000 miles étudiants et ouvrira ses portes à la prochaine rentrée universitaire.

Depuis trois décennies, la population urbaine du Congo Brazzaville est répartie sur six centres urbains, dont deux principaux (Brazzaville et Pointe-Noire) et quatre secondaires (Dolisie, Nkayi, Mossendjo et Ouesso). Cette population représentait 52% de la population totale en 1984

et 57% en 1996. En 2004, cette proportion s'est élevée à 60%. Ainsi 6 personnes sur 10 vivent actuellement en milieu urbain⁹⁵.

La population de Brazzaville, capitale du pays, est passée de 585 812 habitants en 1984 à 1 029 988 habitants en 2005. Pointe-Noire, la deuxième grande ville, connaît une croissance encore plus rapide, car sa population est passée, dans la même période, de 294 203 à 833 125 habitants. La rapide croissance de la population de Pointe-Noire est, en grande partie, influencée par l'arrivée en masse des déplacés des différentes guerres civiles qui ont eu lieu dans le pays, au cours des années 1990, guerres dont Brazzaville a été l'épicentre. (B-BOUEYA, 2003)

Quant au Congo Kinshasa, selon le département du développement humain de la Banque mondiale (2005), une partie relativement élevée de la population, à peu près 30%, réside dans les zones urbaines, avec une forte concentration à Kinshasa dont la population, estimée à environ 10 millions d'habitants, en fait l'une des 25 plus grandes villes du monde. Comme dans les autres pays d'Afrique, la population est jeune : 48% ont moins de 15 ans, 67 % moins de 25 ans, selon la même étude.

Avec un taux annuel de croissance de l'ordre de 3,07 %, la population est en plein développement. Cette population, extrêmement jeune (en 1984, selon l'Institut National des Statistiques, 58,9 % de cette population était constituée de personnes de moins de 20 ans et actuellement, 47,4 % de la population est constitué de personnes de moins de 14 ans) se répartit par milieu de résidence de la manière suivante : les données de 1984 dudit Institut indiquent qu'environ 70 % de la population congolaise vit en milieu rural contre près de 30 % dans les villes. La répartition géographique de la population est inégale. En effet, à part quelques poches de peuplement allant du Kwilu au Kasai et les régions montagneuses de l'Est, le reste du territoire est sous-peuplé avec une densité de loin inférieure à la moyenne nationale estimée en 1984 à 13 hab./km².

Il est reconnu que les migrations des jeunes, pour des motifs d'études, contribuent de plus en plus à alimenter l'exode rural. Les individus, que nous avons interrogés, sont pour leur grande majorité des néo-citadins. Une fois formés à l'Université de Brazzaville ou de Kinshasa, ils acquièrent un mode de vie urbain et des aspirations professionnelles qui ne cadrent plus avec les activités exercées en milieu rural. À la fin de leur formation, il n'est pas évident qu'ils cherchent à repartir dans leur milieu d'origine.

« Je viens d'un milieu rural, je suis arrivée à Brazzaville après le lycée. Nous sommes nombreux à faire le choix de poursuivre nos études à, l'université Marien N'Gouabi, c'est la seule université que nous avons et presque tous les instituts supérieurs s'y trouvent aussi. Bien que je me sentisse mieux dans ma région d'origine, malgré les conflits armés à répétitions que nous subissons, mais je n'allais plus y retourner à cause des difficultés d'insertion professionnelle. C'est plus facile de trouver du travail à Brazzaville et de préparer mon voyage à l'étranger »
(Groupe.2. Diplômés. Entretien.13)

« Je suis originaire d'un grand village de l'est du pays, je suis arrivé à Kinshasa parce que je voulais une vie meilleure et cause de la guerre dans l'Est, je voulais aussi partir étudier en Belgique, c'était mon rêve depuis le collège, car non seulement les belges nous avaient colonisés, mais beaucoup de Congolais habitent en Belgique, nous formons peut-être la première communauté étrangère en Belgique. Je savais qu'il était plus facile pour moi de

⁹⁵ Site du ministère du tourisme de la République du Congo.

voyager à partir de Kinshasa, dès que j'ai eu mon diplôme d'état, j'ai tout de suite postulé à L'UNIKIN (Université de Kinshasa) » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.12)

Selon Bikindou-Boueya (2003), les conflits armés ont, dans une certaine mesure, provoqué des migrations à destination des campagnes et, certainement, des mouvements de retour de plusieurs individus dans leur contrée d'origine, mais, poursuit-il, rien ne permet à l'heure actuelle d'affirmer qu'il s'est agi de migrations définitives. L'absence des infrastructures économiques et des services sociaux de base, dans de nombreuses localités des zones rurales, contribue à nourrir, chez les jeunes, le rêve d'une vie meilleure en ville quitte à s'installer dans les localités périurbaines. L'auteur souligne, aussi, que la scolarisation, qui joue un rôle déterminant dans la manifestation de l'exode rural, contribue, au contraire, à fixer les jeunes néo-citadins en ville, après de longues années d'études, qui leur permettent d'acquérir un niveau d'instruction ou une qualification qui les orientent vers les activités économiques exercées en milieu urbain. L'exode rural, qui s'effectue pour des motifs scolaires, n'engendre presque pas des courants migratoires ou des migrations de retour. Souvent, les migrants, une fois leur scolarité terminée, restent en ville pour chercher du travail en rapport avec leurs nouvelles aspirations⁹⁶.

Vivre en milieu rural est considéré, pour beaucoup des jeunes citadins, comme une remise en cause de leur aspiration à la liberté et à l'épanouissement social (Bikindou-Boueya, 2003). Conscients de l'attitude peu réconfortante de l'État à leur égard, les jeunes mettent en place des stratégies économiques de survie en développant des initiatives économiques, dans le secteur informel, pour se maintenir en milieu urbain ou périurbain ou alors quitter le pays pour immigrer en Europe, comme évoquée par de nombreux répondants.

- **Profession des parents et origine sociale.**

D'après les données de l'enquête, relative à la profession des parents de nos répondants, il ressort en majorité quatre catégories par ordre décroissant :

- Les parents « employés ou agents » (32 %).
- Les parents sans profession, c'est-à-dire ceux qui n'exerceraient aucune activité et qui n'ont pas de diplômes (32 %).
- Les cadres (22%).
- Les ouvriers qui travaillent soit à leur propre compte, soit auprès d'un employeur et qui n'ont aucune qualification représentent 14 %.

Toutefois lorsqu'on considère l'ensemble des résultats, on peut observer que beaucoup de nos répondants (64 %) sont d'origine sociale modeste.

Autrefois, les étudiants des deux Congo, en France, étaient pour la plupart issus des familles aisées du pays. Venir étudier, en France, était le chemin tout tracé pour l'élite au pouvoir. Certains de leurs enfants occupent aujourd'hui des postes importants dans les administrations et sont intégrés dans presque tous les grands réseaux du pays.

Mais, depuis les années 90, après la destruction du mur de Berlin et suite aux différentes conférences nationales organisées dans presque tous les pays d'Afrique francophones, appelant à la fin des monopartites, et étant donné que le système éducatif public s'est rapidement détérioré

en raison des crises politiques et des différentes guerres que le Congo Brazzaville et le Congo Kinshasa ont traversées, des jeunes souhaitent poursuivre les études à l'étranger, des jeunes issus de classes moyennes et populaires qui veulent à tout prix sortir du pays pour étudier dans un pays étranger comme la France ou la Belgique où ils ont des liens historiques très forts et pourront bénéficier d'une ascension sociale.⁹⁷

Dans une note de synthèse, Agulhon (2009) confirme cette tendance, avec l'exemple des trajectoires des Marocains en France. Elle rappelle que, dans les familles bourgeoises marocaines, venir étudier en France était devenu une tradition, une part de ces étudiants reproduisant un modèle et devenant des « héritiers » ; ils ont plus souvent que d'autres, poursuivit-elle, fréquenté les lycées français et étaient titulaires du baccalauréat et suivaient plus que d'autres une formation en grande école et étaient ainsi intégrés dans des réseaux sociaux forts. Mais, depuis une quinzaine d'années, la scolarisation se développe au Maroc et la demande de poursuite à l'étranger aussi. Deux nouvelles catégories viennent grossir les rangs de ces étudiants, des jeunes de classes moyennes qui sont les premières générations à fréquenter l'université et près de 40 % de jeunes de milieux populaires, moins soutenus tant par un réseau social marocain en France que par l'aide matérielle de leurs parents. En promotion sociale pour les premiers, en ascension pour les seconds, ces jeunes prennent à cœur de réussir leurs études. Si des différences manifestes distinguent les histoires scolaires familiales, les jeunes « pionniers » ou « d'avant-garde » ne tirent pas moins des bénéfices symboliques et concrets de ce séjour en France (Catherine Agulhon, 2009)

L'origine sociale est une variable classique et massivement utilisée en sociologie de l'éducation, y compris dans les recherches concernant l'enseignement supérieur. Depuis *Les Héritiers* de Bourdieu et Passeron (1964), les chances d'accès à l'enseignement supérieur sont différenciées selon l'origine sociale, les enfants d'origine modeste, par exemple, représentant les « heureux survivants » de catégories sociales pour lesquelles il était « improbable » qu'ils accèdent à la position qu'ils occupent, faisant d'eux « les moins défavorisés parmi les défavorisés » (Bourdieu et Passeron, 1964). Depuis la parution de cet ouvrage, la composition sociologique de l'enseignement supérieur français, en particulier celle de l'université, a considérablement évolué, accueillant de nouvelles catégories sociales (Langouët, 1994).

La DEPP⁹⁸ (2007) met en évidence deux constats importants. D'une part, le recrutement social est toujours différent selon les filières : les classes préparatoires, la médecine, les grandes écoles, le droit, les études scientifiques recrutent principalement leurs étudiants parmi les classes favorisées (cadres supérieurs et professions libérales), tandis que les filières courtes (BTS et IUT), ainsi que la plupart des filières universitaires, accueillent davantage les enfants des classes populaires et moyennes. D'autre part, la poursuite d'études longues à l'université est encore davantage le fait de jeunes dont les parents sont cadres supérieurs ou exercent une profession libérale.

Ces données tendent à montrer que si l'accès à l'enseignement supérieur, en général, s'est incontestablement démocratisé, l'accès au savoir et aux positions les plus enviées socialement demeure différencié selon l'origine sociale.

⁹⁸ Les dossiers évaluations et des statistiques

Plusieurs recherches récentes mettent en évidence l'effet de la classe sociale sur le devenir des étudiants (Felouzis, 2001 ; Duru-Bellat, 2000 ; Erlich, 1999 ; Beaud, 1997 ; Millet, 2003 ; Michaud, 2004). Duru-Bellat souligne les processus de « l'exclusion de l'intérieur » et Felouzis montre que, dans les parcours de premiers cycles, les enfants d'origine modeste décrochent plus facilement que les autres, phénomène qu'il appelle « la sélection invisible ».

7.2 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

7.2.1 Motif de voyage

- **Hypothèse 1 : Motif du voyage : la question de retour et du non-retour**

En effet, l'hypothèse émise est la suivante : l'immigration universitaire de notre public est d'emblée conçue comme l'engagement et l'installation, en France, dans une vie sociale et professionnelle due au manque de débouchés au Congo. Le motif du voyage d'études, conçu avant leur arrivée, se confond avec un projet d'immigration, ce qui peut pousser à l'abandon des études. Une fois l'inscription effectuées, ils tentent de mettre en place des stratégies d'ajustement ou de contournement qui les conduisent à rester à l'université afin de pouvoir bénéficier des avantages que le statut d'étudiant leur confère, le temps de mettre en œuvre leur projet initial. Pour eux obtenir un diplôme n'est pas l'unique sésame permettant de réussir et de s'assurer un meilleur avenir.

Il faut rappeler que la délivrance d'un visa, quel que soit le motif du voyage pour la France, est souvent très difficile en particulier pour les ressortissants des pays africains. Comme le prouve cet extrait

« À écouter les discours politiques, la mobilité internationale est favorisée par les états, elle constitue une richesse tant pour les pays de départ que d'arrivées. La promotion de ces politiques est faite à grand bruit, même si quelques distorsions surgissent ici ou là, quand la Grande-Bretagne fait payer le prix fort aux étudiants étrangers, par exemple. En France, Campus France est censé faire connaître l'enseignement supérieur à l'étranger, il régule les flux, construit des filtres (niveau académique, projet, langue, moyens financiers...) et donne le sésame sur des critères plus ou moins drastiques. » (Agulhon et Ennafaa, 2016, p.1)

En effet, les critères pour accorder le visa sont souvent drastiques, les motifs de refus d'un visa pour études sont nombreux et très courants : à titre indicatif, nous avons sélectionné quelques-uns des informations recueillies auprès des répondants de mon réseau au Congo et sur internet⁹⁹

- *« Vous n'avez pas fourni la preuve que vous disposez de ressources suffisantes pour couvrir les frais de toute nature, durant le séjour en France, ou vous n'êtes pas en mesure d'acquérir légalement ces moyens.*
- *Vous n'avez pas justifié de votre admission dans un établissement d'enseignement supérieur ou dans un organisme de formation professionnelle pour y suivre un cycle d'études.*

⁹⁹WorldlikeHome ; Étudier en France : Comprendre les 7 motifs d'un refus de visa étudiant! 2019.

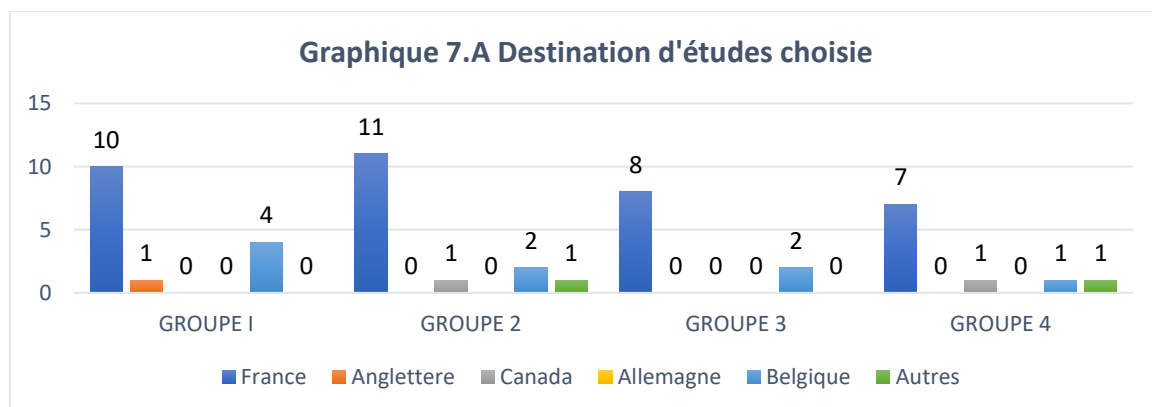
- *Vous n'avez pas présenté d'éléments suffisants permettant à l'autorité consulaire de s'assurer que votre séjour en France à des fins d'études ne présenterait pas un caractère abusif ».*
- *Les informations communiquées pour justifier les conditions de séjour sont incomplètes et/ou ne sont pas fiables*
- *Vous faites l'objet d'une mesure vous interdisant le retour sur le territoire français, ce motif bien que rare concerne les étudiants ayant déjà vécu en France et qui font l'objet d'une décision administrative d'interdiction de retour sur le territoire français*
- *Vous présentez un risque de menace pour l'ordre public/la sécurité publique/la santé publique ».*

Obtenir un visa pour partir dans un pays étranger est une expérience longue, difficile et souvent sans espoir. Pour le Consulat, Il n'y a rien qui garantisse que l'étudiant puisse trouver rapidement du travail. Et dans le cas où il ne trouve pas, comment faire ? Comment payer un logement, la nourriture et les autres frais d'études ? Alors que le projet d'études est passé au peigne fin par Campus France, les autorités consulaires ou diplomatiques sont seules souveraines à accorder ou à refuser un visa d'entrée en France en qualité d'étudiant. Cette situation n'est pas facile, les familles s'endettent souvent très lourdement afin de remplir toutes les ressources nécessaires pour l'aboutissement du projet d'études de leurs enfants.

Ainsi donc une fois le visa obtenu certains se détournent de leur projet d'études, cherchent du travail pour pouvoir rembourser les frais de préparation de leur voyage et d'autres ayant déjà un projet d'installation en France vont rapidement mettre tout en œuvre pour le réaliser au détriment des études

- **Choix de la France**

Dans leur grande majorité, notre public a choisi la France comme première destination (36 sur 50). Aucune femme n'avait fait le choix d'un autre pays tandis que la moitié de ceux qui n'ont pas choisi la France, comme première destination, déclare avoir voulu aller étudier en Belgique (7/14) et l'autre moitié auraient voulu faire le choix d'un autre pays comme l'Angleterre, le Canada ou d'autres dont la chine et le Maroc.



On relève aussi que, dans le premier groupe, le nombre de ceux qui auraient voulu aller étudier en Belgique diffère des autres groupes, ils sont pour la plupart originaires du Congo Kinshasa.

En effet, la migration de la République Démocratique du Congo (RDC) vers la Belgique se distingue depuis ses débuts, bien avant l'indépendance du pays, par l'importance de la mobilité étudiante. Selon Schoonvaere (2010). Contrairement à de nombreux flux de migration africaine, il ne s'agit pas principalement d'une migration de main d'œuvre. Historiquement, durant la colonisation de la RDC par la Belgique, les flux migratoires, bien que, de faible importance, étaient essentiellement constitués par une élite, qui venait se former en Belgique, dans le but de prendre la relève et de seconder les fonctionnaires coloniaux (Schoonvaere, 2010).

La mobilité internationale des ressortissants de la RD Congo est importante, depuis de nombreuses décennies bien avant l'indépendance. Parmi les destinations européennes des migrants, la Belgique a toujours occupé une place centrale, du fait des relations historiques particulières qui lient les deux pays.

Aujourd'hui, la population congolaise représente le troisième plus grand groupe de non-Européens résidant en Belgique, après les Marocains et les Turcs, et le premier groupe originaire d'Afrique subsaharienne (Schoonvaere, 2010).

Concernant le Congo Brazzaville, certaines données sur les boursiers, en 1970-1971¹⁰⁰, permettent d'analyser quelques aspects de la politique du Congo dans ce domaine. En effet, à l'époque, le tiers environ des boursiers étudiants de la République populaire du Congo restait au Congo. Un peu moins de l'autre tiers se dirigeait vers la France. L'U.R.S.S. était le deuxième pays d'accueil. L'ensemble des pays africains accueillait le dixième environ des boursiers congolais et l'ensemble des pays socialistes, U.R.S.S. exceptée, n'en recevait que le vingtième. L'origine des bourses montrait que le gouvernement congolais envoyait ses boursiers, par priorité absolue en France, et en second lieu en U.R.S.S. (Marie, 1974).

Malgré le fait qu'une bonne partie des personnes interviewées nourrissent le sentiment d'être rejeté par le système politique français. Les indicateurs du baromètre 2017, Campus France/Sofres Kantar, dévoilé, le vendredi 15 décembre 2017, souligne que la France reste la quatrième destination pour l'accueil des étudiants internationaux, elle est de plus en plus appréciée par ceux qui l'ont choisie.

Selon le rapport de Campus France de 2018, le Congo-Brazzaville, avec 5546 étudiants, occupe le 17e rang des pays d'origine des étudiants en France, derrière le Brésil, le Vietnam et l'Inde et devant la Russie, le Gabon et la Belgique. Les premiers étant le Maroc, l'Algérie et la Chine, avec respectivement ; 41 729, 31 196 et 28 436 étudiants dans l'enseignement supérieur (Campus France, 2019). Selon le même rapport, le Congo Kinshasa compte un peu plus de 20000 étudiants.

En 2010, selon les statistiques officielles de l'UNESCO (ISU, 2012), près de 6 000 étudiants originaires de la RDC poursuivent leur formation de niveau supérieur à l'étranger. La première destination des migrants étudiants congolais est d'abord l'Afrique, avec près de 60 % d'entre eux établis sur le continent, principalement en Afrique du Sud et en Angola. Selon les mêmes sources, la France est le premier pays occidental d'accueil des étudiants internationaux de RDC, suivie par les États-Unis. La Belgique n'arrive qu'en cinquième position des destinations de ces étudiants.

¹⁰⁰ Annuaire statistique des boursiers congolais (1971-1972)

À travers Campus France, un partenariat a été récemment signé avec la Fondation Denise Nyakeru Tshisekedi (épouse du président congolais) pour accompagner des jeunes congolais dans leurs études universitaires. C'est dans ce cadre que la signature de la convention est intervenue le 17 février 2020 à Kinshasa. (Nadine FULA, 2020). Par cet accord, Campus France et la Fondation offrent à une dizaine d'étudiantes et étudiant congolais, ayant obtenu les meilleurs résultats au diplôme d'État, l'opportunité de poursuivre leurs études en France, spécifiquement dans les filières scientifiques et techniques.

Selon la directrice générale de Campus France, Béatrice Khaiat, la France est le premier pays d'accueil des étudiants africain et que la stratégie bienvenue en France est destinée à accentuer l'attractivité de la France auprès des étudiants internationaux. à ce titre, souligne-t-elle, le président Macron a fixé l'objectif d'accueillir 500 000 étudiants étrangers à l'horizon 2027 contre 340 000 aujourd'hui.

De son côté, l'ambassadeur de France en Rd Congo estime que le nombre de Congolais en mobilité étudiante en France devrait refléter le rang du Congo, premier pays francophone au monde. Selon lui la promotion des jeunes talents s'inscrit dans le cadre des priorités fixées par le président Macron pour renforcer le partenariat entre l'Afrique, la France et l'Europe. Pour l'année 2020, l'objectif est fixé à 100 bourses.

- **Motivation du séjour en fonction des groupes**

Le tableau 7.2, ci-dessous, présente le récapitulatif des résultats de l'influence des caractéristiques sociodémographiques en fonction de la motivation du séjour en France. Il représente la répartition de notre échantillon en fonction de leur motivation de séjour en France et permet de visualiser plus clairement la répartition des réponses aux questions fermées à choix multiples, sur plusieurs aspects, que nous avons pris en considération : coût des études, poursuite des études impossible au Congo, parent ou ami résidant en France, sortir la famille de la misère, tremplin pour immigrer, se former et s'installer en France, valeur des diplômes, encouragements des parents, et autres motifs (ne se prononce pas) et ceci conformément à notre première hypothèse de départ. Il s'agit, en l'occurrence, d'infirmer ou de confirmer l'hypothèse suivante : l'immigration universitaire de notre public est d'emblée conçue comme l'engagement et l'installation, en France, dans une vie sociale et professionnelle due au manque de débouchés au Congo. Le motif du voyage d'études, conçu avant leur arrivée, se confond avec un projet d'immigration, ce qui peut pousser à l'abandon des études. Face à leurs échecs aux examens, ils tentent de mettre en place des stratégies d'ajustement ou de contournement qui les conduisent à rester à l'université afin de pouvoir bénéficier des avantages que le statut d'étudiant leur confère, le temps de mettre en œuvre leur projet initial. Ceux qui arrivent en France, sans l'intention de s'y installer, se détourneraient de leur projet initial et chercheraient du travail pour pouvoir rembourser les frais de préparation de leur voyage et aider leurs parents. Ils vont rapidement mettre tout en œuvre pour le réaliser leur deuxième projet au détriment des études.

Tableau 7.2 : Motivation du séjour en fonction des groupes

Tableau 7.3 Motivation du séjour en fonction des groupes	Groupes avec un parcours universitaire au Congo			Groupe sans parcours universitaire au Congo.	
	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	Total sur 50 individus
Caractéristiques socio démographique des individus	Les décrocheurs : 15 individus	Les diplômés : 15 individus	Etudiants : avec un parcours universitaire au Congo : 10 individus	Néo-bacheliers : sans parcours universitaire au Congo : 10 individus	
MOTIF DU VOYAGE					
• Immigration					5
Filles					0
Garçons	3	1	1		5
<u>Profession des parents</u>					
Cadre		1			1
Employé					
Ouvrier	2				2
Sans profession	1		1		2
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	3	1			4
Rural			1		
Parents ou amis résidant en France					
Filles	1		2	2	5
Garçons					0
<u>Profession des parents</u>					
Cadre	1		2		3
Employé				2	

Ouvrier					
Sans profession					
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	1		2		3
Rural				2	2
Poursuivre ou compléter des études impossibles au Congo					17
Filles	3	4	2	2	11
Garçons	1	2	2	1	6
<u>Profession des parents</u>					
Cadre	1	4		2	7
Employé (Fonctionnaire)	2	2	4		8
Ouvrier(privé)	1				1
Sans profession				1	1
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	4	4	4	1	13
Rural		2		2	4
• Se former et s'installer					7
Filles					0
Garçons	2	2	1	2	7
<u>Profession des parents</u>					
Cadre					
Employé					
Ouvrier				2	
Sans profession	2	2	1		5
<u>Origine géographique</u>					
Urbain		2	1		3
Rural	2			2	4
Encouragement des parents					2

Filles		1		1	2
Garçons					0
<u>Profession des parents</u>					
Cadre					
Employé					
Ouvrier		1		1	2
Sans profession					
<u>Origine géographique</u>					
Urbain		1			1
Rural				1	1
Valeur des diplômes					1
Filles					0
Garçons		1			1
<u>Profession des parents</u>					
Cadre		1			1
Employé					
Ouvrier					
Sans profession					
<u>Origine géographique</u>					
Urbain		1			1
Rural					
• Autre motifs					10
Filles	2	2	2	1	7
Garçons	1	1		1	3
<u>Profession des parents</u>					
Cadre					
Employé	1	2			3
Ouvrier			1		
Sans profession	2	1	1	2	6

<u>Origine géographique</u>					
Urbain	3		1	1	5
Rural		1	1	1	3
• Sortir la famille de la misère					2
Filles					0
Garçons	2				2
<u>Profession des parents</u>					
Cadre					
Employé (Fonctionnaire)					
Ouvrier(privé)					
Sans profession	2				2
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	2				2
Rural					
• Coût des études					1
Filles					0
Garçons		1			1
<u>Profession des parents</u>					
Cadre		1			1
Employé (Fonctionnaire)					
Ouvrier(privé)					
Sans profession					
<u>Origine géographique</u>					
Urbain		1			1
Rural					

Cette question des motivations du choix des étudiants étrangers, pour la France, est assez présente dans les recherches sur les étudiants étrangers en général (Coulon, Paivandi, 2003) et sur les étudiants étrangers à Paris (Agulhon et De Brito, 2009).

L'accueil d'étudiants étrangers a longtemps été favorisé dans de nombreux pays, notamment en France, car il était considéré comme une contribution au rayonnement intellectuel et culturel

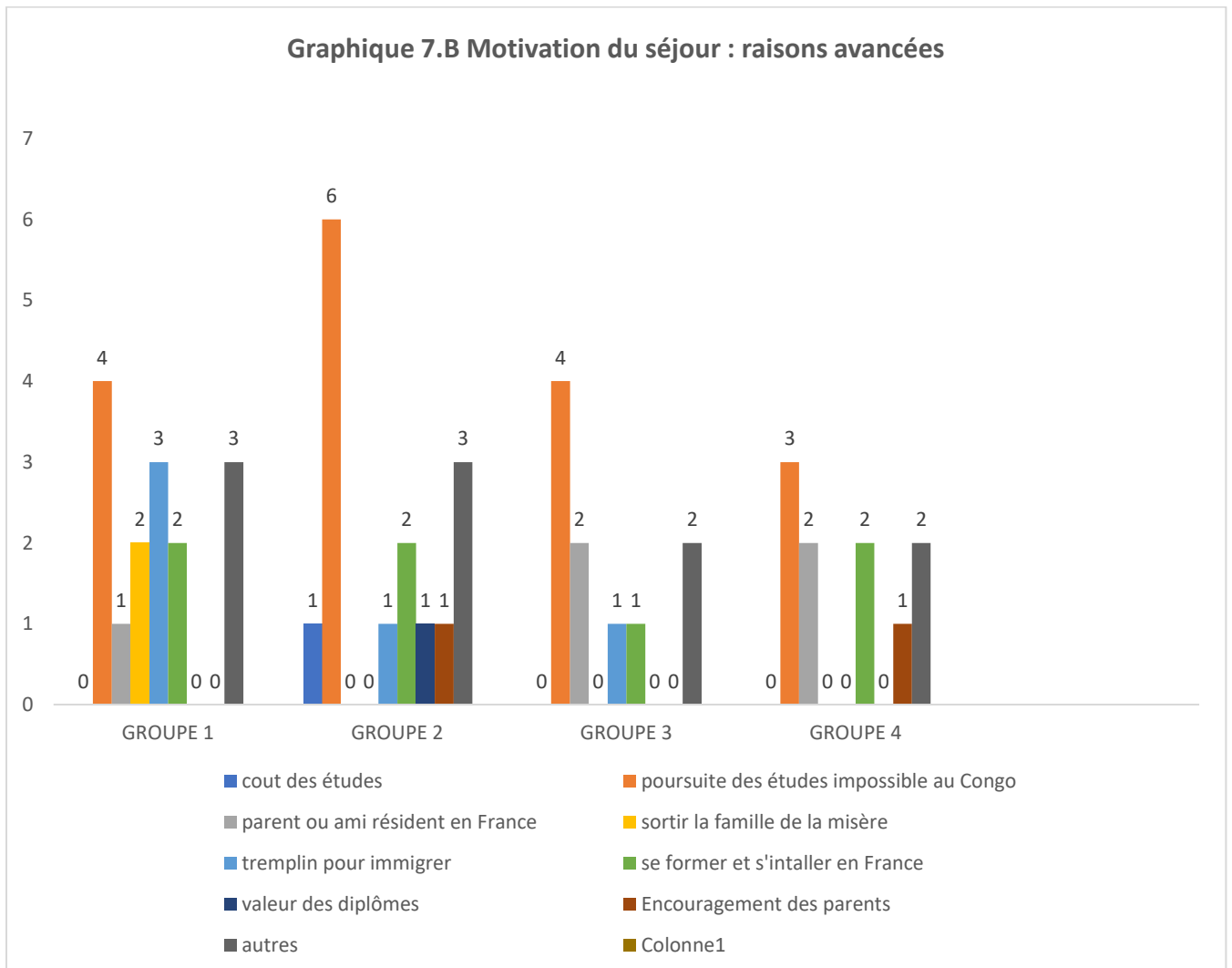
du pays d'accueil (Gérard, 2008). Il permet également de favoriser le dynamisme et la qualité de la recherche universitaire en ouvrant les universités à des liens et des échanges soutenus avec des universités étrangères. En France, la référence à l'aide au développement et la solidarité internationale a longtemps été utilisée pour justifier les politiques d'accueil des étudiants issus des anciennes colonies (Garneau, 2007). Cependant, les pouvoirs publics des pays d'accueil ont de plus en plus tendance à considérer les études comme un moyen de contourner les obstacles administratifs élevés de l'immigration classique.

En effet, une part non négligeable des étudiants, qui poursuivent leurs études à l'étranger et originaire de pays en développement ont comme principales destinations de ces étudiants les pays du Nord qui accueillent d'ailleurs souvent davantage d'étudiants étrangers qu'ils ne « fournissent » d'étudiants internationaux (Latrèche, 2001).

Tableau 7.3. Synthèse des résultats. Motivation du séjour en pourcentages

MOTIVATION DU SÉJOUR	Personnes ayant un parcours universitaire au Congo			Sans parcours universitaire au Congo	TOTAL. 50 individus. %
	GROUPE1. 15 Décrocheurs	GROUPE2. 15 Diplômés	GROUPE3 : 10 Étudiants	GROUPE 4. 10 néo- bacheliers	
Coût des études	0	1	0	0	1 soit 2%
Poursuivre ou compléter des études impossibles au Congo	4	6	4	3	17soit 34%
Parent ou ami résidant en France	1	0	2	2	5 soit 10%
Sortir la famille de la misère	2	0	0	0	2 soit 4%
Tremplin pour immigrer	3	1	1	0	5 soit 10%
Se former et s'installer en France	2	2	1	2	7 soit 14%

Valeur des diplômes	0	1	0	0	1 soit 2%
Encouragements des parents	0	1	0	1	2 soit 4%
Autres motifs (ne se prononcent pas exactement ou sont indécis)	3	3	2	2	10 soit 20%
Total	15	15	10	10	100%



À la lecture des tableaux 7.3 et du graphique 7.B, ci-dessus, relatif au motif de leur séjour en France et en relation avec notre hypothèse, il apparaît qu'une part assez importante des personnes interrogées évoquent la poursuite des études impossibles au Congo comme étant le

premier motif de leur voyage (34%) suivi de se former et s'installer en France (14%). Et 10% évoquent l'immigration comme motif du voyage.

Ainsi, parmi les motivations qui ont incité ces étudiants à partir étudier à l'étranger il y a des motifs liés à la recherche d'une meilleure formation, suivre un enseignement absent dans leur pays et l'immigration

La présence des parents ou amis résidant en France a été un motif déterminant pour 10% de notre échantillon ; 14 % ont avancé la raison de sortir leur parent de la misère ; 10% ont mis en avant l'immigration comme motif de voyage. Seul un faible nombre des répondants a évoqué la valeur des diplômes (2%) et l'encouragement des parents (4%) comme motivation de leur séjour en France.

Cependant, l'analyse du graphique permet de constater un net avantage de la France sur certains points : le prestige des diplômes français et leur valorisation possible la préexistence de contacts amicaux ou familiaux (31 % de ces étudiants avaient des contacts en France au moment du choix du pays d'études)

Parmi les répondants qui sont actuellement étudiants, beaucoup hésitent sur leur projet d'avenir et seuls 44 % ont une idée assez précise de ce qu'ils souhaitent faire, même si 30 % ont déjà quelques pistes en tête.

À la fin de leur séjour d'études en France, même si 10% seulement ont évoqué l'immigration comme motif de voyage. Un constat s'impose néanmoins : pour une très large majorité, suivre des études à l'étranger implique de quitter définitivement ou temporairement leur pays d'origine pour faire carrière. Ils ne sont qu'une infime minorité à projeter de travailler au Congo, alors que 80% projettent de rester en Europe surtout si on leur offre une opportunité de travail.

Par ailleurs, à peine 3% estiment pouvoir réussir autant en restant dans leur pays qu'en partant à l'étranger et 60 % pensent que c'est en Europe que se trouvent leurs meilleures perspectives.

De fait, plus de deux tiers de notre public pense que la mobilité internationale est nécessaire à leur réussite. Et que même si beaucoup n'avoue pas l'immigration comme motif de voyage certains indicateurs (se former et s'installer en France, avoir de la famille en France, sortir la famille de la misère et ceux qui ne se prononcent pas) plaident pour ce dernier motif.

7.2.2 La question de retour et du non-retour

La question du non-retour de notre échantillon peut être envisagée autrement et ne saurait se résumer à une perte sèche pour les pays d'origine, mais s'inscrit désormais dans un schéma migratoire complexe.

Comme le relevé Ennafaa et Paivandi (2008), si le phénomène du non-retour des diplômés doit être pris au sérieux, il n'est plus du tout pertinent de lui appliquer le paradigme de la "fuite des cerveaux" qui a souvent servi à justifier le renvoi des diplômés du tiers-monde dans leur pays d'origine.

En réalité, les raisons du non-retour des diplômés sont multiples. Le non-retour n'a pas seulement une perspective économiste ou mécaniste. Les étudiants qui, à travers des trajectoires et des projets, vivent des situations assez complexes doivent souvent bricoler pour atteindre leurs objectifs ou les ajuster (Ennafaa et Paivandi ,2008)

Au regard des résultats de notre recherche et compte tenu des échanges que nous avons eus avec les répondants qui ne se sont pas prononcés et qui ont nuancé leur réponse par pudeur et probablement aussi pour des raisons de convenances personnelles (20%), nous pouvons confirmer que le motif de leur séjour s'apparente plus dans le sens du non-retour que du retour.

Nous pouvons proposer également une autre lecture de ces données. En comptabilisant les réponses de ceux qui nous ont dit qu'ils allaient s'installer en France, de ceux qui ne se sont pas prononcés et de ceux qui ont déclaré avoir de la famille en France ainsi que de ceux qui ont clairement exprimé que le visa d'études n'était qu'un tremplin pour immigrer, l'ensemble de ces trois motifs représente 64% de tout l'échantillon.

Il apparaît, de manière assez nette, que la logique migratoire et la stratégie d'installation sont conçues dès le départ (voire même avant celui-ci). De même, l'existence d'une communauté congolaise fortement implantée en France génère une dynamique migratoire et les études à l'étranger servent d'étape intermédiaire ou de tremplin comme nous le montre l'enquête corroborant ainsi, les propos de Paivandi et Ennafaa : l'espace migratoire s'organise souvent à partir des liens multiples qui relient migrants et futurs migrants. Le fait qu'un nombre non négligeable d'étudiants étrangers mentionnent leurs points d'attache familiaux révèle que la France constitue un choix « naturel pour eux (Ennafaa et Paivandi, 2008).

Les entretiens de cette recherche montrent que cette logique est présente très souvent avant le départ vers la France. En effet, l'étudiant congolais, comme tout migrant, est celui qui part à l'aventure vers un ailleurs où se trouvent plus de richesses et une vie plus facile : vers la capitale quand on quitte le milieu rural, vers un autre pays d'Afrique plus prestigieux ou vers la destination qui, plus que toute autre, est synonyme d'aventure et de réussite : la France.

Si on observe le milieu géographique de notre public, plus de 86% des personnes interrogées sont des personnes qui habitent en ville. Car comme l'a souligné Bikindou-Boueya (2003), l'exode rural contribue à fixer les jeunes congolais néo-citadins en ville après de longues années d'études en milieu urbain pour lui, cet exode rural n'engendre presque pas des migrations de retour.

En effet, souvent les migrants, une fois leur scolarité terminée, reste en ville pour chercher du travail en rapport avec leurs nouvelles aspirations ou immigrer en Europe, notamment en France pour ceux qui arrivent à réunir les conditions d'obtention du visa. Dans ce cas, la capitale qui est considérée comme le lieu d'accueil peut devenir en même temps le lieu de départ des jeunes étudiants. Autrement dit, pour beaucoup d'entre eux, l'exode vers la capitale pour les études sert aussi de tremplin pour aller dans d'autres pays (Bikindou, 2003)

« Je suis née dans un village très reculé, sans collège ni lycée, L'exode vers la capitale s'imposait d'office. Une fois arrivée à KIN, je me suis dit que je devais sortir du pays et c'est un chemin à sens unique que j'ai fait en quittant L'Afrique. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.8)

« La fuite des cerveaux est un phénomène qui ne date pas d'aujourd'hui, nos dirigeants connaissent bien les raisons qui ont motivées et qui motivent les émigrés qualifiés de ne plus retourner. Ils ne font rien pour y remédier » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.8)

Une fois arrivé en Europe, les études terminées, ce mouvement s'étend vers d'autres horizons vers d'autres pays où ils pensent mieux gagner leur vie, car un diplôme obtenu en France est un

avantage qui leur permet de pouvoir travailler dans n'importe quel pays du Nord. Comme l'ont signifié Ennafaa et Paivandi (2008), ces changements ont engendré une situation inédite caractérisée par une compétition internationale ouverte pour attirer les meilleurs étudiants et chercheurs. Les pays, qui sont considérés comme les pays d'accueil, peuvent devenir, en même temps, les pays de départ des jeunes chercheurs. Autrement dit, l'exode des cerveaux n'affecte plus uniquement les pays du Sud ; le mouvement s'étend vers les pays du Nord. On repère, par exemple, le départ des étudiants avancés du Canada ou de l'Europe vers les États-Unis (Cervantès et Guellec, 2002) ajoutent-ils.

« Deux causes majeures sont à l'origine de ma décision de m'installer en Europe, je dis en Europe parce que je vais partir au Canada : il très difficile voire impossible de trouver du travail au Pays si tu n'as pas des gens bien placés qui peuvent te soutenir et les salaires sont misérables. Je pense que si ces problèmes sont réglés, nous retournerons chez nous afin de nous mettre au travail pour le développement de notre pays. » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.9)

- **Projet de retour**

Qu'en est-il des résultats entre les groupes ? Est-ce que les résultats des groupes 2, 3, 4, permettent de valider les hypothèses concernant le groupe 1 des décrocheurs ? Quelle est l'influence des caractéristiques individuelles de la population cible sur la question de leur projet d'avenir ?

Les données de l'enquête montrent que le public étudié ne se différencie pas d'une manière significative par rapport au motif de voyage. En revanche, les données recueillies, à propos de leur projet de retour et du non-retour (cf. tableau 7.3) montrent qu'aucune fille de l'échantillon n'évoque très clairement le motif d'immigration comme motivation de séjour, cependant, elles sont les plus nombreuses à ne pas se prononcer sur le motif exact de leur séjour, car elles sont indécises ou ne le souhaitent pas (7 sur 10)

Elles sont aussi les plus nombreuses à évoquer la poursuite des études impossibles au Congo (11 sur les 17 qui se sont prononcés sur ce motif).

Lorsqu'on compare les 4 groupes sur les différents aspects liés à cette question, le groupe des décrocheurs est celui qui réunit, dans son ensemble, le plus de réponses correspondantes aux facteurs liés à l'immigration : 11 individus interrogés de ce groupe sur 15 soit 73%, tandis que le groupe 2 des diplômés totalise 8 réponses sur 15 soit un pourcentage de 53%.

Malgré le fait que les diplômés ont réussi leurs études et que leur motivation initiale fut de compléter leurs études et de retourner dans leur pays, la tendance de rester en France est assez significative même dans ce groupe, mais moins importante que dans le groupe des décrocheurs.

Une formation qualifiée, en France, est une chance pour les bénéficiaires de retourner travailler dans leur pays d'origine, mais, une fois le diplôme en main, retourner au Congo à la fin de ses études devient une décision difficile à prendre, compte tenu des conditions de vie dans les pays d'accueil comparées à celles du Congo comme nous pouvons le constater dans ces extraits :

« Avant, étudier à l'étranger pour moi n'était pas une priorité. Après ma licence en sociologie, j'espérais retourner chez moi avoir un emploi, malheureusement ce n'était pas le cas. Plusieurs de mes amis qui étaient repartis au Congo me l'avaient déconseillé. Deux ans après leur retour au bercail, ils étaient toujours au chômage et pourtant c'étaient des informaticiens. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.7)

« Une fois l'obtention de mon visa, le Congo n'était plus ma priorité. La question de rentrer au pays après l'obtention de mon diplôme n'est pas d'actualité. J'ai toujours vécu au Congo depuis ma naissance et je sais ce que ça fait de vivre sans avenir du tout. Ici, je peux travailler et poursuivre mes études en parallèle. Il y a la démocratie, la sécurité et même le service social. Les bonnes conditions de vie sont réunies et ce n'est pas le cas chez nous. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.6)

Au regard de ces témoignages, l'immigration semble se confondre avec le projet d'étude et cela s'explique non seulement par les difficultés rencontrées par l'immense majorité des personnes interrogées pour obtenir le visa, malgré les différents critères d'obtention de celui-ci, qui tiennent compte plus des ressources financières que du projet d'étude de l'étudiant, mais aussi par les différentes crises politiques et économiques qui secouent les deux Congo depuis plusieurs années avec des conséquences négatives sur la qualité de l'éducation ainsi que le chômage qui ont grandement contribué à alimenter les flux de migrations.

Rares sont ceux qui parviennent à effectuer ce saut de quitter le Congo pour aller poursuivre les études à l'étranger, plus précisément en Europe et qui reviennent dans leur pays, une fois les études terminées c'est ce que notre étude a montré.

Le fait que nos enquêtes exploratoires au Congo n'ont pas été concluantes, n'ayant pas trouvé le public ciblé, renforce notre hypothèse.

Comme le décrit Demintseva (2014), dans un article sur l'histoire du parcours d'étudiants africains en France : depuis des décennies, les Africains, surtout ceux issus des anciennes colonies françaises, viennent se former en France. Les premiers étudiants y firent leur apparition juste après la Première Guerre mondiale. Même si l'on peut compter sur les doigts de la main les Africains qui, à cette époque-là, ont fait leurs études en France, cette première vague d'étudiants fut pourtant à l'origine des mouvements qui ont, par la suite, déterminé le destin même de l'Afrique noire.

Pour les jeunes Africains, la France est devenue le point de départ de leur future carrière politique qu'ils rattachaient, d'une manière ou d'une autre, à leur pays. Après la Deuxième Guerre mondiale, pour la première fois en France, on assiste à la mise en place de bourses pour les étudiants issus des colonies françaises en Afrique, et le nombre d'Africains venus pour étudier dans les universités de la métropole augmente d'année en année. (Demintseva 2014),

En effet, après avoir obtenu leur diplôme, pratiquement tous les étudiants sont rentrés dans leur pays : durant cette période (1945-1960), les Africains ayant reçu une formation supérieure à l'étranger se sont vu confier un poste dans l'administration (Demintseva,2014)

Aujourd'hui, force est de constater que même si l'immense majorité (48 sur 50 répondants) de notre public a des attaches au Congo, leurs projets d'avenir ne sont plus les mêmes : nouvelle époque, nouveaux étudiants : ceux qui viennent aujourd'hui faire des études en France choisissent d'y rester, même de jeunes privilégiés choisissent de rester.

« J'avais abandonné mes études en première année, je dirais que ça été un choix rationnel, je ne pourrai plus retourner au pays, j'y vais chaque année pour des vacances, je gagne bien ma vie en France, j'ai construit une maison au Congo, mes parents n'ont pas de problèmes d'argent, je suis locataire dans un quartier modeste, mais je préfère vivre en France, je me suis bien intégré ici » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.13)

« *Même si mes parents m'aident en m'envoyant de l'argent, cela ne suffit pas, je suis obligé de faire des petits boulots puisque je n'ai aucune qualification, en plus, ma copine est Française, elle n'aimerait pas vivre en Afrique* » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.6)

Selon Ennafaa et Paivandi (2008), les recherches françaises tendent à expliquer que les étudiants étrangers originaires des pays du Sud sont souvent devant un double perspectif : réinsertion dans les pays d'origine ou sédentarisation en France ou dans un autre pays. Ces recherches, évoquent que les raisons, les poussant à rester en France, sont la pauvreté des universités locales, le faible niveau technologique et l'insuffisance chronique des infrastructures, l'accès difficile à l'information, l'absence de moyens et de programmes de recherche, la désertification culturelle, la corruption, le sous-développement chronique, les crises politiques et économiques, la dégradation du cadre de vie (Borgogno et Vollenweider-Andresen, 1998 ; Sefrioui, 1997 ; Latrèche, 1999 ; Paivandi, 1991, Ben Sedrine et Geisser, 2001)

Dans tous les cas, même si notre enquête a montré que la poursuite des études reste un motif important d'entrée en France (34 %), nous pouvons aussi considérer que les projets d'avenir de l'immense majorité d'entre eux se réaliseront en Europe.

De plus, pour une partie d'entre eux, le non-retour immédiat au Congo n'est pas forcément synonyme de projet d'installation définitive en France. Car, si les diplômés du groupe 2 de notre échantillon sont toujours aussi nombreux à vouloir faire leur première expérience professionnelle en France, ils sont aussi très réalistes et très conscients de la situation socioéconomique et surtout de quelques situations discriminatoires que connaît la France.

Une formation qualifiée en France, comme, nous l'avons expliqué précédemment est une chance pour les bénéficiaires de retourner travailler dans leur pays d'origine, mais, une fois le diplôme en main, retourner au Congo, à la fin de ses études, devient une décision difficile à prendre, compte tenu du type de diplômes :

Nous avons montré plus haut que notre public ne se différencie pas particulièrement selon le sexe, l'âge et la profession des parents à propos de leur projet d'avenir. Néanmoins, si on distingue les disciplines d'études, celles-ci caractérisent plus ou moins fortement les types de formations suivies.

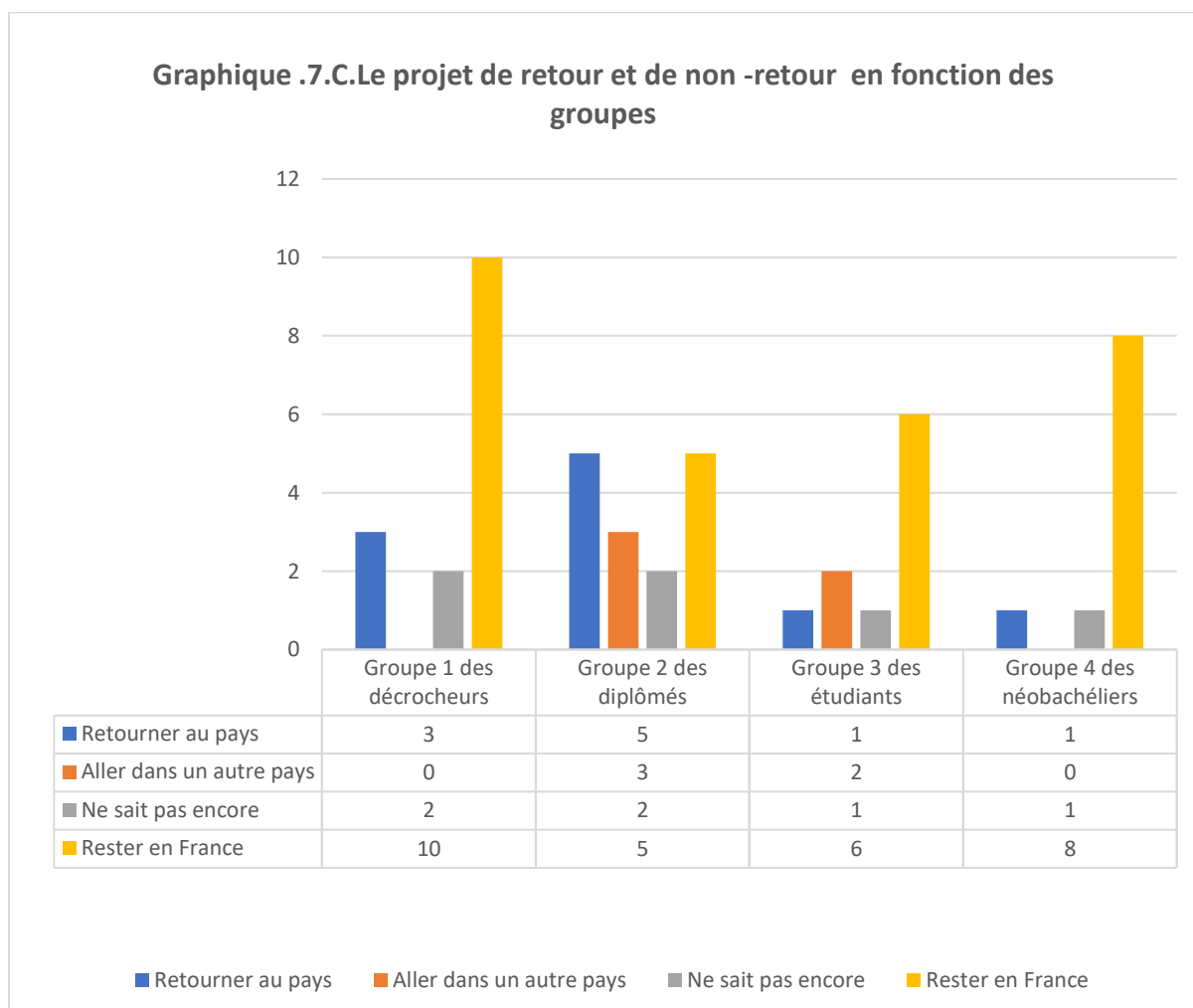
Ainsi, parmi les personnes interrogées, il est assez significatif de voir un grand nombre d'entre eux évoquer le fait qu'avec leurs diplômes en Sciences sociales et humaines, ils auront plus du mal à trouver du travail que certains de leurs pairs ingénieurs, mathématiciens ou informaticiens voire médecins.

« *Après ma licence en sociologie, j'ai souhaité poursuivre mes études en Europe pour avoir au moins un Bac + 5 en sociologie et retourner chez moi, car avec ma licence, il est très difficile de trouver un emploi ici en France encore moins chez moi. De plus, bien que nous ayons des universités publiques et privées au Congo, les Entreprises et même l'État accorde peu de valeur à ce type de diplômes. Aujourd'hui si je retourne au Congo, c'est pour aller me pointer au chômage, même dans l'enseignement, je n'aurai pas d'emploi. Les écoles privées qui existent me paieront 2 euros voire 3 euros l'heure. Mon diplôme ne m'a servi à rien ! À rien du tout. Je travaille actuellement dans la sécurité avec mon Master en sociologie, quel gâchis ! ajoutez-il* » (Groupe.2. Diplômés. Entretien.14)

Les données de l'enquête, sur les étudiants étrangers en France (Ennafaa, 2008), ont montré qu'il existe des différences notables quand on observe les disciplines d'études associées à cette décision : « *Retourner au pays* » apparaît plus associé aux disciplines des Sciences économiques et du droit, « *Rester en France* » aux Sciences et techniques et pour les « indécis » (*ne sait pas encore*) aux lettres, arts et langues. Ces réponses montrent que le projet de l'étudiant prendrait en considération certains facteurs comme la situation du marché du travail dans le pays d'origine, car le clivage observé entre les filières laisse à penser que les perspectives professionnelles pèsent sur le projet actuel.

- **Projet d'avenir en fonction des groupes**

Le **graphique 7.C**, ci-dessous, concerne leur projet d'avenir en fonction des groupes.



Même si la tendance de rester en France est fortement plébiscitée par le public du groupe 1 (66%) et 4 (80%) contre 33% pour le groupe 2, et 60 % pour le groupe 3, le projet le plus partagé reste celui de ne pas retourner au Congo.

Ainsi, en prenant les deux sous-populations qui s'opposent le plus, on trouve que ce projet est plus marqué pour le public des décrocheurs (66%) par rapport aux diplômés (33%).

Ce constat semble expliquer que les réponses fournies à propos de la possibilité de retourner au pays et de trouver un travail, après les études avec ou sans diplôme, semblent aller dans le sens de notre hypothèse, sans pour autant constituer l'unique explication.

Enfin, nous avons vu aussi que le type de diplôme était aussi un facteur déterminant dans la prise de cette décision. Le diplôme en Sciences sociales offrant peu ou presque pas de déboucher au Congo, ils préfèrent rester au chômage en France qu'au Congo. Il serait intéressant de comparer cette question avec des étudiants congolais inscrits dans d'autres cursus.

Selon Borgogno et Vollenweider-Andresen (1998), cités par Ennafaa et Paivandi (2008) dans l'enquête sur le non-retour des étudiants étrangers, au-delà de la « fuite des cerveaux » chez les Maghrébins, seulement près d'un étudiant sur deux se dit décidé à rentrer au pays, et plus de 40 % sont dans l'incertitude quant à leur avenir.

Les auteurs avancent deux raisons qui compromettent l'hypothèse du retour : la première est professionnelle et économique. La deuxième raison est culturelle, les étudiants anticipant les problèmes que leur paraît poser leur réintégration dans le cadre social et culturel de leur pays d'origine.

Selon Latrèche (1999), 28 % des étudiants maghrébins déclaraient ne pas vouloir retourner dans leur pays d'origine. Sefrioui (1997) montre qu'entre 1992 et 1993, un peu plus de la moitié des 569 étudiants de son enquête, ayant terminé leur thèse, sont rentrés dans leur pays d'origine et près de 30 % sont restés en France. Selon lui, face à la crise économique et politique qui touche certains pays en développement, la stratégie individuelle dominante des études à l'étranger risque de se confondre avec une volonté d'émigration.

Les entretiens ont aussi révélé que ce projet d'avenir se construit à travers des stratégies mises en œuvre, depuis leur première année d'inscription à l'université, car la plupart d'entre eux connaissent des parcours de moins en moins linéaires et s'inscrivent dans une logique de redoublement dans les études, de changements de filières et de rétrogradations dans le but de rester plus longtemps à l'université et de bénéficier aussi longtemps que possible du statut d'étudiant en attendant d'avoir une carte de résident.

L'enquête a aussi révélé que certains sont venus en France pour étudier, puis rentrer au Congo et qui sont restés pour y vivre et y travailler. Pour ces derniers, le choix du pays de résidence s'est plutôt fait à la suite d'une série d'événements non prévus.

En effet, beaucoup ont remarqué qu'il n'était pas dans leurs intentions de rester en France. Mais un bon travail, un mariage, la naissance d'enfants, un mode de vie organisé qu'ils auraient dû changer s'ils étaient revenus dans leur pays d'origine sont autant d'éléments qui expliquent pourquoi ils ont décidé de rester en France. Ces derniers à l'instar de tous nos répondants maintiennent des liens avec leurs compatriotes parents et amis qui sont en France et au Congo.

- Validation de l'hypothèse 1

HYPOTHÈSE 1

La motivation du voyage comme tremplin pour immigrer est plébiscitée par 20% des décrocheurs contre 10% de l'ensemble de l'échantillon. En revanche, en affinant les résultats de tous les indicateurs du groupe des décrocheurs (les indécis, se former et s'installer en France, sortir la famille de la misère, etc.) Ce pourcentage passe à 66 %, il apparaît de manière assez nette que c'est une forme d'immigration et nous le considérons comme un facteur déterminant du décrochage si on ajoute à cela le fait que la majorité d'entre eux reconnaît ne pas retourner au Congo à la fin des études. Ils sont (66%) dans le groupe des décrocheurs ; 33% pour le groupe 2 ; 60% pour le groupe 3 et de 80% pour le groupe 4. En plus l'immense majorité de nos interlocuteurs (80%) estiment qu'il est difficile, pour les étudiants congolais, de venir étudier en France, principalement du fait de la difficulté d'obtention du visa, de la difficulté à préparer le dossier administratif et du coût de la vie en France. Autant de points qui confirment notre hypothèse. La question, concernant la possibilité de trouver un travail dans leur pays après les études, va dans le même sens et renforce cette hypothèse sans pour autant en constituer l'unique explication.

En effet, l'hypothèse émise est la suivante : l'immigration universitaire de notre public est d'emblée conçue comme l'engagement et l'installation, en France, dans une vie sociale et professionnelle due au manque de débouchés au Congo. Le motif du voyage d'études, conçu avant leur arrivée, se confond avec un projet d'immigration, ce qui peut pousser à l'abandon des études. Une fois l'inscription effectuée, ils tentent de mettre en place des stratégies d'ajustement ou de contournement qui les conduisent à rester à l'université afin de pouvoir bénéficier des avantages que le statut d'étudiant leur confère, le temps de mettre en œuvre leur projet initial. Pour eux obtenir un diplôme n'est pas l'unique sésame permettant de réussir et de s'assurer un meilleur avenir.

Ainsi, nous avons pu établir à travers l'analyse du choix de la France, des motivations du séjour en France et de la question du retour et du non-retour, le lien qui existait entre le séjour d'études et le projet d'immigration. Par conséquent l'hypothèse numéro 1 est validée.

En effet, l'enquête a montré que ce motif du voyage était déterminant dans le décrochage de notre public. Pour beaucoup des sortants sans diplômes, l'université représente une solution d'attente pour pouvoir réaliser d'autres projets sans lien direct avec les études.

Deux constats s'imposent, ici, il y a ceux qui avaient l'immigration comme projet initial et qui ont fait le choix d'abandonner très rapidement dès la première année, d'autres qui n'avaient pas l'immigration comme motif de voyage sont restés plus longtemps se détournent de leur projet d'études décrochent et s'installent en France, pour les mêmes raisons que les premiers : trouver vite du travail, gagner de l'argent et s'occuper des parents restés en Afrique

La question du retour et du non-retour des étudiants internationaux en générale pose également un problème de la fuite des cerveaux pour ceux qui, après avoir obtenu leur diplôme, s'acculturent, s'y implantent durablement, et n'envisagent plus de retourner au Congo.

Le fait que les enquêtes exploratoires au Congo n'avaient pas été concluantes, car je n'avais pas trouvé le public cible, explique en partie que la fin des études se conclut très souvent par le non-retour au Congo pour les décrocheurs comme pour les diplômés

En effet, nombreux d'entre eux sont venus faire des études en France pour rester, même les enfants des familles plus favorisées. Pour tous, ce qui importe, surtout de rester en France, c'est l'assurance d'une vie meilleure, la certitude qu'ils sont en sécurité.

Ils sont convaincus, selon les résultats de cette recherche qu'il vaut mieux pour eux et leurs futurs enfants grandir dans un pays où les services médicaux et les prestations sociales sont garantis, qu'ils n'auront pas à craindre pour leur vie au Congo. Ajoutant à cela, les conditions draconiennes d'obtention de visas et l'âge souvent élevé à leur arrivée en France.

Dans une enquête du Figaro menée par Pierre Sautreuil, journaliste au Figaro, publié le 22 janvier 2020 révèle que pour la première fois, le nombre d'étudiants étrangers admis en France dépasse le nombre de personnes admis pour des motifs familiaux, pour atteindre plus de 90.000 titres délivrés en 2019. Cette tendance se poursuit, ajoute l'auteur et confirme l'attractivité des universités françaises pour les étudiants étrangers. Selon la même enquête, le nombre de titres de séjours délivrés en 2019 pour étudier en France aurait crû de 9,3% par rapport à l'année précédente pour atteindre plus de 91.000 personnes, une hausse remarquable, et qui fait des étudiants étrangers la plus importante catégorie des personnes admises pour la première fois avec un titre de séjour en France selon la même source.

Par ailleurs, d'après la même enquête, la part des étudiants étrangers qui restent en France après leurs études est largement minoritaire, affirme au Figaro Michel Aubouin, haut fonctionnaire, ancien préfet et écrivain, de l'ordre de 10% du total. « *Beaucoup des étudiants qui achèvent leurs études en France sont de niveau master, avec une capacité de mobilité importante, et ils ont plutôt tendance à aller chercher du travail ailleurs* », affirme-t-il. « *Il y en a forcément qui restent plus longtemps que ne le leur autorise leur titre de séjour, par exemple pour des stages, mais ce n'est pas un effet massif contrairement à ce qu'on dit souvent.*

7.2.3 Conditions de vie et d'études

Sur cette question aucune hypothèse n'a été avancée. En revanche, la question sur les conditions de vie et d'études de notre public a été abordée sous deux angles, à partir de son influence sur l'intégration sociale et académique dans l'objectif d'analyser la manière dont les conditions de vie et d'études favorisent ou, au contraire, entravent l'avancée dans les parcours universitaires. Quel est le poids de ces conditions sur leur parcours universitaire ?

Il s'agit d'une question à fort enjeu quand on prend la mesure du rôle déterminant de ces facteurs dans l'échec ou la réussite universitaire et dans l'insertion professionnelle, notamment en période de crise économique, au cours de laquelle l'écart se creuse entre les moins lotis et les plus diplômés (Ferry, Verley, 2016 ; Barret et coll. 2014).

En effet, beaucoup de travaux mettent en évidence la manière dont les conditions de vie et d'études favorisent ou, au contraire, entravent l'avancée dans les parcours universitaires. Il s'agit, par exemple, des travaux sur les conditions de vie et des comportements des étudiants en France qui repose sur l'enquête de grande ampleur menée par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), tous les trois ou quatre ans, depuis 1994. Les travaux mobilisés s'inscrivent dans deux registres : ceux qui ont pour objet les conditions de vie et essaient d'en mesurer l'impact sur les parcours universitaires ; ceux qui ont pour objet l'identification de facteurs déterminant la réussite, l'échec ou l'abandon en cours d'études et intègrent certaines dimensions des conditions de vie comme élément explicatif.

Ces travaux se focalisent sur les étudiants entrés dans l'enseignement supérieur ; ne sont donc pas pris en considération les éléments relatifs à leur parcours antérieur, dont on sait bien qu'il joue un rôle majeur dans la réussite (Michaut, 2012 ; Lemaire, 2000).

En effet, souligne Landrier (2016), qui a mené une enquête pour l'Observatoire régional des métiers de la région PACA, les conditions d'études sont abordées notamment sous l'angle du contexte d'enseignement (effet de site, influence des pratiques pédagogiques et des dispositifs d'aide aux étudiants) ; les conditions matérielles de vie le sont à travers différentes modalités de décohabitation et des ressources financières comprenant les bourses, l'aide familiale et l'activité salariée.

Il s'agit de mesurer, aussi, l'influence des caractéristiques sociodémographiques sur les conditions de vie de notre échantillon et des conséquences sur leur parcours d'études.

Il est acquis aujourd'hui que les carrières étudiantes sont très dépendantes des profils des publics accueillis, d'origine sociale et de parcours scolaire antérieurs spécifiques et nous savons, à présent, que le profil sociodémographique des étudiants se singularise selon les filières d'études.

Un premier regard sur la littérature suggère que les conditions de vie favorisent la réussite dans la mesure où elles satisfont les exigences propres à chaque type d'études. On peut alors s'attendre à ce que des conditions de vie, en apparence identique, aient des effets sur la réussite différente selon les profils d'étudiants.

Le tableau 7. 4. synthétise les résultats des réponses aux questions que nous avons posées à nos répondants sur leur mode de logement et sur le financement de leurs études. Des données ont été recueillies sur leur mode de résidence, sur la recherche d'un logement et également sur les moyens de financement de leurs études, de l'exercice d'une activité rémunérée pendant les études. Il s'agit, en l'occurrence, d'analyser l'effet des conditions de vie sur la réussite ou l'échec de notre public selon les profils.

Tableau 7.4. Conditions de vie, effet sur leur parcours.

Tableau 7.5 Conditions de vie					
	GRUPE 1	GRUPE 2	GRUPE 3	GRUPE 4	Total
Facteurs étudiés	Les décrocheurs	Les diplômés	Étudiants : avec un parcours universitaire au Congo	Néo-bacheliers : sans parcours universitaire au Congo	
MODE DE LOGEMENT					
• Résidence universitaire					
Fille	1	2	2	2	7

<i>Garçons</i>	3	3	2	0	8
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	0	2	0	0	3
<i>Employé</i>	0	0	0	1	2
<i>Ouvrier</i>	0	0	0	0	5
<i>Sans profession</i>	1	2	2	0	5
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	3	3	2	2	10
<i>Rural</i>	1	2	2	0	5
• Privé					
<i>Fille</i>	2	1	0	1	4
<i>Garçons</i>	3	4	3	1	11
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	x	0	1	2	3
<i>Employé</i>	1	4	1	0	6
<i>Ouvrier</i>	X	0	0	0	
<i>Sans profession</i>	4	1	1	0	6
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	4	4	2	2	12
<i>Rural</i>	1	1	1	0	3
• Famille					
<i>Fille</i>	0	2	1	2	5
<i>Garçons</i>	1	1	0	0	2
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	1	0	1	0	2
<i>Employé</i>	X	1	0	1	2
<i>Ouvrier</i>	X	0	0	0	
<i>Sans profession</i>	X	0	0	1	1
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	1	1	1	1	4
<i>Rural</i>	0	0	0	1	1
• Autres : chambre, colocation,					

<i>logement partagé</i>					
<i>Fille</i>	4	2	1	3	10
<i>Garçons</i>	1	0	1	1	3
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	0	0	0	1	1
<i>Employé</i>	2	0	0	0	2
<i>Ouvrier</i>	2	0	1	2	5
<i>Sans profession</i>	1	2	1	1	5
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	5	1	2	3	11
<i>Rural</i>	0	1	0	1	2
MOYEN DE FINANCEMENT DES ÉTUDES					
• Bourse					
<i>Filles</i>	1	1	1	2	5
<i>Garçons</i>	1	3	2	0	6
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	1	1	0	0	2
<i>Employé</i>	1	3	0	0	4
<i>Ouvrier</i>	0	0	2	2	4
<i>Sans profession</i>	0	0	1	0	1
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	2	4	2	2	10
<i>Rural</i>	0	0	1	0	1
• Personnel					
<i>Fille</i>	5	6	3	1	15
<i>Garçons</i>	7	2	2	5	14
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	0	2	0	0	2
<i>Employé</i>	1	5	1	3	10

<i>Ouvrier</i>	4	1	1	1	7
<i>Sans profession</i>	7	0	3	0	10
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	10	3	4	4	21
<i>Rural</i>	2	4	1	1	8
• Parent					
<i>Fille</i>	1	0	1	2	4
<i>Garçons</i>	0	3	1	1	5
<u><i>Profession des parents</i></u>					
<i>Cadre</i>	0	2	1	2	5
<i>Employé</i>	1	1	1	0	3
<i>Ouvrier</i>	0	0	0	0	
<i>Sans profession</i>	0	0	0	0	
<u><i>Origine géographique</i></u>					
<i>Urbain</i>	1	3	1	1	6
<i>Rural</i>	0	1	1	1	3

• Mode de logement et parcours universitaire

Une littérature abondante a été produite pour expliquer les causes de la réussite, de l'échec ou de l'abandon des étudiants en se centrant sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants et sur les différentes dimensions du métier d'étudiant (socialisation, rapport au savoir, confiance en soi, stratégies d'apprentissage, temps de travail, assiduité, etc.) (Coulon, 1997 ; Lahire, 1997). Cela sous-tend une hypothèse revenant à faire porter la responsabilité de la réussite ou de l'échec aux examens uniquement aux étudiants, plus ou moins outillés pour décrypter les codes implicites de l'université et s'affilier au monde universitaire (Galand et coll. 2005).

Mais que sait-on de l'influence du contexte dans lequel ils étudient ? Observe-t-on des différences de réussite selon les modes de logements ou plus généralement selon les lieux d'habitation et selon les caractéristiques individuelles des individus ? Quel est l'effet de ces caractéristiques individuelles sur le décrochage de notre public ?

Pour Galland (2006) « Rares sont les étudiants qui échappent à la précarité du travail et du logement. Mais ils ne la vivent pas de la même façon. »¹⁰¹ Ainsi, le fait ou non d'habiter chez les parents est un critère de toute importance. En effet, la décohabitation engendre des frais importants (loyer, nourriture, factures diverses, frais de transport) exerçant une contrainte

¹⁰¹ Interview O. Galland, Ouest-France, 8 décembre 2006

financière plus forte sur les familles aux revenus plus modestes. En effet, les étudiants et leurs familles doivent faire face au manque de logements universitaires et doivent se tourner vers d'autres formes de logement beaucoup plus onéreuses. C'est d'ailleurs dans ce domaine que les inégalités sociales se font ressentir.

- **Répartition du mode de logement en fonction des groupes**

Les lieux de résidences de nos répondants sont dispersés dans toute la ville de Strasbourg, seuls 12 répondants sur 50 déclarent résider hors de Strasbourg pendant leurs études

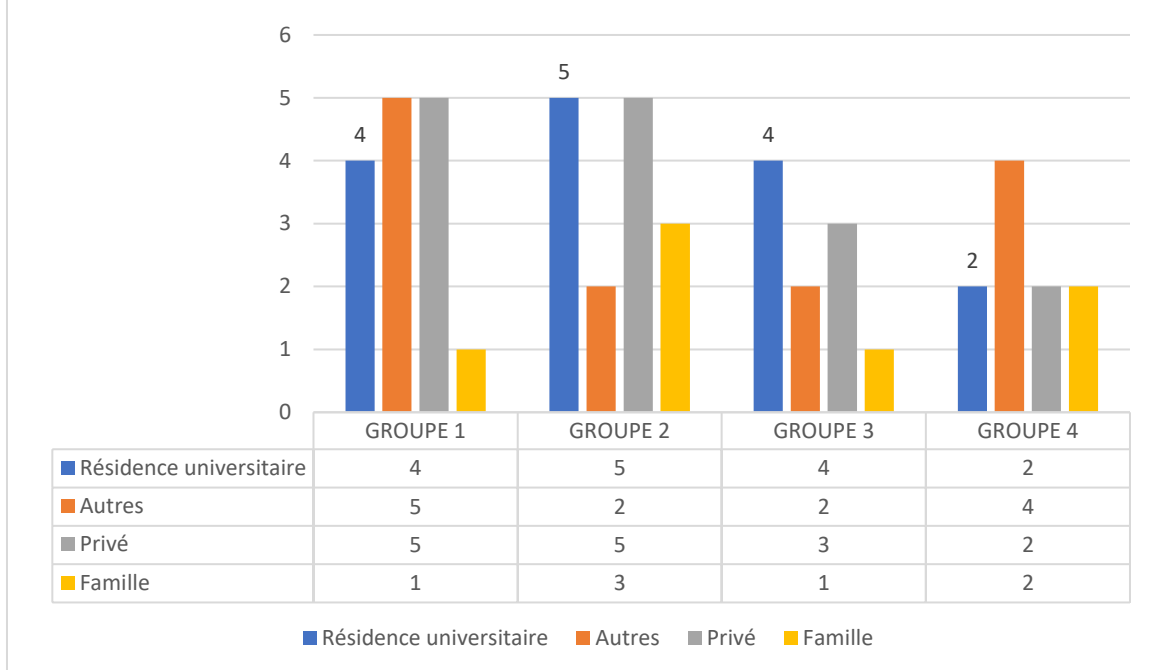
Au premier regard des résultats **du graphique 7.D** sur la répartition selon le mode de logement, il apparaît qu'une majorité de notre public loge en cité universitaire et dans le privé : 60% contre 26% de réponse autres. Cette dernière catégorie regroupe ceux qui déclarent loger en colocation, en sous-location, dans une chambre chez l'habitant, hébergé à titre gratuit, ou alors dans un foyer. Seuls 14% logent chez la famille.

Au-delà de ce premier regard, nous pouvons faire plus largement une autre lecture de ces résultats : moins d'un tiers (30%) de personnes interviewées occupe un logement en cité universitaire : parmi eux, il y a 7 filles et 8 garçons.

La grande majorité vit dans le privé (56%) ou chez la famille (14%). Ce qui explique que le logement est un problème spécifique pour les étudiants : il n'y en a pas assez, les loyers ont cru en même temps que les questions de solvabilité. Là encore, l'inégalité se joue entre ceux que les parents peuvent aider et les autres (Galland, 2006). Les individus, qui résident en cité universitaire (30%), évoquent souvent le manque de socialisation avec les Français comme l'avaient souligné Agulhon et Xavier Brito (2009). Ils restent souvent entre eux.

Quoi qu'il en soit, plus de la majorité de notre public (56%) occupe le logement dans le privé cependant, les répondants, qui n'ont pas réussi à trouver des logements indépendants dans le privé, très souvent par manque de ressources financières ou alors victimes de refus discriminatoires, se tournent vers d'autres solutions par exemple la cohabitation avec des amis ou des proches (Ennafaa et Paivandi, 2008).

Graphique 7.D.Repartition selon le mode de logement



Paivandi (2008) a comparé les Français et les étrangers et a conclu que les modes de résidence varient selon ces deux catégories : seulement un étudiant étranger sur trois cohabite avec ses parents ou des proches contre 71% pour les étudiants français.

À l'inverse, la proportion d'étudiants étrangers, habitant dans un logement indépendant ou partagé, est largement plus élevée que celle des étudiants français (53% contre 25%). Selon la même enquête, près de 40% des étrangers déclarent connaître des difficultés à propos de leur logement.

Voici les propos d'un de nos répondants :

« Je suis en France depuis plus d'un an, je vis chez une compatriote avec son mari et leurs 4 enfants, je n'arrête pas de chercher un logement et c'est très difficile. C'est une situation qui me désespère. Je ne me sens pas à l'aise, je cherche un logement, même chez un particulier, je compte plus sur le CROUS, malheureusement tous mes efforts sont restés vains. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.7)

Notre enquête a montré que la communauté congolaise de Strasbourg joue un rôle déterminant dans l'accueil des personnes que nous avons interviewées. Ces derniers déclarent avoir été soutenus par le réseau de parents et d'amis pendant leur installation dans le pays. Le soutien de cette communauté congolaise s'inscrit dans une logique sociale de la dette communautaire qui, de façon générale, dans les sociétés africaines, fait que celui, qui réussit sa vie, ses études, doit soutenir en retour les autres, directement ou indirectement, en les aidant dans les éventuelles difficultés qu'ils pourraient connaître. La personne, qui héberge le nouveau venu, n'est pas nécessairement une relation personnelle de l'individu qu'il prend en charge. Mais c'est presque toujours un compatriote qui sert de guide dans l'apprentissage de la vie en France

« C'est grâce à quelqu'un que j'ai connu dans mon quartier qui habite à Paris qui m'avait donné les coordonnées du compatriote qui m'a donné ses fiches de paies pour me permettre de trouver un logement que j'ai trouvé mon logement actuel. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.1)

« Je réside depuis 20 ans, à Strasbourg dont cinq années passées à faire mon Master2 en sociologie. Deux ans après mon arrivée, j'ai quitté la résidence universitaire pour un logement en ville, ma fiancée et sa nièce me rejoignent à Strasbourg. La dernière année de mon séjour en France, j'accueille également un neveu venu poursuivre ses études de chimie à l'Université de Strasbourg. Un an après, la naissance de ma fille je retourne au Congo, prendre un poste d'enseignant à l'Université sans ma famille qui continue à occuper le même appartement que je partage avec mon neveu et sa nièce, et une autre étudiante congolaise qui est une connaissance de mon épouse. Cet arrangement permet à ma femme de faire garder à domicile notre enfant pendant qu'elle travaille, mais aussi de soutenir les personnes que nous avons accueillies chez nous. Depuis mon départ, il y a maintenant cinq ans, je viens à Strasbourg deux ou trois fois par an y visiter ma famille. Cette année nous avons accueilli un jeune congolais de la RD Congo qui était étudiante et qui ne l'est plus. Son titre de séjour n'a pas été renouvelé » (Groupe.2. Diplômés.Entretien.7)

Ce réseau d'entraide des étudiants étrangers a été décrit par Agulhon et De Brito (2009) concernant les étudiants étrangers à Paris. « Le réseau des étudiants argentins est généralement composé d'Argentins et d'autres étudiants étrangers principalement latino-américains. Ce rapprochement pourrait s'expliquer par le principe de similarité-attraction développé par Byrne (in Ward, Bochner et Furnham, 2001). Le réseau d'amis joue un rôle important dans le séjour des étudiants. Il n'est pas seulement un soutien affectif, mais aussi, comme Lemieux (1999) le décrit, une source d'informations et de ressources » (Agulhon et De Brito, 2009, p. 87)

Qu'en est-il alors des différences de mode de logements selon les profils des enquêtés (tableau 8.3 ci-dessus relative à la répartition en fonction du mode de logement) par groupe et en fonction de leur situation familiale, leur sexe et leur âge et la profession de leur parent ?

- **Mode de logement et la situation familiale**

Nous avons recensé 49 étudiants célibataires sur 50. Une étudiante était en union (mariée et vivant avec quelqu'un), 11 sur 50 répondants avaient des enfants, dont 6 femmes et 5 hommes. Bien que 98% des enquêtes se déclarent célibataires, l'immense majorité avait une ou un petit ami(e) avec lequel(le) il ou elle cohabitait. Cette cohabitation se fait aussi avec des amis ou des proches, quel que soit le mode de logement.

Un quart seulement, des personnes interrogées, déclare avoir vécu seul ou vit seul. Tous les individus, qui ont déclaré avoir eu des enfants pendant leurs études, vivaient en concubinage.

Plus ils avancent dans leur cursus universitaire, et en âge, plus nos répondants vivent en couple, ce qui a d'ailleurs été relevé par Driant (2016).

Les primo- arrivants et les plus jeunes sont ceux qui ont plus de difficultés à trouver un logement. Ils font partie, avec les filles de la catégorie autre.

- **Mode de logement, le genre et l'origine sociale**

L'interprétation des résultats selon le genre, dans son ensemble, fait apparaître des différences assez nettes : les garçons sont les plus nombreux à occuper un logement indépendant dans le privé, tandis que les filles sont les plus nombreuses à vivre en colocation, en sous-location avec des amis ou des proches, logement partagé, etc.

Les filles sont 5 à vivre chez la famille contre 2 chez les garçons.

Les travaux de Lemaire (2000), citée par Landrier (2016), concernant les étudiants, ont montré un effet positif de la décohabitation sur la réussite, même si cela reste marginal, pour les étudiants n'habitant plus chez leurs parents.

En revanche, Gruel (2002) montre un effet quasi inexistant du type de logement sur la réussite des étudiants à partir de l'enquête sur les conditions de vie de 1999-2000 : aucune différence significative n'est observée entre les étudiants logeant chez leurs parents, résidant en cité U ou louant un appartement privé.

Des chances de réussite un peu plus élevées sont soulignées uniquement chez les étudiants ayant un logement atypique, comme un logement au pair.

Le facteur origine sociale, comme le montre les données de notre recherche (cf. tableau 8.D sur les conditions de vie), montre que les répondants, dont les parents sont d'origine populaire (défavorisés, sans professions et ouvriers) sont les plus nombreux à loger en cité universitaire : 66,6% contre 33,6% dont les parents, sont cadres (classe supérieure) ou employés (classe moyenne).

Ces résultats corroborent les données les plus récentes de l'OVE¹⁰² sur les conditions de vie des étudiants français (Landrier, 2016). L'enquête explique que la part des jeunes, vivant dans une résidence universitaire du CROUS, ne cesse de s'amoinrir (12,3 % en 2006 contre 10,9 % en 2013) et que les étudiants d'origine populaire, plus souvent boursiers, sont plus nombreux à être hébergés en chambre universitaire ou chez leurs parents, alors que ceux des classes moyennes et supérieures habitent davantage en location (Belghith et coll. 2014).

L'analyse comparative des résultats, entre différentes enquêtes relatives aux conditions de vie, permet plus précisément de conclure que la décohabitation est plutôt un effet de la réussite plutôt qu'un déterminant de la réussite. Grignon et Gruel (1999) font ainsi le constat d'un effet positif d'un logement en résidence, en foyer ou en internat associé à un mode de vie considéré comme studieux.

L'enquête a montré que se sentir bien dans son logement et vivre dans une résidence universitaire a un effet positif sur leur parcours universitaire. À l'inverse loger dans le privé a un effet négatif sur leur intégration et le lien social et augmente les risques d'isolement. Notre recherche montre qu'en plus du prix du loyer qui est abordable dans une résidence universitaire, les résidents ont la possibilité de prendre part à des manifestations récréatives, culturelles et pourront bénéficier du soutien des autres étudiants pour les devoirs.

Par ailleurs, la comparaison des résultats de la catégorie (type de logement) entre les différents groupes et à leur effet sur le parcours universitaire nous permet de dire que ce facteur ne constitue pas un motif déterminant du décrochage. Aucune différence n'apparaît de manière assez nette entre les 4 publics, car les proportions de cette variable se ventilent plus ou moins de la même manière dans les différents groupes, mais aussi au regard d'autres facteurs comme ceux de l'intégration sociale et académique qui peuvent aussi jouer un rôle dans l'abandon ou l'échec, car l'intégration sociale à l'université n'est pas totalement exempte d'aspects relatifs aux études ou aux conditions de vie.

¹⁰² Créé en 1989 par le ministère de l'éducation nationale, sa mission principale est de mettre à disposition des informations sur les conditions de vie des étudiants et sur leur rapport avec le déroulement des études. L'objectif est d'éclairer la réflexion politique et sociale et d'aider à la prise de décisions.

- **Ressources financières et le parcours universitaire**

Différents travaux mettent en lien les ressources financières des étudiants avec la réussite du parcours universitaire. Dans ces travaux, les principaux thèmes analysés sont très souvent liés à l'aide familiale, aux bourses et au travail rémunéré. En général, ces enquêtes pronostiquent l'échec aux examens (Laïb, 2014 ; Froment, 2013) à cause des difficultés financières. En effet, les étudiants, jugeant leurs revenus insuffisants pour mener leur vie étudiante dans de bonnes conditions, sont sous-représentés parmi les étudiants ayant validé leur licence en trois ans et surreprésentée parmi les sortants après une inscription (Froment, 2013).

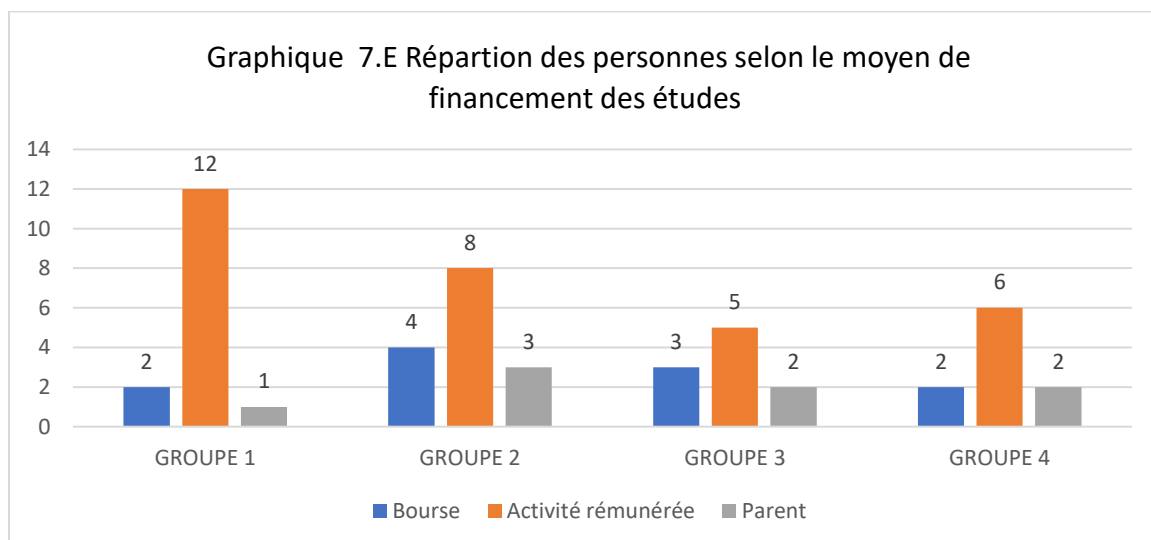
Pour beaucoup d'étudiants français, la question des frais de scolarité, du loyer et des dépenses courantes se règle souvent par les parents ; pour les Congolais, c'est un peu plus compliqué, car ils doivent tous concilier études et travail pour pouvoir subvenir à leurs besoins.

En effet, Il arrive souvent que des heures de cours se superposent à des heures de travail. Que faire dans ce cas ? Quels sont les effets des ressources sur le parcours de notre public ? Comment financent-ils leurs études ?

Grosso modo, afin d'assurer le financement de leurs études, les individus interrogés combinent plusieurs sources de revenus parmi lesquelles se trouvent les bourses, les revenus personnels (salaires, économies) et l'aide des parents.

Le graphique 7.E, ci-dessous, montre que la majorité de nos répondants financent leurs études avec des moyens personnels (à raison de 31 répondants sur 50 soit 62%, suivi des boursiers (22%) qui ne sont boursiers que de noms, car les trois quarts d'entre eux affirment n'avoir jamais perçu de bourses et enfin les parents (18%).

On peut noter que les décrocheurs sont les plus nombreux à financer leurs études par leurs propres moyens.



Bourse : bourses d'études de l'État congolais

Parent : aides familiales ou du conjoint

Activité rémunérée : revenus du travail et des économies personnelles

- **La bourse**

Plus de deux tiers des boursiers congolais nous disent ne pas percevoir leur bourse, certains cumulent 3 ans d'arriérés en raison de la crise économique qui traverse les deux Congo, d'autres n'ont jamais perçu de bourse pendant leurs études alors qu'ils y avaient le droit.

D'après les entretiens réalisés, les gouvernements des deux pays n'accordent pratiquement plus de bourses aux étudiants. Cette bourse, quand elle est versée, a un taux tellement insuffisant par rapport au coût de la vie en France qu'ils sont obligés de trouver un emploi pour vivre.

Ainsi, la rupture avec la famille, l'appartenance à une catégorie familiale modeste, voire moyenne, l'absence d'aide publique, une bourse insuffisante, une bourse non rétribuée au bon moment peuvent conduire les étudiants dans des situations extrêmes de pauvreté et d'abandon des études supérieures.

Pour exemple, une enquête réalisée à propos des conditions financières des étudiants à Lille 1 (Castelain et Jacob, 2005) nous rapporte que parmi les boursiers, 68 % estiment avoir rencontré des difficultés financières dues au versement tardif, de plusieurs mois, de la bourse par rapport à la rentrée universitaire. D'autres sont littéralement en situation d'errance ajoute l'auteur. Dans ce cas, la priorité des services sociaux est de leur trouver un travail et un lit pour dormir (OVE, Enquête sur les conditions de vie et des étudiants, 2003).

Voici un extrait de discours d'un de nos répondants :

« Je ne vais pratiquement plus à l'université, j'ai du mal à combiner mes études et mon travail de serveuse. Quand j'étais au pays on m'avait dit que si j'arrive à l'université, je pouvais obtenir une bourse d'études, à mon arrivée, je me suis donc renseignée auprès de mon établissement actuel, j'avais contacté le ministère des Affaires étrangères, des organismes, privés et publics, susceptibles de m'aider, mais en vain. Je reste encore inscrite à l'université pour ne pas perdre mon titre de séjour » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.4)

« Le Ministère des Affaires étrangères français propose des bourses à certains étudiants étrangers en France, je me suis donc renseigné auprès du Service culturel de l'ambassade du Congo pour connaître les critères d'éligibilité, on m'a dit qu'il fallait que je me prépare longtemps et qu'il était déjà trop tard. En plus, les critères étaient trop difficiles, je n'ai donc pas de bourse. Je me débrouille autrement. (Groupe.3. Etudiant. Entretien.6)

Notons que l'immense majorité de notre échantillon est venue en France dans le cadre d'une initiative individuelle et finance entièrement ses études. Si on enlève ceux qui sont aidés par les parents (18%), plus de trois répondants sur quatre doivent travailler d'une façon régulière ou occasionnelle (84%) pour financer leurs études en les comptabilisant, avec les boursiers, qui sont obligés eux aussi de travailler pour financer leurs études.

En définitive, pour plus de deux tiers des étudiants, même si les ressources demeurent multiples, le travail salarié constitue le gros de ressources de financement de leurs études. Ces résultats se corroborent avec ceux de l'enquête de l'OVE sur le projet d'avenir des étudiants étrangers en France (Ennafaa et Saeed Paivandi, 2008).

- **L'aide des parents**

Les individus, issus des milieux sociaux défavorisés, se trouvent dans des situations plus fragiles que les autres, bien que certains perçoivent une aide publique notamment la bourse. L'étude a montré que cette bourse n'est presque jamais versée.

Quant à ceux qui perçoivent l'aide des parents, le financement des études se passe en général bien. Ceux, qui sont aidés par les parents, ont déclaré ne pas exercer un travail rémunéré pendant les études (9 répondants sur 50).

Cette aide ne semble pas avoir un impact sur le parcours universitaire des différents groupes compte tenu de leur faible nombre (9 répondants sur 50) et parce que leur répartition est pratiquement là même dans les 4 groupes. En revanche, l'immense majorité d'entre eux déclare ne pas avoir rencontré des difficultés académiques particulières. Le seul, qui est sorti de l'université sans diplôme, l'a fait de manière volontaire. En effet, les données de notre recherche montrent une corrélation entre les bénéficiaires de l'aide familiale et la réussite des études.

L'enquête sur les conditions de vie des étudiants de l'OVE (2013) montre que les familles contribuent aux ressources des étudiants de différentes manières : des aides financières (transfert d'argent, paiement du loyer, des frais de mutuelle, d'une assurance de voiture, etc.) et des aides non financières (provisions alimentaires, prêt d'une voiture, cadeaux, etc. (Le Pape, Tenret, 2016). Cette enquête montre également que le fait que les parents aident ou n'aident pas financièrement leurs enfants, dans le cadre de leurs études, influence directement leur probabilité de réussir leur année universitaire en 2011-2012 : « En effet, toutes choses égales par ailleurs, plus les étudiants bénéficient d'un montant élevé d'aide familiale, plus leur probabilité de valider l'année universitaire est importante. » (Le Pape, Tenret, 2016, p. 42)¹⁰³.

De plus, le fait qu'un étudiant perçoive une aide de sa famille, quel que soit le montant de cette aide, diminue significativement ses probabilités d'échec. Toutefois, si l'aide familiale permet des conditions de vie et d'études très différentes parmi les jeunes interrogés, celle-ci n'est pourtant pas perçue par les étudiants comme déterminante pour la réussite au regard d'autres facteurs comme les efforts, les réseaux, ou le diplôme (Le Pape, Tenret, 2016)

L'enquête de Paivandi (1998) montre que 62% des étudiants étrangers travaillent (52% pour les étudiants français) pour gagner leur vie tout en bénéficiant d'autres types de ressources financières (aides familiales ou publiques).

- **Activité rémunérée et parcours universitaire**

La période des études supérieures est une période de passage à l'âge adulte. Elle se traduit par un mode de vie qui s'accompagne d'une augmentation de l'exercice d'une activité rémunérée.

84% de notre public a exercé une activité pendant les études sans distinction de genre, ni d'origine sociale, ni d'âge.

Beaucoup commence à travailler moins de 6 mois après leur arrivée sur le territoire français.

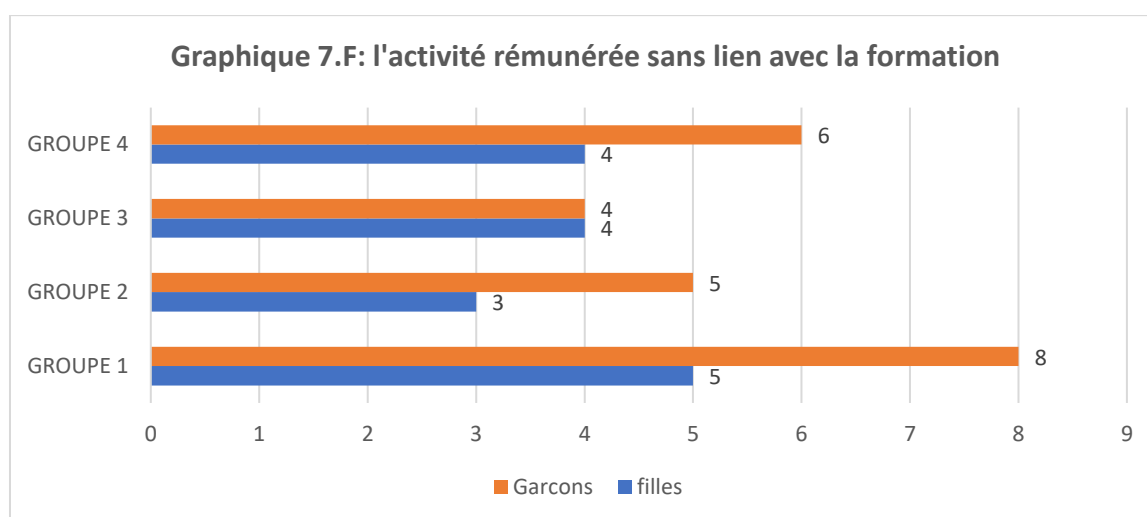
¹⁰³ Observatoire régional des métiers – Chapitre 1 – Études, galères et réussites

Qu'en est-il de l'impact du travail salarié exercé à temps complet ou à mi-temps, non lié aux études, sur la probabilité d'échec ?

En opérant un raisonnement sur les résultats du **graphique 7.F**, ci-dessous, on observe que le nombre de ceux qui exercent une activité rémunérée est élevé dans tous les groupes, néanmoins les groupes 1 et 4 se détachent assez nettement des deux autres groupes avec, respectivement, 13 répondants sur 15 et 10 répondants sur 10 qui déclarent avoir travaillé durant les études.

En prenant les groupes qui s'opposent le plus, les diplômés et les décrocheurs, il apparaît clairement que ces derniers sont les plus nombreux à dépendre du travail salarié pour subvenir à leur besoin.

Le taux élevé de l'activité rémunérée du public du groupe 1 s'explique aussi par la situation financière des parents : un seul répondant de ce groupe reçoit l'aide des parents contre quatre du groupe 2.



Ce taux d'activité rémunérée a un impact négatif sur les études et constitue un motif du décrochage de notre public parce qu'elle peut empiéter sur le temps des études, présente le risque de venir perturber la réussite des étudiants en particulier lorsqu'elle est à temps complet et non en lien avec la formation suivie. Cela impacte aussi la présence au sein de l'établissement, notamment la présence en cours, et peut se répercuter également sur le degré d'intégration au sein de l'établissement et dans le milieu étudiant qui joue un rôle important sur le bon déroulement et la réussite des études.

Parmi ceux qui travaillent, la motivation financière reste la raison la plus couramment invoquée, 85 % d'entre eux déclarent que leur activité salariée permet d'améliorer leur condition de vie et d'études et la juge nécessaire pour vivre.

Parallèlement, avoir une expérience professionnelle est également une motivation assez importante du recours à un travail salarié : une immense majorité de notre public qui travaille y fait référence pour justifier leur activité.

Plus l'activité est à temps complet, plus ils s'éloignent des études et plus elle est indispensable à leurs ressources. C'est dans le groupe 1 qu'ils sont les plus nombreux à travailler à plein temps. Nombreux sont ceux qui travaillent 20 heures rien que pendant les week-ends. Le plus souvent dans la sécurité, le nettoyage, le gardiennage, l'hôtellerie, les boîtes de nuit et dans la livraison. Ils ont évoqué cumulés, parfois, deux ou trois mi-temps. Malheureusement, les emplois occupés par les étudiants sont mal rétribués.

L'enquête de Paivandi (1998), sur les étudiants de Paris 8, montre que le travail des étudiants étrangers est lié à leur âge. Les étudiants de plus de 25 ans exercent, nettement plus que ceux qui ont moins de 22 ans, une activité professionnelle. L'auteur souligne que les étudiants étrangers rencontrent beaucoup plus de difficultés financières que leurs camarades français : 72% des étrangers dans l'échantillon ont des difficultés financières (33% souvent et 39% parfois) contre 60% des Français.

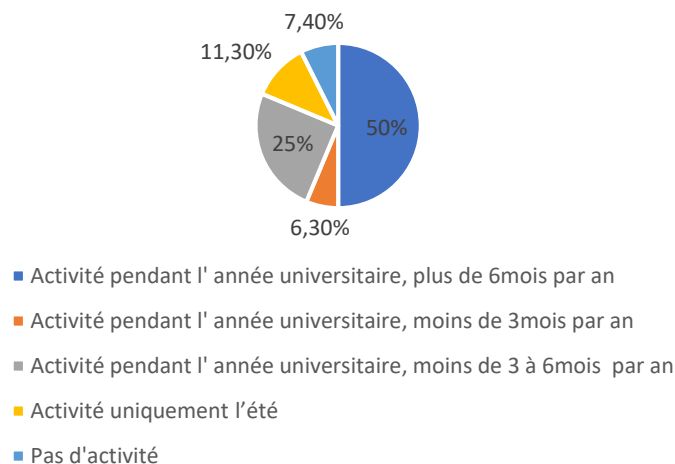
Notre enquête a montré que le travail salarié de notre public est indifféremment de l'âge, puisque les néo-bacheliers commencent à chercher du travail dès leur premier semestre d'études à l'Université de Strasbourg. Néanmoins, une majorité assez relative montre que cette contrainte économique affecte plus les garçons, les individus de milieux populaires et les boursiers.

L'Enquête nationale, « Conditions de vie 2003 », de l'OVE, montre qu'en raison de l'allongement de la scolarité, le premier emploi précède généralement la fin des études. 80 % des étudiants français exercent une activité rémunérée, que ce soit durant l'année universitaire (49 %) ou uniquement pendant les vacances. Plus de la moitié la pratique de façon régulière (55 %) et 45 % occasionnellement.

Le graphique 7.G, ci-dessous, présente le pourcentage du travail salarié de l'ensemble de notre échantillon selon le différent degré du travail rémunéré. On peut noter que l'immense majorité travaille plus de 6 mois pendant les études.

Concernant le genre, même si les disparités ne sont pas importantes, notre étude a montré que les filles sont les plus nombreuses à exercer une activité rémunérée (47 contre 45).

Graphique 7.G Degré d'activité rémunérée. Ensemble de l'échantillon



Amrous (2006) souligne en préfigurant des disparités professionnelles à venir et témoignant de la résistance du modèle traditionnel opposant carrières masculines et travail d'appoint féminin que les filles exercent une activité rémunérée parallèle aux études plus fréquemment que les garçons (51 % contre 44,3 %) et occupent un peu plus souvent un emploi concurrençant leurs études que les garçons (86 % contre 81 %). L'auteur ajoute que ces derniers ont plus souvent accès à des activités s'intégrant dans leur cursus, ne compromettant pas leur réussite académique, plus rémunératrice et préparant leur insertion professionnelle. Mais, quand les garçons se consacrent à une activité professionnelle en parallèle de leurs études, ils y consacrent plus de temps. Même si ce n'est pas pour les mêmes raisons, les activités rémunérées pénalisent finalement autant les parcours d'études des uns et des autres » (Amrous, 2006)

Cependant, les travaux récents de l'OVE de l'Université Toulouse Jean Jaurès(2019) soulignent qu'indépendamment du nombre d'heures hebdomadaires de travail et malgré les difficultés énoncées, lorsqu'ils sont présents aux examens, les étudiants salariés réussissent aussi bien que les étudiants non-salariés (Goudiaby, 2016) et que lorsque le nombre d'heures hebdomadaires travaillées est faible, l'activité salariée peut être associée positivement à la réussite universitaire et faciliter l'accès à un emploi à la fin des études (Béduwé, Giret, 2004).

- **Impact du travail en lien avec la formation suivie**

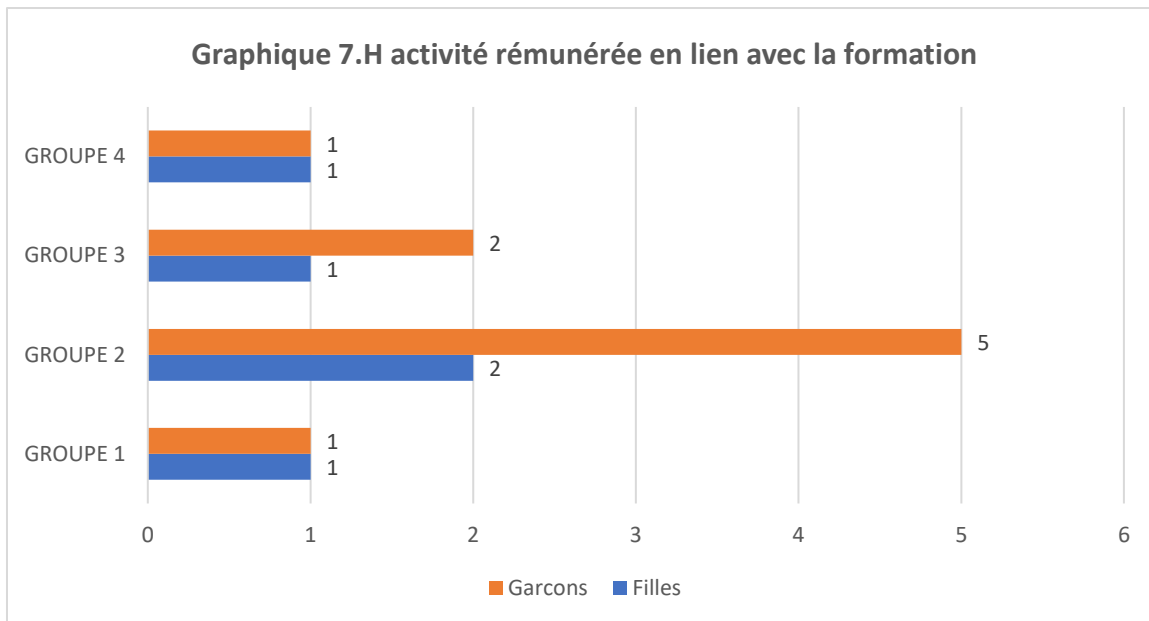
L'observation **du graphique 7.G, ci-dessous**, montre que le groupe des diplômés est celui qui a le taux le plus élevé de ceux qui exercent une activité rémunérée en lien avec la formation suivie (7 sur 8 de tous ceux qui travaillent) suivi du groupe 3 des étudiants et 4 des néo - bacheliers

concernant le genre, on relève que les garçons (9 sur 14) sont les plus nombreux, dans ce groupe 2, des diplômés et dans l'ensemble de l'échantillon de cette catégorie, à exercer un travail lié aux études.

Ainsi, comme nous pouvons le voir, l'activité rémunérée, liée aux études, est en majorité exercée par les diplômés. On peut donc supposer que le travail salarié, lié aux études, augmente la probabilité de réussite mesurée par l'obtention du diplôme.

À l'inverse, l'exercice d'un travail, non lié aux études, influence de façon négative les études et augmente la probabilité d'échec comme nous le montre

Les résultats du **graphique 7.E** sur les activités rémunérées sans liens avec les études, les décrocheurs sont ceux qui exercent le moins un travail en lien avec leur formation (1 sur 13 du total de ceux qui travaillent pour financer leur formation).



Les travaux de l'OVE (2010) précisent que, d'une manière générale, le recours à une activité professionnelle rémunérée, supérieure à une mi-temps et au moins six mois par an, diminue significativement les chances de réussite des étudiants, de l'ordre de 29 % de chances en moins (Gruel, 2002). Au-delà de ce seuil, les activités rémunérées génèrent de l'absentéisme, de moindres chances de réussite aux examens, de plus fortes probabilités d'être en retard, etc.

Selon les mêmes enquêtes, l'enchaînement des périodes, en emploi et en études dans une même journée ou au cours de la semaine, s'effectue au détriment du travail universitaire et contribue à expliquer l'effet négatif des activités rémunérées sur les études. Toujours selon les mêmes travaux, les étudiants, exerçant une activité salariée importante et étant motivés pour leurs études, intègrent souvent le fait qu'il va leur falloir un nombre d'années d'études plus important pour valider leur diplôme.

L'impact du travail salarié des étudiants sur leurs études est généralement considéré en fonction de sa quantité et des relations qu'il entretient ou non aux études. L'effet du travail salarié sur l'obtention d'un diplôme est ambivalent.

L'expérience professionnelle participant à leur professionnalisation peut être valorisée pour une insertion future (acquisition de savoir-faire et savoir-être valorisables): développement de l'assurance, de la confiance en soi et de la capacité à travailler en équipe, acquisition d'expérience professionnelle, création d'un réseau professionnel, etc.) et le revenu produit peut contribuer au financement des études. (Prétari et coll. 2014)

Toutefois le travail constitue également pour l'étudiant une charge temporelle et psychologique susceptible de nuire au bon suivi du cursus universitaire (Prétari et coll. 2014). Une littérature abondante montre qu'exercer un travail rémunéré non intégré aux études et d'une durée supérieure à un certain seuil diminue la probabilité de valider l'année. Selon les travaux, ce seuil critique s'établit entre 8 et 16 heures hebdomadaires (Lemaire, 2000 ; Gruel, 2002 ; Beffy et coll. 2009 ; Body et coll. 2014).

En effet, confrontés à une augmentation du coût des études et souvent inscrits dans les filières les moins exigeantes en termes d'assiduité, ces étudiants, plus souvent d'origine populaire, sont

particulièrement attirés vers le milieu professionnel dans lequel ils trouvent, une sociabilité plus forte qu'au sein de l'université.

Cet attrait incite un certain nombre d'entre eux à arrêter leurs études trop tôt, décision peu stratégique pour leur vie professionnelle à venir » (Beffy et coll. 2009). Dans ce sens, les travaux de Kady Marie

Notre enquête montre la difficulté pour nos répondants de concilier leurs études et le travail, et que les effets négatifs du travail salarié concernent en très grande majorité, le public du groupe 1, les décrocheurs. Ces derniers ont le taux le plus élevé des individus qui, exercent une activité professionnelle rémunérée, presque toute l'année ce qui ne favorise pas, les chances de réussite.

À l'inverse, les diplômés sont ceux qui, en majorité, occupent des emplois ayant un lien avec leur formation et travaillent la plupart du temps à mi-temps. Cela semble indiquer que l'activité rémunérée, en lien avec les études, et le temps consacré à ce travail a des répercussions majeures sur la réussite académique.

Par ailleurs nos travaux montrent aussi que le fait d'exercer une activité salariée importante en lien ou pas avec la formation augmente le nombre d'années d'études à l'université.

De plus, s'il est vrai qu'un travail concurrent des études accroît les risques d'échec, l'échec accroît en retour les risques d'exercer un travail concurrent des études, de telle sorte que le processus de dégradation des chances scolaires est cumulatif » (Gruel, 2002).

Cette recherche a permis aussi de savoir dans quelles mesures les conditions de vie et d'études interviennent sur les parcours de notre public, selon leurs caractéristiques individuelles. Par exemple, concernant le genre, même si les disparités ne sont pas importantes, les filles sont les plus nombreuses à exercer une activité rémunérée (47% contre 45%). Beaucoup commence à travailler moins de 6 mois après leur arrivée sur le territoire français et cela, quel que soit l'âge.

Nous pouvons retenir que ce taux d'activité rémunérée a un impact négatif sur les études parce qu'elle peut empiéter sur le temps des études, présente le risque de venir perturber la réussite des étudiants en particulier lorsqu'elle est à temps complet et non en lien avec la formation suivie, sans pour autant constituer un facteur déterminant pour l'échec ou l'abandon de notre public. Cependant, cela impacte aussi la présence au sein de l'établissement, notamment la présence en cours, et peut se répercuter également sur le degré d'intégration au sein de l'établissement et dans le milieu étudiant qui joue un rôle important sur le bon déroulement et la réussite des études.

7.2.4 Hypothèse 2. La non-affiliation au métier d'étudiant

- **Premier axe : le déficit d'intégration sociale(socialisation)**

L'abandon des étudiants congolais résulte d'une rupture relationnelle avec leurs parents et d'un isolement géographique, car le besoin d'une quête affective, le manque d'implication dans les interactions sociales avec les pairs, l'ignorance de certains dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'Université de Strasbourg ont un impact négatif sur la socialisation et ne favorisent pas l'investissement dans les études, d'où le risque de décrochage

Nous avons demandé à notre public s'ils s'impliquaient effectivement à l'université en participant aux activités organisées en son sein. En ce sens, nous, nous sommes interrogés sur l'effet des caractéristiques sociodémographiques des individus sur leur intégration sociale, car cette intégration vécue est fonction non seulement de la participation aux activités sociales,

culturelles ou associatives des établissements, mais également des caractéristiques sociales et universitaires des étudiants eux-mêmes, à savoir le genre, l'âge, mais aussi la profession des parents et leur situation familiale qui renseignent un statut universitaire, afin de mettre au jour des différences entre étudiants, mais aussi en vue d'une mise en relation avec l'autre dimension de l'intégration étudiante, l'intégration académique.

Les enquêtes menées par Coulon et Paivandi (2008) montrent que, durant les premières semaines, les interactions entre étudiants sont notamment relatives au fonctionnement de l'université et aux règles qui régissent ce Nouveau Monde.

Il s'agit là d'une première phase de leur socialisation, servant autant à vérifier leur propre compréhension des règles et à s'entraider qu'à esquisser les traits de futures relations sociales. Montfort (2003) montre, à ce titre, que les « voisinages » de la première heure sont souvent à l'origine des relations durables relevées plus tard et notamment des relations de travail les plus solides.

Il apparaît également que ce type de relations demeure intra-niveaux, peu d'échanges s'effectuant entre étudiants issus de niveaux différents dans une même formation. En effet, les petits groupes informels sont issus de la coprésence en cours ou de la collaboration studieuse exigée dans le cadre d'exercices ou de devoirs à rendre ou à présenter (Molinari, 1992).

L'arrivée dans la vie étudiante représente une nouvelle expérience en termes d'habitus social, amenant de nouvelles activités, de nouveaux loisirs et de nouveaux échanges (Bédarida, 1994). À ce titre, la population étudiante est souvent présentée comme spécifique, tel un groupe social se distinguant des autres (Dubar, 1991), bien que l'opportunité de la considérer comme telle puisse être discutée, ce sur quoi nous reviendrons. Selon Erlich (1998) toutefois, la période étudiante représente la tranche d'âge durant laquelle l'activité de loisirs est la plus importante et où se nouent le plus de liens et de relations affectives, amenant à la création de réseaux relationnels qui s'interpénètrent.

D'ailleurs, le groupe étudiant est parfois entendu comme une « classe d'âge de loisir » (Chamboredon, 1991) caractérisé par des pratiques et des modes de sociabilité variés s'exprimant tout autant en dehors de l'espace universitaire qu'en son sein.

Une première étape de notre réflexion va donc consister à décrire ces pratiques et à appréhender la variété de cette sociabilité étudiante ; l'investissement des étudiants dans les différentes composantes de leur expérience universitaire donne ainsi à voir un premier aperçu des déterminants de l'intégration sociale étudiante.

En outre, identifier les sources de cette intégration revient à s'interroger sur les éléments qui lui donnent naissance, sur ce qui induit les rapprochements entre étudiants et la constitution des réseaux.

Enfin, les moteurs de l'investissement dans la sociabilité étudiante sont également à questionner à la lumière du sens et des fonctions qui lui sont attribués, et qui diffèrent d'un étudiant à l'autre.

Nous définissons alors l'intégration sociale étudiante comme un processus de socialisation nouvelle, s'établissant autour de phases d'acculturation et d'affiliation, par le biais d'interactions sociales avec le réseau étudiant, et dont la finalité est l'appartenance à un groupe étudiant partageant une culture commune, se définissant notamment par des éléments relatifs à la culture universitaire et à la condition étudiante, et un statut commun, le métier d'étudiant.

L'intégration sociale étudiante s'appréhende à travers trois dimensions : une dimension structurale renvoyant aux caractéristiques du réseau étudiant, une dimension fonctionnelle renvoyant aux comportements intraréseau et une dimension subjective. La mesure de l'intégration sociale étudiante s'envisage donc à la fois en termes d'implication et de perception.

Selon Sayda (1991), cité par Agulhon et Xavier de Brito (2009), l'intégration est un processus dont on ne peut parler qu'après coup, pour dire qu'il a réussi ou qu'il a échoué ; un processus qui consiste à passer de l'altérité la plus radicale à l'identité la plus totale. Le premier contact avec la société d'accueil pour être violent. Les difficultés de communication, la barrière de la langue peuvent être des obstacles majeurs. Ils peuvent provoquer une perte de repères, une crise d'identité.

Dans le contexte de notre recherche, l'intégration de l'étudiant congolais, au sein de l'Université de Strasbourg, est conçue comme le processus par lequel et à travers lequel cet étudiant réussit à participer pleinement aux activités culturelles et scientifiques de l'Université en se sentant comme membre effectif de ce milieu.

Comment réagit-il devant cette situation ? Quelle est son attitude envers un milieu social qui lui est étranger par les mœurs, l'idéologie ? Et les pratiques sociales ? Quels effets sur son parcours universitaire ?

C'est dans cette perspective que Ennafaa et Paivandi (2008) ont montré que des activités, comme la participation aux sorties extrascolaires, la lecture de romans et de périodiques, la « consommation » de la télévision ou de divers spectacles peuvent activement faciliter une meilleure insertion au sein de la société par une immersion totale.

En effet, ces activités participent également d'une amélioration de la maîtrise de la langue française puisque toutes ont en commun de favoriser l'expression orale, la lecture, l'écriture, le fait d'écouter comme le fait d'être écouté. Il s'agit de rites d'initiation marquant le passage d'un statut de « novice » à celui de « membre à part entière » de la communauté universitaire (Ennafaa et Paivandi (2008).

Les mêmes auteurs soulignent que la participation à un match de foot, à un concert, ou à de divers spectacles, aux ateliers culturels organisés au sein de l'université peut aussi faciliter une meilleure insertion au sein de cette université.

Tinto (1975, 1993) part du concept de l'implication pour expliquer l'abandon d'études à l'Université. Il propose un modèle interactionniste qui trouve son origine dans les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire (Schmitz et coll. 2010).

Montrant ainsi que l'intégration sociale et intellectuelle de l'étudiant, dans l'établissement, constitue un facteur important de persévérance pour les sujets. Selon lui, l'étudiant est d'autant plus susceptible de persévérer qu'il est en interaction avec l'ensemble des parties prenantes de son établissement (Tinto, 1973).

Bien que les nombreux travaux conduisent à envisager différentes formes d'intégration en vue d'aborder de manière générale l'intégration des étudiants à l'université, il demeure qu'un versant social de l'intégration est toujours considéré et qu'il peut être isolé.

De plus, il est admis que cette forme d'intégration implique nécessairement un entourage se composant d'une part des enseignants, ou dans une moindre mesure de l'ensemble des personnels universitaires, et d'autre part du groupe de pairs que constituent les autres étudiants.

On notera également, à ce titre, que ces deux catégories de sujets auxquelles s'appliquent les relations et les interactions sociales sont toujours dissociées et jamais confondues dans la formulation des items ou des variables utilisées pour mesurer l'intégration sociale (Bertrand, 2017)

Comme nous venons de le voir, plusieurs formes d'intégration des étudiants sont mises en avant et présentées comme dépendantes des interactions sociales entre l'étudiant et l'environnement social de l'université. Quelle que soit la distinction opérée entre ces différentes formes d'intégration, deux dimensions sont à prendre en compte, une dimension sociale et une dimension universitaire ou académique.

L'intégration sociale est toujours relative à l'appartenance à un réseau, aux relations entretenues avec ce réseau et à la participation à des activités avec les membres de ce réseau (Duclos, 2011), elle repose, dès lors, sur des interactions sociales, celles-ci apparaissant même centrales (Goffman, 1991). Bien qu'il soit difficile de considérer l'intégration sociale comme indépendante d'autres formes d'intégration à l'université, il s'avère néanmoins possible et justifiable de l'isoler en ce qu'elle repose prioritairement sur les interactions sociales, ce qui nous intéresse donc particulièrement dans cette première analyse.

Les autres formes d'intégration (scolaire, académique, institutionnelle, vocationnelle), bien qu'elles n'excluent pas le rôle des interactions sociales, reposent cependant sur d'autres aspects, institutionnels et académiques (performances, fonctionnement institutionnel, etc.), influés moins directement par le poids des interactions sociales (Tremblay et coll. 2006 ; Duclos, 2011).

Pour autant l'intégration sociale à l'université n'est pas totalement exempte d'aspects relatifs aux études ou au contexte institutionnel, de même qu'elle répond à des objectifs à la fois sociaux (besoin d'appartenance, bien-être social) et académiques (acquisition de la culture, entraide). Néanmoins, elle est le reflet privilégié de la dimension sociale du rapport entretenu entre l'étudiant et l'environnement universitaire (Tremblay et coll. 2006 ; Duclos, 2011).

À ce stade, nous allons d'abord considérer les aspects de l'intégration sociale sous l'angle des relations et des interactions sociales entre étudiants et à leur participation aux événements culturels dans l'établissement, aux soirées étudiantes, à la fréquentation du bureau de la vie étudiante, à l'adhésion à des associations étudiantes, à l'utilisation des équipements sportifs, aux activités culturelles en vue de mesurer leurs effets sur les différents parcours universitaires. Les aspects sur l'intégration académique seront abordés plus tard.

7.2.4.1 Intégration sociale

Le tableau 7.5, ci-dessous, représente le récapitulatif des réponses données par les répondants en rapport avec les différents aspects de leur intégration sociale en fonction des caractéristiques socio démographique

Tableau.7.5 Différents aspects de l'intégration sociale					
	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	Total/50 INDIVIDUS
	Les décrocheurs : 15 répondants	Les diplômés : 15 répondants	Étudiants : 10 répondants avec un parcours universitaire au Congo	Néo-bacheliers : 10 répondants sans parcours universitaire au Congo	
Participation aux activités organisées à l'université	0 sur 15 ayant répondu Oui	7 sur 15 ayant répondu Oui.	1 sur 10 ayant répondu Oui.	0 sur 10 ayant répondu Oui.	8 individus, soit 16% sur 50
Fille(s)	2	3	1	2	8
Garçons	1	4	0	0	5
<u>Profession des parents</u>					
Cadre	1	2	1	0	
Employé	2	4	0	1	
Ouvrier	0	0	0	0	
Sans profession	0	1	0	1	
<u>Origine géographique</u>	0	0	0	0	
Urbain	3	7	1	0	
Rural	0	0	0	0	
Fréquentation à l'extérieur de l'université de français	2 sur 15 ayant répondu: Oui.	3 sur 15 ayant répondu: Oui.	4 sur 10 ayant répondu: Oui.	2 sur 10 ayant répondu: Oui.	11 soit 22% sur 50
Fille	0	0	1	1	2
Garçons	2	3	3	1	9
<u>Profession des parents</u>					
Cadre	1	1	1	1	
Employé	1	2	3	0	

Ouvrier	0	0	0	0	
Sans profession	0	0	0	0	
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	2	3	4	4	
Rural	0	0	0	0	
Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains et intégration dans le réseau congolais.	14 sur 15 ayant répondu : Oui	13 sur 15 ayant répondu : Oui	10 sur 10 ayant répondu : Oui	10 sur 10 ayant répondu : Oui	47 soit 94% sur 50
File	6	6	4	4	20
Garçons	8	7	6	6	27
<u>Profession des parents</u>					
Cadre	1	2	2	3	8
Employé	3	7	3	3	16
Ouvrier	3	0	1	2	5
Sans profession	7	2	4	2	15
<u>Origine géographique</u>					
Urbain	13	9	7	8	37
Rural	1	4	3	2	10

Le tableau 7.6, ci-dessous, synthétise les réponses données par nos répondants quant à leur participation aux différentes activités liées à leur sociabilité au sein de l'université en fonction des groupes.

Tableau.7.6. Sociabilité étudiante au sein de l'université	Répartition des réponses données par groupe sur les différents aspects de l'intégration sociale				Total en % Sur 50
	GROUPE 1	GROUPE 2	GROUPE 3	GROUPE 4	
	Les décrocheurs : 15 individus	Les diplômés : 15 individus	Étudiants : avec un parcours universitaire au Congo : 10 individus	Néo-bacheliers sans parcours universitaire au Congo : 10 individus	

Participation aux activités organisées au sein de l'université	3	7	1	2	13 soit 24%
Participation aux loisirs hors de l'université	15	10	8	10	43 soit 86%
Fréquentation à l'extérieur de l'université, d'amis français	2	3	4	2	11 soit 22%
Fréquentation, à l'extérieur de l'université, d'amis africains et intégration dans le réseau congolais	14	13	10	10	47 soit 94%

- **Participation aux activités organisées au sein de l'université**

Après l'inscription à l'université, rompre la solitude et découvrir la ville sont les premières préoccupations de nos répondants. Il ressort des entrevues que les actions concrètes initiées par les répondants, durant les premières années de leur établissement à Strasbourg, comprennent essentiellement celles qui suivent : la préoccupation liée à la recomposition d'un nouveau réseau social dans le pays d'accueil, à l'université comme dans Strasbourg, et la recherche active du premier emploi., la majeure partie, des répondants reconnaît s'être préoccupée, au cours des premières années, à rechercher activement des relations amicales pour briser leur solitude, ainsi qu'à rechercher un emploi qui corresponde à leurs domaines d'études.

Au-delà de l'implication des étudiants au sein de réseaux universitaires, qu'en est-il des interactions sociales se créant au sein de l'établissement dans lequel ils réalisent leurs études ? En effet, le partage d'activités communes telles que les cours, les examens ou encore les devoirs ainsi que l'usage partagé d'un espace commun, le campus universitaire, peuvent participer au rapprochement entre étudiants (Erlich, 2004). Il s'avère pour autant que les étudiants, dans leur ensemble, ont un usage plutôt utilitaire de leur établissement d'études (Erlich, 2000) et qu'ils ne s'y attardent que rarement en dehors des heures de cours.

En effet, selon l'auteur, pour les étudiants, il s'agit avant tout d'un lieu d'études voire de service, mais ils ne le considèrent pas comme un lieu de vie et de socialisation, cette fonction étant plutôt associée aux quartiers du centre-ville qui sont le lieu privilégié des sorties et des loisirs (Erlich, 1998), d'autant plus dans le cas de campus universitaires situés en périphérie (Losego, 2004).

En effet, ce type d'interactions sociales étudiantes ne se manifestent que très peu au sein du campus universitaire, les dernières données de l'OVE indiquant ainsi qu'un tiers seulement des étudiants déclare avoir participé à des événements culturels au sein de leur établissement (Belghith et Ferry, 2015). Pour Coulon et Paivandi (2008), ces activités s'organisent et se déroulent presque exclusivement en dehors de l'université.

Tinto (1975) est l'un des premiers à avoir intégré le concept d'intégration sociale dans la recherche sur les parcours des étudiants à l'université, au sein de son modèle visant à expliquer

la persévérance dans les études. Son modèle de l'intégration académique et sociale, inspiré des travaux de Spady (1970 ; 1971)¹⁰⁴, constitue à la fois à une sorte de paradigme, mais également une opportunité pour une multitude d'adaptations et de relectures (Schmitz et coll. 2010).

Au sein du modèle original (Tinto, 1975), l'intégration sociale, qui se définit par l'interaction entre l'étudiant et les différents intervenants du milieu universitaire, est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution, principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et les interactions informelles avec les enseignants. Comment notre public s'intègre-t-il au sein de l'Université de Strasbourg ? En quoi les interactions sociales de notre public influencent-elles leur parcours universitaire ?

Dans leur grande majorité, les individus de notre échantillon ne semblent pas être intéressés par les activités organisées au sein de l'université. Seuls 24 % déclarent prendre part, de temps en temps, aux matchs de foot, à un concert ou à des divers spectacles. À l'inverse, une majorité écrasante des personnes interrogées (94%) préfèrent participer aux loisirs à l'extérieur de l'université avec des amis africains et trouvent refuge dans le réseau congolais, « c'est leur vivier » affirme un grand nombre d'entre eux.

Néanmoins, cette même majorité écrasante se déclare aussi satisfaite de leur intégration à leur groupe de pairs et se dit bien intégrée en France, s'adapte plus facilement au système universitaire français, aime les Français et la France. Dans le même temps, une forte proportion d'entre eux indiquent que les étudiants français ont une attitude d'indifférence à leur égard et sont moins ouverts et plus individualistes. Les motifs de déception ne manquent pas : 76 % jugent trop élevé le coût de la vie en France et se plaignent de celui du logement.

Comment expliquer d'une part la faible participation aux activités au sein de l'université (24%) et la faible fréquentation des Français (22%) et d'autre part le sentiment de satisfaction de leur intégration sociale ?

« Je n'ai jamais participé aux activités au sein de l'université, cela ne m'a pas empêché de réussir à l'université, je sais m'adapter. Il est cas même plus facile pour un Africain francophone de s'adapter à la culture française qui est aussi déjà la leur avant d'arriver en France. Nous avons le même système éducatif : de la maternelle jusqu'à l'université. La plupart d'entre nous étudient la littérature française dès l'école primaire jusqu'à l'université on sait avant d'arriver en France placée l'Alsace, la Bretagne sans avoir mis pied en France et nous connaissions Baudelaire, Victor Hugo, et tant d'autres choses, à ce titre cette culture s'était invitée chez nous, dans nos têtes et quand nous venons ici on vient avec » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.9)

Le système éducatif congolais porte essentiellement les marques du passé colonial français tandis que celui de la RD Congo est hérité du passé colonial belge. Martins (1974), dans son travail sur un échantillon d'étudiants étrangers, cités par Coulon et Paivandi (2003), pense que

« L'adaptation scolaire et sociale de l'étudiant sera facilitée s'il n'y a pas une trop grande disparité entre l'enseignement reçu dans le pays d'origine et l'enseignement universitaire, et

¹⁰⁴ On retrouve chez Tinto l'influence du modèle théorique de Spady (1971) qui intégrait déjà une mesure de l'intégration sociale perçue, entendue comme étant le reflet d'un sentiment de compatibilité entre l'étudiant et l'université émanant notamment des contacts avec les enseignants et les relations entre pairs.

si l'étudiant étranger est convenablement orienté dès le départ de son séjour en France » (Martins, 1974, p 22)

Coulon et Paivandi (2003) citent les résultats de l'enquête de M. Ali (1982), sur les étudiants irakiens en France, qui confirment les conclusions de Martins à propos des différences observées entre le système éducatif du pays d'origine et celui de la France.

Dans une approche différente, poursuivent les deux chercheurs, Chevolet, Bertely et Decamps (1977) privilégient la dimension culturelle dans l'adaptation des étudiants étrangers. Ils examinent la distance culturelle entre les milieux d'origine et d'accueil des étudiants, en rapport avec leur degré d'adaptation à l'université. Ils comparent les étudiants francophones du Maghreb avec les Latino-américains pour montrer que les premiers, s'adaptent plus difficilement que les seconds au système universitaire français.

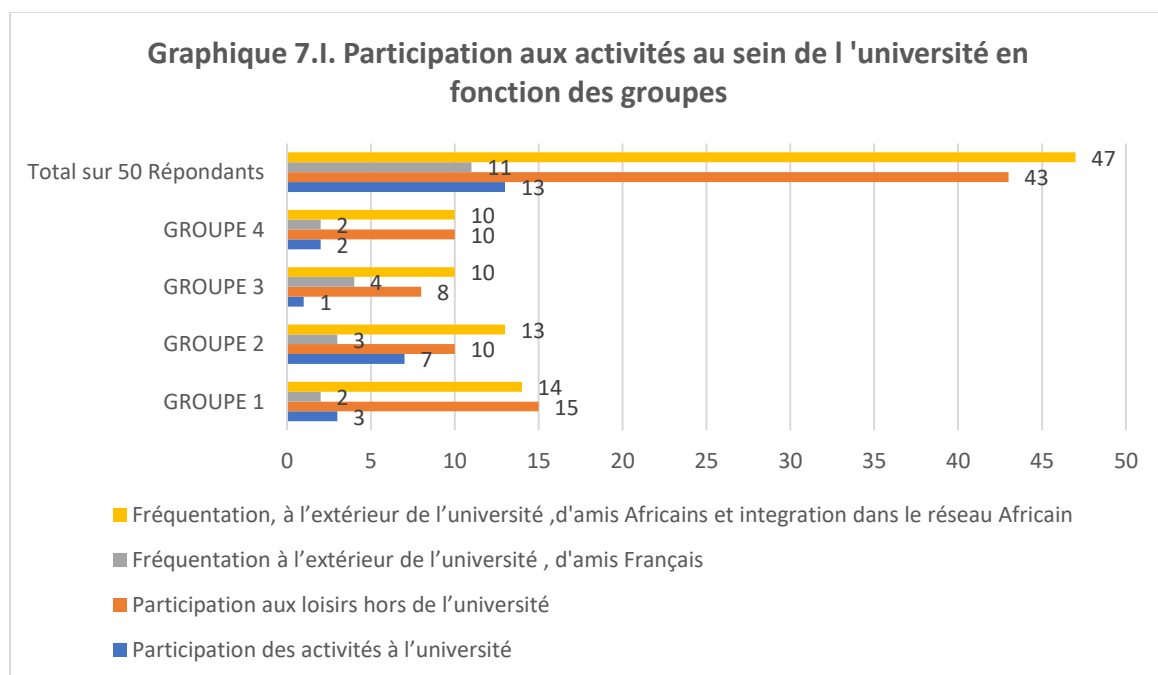
• Participation aux activités au sein de l'université en fonction des groupes

En comparant les différents groupes qui apparaissent dans **le graphique (7.I)**, ci-dessous, sur cette question des interactions sociales au sein de l'université, notre enquête a fait ressortir des proportions de réponses assez différentes dans les quatre groupes. Le groupe 1 et 2 ont 15 répondants chacun tandis que les 3 et 4 ont 10 répondants chacun.

Dans, les groupes 3 et 4 des étudiants, le taux de participation aux activités au sein de l'université est quasi nul car à peine 3 étudiants sur 20 répondants y participent.

À l'inverse, pour le groupe 2, celui des diplômés, 7 individus sur 15 admettent avoir participé aux activités au sein de l'université pendant leurs études. Tandis que dans le groupe 4, seul 3 étudiants déclarent avoir parfois participé.

47 sur 50 individus interrogés soit 94%, du public déclare fréquenter régulièrement des amis africains. À l'inverse, un très faible pourcentage des individus interrogés (22%), soit 11 sur 50, fréquentent des amis français à l'extérieur de l'université et peu d'entre eux ont des interactions sociales avec leur pair à l'université (26%).



« Parce que je m'étais dit que mon adaptation sociale serait facilitée par le contact régulier avec des autochtones, petit(e) ami(e) français(e), logement en cité universitaire. Cependant j'ai constaté en arrivant à l'université que le réseau de relations des étudiants étrangers reste lié le plus souvent au principe de nationalité, du partage de la même langue et du même continent. J'ai aussi fini par adopter la même attitude en me repliant dans le réseau de ma communauté » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3)

Dans leur enquête sur les étudiants étrangers en France, Ennafaa et Paivandi (2008) ont montré qu'alors que 40% des étudiants interrogés privilégient la mixité des contacts et la multiplicité des origines de leurs amis, les liens d'amitié spécifique « Français » sont l'apanage des Européens. Quant au lien plus communautaire, poursuivent-ils, ils se retrouvent chez les Asiatiques et dans une moindre mesure chez les Africains.

Ainsi, selon Molinari (1992), cité par Berthaud (2007), l'intégration universitaire des étudiants ne se manifeste pas par l'appartenance à une collectivité ou un milieu étudiant au sens large, mais elle passe plutôt par la création de petits groupes informels. L'université se distinguant d'ailleurs des autres formations par cette faible intégration au sein du lieu d'études (Paivandi, 2016).

Les résultats de notre enquête confirment cette faible intégration, il ressort de nos entretiens que peu de nos répondants déclarent avoir des interactions au sein de l'université (13 individus sur 50), une moitié d'entre eux est constitué du groupe des diplômés.

Par ailleurs, malgré le fait que peu d'entre eux s'intéressent aux activités socioculturelles au sein de l'université, les réponses fournies indiquent que leur repli dans la communauté d'origine ne peut ne pas être interprété comme un isolement social et, selon eux, ne les handicape pas dans les études, et disent ne pas avoir de problème d'adaptation sociale malgré le peu d'interactions sociales avec leurs pairs.

Plus de la moitié d'entre eux (55%) déclare ne pas avoir ressenti de choc culturel à leur arrivée à l'université : seuls 15 individus sur 50 reconnaissent avoir connu aussi bien des réactions de stress, d'anxiété, de tension nerveuse qu'à des sentiments de tristesse, de confusion, et d'impuissance.

Nous pouvons retenir, de manière générale, et au regard des données des quatre groupes que le manque d'interactions sociales de notre public au sein de l'Université de Strasbourg influence peu leur parcours universitaire.

En revanche, l'influence de la dimension sociale sur l'intégration académique et donc sur la réussite des études apparaît lorsqu'on compare les deux groupes qui s'opposent le plus : dans le groupe des diplômés : 47% des répondants de ce public déclarent avoir des interactions au sein de l'université contre 20% pour celui des décrocheurs.

Pour Duclos (2011), les intégrations universitaire (sociale et académique) et institutionnelle désignent respectivement la congruence de l'étudiant avec les attentes et les exigences universitaires, quant à la définition de l'intégration universitaire, le sentiment d'appartenance à l'institution et de maîtrise des codes institutionnels chez l'étudiant. (Duclos, 2011)

Citant les travaux de Bertrand (2017). La situation d'intégration d'un étudiant est donc vue comme la somme de ces trois formes d'intégration. Tremblay et coll. (2006), quant à eux,

ajoutent aux trois dimensions établies par Larose et Roy (1993) une quatrième dimension qui est celle de l'intégration vocationnelle.

Cette dernière se définit par le degré de congruence entre les représentations et les aspirations de l'étudiant vis-à-vis de ses études, d'une part, et le contenu réellement dispensé ainsi que les débouchés offerts par la formation suivie d'autre part.

On retrouve, chez l'ensemble de ces auteurs, les différentes dimensions apparues dans les conceptualisations de l'intégration académique, celles-ci étant toujours associées à une dimension sociale de l'intégration, ce qui donne à voir le caractère multiple de l'intégration des étudiants à l'université.

Il apparaît ainsi que plusieurs formes d'intégration peuvent être considérées lorsqu'il s'agit d'étudier l'expérience des étudiants à l'université. Toutefois, outre des conceptualisations différentes, les auteurs s'opposent parfois également quant à la légitimité de prendre en compte ces différentes formes d'intégration de façon parallèle, simultanée, voire dissociée.

Citant les travaux de Berry (1999) sur l'acculturation, Duclos (2011) précise, par exemple, que l'intégration peut être différenciée selon que l'individu se place dans une démarche individuelle ou groupale. Selon cette approche, on pourrait envisager, par exemple, qu'une démarche individuelle serait indépendante de l'intégration sociale au sens de constitution d'un réseau social d'appartenance, et que l'intégration académique suffirait à englober l'ensemble du processus d'intégration.

Dans d'autres cas, la séparation opérée entre intégration sociale et intégration académique est jugée non pertinente (Deil-Amen, 2011), ces deux dimensions présentant des indicateurs communs et se combinant dans la création de moments d'intégration socio-universitaires.

À l'inverse, certains travaux (Neuville et coll. 2013) vont jusqu'à considérer que l'intégration académique n'est finalement pas une variable pertinente dans l'explication des parcours et que la perception subjective de l'intégration académique, par les étudiants, dépend fortement de leurs résultats en fin d'année : ceux qui réussissent se sentent plus intégrés académiquement et ceux qui échouent se sentent peu intégrés.

Nous avons constaté que la proportion des réponses sur cette question, relative à l'intégration sociale au sein de l'université, ne se ventile pas de la même manière dans les deux groupes qui s'opposent le plus. 46% des personnes, ayant quitté l'université avec un diplôme, déclarent participer aux activités organisées à l'université contre 20% pour les décrocheurs. Nous confirmons, ainsi, le modèle de Tinto (1997) qui précise que les résultats finaux, en termes de réussite, font partie intégrante de l'intégration académique qui peut être vue en fin de compte comme un résultat de l'intégration sociale.

Au sein du modèle original (Tinto, 1975), l'intégration sociale, qui se définit par l'interaction entre l'étudiant et les différents intervenants du milieu universitaire, est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution, principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et les interactions informelles avec les enseignants.

- **Participation aux activités au sein de l'université en fonction du sexe et de la profession des parents**

Le graphique 7.J, ci-dessous, regroupe des réponses fournies sur la question de leur participation aux activités au sein de l'université de Strasbourg en fonction du sexe et de la profession des parents

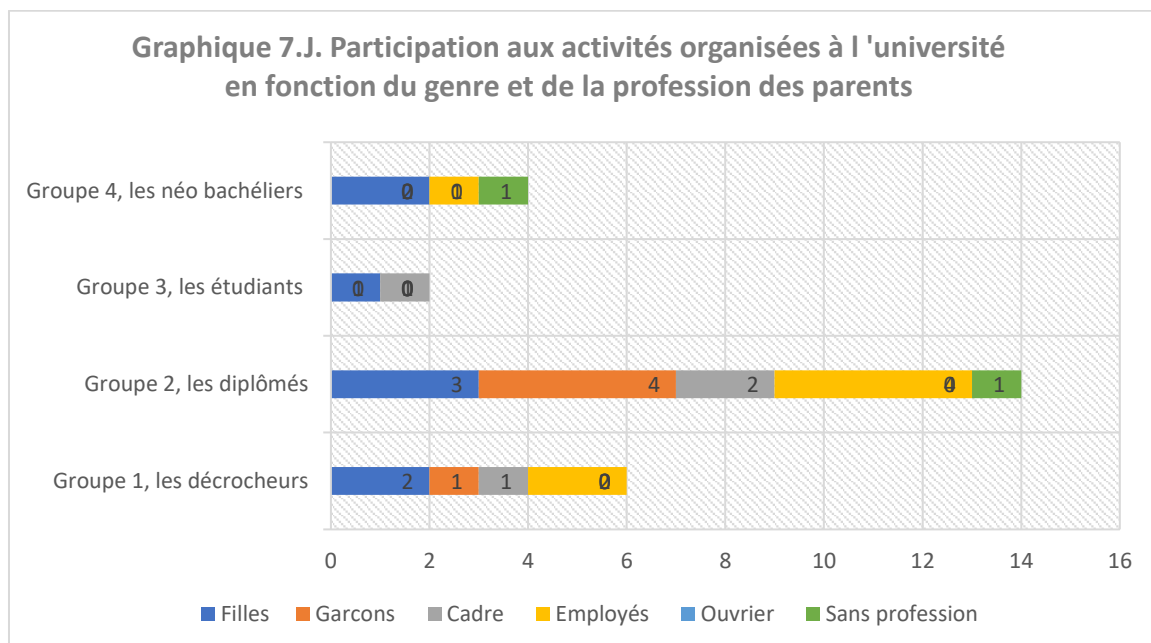
On peut observer concernant le genre que cette variable indépendante joue un rôle peu significatif : par exemple, aucune différence significative n'existe entre les filles (7) et les garçons (8). À l'inverse, le nombre de répondants, ayant des parents employés, se dégage de façon assez nette (8 sur 13), le reste se répartit entre les individus ayant des parents-cadres (4) et sans profession (1).

Le public était également interrogé sur leurs interactions à l'extérieur de l'université. Le graphique (8.10), ci-dessous, montre les résultats des réponses données en fonction des groupes et des différentes variables liées au genre et à la profession des parents.

On peut observer que dans tous les groupes, ils sont plus de 90% à avoir des relations amicales et des interactions en dehors de l'université.

L'immense majorité déclare fréquenter très souvent les personnes de la communauté congolaise, quel que soit le sexe.

Il y a autant de filles que de garçons qui fréquentent le réseau africain et notamment le réseau congolais.



- **Participation aux loisirs hors de l'université**

Nous avons fait le choix de ne pas nous attarder sur la fréquentation des amis français. Cet aspect sera abordé avec les facteurs liés à l'intégration académique (amitié avec les étudiants français). Notons que 43 répondants sur 50 participent aux loisirs en dehors de l'université.

Ici la question d'intégration de ces étudiants se pose, alors, en des termes différents : le repli communautaire. Ces lieux, contrairement à l'université, sont des moyens par excellence de l'insertion des nouveaux venus dans le milieu des étudiants congolais et africains, particulièrement pour ceux qui sont arrivés sans connaître personne et qui peuvent rester relativement isolés jusqu'à l'obtention d'une chambre dans une résidence universitaire ou ailleurs.

De manière générale, les personnes interrogées déclarent fréquenter les foyers d'hébergement, la Cité universitaire ainsi que des bars et restaurants africains appelés N'ganda. Ce sont des lieux où se déroulent des activités relevant de la sphère clôturée d'interaction où s'affirment, se célèbrent et s'échangent des goûts et des valeurs qui lui sont propres.

C'est là que se préparent et se consomment les plats africains, des repas collectifs du dimanche et des jours de fête, là où s'organisent les ventes sauvages de vêtements contribuant à entretenir et renouveler les normes d'élégance des Congolais, là où se tiennent les réunions associatives et les fêtes des grandes occasions (Noël, le 31 décembre) instituées comme des traditions.

Comme les Lapons en Norvège, étudiés par Eid Heim (1970), cités par Poutignat et Streiff-Fénart (1997), les étudiants africains circulent entre deux sphères d'interaction auxquelles sont associés des codes et des normes d'évaluation spécifiques.

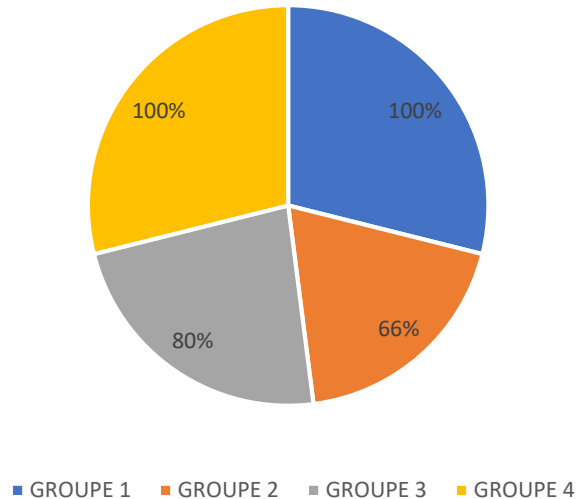
La sphère publique dans laquelle se situent les interactions avec les membres de la société locale dans l'espace urbain (le bus, le guichet de la poste ou de la préfecture, la rue, le magasin) et la sphère clôturée d'interaction dans laquelle se déroulent les activités du réseau.

Dans cette sphère se déploie un champ de relations dans lequel circulent des ressources d'échange et des valeurs qui ne peuvent être négociées qu'avec certaines personnes, qui ont la même identité que soi, un entre soi. (Jocelyne Streiff-Fénart, Philippe Poutignat.2000)

- **Participation aux loisirs à l'extérieur de l'université en fonction des groupes**

Dans le graphique 7.K, ci-dessous, on observe très clairement le niveau très élevé de leur participation aux activités organisées à l'extérieur de l'université notamment dans le groupe 1 et 4

Figure 7.K. Participation aux loisirs à l'extérieur de l'université en fonction des groupes



Ils sont dans l'ensemble 94% de notre échantillon à fréquenter régulièrement des amis africains et 86% participent aux loisirs hors de l'université c'est là où, disent-ils qu'ils trouvent des compatriotes susceptibles de leur apporter toute l'aide dont ils ont besoin.

À l'inverse, seuls 26% déclarent prendre part aux activités organisées au sein de l'université.

Par ailleurs, un très faible pourcentage des individus interrogés (22%) fréquente des amis français à l'extérieur de l'université. Ces derniers déclarent nouer leurs relations avec les natifs dans le milieu du travail ou dans le cadre d'une relation amoureuse.

« Sans mes compatriotes, je ne serai plus à l'université, c'est eux, qui m'apportent la joie de vivre, il m'apporte leur soutien. À l'université, je me sens triplement étranger et seul » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.9)

« Je ne connaissais personne à mon arrivée en France, je suis allé à la gare pour voir si je pouvais rencontrer un noir qui pouvait m'emmener à un endroit où j'allais rencontrer les Africains, dans un restaurant ou un bar par exemple. J'ai rencontré sur place celui qui m'héberge actuellement en attendant que je trouve un logement dans une résidence universitaire » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.2)

- **Intégration dans le réseau africain et congolais en fonction des groupes**

La classification des facteurs d'abandon et de persévérance aux études établie par Sauvé et coll. (2006), issue d'une recension de différents travaux publiés sur ce sujet, comprend six catégories de facteurs considérés comme influents : les facteurs personnels, les facteurs d'apprentissage, les facteurs familiaux, les facteurs institutionnels, les facteurs environnementaux et les facteurs interpersonnels.

En effet, à l'intérieur de cette dernière catégorie, se retrouvent l'intégration académique et l'intégration sociale, au sens défini par Tinto (1975 ; 1993) à savoir la satisfaction vis-à-vis des relations sociales et du réseau social, ainsi que les relations entretenues avec les autres étudiants et le personnel.

En effet, Il apparaît, ainsi, dans cette recension, que la persévérance est favorisée lorsque le groupe de pair fréquenté par l'étudiant est de qualité, lorsque les contacts sont bons et lorsque le groupe représente un encouragement pour l'étudiant.

À l'inverse, la lenteur à établir un réseau d'amis et à s'adapter à un nouvel environnement, un manque de communication avec le réseau social, une insatisfaction dans les relations interpersonnelles, l'isolement social et le manque de contacts avec les autres sont relevés comme favorisant l'abandon des études.

Bien que notre public ait peu d'interactions sociales à l'intérieur de l'université, il n'y a pas de lien entre le peu de participation aux activités socioculturelles et le phénomène de décrochage de notre public.

Selon leurs déclarations, ce manque de participation aux activités à l'université n'est pas forcément ressenti comme un isolement social ou un manque de contacts avec les autres.

L'abandon des études ne peut pas non plus résulter d'un isolement géographique ni d'une rupture avec les parents, car beaucoup d'entre eux (94%) fréquentent, à l'extérieur de l'université, des amis africains et sont intégrés dans le réseau congolais.

C'est une étape positive, disent-ils, qui, malgré tout, concourt, de manière déterminante, à leur intégration dans la société et peut, dans une certaine mesure, palier la rupture relationnelle avec leur parent

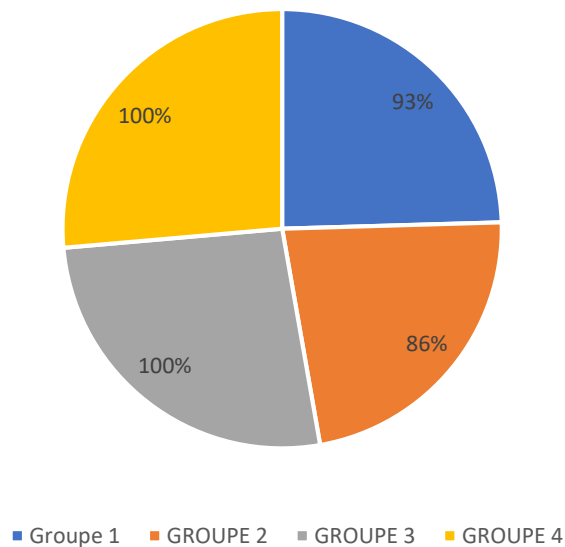
Cependant, dans les faits, la stratégie qui consiste à se replier sur la communauté ethnique ou nationale montre de fortes tendances à déboucher sur un mode de vie qui reste essentiellement communautaire.

Le risque qui guette ce genre de vie est qu'il peut, dans certains cas, outre le déficit de relations avec la population d'accueil, s'accompagner d'une conservation plus ou moins souhaitée de la culture d'origine (Berry,1991).

De ce point de vue, une telle attitude communautaire est contraire à ce que nous appelons intégration sociale, mais s'apparente largement à la séparation que Berry (1991) avait déjà identifiée dans ses travaux sur les modes d'acculturation

Le graphique 7.L ci-dessous indique les résultats par groupe de leur participation au sein du réseau africain. On relève que tous les répondants du public des groupes des étudiants sont intégrés dans le réseau africain et congolais.

Graphique 7.L. Intégration dans le réseau Africain et congolais en fonction des groupes



- **Intégration dans le réseau en fonction du genre et de la profession des parents**

Le récapitulatif de l'ensemble des indicateurs retenus est repris dans le **graphique 7.M** ci-dessous. La proportion des résultats, relative à la profession des parents, se ventile à peu près de la même façon dans tous les groupes. Par ailleurs, ceux qui résident au campus universitaire (30%), soit 7 filles et 8 garçons, déclarent avoir des interactions avec d'autres étudiants internationaux, y compris les étudiants français, les garçons un peu plus que les filles.

Les mêmes affirment également avoir des interactions assez fréquentes à l'intérieur et en dehors du campus : à l'intérieur du campus, ces interactions sont mixtes, contrairement aux interactions qui ont lieu hors du campus universitaire.

Ici, ces interactions se passent essentiellement dans la communauté congolaise, ils déclarent aussi disposer de peu d'amis sur le campus, participent parfois à des activités étudiantes organisées dans le campus (activités sociales, sportives, de loisirs, etc.) et passent peu de week-ends sur le campus.

Dans son ensemble, le public, qui réside dans le campus, déclare ne pas se sentir isolé, a le sentiment de vivre plutôt en harmonie avec les autres étudiants, noue des contacts plus ou moins fréquents avec les autres étudiants du campus, notamment les étudiants originaires d'Afrique subsaharienne.

Étant donné que dans les 4 groupes, les pourcentages des données des facteurs que nous avons indiqués sur les différents tableaux et graphiques de cette discussion sur l'intégration sociale au sein et en dehors de l'université sont assez proportionnels et en tenant compte aussi, du fait qu'il ne ressort aucune différence significative concernant le genre et la profession des parents, par rapport à leurs interactions à l'université et en dehors de celle-ci, nous ne pouvons donc pas

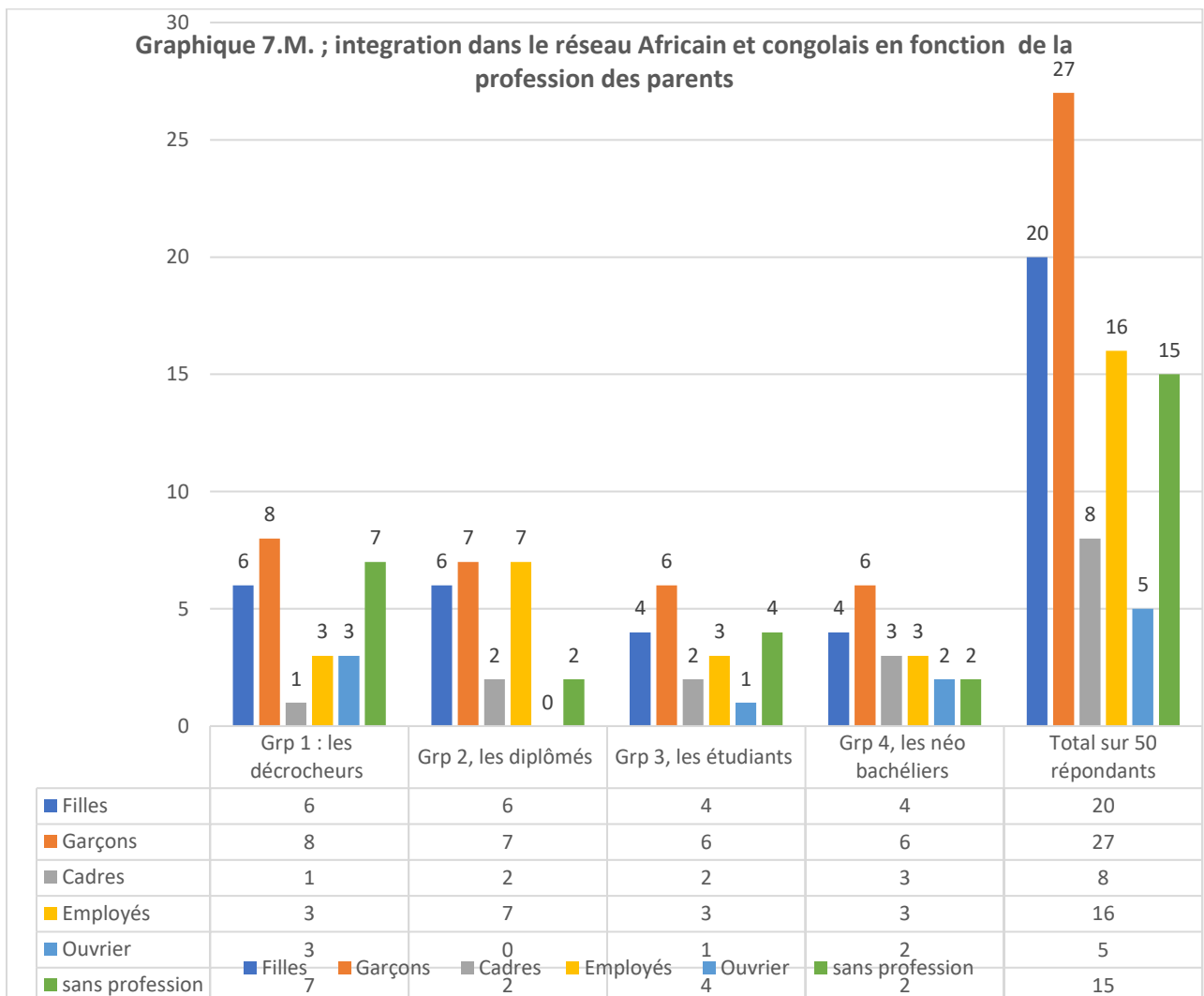
tirer de conclusions concernant le rapport de cette variable et le décrochage universitaire de notre public

L'enquête montre très clairement que dans tous les groupes, ils sont plus de 90% à avoir des relations amicales et des interactions en dehors de l'université.

L'immense majorité déclare fréquenter très souvent les personnes de la communauté congolaise, quel que soit le sexe.

Il y a autant de filles que de garçons qui fréquentent le réseau africain et notamment le réseau congolais.

De même, nous n'avons pas à ce stade constaté l'effet de la fréquentation du réseau congolais de notre échantillon sur le parcours universitaire des diplômés et des décrocheurs au détriment de leur sociabilité au sein de l'université (participation aux activités socioculturelles, interactions avec les autres étudiants).



Par conséquent, il convient d'interroger notre hypothèse 2 qui consiste à confirmer ou à infirmer si l'abandon des études résulte d'une rupture relationnelle avec leurs parents, d'un isolement géographique et d'un manque d'implication dans les interactions sociales avec les pairs et la société d'accueil.

Les résultats montrent que le motif du manque d'implication, dans les interactions avec les pairs, peut être partiellement déterminant dans la réussite ou l'échec, mais aussi dans la persévérance ou l'abandon des études du public que nous avons interrogé, ainsi que l'effet des caractéristiques sociodémographiques notamment lorsqu'on compare le groupe 1 et 2. Ces derniers sont 46 % contre 20% à avoir des interactions sociales à l'université.

Bien que l'intégration sociale ne soit pas un indicateur systématiquement retenu dans les recherches traitant de la réussite des étudiants, elle apparaît néanmoins dans plusieurs travaux comme un facteur influent.

Au regard des données des quatre groupes, le manque d'interactions sociales influence peu leur parcours universitaire.

En revanche, l'impact de la dimension sociale sur l'intégration académique et donc sur la réussite des études apparaît lorsqu'on compare le groupe de ceux qui s'opposent le plus.

Les diplômés : 47% d'individus de ce public déclarent avoir des interactions au sein de l'université soit 7 sur 15 contre 20% soit 3 individus sur 15 pour celui des décrocheurs.

Berger et Milem (1999) montrent, en effet, que les étudiants qui s'impliquent davantage dans les relations avec leurs pairs et, qui estiment que leur réseau étudiant représente un environnement de soutien, s'estiment significativement plus intégré socialement alors que l'absence d'implication, dans les relations interpersonnelles, influe négativement et significativement sur le degré d'intégration sociale.

Concernant le genre, l'enquête montre que l'implication, dans les relations sociales, ainsi que la perception et la satisfaction relatives à ces relations sociales, semble intéresser plus les garçons que les filles. Ces dernières sont derrière les garçons dans tous les aspects d'intégration sociale que nous avons mesurés

- **Validation de l'hypothèse 2**

Axe de l'intégration sociale. L'intégration sociale est définie ici par l'interaction entre l'étudiant et les intervenants du système (professeurs, pairs, etc.) et est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution (principalement, à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et le personnel administratif et la société française ainsi que son intégration dans le réseau africain et congolais (Tinto,1975).

L'hypothèse 2a est la suivante : l'abandon des étudiants congolais résulte d'une rupture relationnelle avec leurs parents et d'un isolement géographique, car le besoin d'une quête affective, le manque d'implication dans les interactions sociales avec les pairs, l'ignorance de certains dispositifs d'aide et d'accompagnement de l'Université de Strasbourg ont un impact négatif sur la socialisation et ne favorisent pas l'investissement dans les études, ce qui les pousse à décrocher.

Cette hypothèse n'est pas validée, car le peu d'interactions socioculturelles de notre public, à l'intérieur de l'université, n'est pas un motif déterminant dans leur parcours d'étude et que le déficit de sociabilité, à l'université, était compensé par une forte intégration à l'extérieur de l'université notamment dans le réseau africain et congolais, et que, par ailleurs, le public résidant en cité universitaire établissait et entretenait de fréquents contacts avec les autres étudiants internationaux.

7.2.5 Hypothèse 2 : la non-affiliation au métier d'étudiant

- **Deuxième axe : les difficultés d'intégration académique (rapport au savoir)**

Les difficultés, dans l'apprentissage des méthodes et des codes de travail universitaires, afin de répondre aux exigences académiques, influencent fortement le risque de décrochage, car la découverte de nouvelles pratiques pédagogiques et la faible hiérarchie entre enseignants et étudiants ne favorisent pas l'intégration académique. En effet, au Congo, les relations avec ces derniers sont plus hiérarchiques. À cela s'ajoutent les crises politiques et les grèves à répétition qui ont conduit à de longues périodes sans cours et un déficit académique en français, mathématiques et informatique. Ces derniers se heurtent, également, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant.

- **Troisième axe : les études antérieures, de type L M D, et l'inscription par Campus France.**

Les études universitaires antérieures, de type LMD, renforcent l'intégration académique dans la nouvelle université, à l'Université de Strasbourg. Car, selon Campus France, les étudiants, ayant obtenu leur inscription par Campus France, obtiennent de meilleurs résultats à l'université, car ils sont informés avant leur voyage sur les études en France et orientés dans leur recherche. Grâce à son site internet et à son espace d'accueil, il met à leur disposition les outils qui leur permettent de définir leur projet d'étude et de construire leur parcours de réussite. Par ailleurs, son rôle est aussi d'organiser la procédure d'obtention de leur visa, d'évaluer la motivation des étudiants, leur projet pédagogique et la cohérence entre leur parcours et leur projet d'étude. Campus France offre également la possibilité, aux étudiants étrangers de découvrir le panorama des formations.

Le décrochage serait-il dû au fait de ne pas avoir suivi un parcours LMD ou obtenu son inscription par Campus France ? La poursuite d'études à l'étranger ne va pas toujours de soi, car le processus de décision, qui les a amenés à s'inscrire dans une université française, s'est fait avec la méconnaissance de l'enseignement supérieur en France. Ils se sont peu questionnés sur leur orientation, qu'ils aient ou non le projet d'obtenir un diplôme universitaire.

Il s'agit de vérifier si cette hypothèse de la **non-affiliation** au métier d'étudiant a un impact sur le décrochage de notre public. Existe-t-il un lien significatif entre le L M D, Campus France et le parcours universitaire de notre public ?

Afin de mesurer les effets sur les indicateurs académiques que nous avons sélectionnés, il nous a semblé important de construire les différents tableaux qui contiendront les résultats des différentes variables sociodémographiques que nous avons sélectionnées.

Coulon et Paivandi (2008) ont examiné, dans le rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, la problématique du passage entre le secondaire et le supérieur. S'inscrire à l'université peut être considéré, selon Coulon, comme un passage ou le déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant.

Le concept d'affiliation développé par Coulon désigne le processus par lequel on acquiert un statut social nouveau et une identité nouvelle. L'étudiant novice est appelé à réaliser un ensemble d'apprentissages qu'il doit maîtriser au cours des premières semaines de son passage vers l'enseignement supérieur : il doit progressivement apprendre son « métier d'étudiant ». Dans cet apprentissage, l'importance des aspects relationnels avec les enseignants, les camarades d'études, et avec l'administration est constamment présente dans les interactions qui sont analysées (Coulon, 2005).

Dans notre enquête, le passage du secondaire au supérieur concerne le groupe 4 de néo-bacheliers.

Le groupe, qui nous intéresse plus particulièrement, est le groupe 1, celui des décrocheurs, qui réapprend le métier d'étudiant déjà expérimenté, dans un des deux Congo, pendant ses premières années d'études universitaires.

Pour Schmitz et al. (2010), l'intégration académique s'applique aux facteurs de réussite universitaire, elle est mesurée par la performance universitaire, son développement intellectuel et son identification par rapport aux principes et règles du système académique français. En d'autres termes, elle sera mesurée par le degré de congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution (Schmitz et coll. 2010).

Tableau 7.7 : Intégration académique et caractéristiques sociodémographiques

Caractéristiques des individus	Groupes avec parcours universitaires au Congo			Groupe sans un parcours universitaire	Total sur 50
	GRUPE 1	GRUPE 2	GRUPE 3	GRUPE 4	
	Les décrocheurs 15 individus	Les diplômés 15 individus	Étudiants : avec un parcours universitaire au Congo : 10 individus	néo-bacheliers : sans parcours universitaire au Congo : 10 individus	
SEXE					
Féminin	7	6	5	4	22
Masculin	8	9	5	6	28
Groupe d'âges					
18-20	0	0	0	1	1
21-23	6	9	3	9	27
24-26	9	4	6	0	19

27-29	0	2	1	0	3
30 et plus	0	0	0	0	0
Situation familiale					
Célibataire	14	15	10	10	49
Marié(é)	1 : Féminin	0	0	0	1
Enfant pendant les études	6 (3 fém. + 3 masc.)	3 (2 Fém+1 Masc.)	1 (Masc.)	1(Fém.)	11 (6 étudiantes 5 étudiants)
Profession des parents.					
Cadre	1	5	2	3	11
Employé	3	7	3	3	16
Ouvrier ou indépendant	4	0	1	2	7
Sans profession	7	3	4	2	16
Origine géographique					
Urbain	13 : 86,6%	8 : 53,3%	7 : 70%	8 :	36 : 72%
Rural	2	7	3	2	14 : 28%
Passage par le Système L M D	9	10	9	8	36/50
Procédure Campus France	6	5	7	9	27 /50

7.2.5.1 Le Système L M D, Campus France et le parcours universitaire

À titre de rappel, le groupe, sur lequel a porté l'enquête, constitue un échantillon des étudiants congolais de la première année de licence jusqu'en master, inscrit en Sciences humaines et sociales à l'Université de Strasbourg depuis les années 2000, soit 50 sujets.

Il semble notamment que le passage de toutes les universités, dans la première moitié des années 2000, au système dit « de Bologne », ou du LMD ait eu d'importantes conséquences sur les méthodes de travail des étudiants, et en particulier sur la lecture.

Ce système du LMD s'est, en effet, accompagné d'un découpage des programmes d'études en semestres. Chaque semestre se termine par une série d'examens qui permettent à l'étudiant de valider non pas l'année universitaire tout entière, mais le seul semestre pour lequel il a passé les examens. On peut évidemment y voir une plus grande souplesse dans l'organisation des études avec la possibilité de réussir une moitié d'année plutôt que d'échouer à l'année entière.

Les semestres, dans le calendrier propre à l'université, sont loin de représenter six mois d'étude : ils se limitent en réalité à environ douze semaines, qui se déclinent par des examens sous forme de contrôle continu et d'examen terminal. Il en résulte que le temps utile, consacré par les étudiants à un sujet donné, est très raccourci puisque le système veut que les sujets soient limités à un semestre et non à une année c'est la logique de la « semestrialisation » et les étudiants sont donc contraints de concentrer leurs efforts, y compris de lecture, dans ce temps très court. (Michel Prigent, 2006)

Du point de vue de la lecture, les conséquences sont très importantes puisque ce système favorise à l'évidence le recours à des ouvrages de grande synthèse, qui présente, en quelques dizaines de pages, un raccourci des connaissances indispensables sur un sujet.

Ce schéma des études supérieures en France n'est pas celui de tous les pays d'Afrique.

En effet, le processus de Bologne a permis l'harmonisation des diplômes entre plusieurs pays européens et quelques pays africains, dont le Congo Kinshasa et le Congo Brazzaville. Même si le LMD fait désormais partie du vocabulaire universitaire, son application se fait progressivement au Congo, il n'est pas inutile de rappeler que tous les répondants de notre public n'ont pas connu ce système. En effet, ils sont 28% (soit 14 répondants sur 50) à ne pas avoir connu le L M D dans leur parcours d'études universitaires avant d'arriver en France.

Ces derniers n'auront donc pas connu le même modèle commun du cursus post- baccalauréat que les autres étudiants. Ce modèle vise non seulement l'harmonisation des diplômes, mais favorise aussi la mobilité entre étudiants, entre disciplines et entre les formations, tout en gardant un principe d'autonomie propre à la culture universitaire. Avec ce modèle, les formations universitaires sont organisées en semestres et chaque semestre d'études est affecté de 30 crédits ou E.C.T.S. (European Credit Transfert System) communs à de nombreux pays européens. À chaque grade correspond un nombre de crédits E.C.T.S.

Nous sommes parties d'une hypothèse qui suppose que l'étudiant, qui aura connu, dans son cursus, la réforme LMD augmentera ses chances d'affiliation, de réussite et d'insertion professionnelle.

À l'inverse celui qui n'aura pas connu le L M D sera non seulement confronté au problème d'équivalence de grade et de diplôme, mais rencontrera plus de difficultés académiques, sera moins persévérant et moins motivé dans les études et finira par décrocher.

Créer en juillet 2010, Campus France est l'Agence nationale en charge de la promotion de l'enseignement supérieur français à l'étranger, de la gestion des bourses des gouvernements français et étrangers et de l'accueil des étudiants internationaux qui résident dans 41 pays.

La plateforme « Études en France » est un service en ligne du Ministère de l'Europe et des Affaires étrangères qui vise à accompagner les étudiants internationaux dans leurs démarches de candidature et de demande de visa. Ce site internet est complémentaire de l'activité de conseil et d'accompagnement réalisée par les espaces Campus France qui relèvent des services de coopération des ambassades de France.

Nous formulons l'hypothèse selon laquelle passer par la procédure Campus France est un gage de réussite des études en France. À l'inverse, ceux, qui n'auront pas connu la procédure auront plus de difficultés dans leur parcours universitaire. En effet, ils sont 46% de notre échantillon à ne pas avoir suivi la procédure Campus France, soit 27 répondants sur 50. Ces derniers seront

les moins persévérants dans les études parce qu'ils n'auront pas bénéficié d'un accompagnement, en amont, au niveau du lien entre parcours scolaire et choix d'études et en raison du manque de concordance entre les deux systèmes universitaires. Ils se heurtent, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant.

La question de la persévérance, de la motivation et de l'affiliation à l'université a été étudiée par bon nombre de chercheurs en se basant sur des courants théoriques distincts.

D'une part, les modèles éducationnels (Tinto, 1975, 1997 ; Bean, 1980) soulignent, à la fois, l'importance des expériences sociales et académiques vécues lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles ; d'autre part, les modèles motivationnels (Wigfield & Eccles, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; Kahn & Nauta, 2001) se focalisent sur les attributs personnels des étudiants (par exemple le sentiment de compétence, les représentations des buts, etc.).

En validant le modèle de Tinto et en analysant le rôle complémentaire du sentiment d'efficacité personnelle, nous tentons ici de mettre en évidence l'apport de ces différents courants théoriques dans la compréhension des facteurs d'intégration académique.

Cette contribution s'intéresse particulièrement aux facteurs d'intégration, mesurés pendant le parcours d'études de notre public, car ils constituent des indicateurs majeurs dans la réussite effective des études à l'université. Ces facteurs d'intégration académique comme l'interaction dans le cours ou à l'intérieur de l'université, avec les étudiants congolais et autres, les relations avec les enseignants, avec le personnel administratif, la fréquentation de la bibliothèque. Ainsi la persévérance, la motivation et la réussite, seront analysées par des variables individuelles et des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre les deux.

Nous allons mettre en lumière l'importance du contexte éducatif et le rôle que peuvent jouer les facteurs d'intégration pour soutenir la persévérance et la réussite des étudiants

Selon Coulon (1997) l'« *entrée dans la vie* » d'étudiants français est une véritable épreuve initiatique, si l'on en croit l'auteur qui s'intéresse aux modes de vie des étudiants. C'est à un difficile processus d'intégration qu'ont à se livrer les nouveaux venus qui doivent se constituer étudiants, comprendre les arcanes et les mystères de l'université, de leur cursus, adopter de nouvelles valeurs et un nouveau style de vie.

En effet, selon Coulon (1997), le monde de l'université est, de multiples manières, un Nouveau Monde pour les étudiants, plus encore pour ceux qui viennent de province ou de l'étranger, ou pour ceux qui sont salariés. L'étudiant doit opérer une rupture avec son passé immédiat, poursuit-il, les règles changent.

Pour Coulon (2005), les premiers contacts avec l'université, lors de l'inscription ou au début des cours, représentent pour eux un véritable parcours du combattant ces premiers contacts sont, poursuit-il traumatisants, angoissants, révoltants, inquiétants. Entrer à l'université, souligne encore l'auteur, explorer et vouloir volontairement se plonger dans les codes qui en définissent l'organisation. Ces codes sont souvent opaques, voire illisibles, l'incertitude est la règle concernant les programmes, le cursus et les formations choisies.

Plus que les professeurs, ce sont les personnels administratifs qui vont aider les étudiants, leur fournir les modalités d'interprétation des règles. S'il passe successivement ces différentes

épreuves, l'étudiant pourra se sentir « *affilié* » à son nouvel environnement et passer du stade de l'étrangeté au temps de l'apprentissage. (Coulon, 2005)

Les déterminants de la réussite et de l'abandon, dans l'enseignement supérieur, ont préoccupé les chercheurs depuis des décennies (Cooke, Bewick, Barkham *et al.* 2006 ; Pascarella & Terenzini, 2005). Dans leur livre *How college affects students*, Pascarella et Terenzini (1991) ont identifié plus de 3 000 de ces recherches, menées dans les années soixante-dix et quatre-vingt. Ces auteurs suggèrent que plusieurs théories tentent d'expliquer l'abandon et la persévérance dans les études universitaires.

Ainsi, les modèles les plus courants sont des modèles éducationnels et des modèles motivationnels (Robbins, Lauver, Le *et coll.* 2004). Les modèles éducationnels (Tinto, 1975 ; Bean, 1980 ; Cabrera, Castaneda, Nora *et coll.* 1992 ; Cabrera, Nora & Castaneda, 1993) soulignent l'importance des expériences institutionnelles et de l'intégration de l'étudiant : ce sont les interactions entre l'individu et l'environnement institutionnel qui déterminent la décision d'abandon ou de persévérance. Les théories motivationnelles, qui ont plus récemment émergé en tant que modèle explicatif de la persévérance, se focalisent davantage sur les caractéristiques de la personnalité, la motivation et les styles d'apprentissages.

Le tableau 7.8, ci-dessous, récapitule des données qui me permettront d'analyser l'effet du Système L M D sur le parcours universitaire de notre public. Autrement dit, nous verrons quel rôle joue le système L M D dans le décrochage universitaire de notre public. Quels seront les effets des variables indépendantes, dont le système L M D, sur les facteurs d'intégration académique et en quoi sont-ils déterminants dans le décrochage de notre public ?

Le système LMD comporte une série d'avantages incontestables qui ont fondé son acceptation et son adoption à l'échelle mondiale. Leur perception varie selon le contexte, les réalités dans les pays qui ont déjà adopté le LMD ou qui sont en voie de le faire. Les exemples sont nombreux. Le principe du LMD repose sur un enseignement de proximité, c'est-à-dire que l'étudiant est fortement encadré par l'équipe pédagogique.

Un dispositif d'accueil et d'information, de tutorat d'accompagnement et de soutien est mis en œuvre par des équipes pédagogiques et des équipes de formation. Il facilite l'orientation ou l'éventuelle réorientation de l'étudiant, assure la cohérence pédagogique de son parcours et favorise la réussite de son projet de formation.

Pour la société, il permet l'ouverture de l'université vers la société ; pour l'institution, une offre de formation moderne, attractive et complétive ; pour l'apprenant, il devient un acteur adulte plus responsable de sa formation ; pour l'enseignant, la satisfaction de s'adresser à des publics plus informés sur leurs études et plus motivés. Ce sont là les quelques exemples qui illustrent ces avantages, tous les avantages ont été vu dans la partie contextuelle de cette recherche.

Coulon (1997) part d'un constat bien connu : 30 à 40 % des étudiants quittent l'université sans diplôme, la moitié abandonnant dès la première année. L'auteur s'intéresse aux modes de vie des étudiants à travers le temps, à savoir le temps de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation. C'est à un difficile processus d'intégration, poursuit-il, qu'ont à se livrer les nouveaux venus, qui doivent se constituer étudiants, comprendre les arcanes et les mystères de l'université, de leur cursus, adopter de nouvelles valeurs et un nouveau style de vie. Plus encore pour ceux qui viennent de l'étranger, ou pour ceux qui sont salariés.

Quel que soit le type de projet à gérer, il est indispensable d'être méthodique et rigoureux, sous peine de rapidement perdre la maîtrise des événements. Une absence de méthode est généralement synonyme d'échec. Un projet engage des moyens financiers, des personnes et du matériel, il ne peut y avoir de place pour l'improvisation. L'orientation et le projet d'étude favorisent, d'une part, l'analyse de la candidature par les établissements sollicités et, d'autre part, la décision de ces mêmes établissements. (Campus France, 2016)

En effet, pour De Ketele (1990,), les réussites sont d'autant plus nombreuses que le choix d'entrer dans une filière d'études est le fruit d'un véritable choix personnel et non l'effet de pressions ». Il relève également l'importance de « l'intérêt pour les études poursuivies : si l'étudiant veut optimiser ses chances de réussite, il doit s'inscrire dans une filière pour laquelle il a beaucoup d'estime et doit être convaincu de l'adéquation entre les programmes et les finalités de la filière, sous peine de se démotiver.

La République démocratique du Congo et la République du Congo se trouvent sur la liste des 44 pays qui appliquent la procédure « Études en France » pour candidater dans l'enseignement supérieur français appelé communément Campus France gérée par le service culturel des ambassades de France à l'étranger.

Dans cette recherche, nous avons interviewé nos répondants sur la mise en œuvre de leur projet de venir étudier en France afin de comprendre les effets sur l'abandon universitaire des Congolais à l'université de Strasbourg. Se sont-ils renseignés sur la vie et les études en France ?

Nous avons fait l'hypothèse que passer par Campus France, pour s'inscrire, permet, grâce à l'accompagnement en amont, de mieux s'affilier au nouveau contexte universitaire et de réussir ses études. En revanche, ceux qui ne sont pas passés par Campus France ont davantage de difficultés au niveau du lien entre parcours scolaire et choix d'études.

7.2.5.2 Indicateurs d'intégration académique

Les interactions avec les autres étudiants à l'université ; les relations avec les enseignants ; les interactions avec le personnel administratif et la fréquentation de la bibliothèque sont des indicateurs d'intégration académique que nous allons analyser d'abord. Ensuite, nous analyserons leur vécu par rapport à leurs pratiques d'études (le métier d'étudiant, les méthodes et le mode d'enseignement, l'organisation pédagogique, les stratégies d'apprentissage, l'utilisation des nouvelles technologies, les modalités d'évaluation)

Ce tableau 7.8. (Intégration académique, parcours L M D et Campus France) présente un modèle de déterminants du décrochage des études à l'université qui permet d'infirmer ou de confirmer une partie des hypothèses présentées plus haut et de s'intéresser aux effets des différents facteurs. Il récapitule des données qui me permettront d'analyser l'effet du parcours Campus France et du système L M D sur notre public.

Tableau 7.8	Parcours L M D et Campus France				Total : 50 individus
Personnes ayant connu le L M D et Campus France	Groupe 1 : 15 individus	Groupe 2 : 15 individus	Groupe 3 : 10 individus	Groupe 4 : 10 individus	30 ayant dit oui Soit 60% Contre 20 ayant dit Non soit 40%
Interaction dans le cours ou à l'intérieur de l'université avec les étudiants congolais et autres	9 oui contre 6 non	8 oui contre 7 non	6 oui contre 4 non	7 oui contre 3 non	18 individus soit 34% de répondants 7 individus soit 14% de répondants Total : 48%
Filles	4 individus sur 9 oui = 26% sur 15 Non : 0 individu sur 6 non = 0 % sur 15	6 individus sur 8 oui = 40% sur 15 4 individus sur 7 non = 26% sur 15	4 individus sur 6 oui = 40% sur 10 1 individu sur 4 non = 10% sur 10	4 individus sur 7 oui = 40% sur 10 2 individus sur 3 non = 20% sur 10	8 Filles
Garçons	1	4	1	2	17 Garçons
	3	6	4	4	
Cadres					8
Employés (fonctionnaire)	1	2	2	3	15
Ouvriers ou indépendants	3	6	3	3	2

Sans profession	0	2	0	0	0
Urbain	0	0	0	0	17
Rural	2	6	4	5	8
	2	4	1	1	
Relation avec les enseignants					9 Individus soit : 18% 9 individus soit 18 % Total : 36%
Filles	3 individus sur 9 oui =20% sur 15 Non : 2 individus sur 6 non= 13.3% sur 15	3 individus sur 8 oui =20% sur 15 Non : 3 individus Sur 7 = 13.3% sur 15	1 individu sur 6 oui= 10% sur 10 Non : 2 individus sur 4= 20% sur 10	2 individus sur 7 oui = 30% sur 10 Non : 2 individus sur 3 non = 20% sur 10	7 Filles
Garçons	1	2	2	1	12 Garçons
Profession des parents	4	4	1	3	
Cadre					5
Employé	2	1	1	1	11
Ouvrier	4	4	2	1	1
Sans profession	0	0	0	1	2
Origine géographique	0	1	0	1	

Urbain					11
Rural	1	4	3	3	2
Interaction avec le personnel administratif en fonction du L M D	0	2	0	0	Oui : 19 individus, Soit 38% Non : 17 individus Soit 34% Total : 72%
Filles	Oui : 5 individus sur 9 oui, soit 33% sur 15. Non : 6 individus sur 6 non soit 40% sur 15	Oui : 6 individus sur 8 oui soit 40% Non : 5 individus sur 7 soit 33% sur 15	4 individus sur 6 oui, soit 40% Non : 3 individus sur 4 soit 30% sur 10	4 individus sur 7 oui, soit 40% Non : 3 individus sur 3 non, soit 30% sur 10	19 Filles
Garçons	6	6	3	4	17 Garçons
Profession des parents	5	5	4	3	
Cadre					10
Employé	1	5	2	2	12
Ouvrier	3	4	3	2	6
Sans profession	4	1	0	1	7

Origine géographique	3	1	2	1	
Urbain					26
Rural	9	7	5	5	11
Fréquentation de la bibliothèque	2	5	2	2	Oui : 9 individus Soit 18%/50 12 : individus soit 24%/50 Total : 42%/50
Filles	Oui : 2 individus sur 9 oui soit 13.3% sur 15 Non : 2 individus sur 6 soit 13.3% sur 15	Oui : 3 individus sur 8 soit 20% sur 15 Non : 5 individus sur 7 soit 33.3% sur 15	Oui : 1 individu sur 6 soit 10% sur 10 Non : 2 individus sur 4 soit 20% sur 10	Oui 2 individus sur 7 soit 20% sur 10 Non : 3 individus sur 3 soit 30% sur 10	8 Filles 16%
Garçons	0	3	2	3	12 Garçons 24%
Profession des parents	4	5	1	2	
Cadre					2
Employés	0	2	0	0	9
Ouvriers	2	3	3	1	6
Sans profession	2	2	0	2	3

Origine géographique	0	1	0	2	
Urbain		0			13
Rural	3	5	3	2	7
	1	3	0	3	

Le tableau 7.8. Ci-dessus, représente la part des répondants ayant connu le L M D et Campus France (60%) par rapport à l'ensemble des inscrits de notre échantillon. La répartition est indiquée selon le sexe, la profession du père et l'origine géographique, mesurés à partir des indicateurs d'intégration académique ci-dessous.

- **Interaction dans le cours et à l'intérieur de l'université en fonction des groupes**

La transition avec l'enseignement secondaire amène une confrontation entre la culture scolaire et la culture universitaire, elle procède ainsi d'une acculturation dont l'enjeu est d'intégrer l'université, à savoir sa culture, ses exigences académiques, son organisation, son fonctionnement, et d'obtenir une identité universitaire attendue par l'université et ses acteurs.

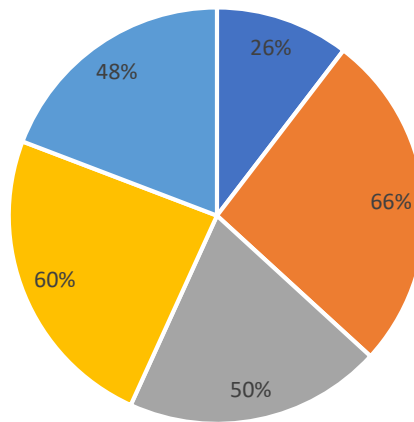
Pour Coulon (2005), c'est une affiliation dont l'objectif est de s'intégrer à l'université, à savoir créer de nouveaux liens sociaux, se constituer un réseau étudiant, et obtenir une identité sociale offrant et validant l'appartenance à un groupe.

L'identité académique et l'identité sociale visées sont deux dimensions du métier d'étudiant (Coulon, 1997) qu'il s'agit de maîtriser pour réussir ses études.

D'après Erlich (1998), les relations amicales, qui induisent une proximité et une dimension affective entre les protagonistes, sont la première forme de sociabilité étudiante. Et dans plus de 70 % des cas, ces relations seraient entretenues avec d'autres étudiants, néanmoins un peu plus souvent issus d'autres formations que celle suivie par l'étudiant répondant, notamment dans certaines filières telles que Lettres, Sciences humaines, Droit ou encore Administration économique et sociale.

Il apparaît dans **le graphique 7.N**, ci-dessous, que les interactions, avec les pairs, semblent se différencier fortement selon le public.

Graphique:7.N. Interaction avec les autres étudiants en fonction des groupes



- GROUPE1, 15 individus , les décrocheurs avec un parcours universitaire au Congo
- GROUPE 2, 15 individus avec un parcours universitaire au Congo
- GROUPE 3, 10 individus avec un parcours universitaire au Congo
- GROUPE 4, 10 individus, les néo bacheliers
- l'ENSEMBLE , 50 individus

Ainsi, en prenant les quatre groupes : 26 % seulement des répondants, sortants sans diplômes, ont des interactions dans le cours ou à l'intérieur de l'université avec leurs pairs contre 66% pour le groupe des sortants avec diplôme, 50% pour les étudiants du groupe 3 et 60% des néo-bacheliers du groupe 4.

Un peu moins de la moitié (48%) déclare entretenir des relations avec d'autres étudiants de l'université et un peu plus de la moitié déclare se sentir isolée en cours.

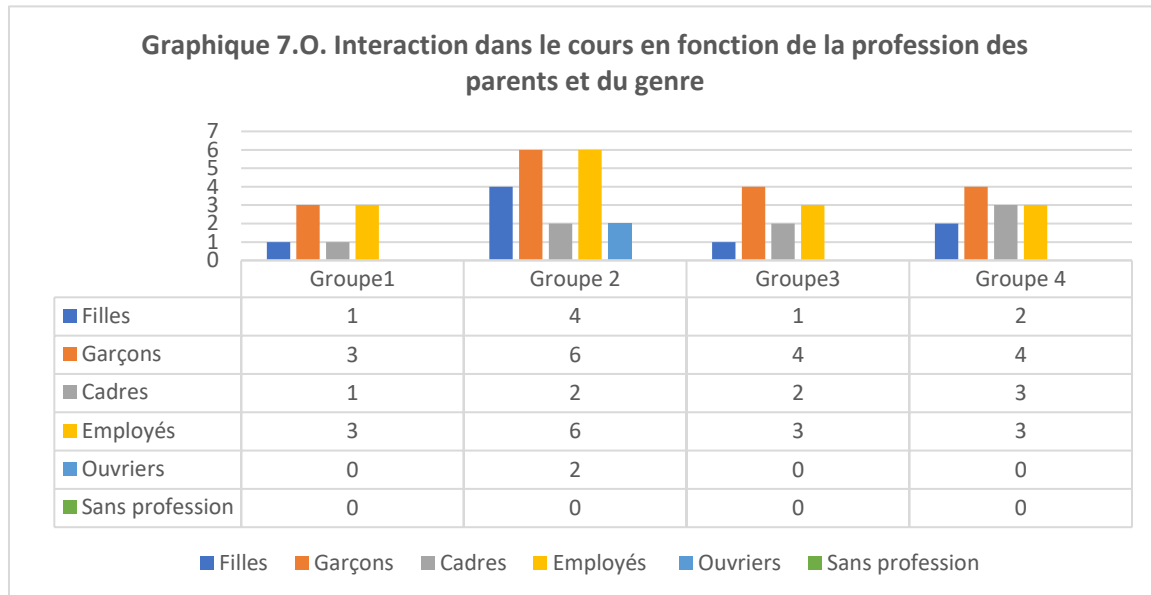
Les différentes enquêtes sur les étudiants étrangers (Ennafaa, Paivandi, 2008) mettent en évidence l'importance relative des liens entre eux et avec les autres étudiants (Français ou autres) pour résoudre des problèmes d'études.

Les enquêtes de l'OVE (les enquêtes triennales ainsi que l'enquête spécifique de 2005 sur les étudiants étrangers) montrent d'abord que les étudiants étrangers s'adressent souvent aux étudiants français pour régler leurs problèmes à l'université.

Deuxièmement, malgré la fréquence de ces échanges, les étudiants étrangers ne semblent pas être très satisfaits de ces liens. Par conséquent, le sentiment d'isolement est un phénomène assez répandu chez les étrangers à l'université.

- **Interaction dans le cours avec les autres étudiants en fonction de la profession des parents et du genre**

Concernant le genre, le **graphique 7.O**, ci-dessous, montre que les garçons (34%), soit 17 sur 50, semblent avoir une probabilité plus forte d'avoir des interactions avec les autres étudiants à l'intérieur de l'université que les filles (16%). Ce résultat diffère d'autres recherches.



En effet, pour ce qui est du genre, les recherches américaines relèvent une plus forte implication des filles dans les interactions entre pairs, notamment les activités sociales et les conversations informelles en dehors des cours, ainsi qu'une plus grande satisfaction vis-à-vis de ces relations sociales (Chapman et Pascarella, 1983 ; Berger et Milem, 1999).

Selon eux, le genre affecterait notamment la disposition à solliciter l'aide de ses pairs et à rechercher leur soutien émotionnel, les garçons étant moins enclins à exprimer leurs émotions et à verbaliser leur besoin d'assistance au nom de l'affirmation de leur masculinité et du conformisme aux stéréotypes de genre (Pollack, 1998), ce qui réduit les opportunités de soutien social reçu au sein du réseau et amenuise, dès lors, les possibilités d'intégration, sociale comme académique, à l'université (Tremblay et coll., 2006).

Par ailleurs, soulignent-ils, les garçons tendent à favoriser les activités externes telles que les activités sportives ou professionnelles, et moins souvent les activités préscolaires plus associées à un comportement féminin. En termes de sociabilité étudiante, les garçons se montrent plus extravertis et privilégient les sorties et soirées étudiantes ainsi que les activités sportives, alors que les filles favorisent les sorties culturelles (Erlich, 1998).

Dans la même catégorie, des interactions dans le cours, l'enquête montre aussi que le fait de venir d'une zone urbaine augmente la probabilité d'interaction avec les pairs par rapport à une origine géographique rurale. Cette tendance se ventile dans les 4 groupes.

Le fait d'avoir un de ses parents-cadre (25%) ou employé (50%) fait augmenter la probabilité d'avoir des interactions avec les autres étudiants contrairement aux répondants dont le père est ouvrier ou sans profession, qui sont largement réticents à nouer des liens avec leurs camarades de classe ou avec d'autres étudiants au sein de l'université.

Plusieurs travaux ont, en effet, relevé que les étudiants qui composent un même réseau d'appartenance disposent généralement de capitaux économiques et culturels proches (Molinari, 1992 ; Beaud, 1997). Ainsi la constitution des réseaux étudiants illustrerait la composition sociale à l'intérieur des formations. En outre, pour Cléménçon (1995, p. 125), le milieu social d'origine et l'éducation qui en découle « prédispose différemment aux contacts sociaux » les étudiants, révélant un effet culturel qui se matérialise par une propension à sortir, différente selon la catégorie sociale d'origine. Pour l'auteur, « le domaine des sorties demeure sans doute le domaine de la vie étudiante qui reste le plus marqué par les effets de la catégorie sociale ».

L'étude menée, par Berger et Milem (1999) montre ainsi que pour les étudiants, le fait d'être issu de familles aisées influe positivement sur l'implication avec les pairs. Il faut bien sûr considérer à ce niveau que le milieu socio-économique d'origine implique une situation financière qui n'est pas sans incidence sur les moyens pouvant être investis pour garantir l'intégration.

Aussi Cléménçon (1995, p. 119) rappelle que la sociabilité étudiante « croît avec le statut social », en ce sens que les individus socialement favorisés développent davantage de relations amicales alors que les individus plus modestes ont davantage de relations familiales.

Pour autant, l'adhésion au statut d'étudiant et l'investissement, dans les relations sociales avec d'autres étudiants, peut-être plus forte chez les étudiants socialement défavorisés, car elle s'associe à un éloignement (Galland, 1995), le milieu étudiant et son intégration pouvant représenter pour ces étudiants une sorte de promotion sociale qui passe par l'assimilation au groupe majoritaire.

Enfin, l'influence du milieu social d'origine transparait également dans le cas des étudiants étrangers dans la mesure où le fait d'être issu d'un milieu favorisé, dans le pays d'origine, semble faciliter l'intégration dans la société d'accueil (Duclos, 2011).

- **Relation avec les enseignants en fonction des groupes**

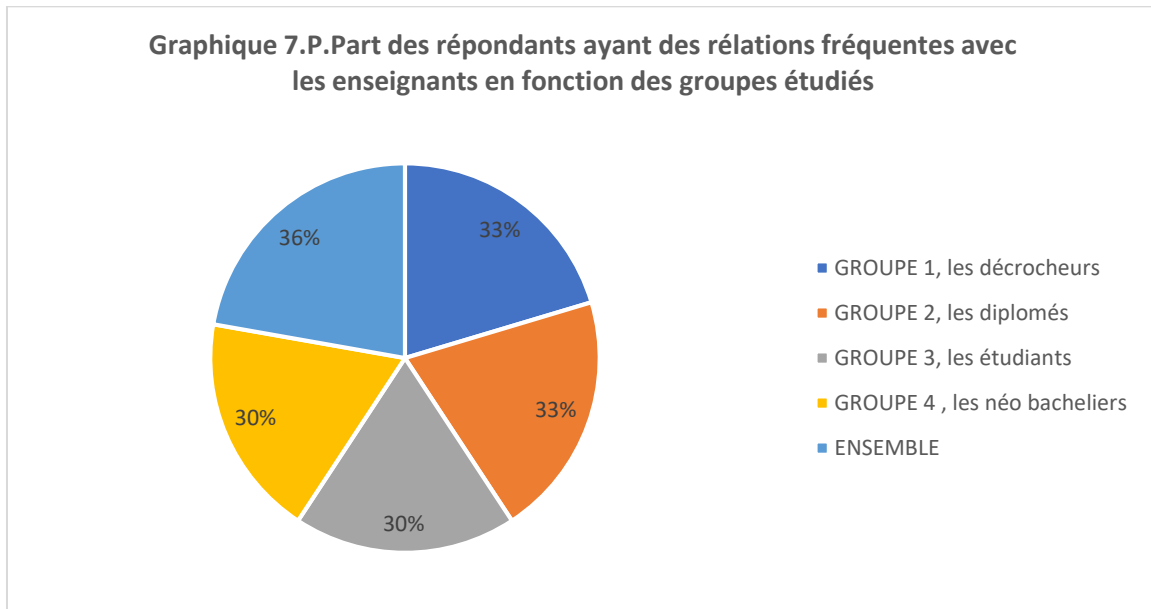
Nous avons analysé ce qui se passait à l'intérieur de la classe (interactions dans le cours et à l'extérieur du cours) entre nos répondants et leurs pairs.

Qu'en est-il de la relation étudiant-enseignant (à l'intérieur et à l'extérieur du cours) au niveau des caractéristiques personnelles de l'étudiant et des facteurs du milieu socio-économique et familial ?

On retrouve chez Tinto (1975) l'influence du modèle théorique de Spady (1971) qui intégrait déjà une mesure de l'intégration sociale perçue, entendue comme étant le reflet d'un sentiment de compatibilité entre l'étudiant et l'université émanant notamment des contacts avec les enseignants et des relations entre pairs et différents intervenants du milieu universitaire. Elle est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution, principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et les interactions informelles avec les enseignants.

Nous avons interrogé notre public par rapport à la qualité de la relation affective et par la fréquence de leurs échanges et aussi par l'engagement par rapport à la matière enseignée par l'enseignant :

À la lecture des résultats du **graphique 7.P**, ci-dessous, on peut dire que l'image du professeur chez nos répondants n'est pas excellente, c'est le moins que l'on puisse dire puisque seuls 36 % d'entre eux déclarent avoir des relations plus au moins chaleureuses avec certains enseignants en cours et pas du tout en dehors du cours.



Le graphique montre qu'il n'y a aucune distinction entre les décrocheurs (33%) et les diplômés (33%) par rapport à leur ressenti sur les échanges avec les enseignants. Les répondants (54%), qui nous ont affirmé entretenir des relations très distantes avec les enseignements, évoquent souvent le manque d'empathie des enseignants à leur égard, le manque de tolérance envers leurs erreurs en cours. Certains mentionnent aussi le manque d'intérêt de la matière enseignée ou encore parce qu'ils perçoivent l'enseignant peu captivant et donc moins intéressant.

D'autres évoquent des professeurs qui n'hésitaient pas à les choquer ou à les blesser en cours même si cet aspect a été évoqué par une infime minorité. Cependant, une immense majorité estime qu'il est difficile de comprendre les consignes et les attentes des enseignants.

En effet, cette situation conflictuelle entre les enseignants et l'étudiant a été constatée dans l'enquête de Dubet (1996) et dans le rapport de Coulon et Paivandi (2008) en expliquant que l'étudiant est appelé à réinterpréter ses rapports avec l'enseignant dans un cadre nouveau, différent de ses pratiques et de ses habitus anciens dans l'enseignement secondaire. C'est ce travail d'ajustement et de réinterprétation du rôle d'apprenant qui marque la première phase de l'insertion de l'étudiant à l'environnement universitaire.

Selon Fave-Bonnet (2003), citée par les deux auteurs, la relation pédagogique est marquée par la massification qui « a provoqué une rupture sociale et culturelle entre les universités et les étudiants » (p. 34). Lapeyronnie et Marie (1992) mettent également en cause le contexte général de l'université et l'absence de pédagogie pour décrire le vécu négatif des étudiants qui se retrouvent « dans un univers dégradé, sans pédagogie. Felouzis (2003) décrit également le

monde étudiant comme un univers atomisé, très peu intégré, dans lesquels les relations avec les enseignants se conjuguent sur le mode de l'incompréhension.

Cependant, lorsqu'on compare leurs rapports avec les enseignants congolais, les répondants, dans notre enquête, n'hésitent pas à déclarer que les enseignants français sont plus simples et faciles à approcher.

L'enseignant congolais est celui, déclarent-ils, qui te dit rarement bonjour, se soucie peu des étudiants, il s'applique à ce que les relations entre les étudiants et eux soient très hiérarchisées, entre le maître et l'élève même dans le style d'enseignement, ils déclarent les approcher difficilement contrairement à l'enseignant français. L'enseignant congolais ne se préoccupe pas d'établir de bons rapports avec les étudiants. D'ailleurs, ils ne les favorisent pas non plus.

La tendance générale, chez les enseignants du Congo, est de s'adresser aux étudiants par leur prénom et par le tutoiement. Les étudiants, quant à eux, s'adressent aux enseignants toujours par le vouvoiement de façon formelle avec le titre « Madame/Monsieur » suivi ou non du patronyme, soit, enfin, relativement fréquemment, le titre « Professeur ». La relation étudiant-enseignant est, en effet, une relation très distante.

« Je ne peux pas dire « tu » à vous, parce que, au Congo, c'est un peu bizarre et ce n'est pas poli. Même si je voulais avoir une relation amicale, je dois dire « vous » parce que vous êtes professeur. » (Groupe.4. Néo-Bachelier. Entretien.6)

« Je ne me plains pas trop de mes profs, je trouve qu'ils sont sympas, parfois même trop sympas, je trouve que les étudiants français sont trop indisciplinés en cours et s'adresse aux enseignants sans tourner leur langue. Il y a trop de démocratie à l'université, les délégués des étudiants ont beaucoup de pouvoirs. Au Congo l'enseignant est craint et vénéré, c'est le tout puissant » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.5)

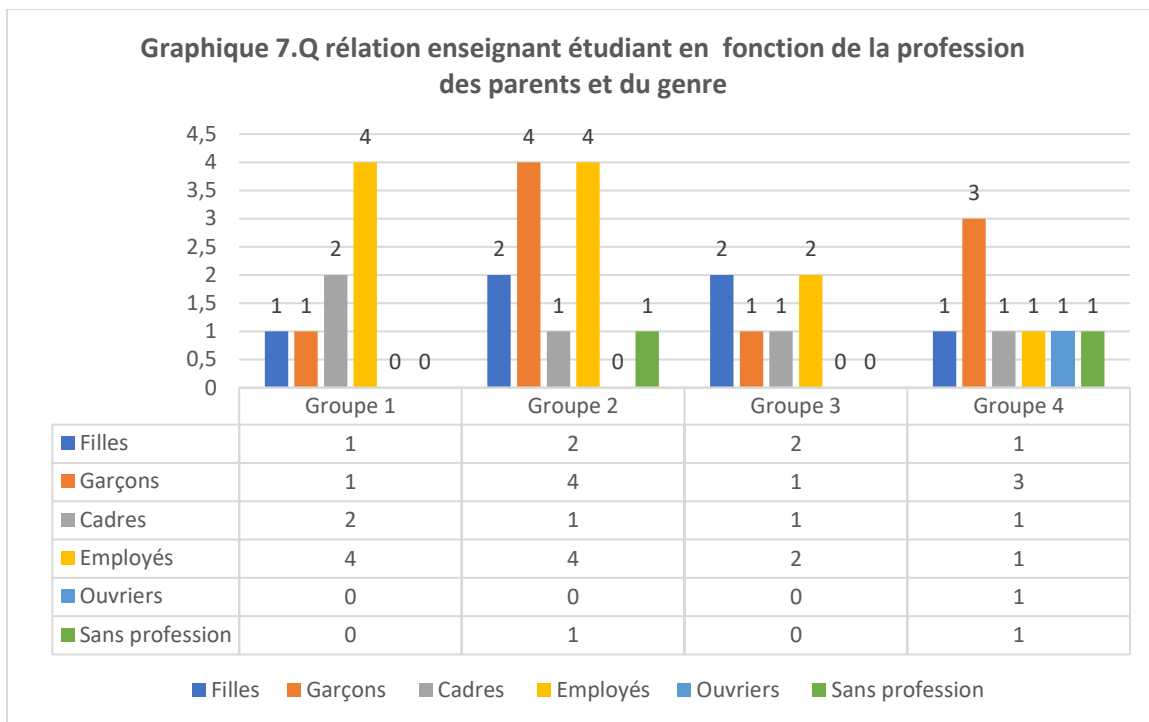
« Mes rapports avec les enseignants à l'université étaient positifs. Les professeurs ici, en France sont plus simples et vous motivent. Au Congo, ils sont pour la plupart des politiciens et des gens qui travaillent dans des grands ministères, qui occupent des postes importants, ils arrivent en costard avec de belles voitures ils vous disent à peine bonjour, font leurs cours et repartent » (Groupe.3. Etudiant. Entretien.3)

- **Relation enseignant étudiant en fonction de la profession des parents et du genre**

Le graphique 7.Q, ci-dessous, montre que le genre a une influence sur la relation enseignant-étudiant, les garçons semblent avoir des relations plus fréquentes avec les professeurs que les filles. Certaines des études consultées soulignent que pour ce qui est du genre, les garçons auraient une perception plus négative de leur relation avec leurs enseignants (Galland et Phillipot, 2005) et sentiraient moins de soutien (Bowen et Bowen, 1998).

En ce qui a trait à l'âge, et au milieu d'origine, les répondants des années supérieures avec ou sans parcours universitaire au Congo ont une vision négative de leur relation avec les enseignants comparativement à leurs pairs des années inférieures.

L'effet est encore plus accentué chez les néo-bacheliers qui déclarent en majorité (75%) avoir une vision encore plus négative de leur rapport avec les enseignants. Cela peut s'expliquer par le fait que le choc du changement ressenti par ces derniers est plus fort du fait qu'ils arrivent directement du secondaire.



Selon Ennafaa et Paivandi (2008), aller à l'université est également une rupture sur le plan relationnel et social pour les étudiants. Ils quittent souvent le monde « familial » du lycée et leurs camarades de classe pour entrer dans un environnement vaste et inconnu. L'organisation pédagogique du lycée contribue à structurer le temps et l'espace des élèves par un emploi du temps prégnant et des classes regroupant un nombre limité et permanent d'individus.

En effet ces deux auteurs plaident, avec raison, qu'étudier dans un environnement étranger peut signifier l'expérience d'un faisceau de « ruptures » déroutantes.

« À l'intérieur de l'université, ces changements concernent les relations interpersonnelles, la performance linguistique dans la communication, les normes et codes pédagogiques et sociaux, la communication avec les enseignants dans le cours et dans les rencontres individuelles. Ces ruptures relationnelles apparaissent plus intenses et liées souvent à la distance géographique ou culturelle entre pays d'origine et pays d'accueil. De même, la connaissance de la langue française devient notamment un facteur « aggravant » de ces bouleversements » (p 39)

En ce qui concerne le milieu d'origine, l'enquête montre que les répondants, venant d'un milieu urbain, augmentent la probabilité d'avoir une relation affective avec l'enseignant par rapport à une origine géographique rurale. Quant à la profession des parents, les répondants, ayant des parents cadres (responsabilité d'encadrement) ou employés (fonctionnaire avec un niveau d'études supérieures) auraient une perception plus positive des relations avec les enseignants. Ils sont 5 fois plus nombreux que les répondants ayant des parents ouvriers (sans qualifications) ou sans profession (chômage).

À ce propos, Tagawa (2005), cité par Coulon et Paivandi (2008), souligne également que la connaissance de la langue est un facteur déterminant dans le parcours des étudiants interrogés.

L'origine, étant directement liée à la connaissance de la langue, exerce une influence notable sur les difficultés relationnelles rencontrées par ces étudiants.

L'enquête d'Ennafaa et Paivandi (2008), sur les étudiants étrangers en France, montre que deux étudiants sur trois se heurtent, au moins une fois, au cours de leur scolarité, à des écueils relatifs à la pratique de la langue française et que ceux-ci ne sont pas systématiquement liés à la compréhension de la langue proprement dite, mais au contexte des mots utilisés, au sens qu'on leur donne et à l'utilisation qu'on en fait dans l'univers universitaire ou dans la discipline étudiée. Les sigles ou abréviations de termes techniques, utilisés en cours, en fournissent un bon exemple.

Dans la même enquête, on constate un clivage entre les étudiants venant des pays francophones et les autres. Au total, près de 38% d'entre eux ont indiqué la communication orale comme « parfois », « souvent » ou « très souvent » problématique. Se fait également jour une nette corrélation entre les facilités de communication orale et les interventions en cours.

Les plus à l'aise interviennent nettement plus souvent (45% des Maghrébins, 52% des Africains, contre 18% seulement des Asiatiques). Même si cette étude place les étudiants africains en tête des étudiants qui interviennent le plus souvent en cours, il n'en demeure pas moins que les termes techniques et les abréviations, utilisées en cours par les enseignants, sont souvent problématiques (Ennafaa et Paivandi, 2008)

« En cours, les professeurs nous parlent de la CAF, C P A M, M D P H, du nombre de crédits de la validation des UE, etc. des termes qu'il ne prend même pas la peine d'expliquer. » (Groupe.4. Néo-Bachelier.Entretien.4)

Notre enquête montre qu'une forte proportion d'entre eux n'avait pas de relation de proximité avec leurs enseignants, nombreux ont trouvé que ces relations étaient plus ou moins mitigées.

Cette relation entre l'étudiant et son professeur est une dimension clé de la réussite ou de l'abandon des études, particulièrement pour ceux qui intègrent l'université pour la première fois et chez les étrangers. De nombreuses études ont été réalisées au niveau des caractéristiques personnelles des apprenants et des facteurs du milieu socio-économique et familial. Très peu d'attention était accordée à ce qui se passait à l'intérieur de la classe.

Toutefois, les recherches des dernières années suggèrent que les variables du climat dans le cours et de l'établissement, dont la relation avec les enseignants, seraient fortement associées à la réussite des études et au risque de décrochage (Cossette, Potvin, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 2004 ; Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006 ; Lessard, Butler-Kisber, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2008). D'ailleurs, plusieurs de nos répondants mettent en cause des attitudes négatives de l'enseignant et un climat, dans la salle de cours, peu propice à l'engagement dans les études. Seul un quart d'entre eux évoque des relations positives avec des enseignants.

« Mes rapports avec les enseignants à l'université étaient positifs. Les professeurs ici, en France sont plus simples et vous motivent. Au Congo, ils sont pour la plupart des politiciens et des gens qui travaillent dans des grands ministères, qui occupent des postes importants, ils arrivent en costard avec de belles voitures ils vous disent à peine bonjour, font leurs cours et repartent » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.3)

Une bonne relation enseignant-élève est définie, dans ce contexte, par un faible niveau de conflits accompagné d'un haut niveau de proximité et de soutien (Davis, 2003). Ainsi, selon la perspective motivationnelle, la qualité de la relation enseignant-élève est influencée par des facteurs sous le contrôle de l'enseignant, tels que sa motivation, ses habiletés interpersonnelles, ses pratiques pédagogiques et ses stratégies pour soutenir la motivation à apprendre des jeunes. Une bonne interaction enseignant-élève reflète donc une relation qui soutient la motivation et l'apprentissage en classe (Davis, 2003).

« J'ai connu des profs qui ne vous regardaient même pas et qui vous méprisent et d'autres qui trouvent qu'il est normal que les étudiants fassent des erreurs et qu'ils ignorent de nombreuses choses. En général, j'ai une bonne opinion de mes professeurs » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.4)

Ici, les caractéristiques de l'enseignant joueraient également un rôle important dans la relation enseignant-élève (Fredriksen et Rhodes, 2004). Certaines recherches ont rapporté le lien existant entre la qualité de l'attachement qu'a vécu l'enseignant au cours de son enfance et sa capacité à établir des relations avec ses élèves (Fredriksen et Rhodes, 2004). En effet, tout comme l'étudiant, l'enseignant aborderait sa classe avec son propre patron relationnel qui reflète ses émotions et ses attentes concernant ses interactions avec ses apprenants et déploierait des stratégies motivationnelles à l'image de son propre style d'attachement (Kennedy et Kennedy, 2004). Par exemple, un enseignant, ayant un style d'attachement évitant, maintiendrait généralement une distance émotionnelle dans ses relations avec ses étudiants, ce qui pourrait être interprété par ces derniers comme un manque de sensibilité et de soutien (Kennedy et Kennedy, 2004).

« Les enseignants n'étaient pas bienveillants avec moi, je ne sais pas pourquoi, ils m'ignoraient carrément, il y a des profs qui à chaque fois, qu'il s'adressait à moi haussait le ton pour m'humilier. » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.2)

« En première et deuxième année, certains profs avaient pour habitude de déformer mon nom pour m'humilier et me rabaisser devant mes camarades de classe, j'étais impuissant par rapport à ça, heureusement que certains étudiants avaient remarqué leur manège ils les ont interpellés et l'un d'eux avait essayé d'être gentil avec moi, mais c'était trop tard le mal avait déjà été fait. » (Groupe.3. Etudiant.Entretien.1)

Davis (2003) a mis en relief le rôle de la proximité dans l'établissement et le maintien de la relation enseignant-élève au niveau du secondaire. À travers des activités communes, les élèves et leur enseignant peuvent passer du temps ensemble, partager des motivations communes et travailler à l'atteinte de buts communs.

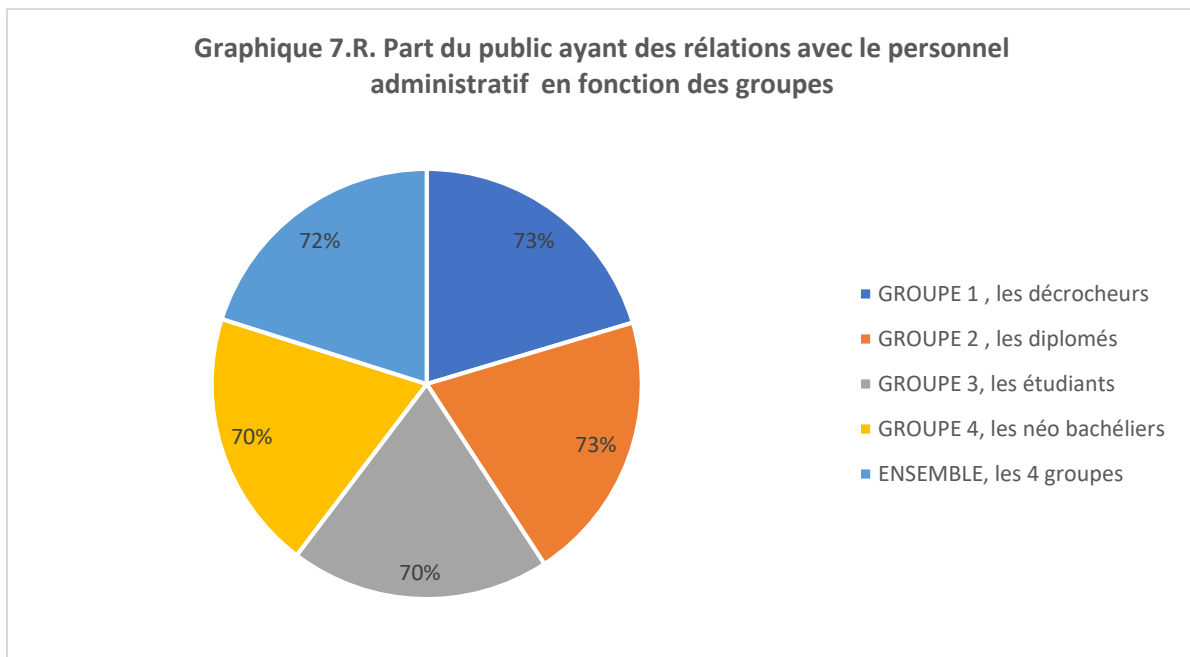
Croninger et Lee (2001) ont trouvé, dans leur étude que les contacts informels, à l'extérieur de la classe, constituent pour les élèves une forme de considération de la part de leur enseignant. Cependant, il est possible que cette hypothèse, dans le secondaire, ne soit pas adaptée aux étudiants congolais qui ont poursuivi leurs études secondaires dans des classes beaucoup plus nombreuses qu'en France. Selon notre enquête, nos répondants auraient tendance à percevoir leurs enseignants comme étant beaucoup moins chaleureux et leur offrant moins de soutien.

- **Interactions avec le personnel administratif en fonction des groupes**

Dans le domaine de la relation avec le personnel administratif, nombreux d'entre eux reconnaissent avoir échangé tout particulièrement avec ceux qui travaillent dans les services de scolarité (inscriptions, organisation des cours et travaux dirigés, des examens, des jurys, gestion des notes, des diplômes, emploi du temps accueil, information et orientation). Ils sont souvent les premiers représentants de l'université que l'étudiant rencontre sur son parcours et sa relation avec ce personnel, marqueront l'image qu'il se fait de l'université, tout comme celle qu'il se construit de lui-même (Gueissaz, 1997).

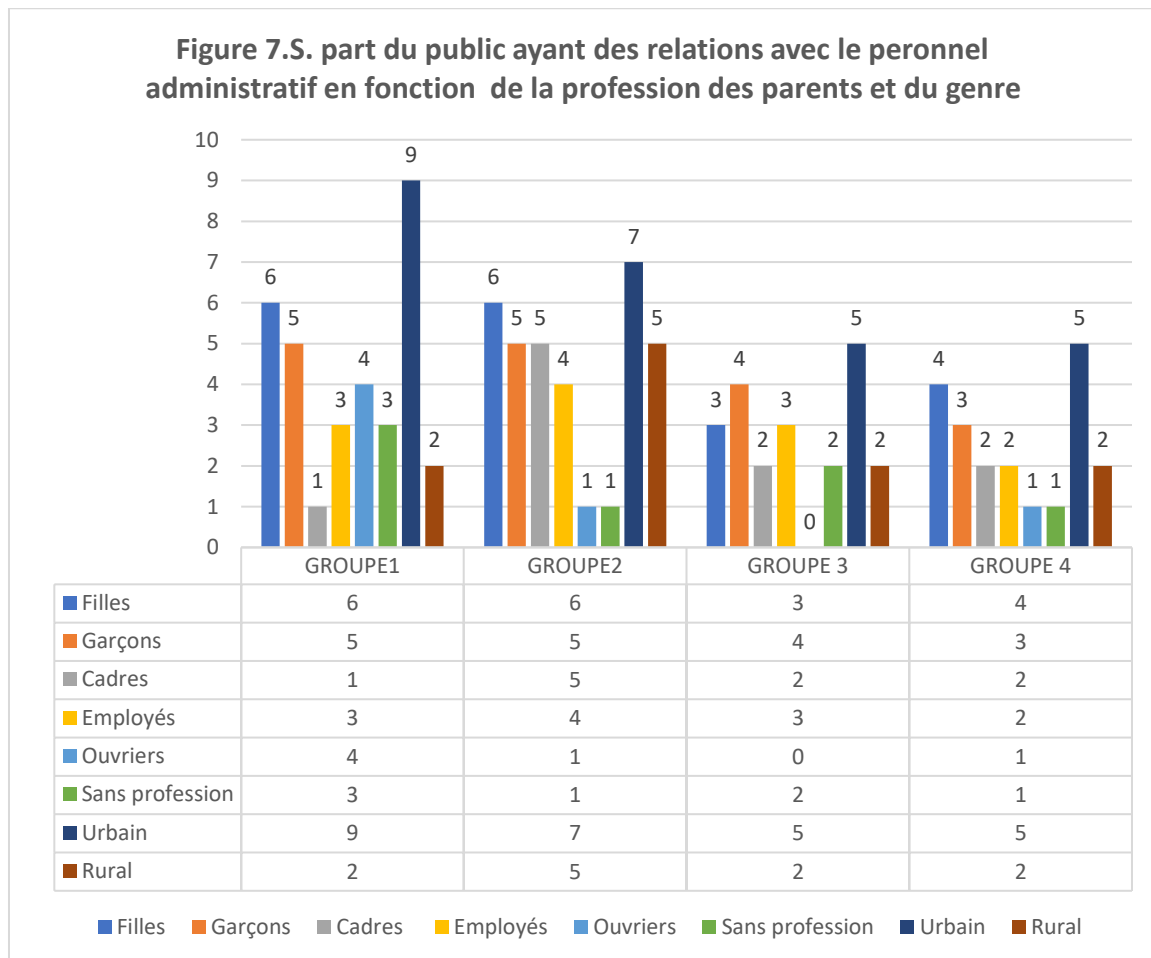
Si une majorité des répondants (72%) déclare entretenir des relations dynamiques avec le personnel administratif, au début de leur scolarité, ces interactions, ces contacts assez réguliers sont en fonction non seulement des différents groupes à l'étude, mais également en fonction de caractéristiques sociales et universitaires des étudiants eux-mêmes.

Contrairement aux faibles interactions avec les enseignants, le graphique **7.R**, ci-dessous, fait apparaître un pourcentage très élevé des échanges avec le personnel administratif (72%).



- Relations avec le personnel en fonction de la profession des parents et du genre.

Le graphique 7.S, ci-dessous, fait apparaître les données des contacts entre nos répondants et le personnel administratif.



En prenant en compte le genre, on constate que ce pourcentage est un peu plus élevé parmi les filles (38%) soit 19 individus sur un échantillon de 50 individus, que parmi les garçons (34%), parmi les répondants ayant des parents cadres (20%), employés (24%) ou ouvriers (12%) ou encore parmi ceux qui ont des parents au chômage (14%) tandis que les étudiants provenant d'un milieu urbain (52%) sont plus nombreux que les ruraux (22%) à échanger régulièrement avec le personnel administratif.

Dans un rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante, Coulon (1997) a montré l'importance des contacts entre les étudiants et les personnels des secrétariats dans le contexte de la première année universitaire.

Les nouveaux étudiants, souvent « perdus » au début de l'année, avec de premiers contacts que beaucoup jugent « traumatisants, angoissants, révoltants, désastreux, horribles, atroces » (p. 40-41), s'adressent souvent au secrétariat de leur formation lorsqu'ils s'interrogent sur les règles de leur cursus, car c'est « le seul endroit qui totalise les informations, lui seul peut dire la règle et sa jurisprudence, que les enseignants ne connaissent, en général, pas.

Selon l'auteur, le secrétariat, pour les étudiants, est comme un oracle, ils vont le consulter dès qu'ils ont un problème d'interprétation des règles.

C'est pourquoi le secrétariat devient le recours où l'on trouve une solution à tout problème posé : les réponses du secrétariat remplissent les « blancs » des règles du cursus. C'est un rôle pédagogique capital qui se joue là (Coulon 1997).

- **Fréquentation de la bibliothèque.**

En 2010, 70,9 % des étudiants ont déclaré travailler souvent à domicile, et 18,6 % ont privilégié une bibliothèque (Enquête OVE, 2010). Cette fréquentation des bibliothèques est en baisse par rapport à l'enquête 2006 de l'OVE dans laquelle ce taux était de 23,6 %.

La bibliothèque universitaire (B U) reste cependant le deuxième lieu le plus fréquemment utilisé pour travailler, car elle offre la possibilité de se concentrer et de travailler à plusieurs dans des salles dédiées à cet usage¹⁰⁵. L'enquête conduite par Fernex et le laboratoire des Sciences de l'éducation de l'Université Pierre-Mendès-France (Grenoble II) confirme, pour un échantillon d'étudiants de la Région Rhône-Alpes, cette place de la bibliothèque dans les lieux d'étude.

La même recherche souligne que les publics, fréquentant le plus les bibliothèques, sont ceux inscrits dans les filières pour lesquelles l'apprentissage passe surtout par la lecture d'ouvrages et de revues. Ainsi, environ 57 % des étudiants en Droit, Économie, Lettres, Sciences humaines et sociales déclarent y aller entre au moins une fois par semaine et tous les jours.

Coulon (2008) est l'auteur notamment d'une évaluation des effets des enseignements documentaires sur les cursus des étudiants. Il souligne, à l'évidence, les effets positifs, si ce n'est décisif, de ces enseignements sur la réussite des étudiants, l'auteur souligne l'importance de l'enseignement à l'usage de l'information. Selon lui, une formation de méthodologie documentaire, lorsqu'on est un étudiant de première année, constitue un atout décisif, car c'est un enseignement qui permet de se confronter, de manière claire, aux problèmes d'apprentissage des règles de l'enseignement supérieur. Il apprend ainsi à manipuler ce que Coulon a appelé *la praticalité des règles* du travail intellectuel et il s'agit évidemment d'une étape décisive dans l'acquisition du « métier d'étudiant ». C'est en ce sens, croit-il, que l'enseignement de la méthodologie documentaire constitue, sans doute, l'outil intellectuel le plus efficace d'affiliation à l'enseignement supérieur, car il permet d'abord d'identifier et d'apprendre les codes dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur et, ensuite, d'incorporer ces codes qui, parce qu'ils sont alors naturalisés, deviennent pour autrui des indicateurs d'affiliation parce qu'ils montrent que le sujet catégorise désormais le monde intellectuel en conformité avec les attentes des enseignants. On peut affirmer que l'enseignement de la méthodologie documentaire permet au sujet de réaliser, de façon compétente, les trois opérations fondamentales de tout apprentissage intellectuel qui sont penser, classer et catégoriser. Depuis 2005 et la mise en place du LMD en France, cette méthode documentaire s'appelle la méthodologie universitaire.

¹⁰⁵ Yvonne Neyrat (dir.), Les cultures étudiantes : socio-anthropologie de l'univers étudiant, Paris,

La pratique des enquêtes menées, auprès des publics des bibliothèques, s'est beaucoup développée pendant la décennie 2000. Le matériau considérable, qui en est issu, permet de cerner de manière relativement précise la fréquentation des bibliothèques universitaires, les profils des usagers, leur utilisation des lieux et des services (Roche, 2014).

L'ambiance et la convivialité de ces lieux sont souvent mises en avant et semblent répondre à ce besoin de socialisation et de reconnaissance. Actuellement, s'ouvrent, de plus en plus, des espaces de coworking où les étudiants peuvent travailler et se restaurer, étant munis d'ordinateurs portables faciles à déplacer.

Dans l'analyse qui va suivre, c'est essentiellement le profil de l'étudiant fréquentant les bibliothèques, qui sera retenu.

Quel est l'impact des caractéristiques sociodémographiques de notre public sur la fréquentation et l'utilisation des services de la bibliothèque ?

Dans la synthèse des enquêtes menées dans les bibliothèques parisiennes, en 2003, Renoult (2004) fait apparaître que 53 % des étudiants, présents en bibliothèque, sont issus de parents-cadres supérieurs contre 47 % issus de parents employés au sein de l'échantillon

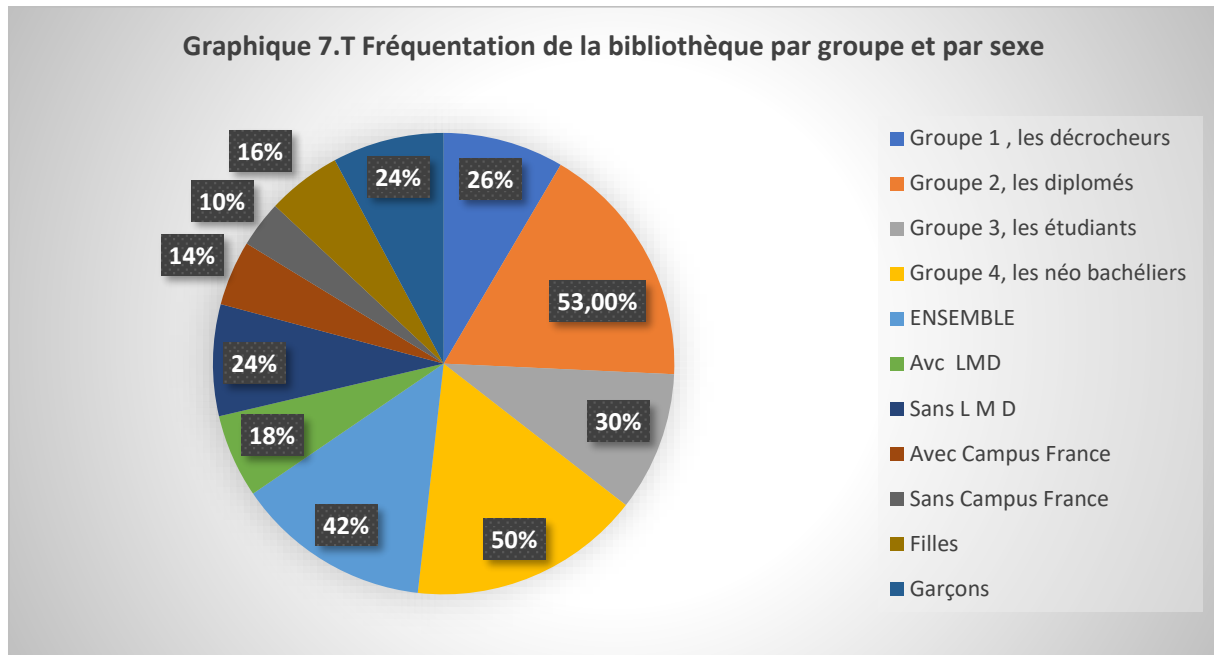
Le mécanisme de reproduction sociale, développé par Bourdieu (1974) et qui a prévalu, y compris dans les débuts de la massification estudiantine à l'université, semble un peu moins opérant aujourd'hui. Selon l'auteur, ce mouvement s'impose un peu plus au fil du temps. Les « héritiers » ne sont finalement pas plus que les autres appelés à fréquenter régulièrement les bibliothèques. L'origine socioculturelle conserve un impact, qui, sans doute, se réduira, lui aussi, avec le temps, sur les usagers (Roche, 2013) : les étudiants, issus des classes populaires empruntent plus souvent (40,9 %) que ceux dont les parents appartiennent aux classes supérieures (35,6 %), lesquels sont dotés de bibliothèques personnelles ou disposent de revenus leur permettant d'acquérir des livres. Cependant, cet écart n'est pas considérable, ajoute l'auteur.

Nous avons interrogé nos répondants sur leur fréquentation et leur utilisation des bibliothèques de l'Université de Strasbourg afin d'analyser l'impact de l'origine socioprofessionnelle sur la fréquentation de la bibliothèque et sur les résultats universitaires de notre échantillon. Une moitié de notre échantillon admet avoir réalisé une inscription à la Bibliothèque Nationale Universitaire de Strasbourg (BNUS).

Cependant, la même moitié s'y rend une fois par mois et la part de ceux qui ne s'y rendent jamais est très forte : certains étudiants ne voient pas l'organisation de l'université et de ses services, dont les bibliothèques, comme une aide possible pour leurs études. Pourtant, des structures existent dans lesquelles les étudiants aiment se retrouver ; il peut exister, dans ces lieux, une variété d'activités qui correspond aux pratiques des étudiants d'aujourd'hui : à la fois, travailler, retrouver des amis, participer aux manifestations culturelles.

- **Fréquentation de la bibliothèque en fonction du groupe et du genre**

Le graphique 7.T, ci-dessous, indique que, sur l'ensemble de notre échantillon, la part de ceux qui travaillent régulièrement en bibliothèque est assez faible. Moins de la moitié d'entre eux (42%) s'y rendent au moins une fois par mois. Une immense majorité des répondants travaillent souvent à leur domicile. Concernant la variable L M D, on note que la part de ceux qui fréquentent la bibliothèque, avec le parcours L M D, est supérieure à la part de ceux qui n'ont pas connu ce parcours. Cette tendance est identique avec le parcours Campus France.



Cette baisse des usagers réguliers de la bibliothèque est particulièrement notable chez les filles (16%) que chez les garçons (24%), elle fait apparaître aussi que les répondants, présents en bibliothèques, sont issues de parents cadres et employés (22%) contre (18%) issus de parents ouvriers ou sans profession. Parmi eux, 26% viennent du milieu urbain, et 14% du milieu rural.

Si on fait l'analyse des éléments de leurs pratiques documentaires, ceux-ci témoignent de changements profonds dans les habitudes de recherche et de documentation induits par la familiarité d'Internet. Le recours aux moteurs de recherche est devenu la première étape de toute recherche documentaire chez notre public.

Les étudiants consultent conséquemment les catalogues de bibliothèques et bases de données de la même manière que Google, en langage naturel, et sans reformulation des termes de recherche ; il s'ensuit l'illusion du « tout, tout de suite » : des quelques termes de recherche initiaux, soumis sur Google et la compilation des données trouvées çà et là sur le Net, se substituent à la lecture des sources.

« Pendant la première année, j'y allais souvent parce que je voulais travailler dans un environnement calme, avec de l'espace pour poser les affaires et parce qu'aussi, je n'arrivais

pas à travailler chez moi. Aujourd'hui j'y vais de moins en moins » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.3)

« Je préfère travailler depuis mon ordinateur, sur internet on trouve tout ce que les profs nous donnent en cours » (Groupe.3. Étudiant. Entretien.9)

« Je ne suis jamais allée à la bibliothèque, nous avons aujourd'hui tout sur internet, je préférerais aller sur cairn infos depuis mon ordinateur. » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.5)

« Je me rendais pour travailler sur mes propres documents, chez moi, je n'arrivais pas à me concentrer. J'y allais une fois par semaine » (Groupe2. Diplômé. Entretien.3)

« Oui j'y allais pour emprunter de documents, mais pas pour travailler, je préférerais bosser dans ma chambre. » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.13)

7.2.5.3 Apprendre les règles du travail intellectuel

Pour Coulon (2005), l'enseignement de la méthodologie documentaire constitue, sans doute, l'outil intellectuel le plus efficace d'affiliation à l'enseignement supérieur, car il permet d'abord d'identifier et d'apprendre les codes dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur et, ensuite, d'incorporer ces codes qui, parce qu'ils sont alors naturalisés, deviennent pour autrui des indicateurs d'affiliation parce qu'ils montrent que le sujet catégorise désormais le monde intellectuel en conformité avec les attentes des enseignants. (Coulon, 1999).

En France, à partir du début des années 90, l'arrivée dans les filières universitaires de milliers d'étudiants aux profils socioculturels ressentis comme « nouveaux », quelle que soit l'origine à laquelle on attribue cette nouveauté (origine sociale, comportements différents par rapport aux savoirs.), suscite des interrogations quant à un éventuel décalage entre la tradition universitaire et les attentes et pratiques des étudiants contemporains (Coulon, 1999).

Des dispositifs sont envisagés et mis en place avec plus ou moins de bonheur (réforme pédagogique Jospin-Lang en 1992-93, expériences de tutorat puis réforme Bayrou du printemps 1997...). Ils s'attachent à reconfigurer les filières, les modes d'évaluation et améliorer le soutien aux étudiants en difficulté, sans que toutefois la connaissance précise des pratiques d'études n'ait beaucoup progressé.

En 1997, paraissent l'ouvrage de Coulon sur le métier d'étudiant et celui de Lahire sur les manières d'étudier, qui, chacun à leur façon, ouvrent une réflexion sur ce que signifie étudier à l'université française dans les années 90.

Il existe une littérature nationale et internationale abondante permet de dresser une liste étoffée de facteurs déterminants et des motifs de l'abandon. Une partie de cette littérature met en avant la non-affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 1997) et se fixe comme objectif de voir comment on échoue, quels sont les mécanismes et les connexions internes du processus de sélection et de classement social qui distinguent ceux qui demeureront étudiants de ceux qui seront exclus après quelques mois ou quelques années dans les premiers cycles universitaires.

Selon Coulon (1997), *« S'affilier au monde universitaire serait, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans*

un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la praticabilité du travail demandé, et savoir le transformer en savoir pratique » (p.198).

Enfin affirme-t-il, celui qui était élève doit apprendre à utiliser l'institution universitaire, à assimiler ses routines, pour devenir progressivement un étudiant. Il doit s'affilier à ce nouvel univers. À l'issue de ce processus éventuellement couronné de succès, « l'étudiant est alors doublement affilié :

D'une part, sur le plan institutionnel, il sait désormais comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels qui régissent la vie quotidienne d'un étudiant.

D'autre part, il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois, pour qu'il fasse la preuve de sa compétence d'étudiant (Coulon, 1997). Constatations qui amènent aussi l'auteur à plaider pour des enseignements tels ceux de méthodologie documentaire qui favorisent et accélèrent cette affiliation comme nous l'avons analysé précédemment.

Pollet (2001) rejoint cette démarche en soulignant (à partir de l'exemple du discours en Histoire) que la spécificité du système de communication à l'université nécessite une familiarisation particulière des étudiants, ce qui légitime une attention particulière à la didactique des discours universitaires.

D'autres chercheurs mettent en avant, comme motifs d'échec ou d'abandon, le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Un autre, au contraire, avance comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002), l'acte d'apprendre à l'université (Paivandi, 2015).

Paivandi (2015) s'est proposé d'analyser l'expérience universitaire des jeunes et leur engagement vis-à-vis de l'acte d'apprendre afin de comprendre pourquoi tant d'étudiants échouent à apprendre à l'université.

Romainville (2001) a consacré plusieurs ouvrages et articles à la façon dont les étudiants apprennent il souligne que la question de l'échec ne peut être résumée ni à un taux ponctuel d'insuccès aux examens, qui masque parfois des parcours de réorientation ou de reconversion fructueux à moyen et long terme, ni à un taux de réussite non plus, car un diplôme peut aussi sanctionner ce que l'auteur appelle des « savoirs morts », peu mobilisables dans l'action. « À force de se centrer sur les seuls critères de certification, on en oublie d'observer plus en détail ce que l'étudiant a appris, le sens et la pertinence de ses acquis et le degré de « mobilisable » des connaissances qu'il a accumulées lors de ses études » (p.15). Ceci précisé, trois grands groupes de causes d'échec sont identifiés :

- Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant (âge, passé scolaire, origine socioculturelle, projet personnel.).
- La gestion par l'étudiant de son nouveau métier (affiliation, conception de l'apprentissage...).
- Les caractéristiques de l'enseignement (pratiques pédagogiques, conceptions de l'enseignant, évaluation...).

En soulignant que les différents facteurs interagissent, l'auteur met en exergue le fait qu'une action uniquement centrée sur les taux de réussite pourrait se révéler inefficace, par exemple « Si la majorité des enseignants persistent à penser que la mission principale de l'université réside

dans le filtrage de l'élite et que dès lors un enseignant efficace est, à ce niveau de scolarité, nécessairement sélectif » (p.28).

C'est pourquoi, poursuit-il, **une approche diachronique est indispensable pour prendre en compte le fait que les parcours des étudiants ne sont pas obligatoirement continus et linéaires, et que chaque étape est le fruit des résultats des situations et des ajustements précédents.**

Une orientation qui nécessite, à ses yeux, des méthodes d'enquête par cohortes qualitatives, en interrogeant les étudiants sur une certaine durée à différents moments (pendant deux ans, en l'occurrence et à quatre reprises, dans trois filières et trois sites), pour notamment éviter de ne raisonner que sur les « survivants » de la sélection universitaire.

Notre étude propose ici de questionner la pratique d'études dans l'analyse de ce travail intellectuel ainsi que l'étude des temps de séjour dans l'institution avant la sortie définitive sans diplôme : nous les avons interrogés sur leur pratique d'études, sur leur vécu par rapport au travail universitaire, aux méthodes d'enseignement, à l'organisation pédagogique, à l'utilisation des nouvelles technologies et aux modalités d'évaluation

- **Des stratégies d'ajustement**

Dans le modèle de Tinto (1975), on considère que l'étudiant entre à l'université avec tout un bagage, fait de ses caractéristiques personnelles, familiales et scolaires, ainsi que des buts qu'il poursuit, ici essentiellement celui d'obtenir un diplôme, et de son engagement institutionnel

Le modèle postule que ces caractéristiques influenceront les expériences vécues par les étudiants au sein des systèmes académique et social de l'université, et détermineront en conséquence leur degré d'intégration académique et d'intégration sociale.

L'intégration académique est mesurée, d'une part, en termes de performance scolaire et de développement intellectuel de l'étudiant et, d'autre part, par l'identification de l'étudiant aux normes du système académique, c'est-à-dire par le degré de congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution.

De ce fait, les expériences négatives sont celles qui réduisent le degré d'intégration, qui créent une distance entre l'individu et le système académique et social de l'institution et qui favorisent un désengagement.

Tinto insiste sur le fait que la qualité des expériences vécues, au sein des systèmes académique et social (mesurée par le degré d'intégration académique et sociale) modifie les engagements initiaux des étudiants, et ce sont ces engagements ultérieurs qui détermineront soit la persévérance, soit l'abandon. Le concept d'intégration est le pivot du modèle de Tinto (1975).

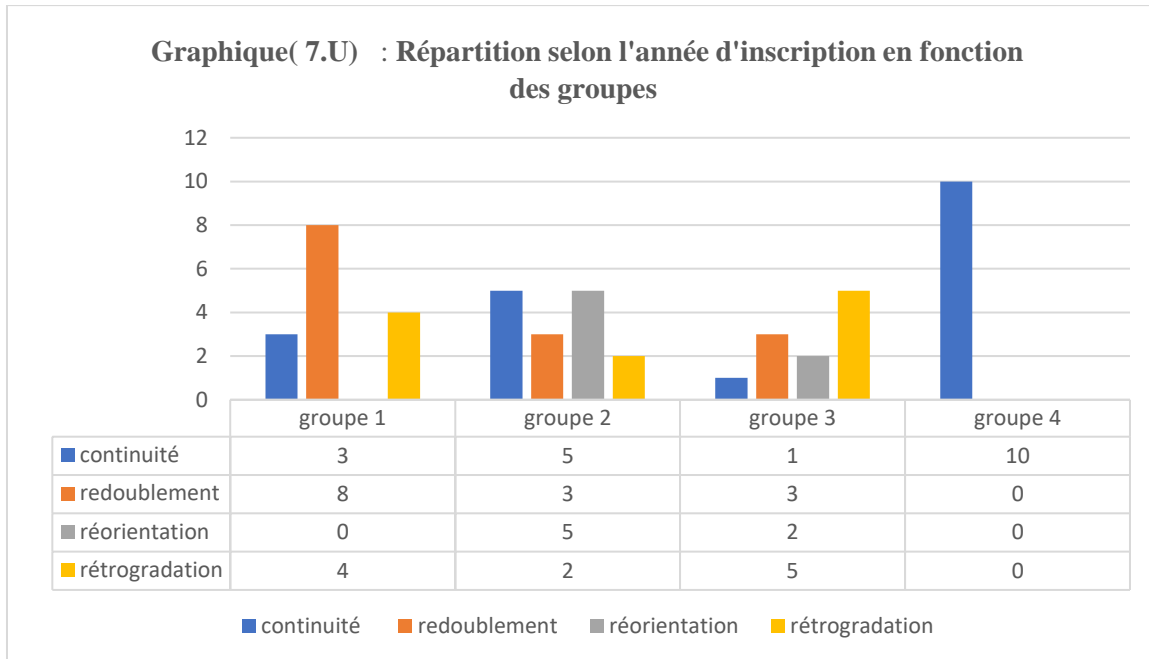
Peut-on envisager que sortir diplômé ou non dans le cas des Congolais de l'Université de Strasbourg résulterait d'une combinaison de facteurs individuels liés au parcours effectué dans l'enseignement supérieur : niveau d'études au Congo, niveau d'études à la première inscription en France, niveau atteint trois ans après, filière suivie, réorientation, contrainte, travail pendant les études ?

« L'inscription dans un nouvel établissement constitue bien souvent la conséquence logique de la progression des études. Si 31% des étudiants concernés accompagnent leur inscription dans

une nouvelle université d'une réorientation d'un changement de filières, tous les autres s'inscrivent au contraire dans une logique de continuité » (Ennafaa et Paivandi, 2008. p. 117).

- **Répartition de l'année d'inscription initiale en fonction des groupes**

Dans le graphique 7.U, ci-dessous, l'immense majorité de notre échantillon accompagne leur première inscription à l'université en France d'un redoublement, d'une réorientation, d'un changement de filière ou d'une rétrogradation de leur niveau d'études.



La comparaison entre les groupes montre que le groupe 2 des diplômés est celui qui compte le plus de répondants dans la logique de la continuité : 5 individus contre 3 pour le groupe des décrocheurs. À l'inverse dans le groupe 1, on note plus de répondants concernés par la réorientation, la rétrogradation, notamment le redoublement par rapport aux autres groupes 1.2 et 3.

Concernant le genre, les filles sont les plus nombreuses à adopter la logique de la continuité dans les trois groupes (1.2.3) de ceux qui ont un parcours universitaire au Congo. À l'inverse, les garçons sont les plus nombreux à redoubler, surtout dans le groupe des décrocheurs où ils sont plus de 50% de ce public.

Le L M D offre plus de souplesse aux étudiants dans le déroulement des études, avec des possibilités de réorientation en cours de cycle. La première année d'université peut sans doute être considérée comme une année charnière, une période de transition et d'ajustement entre le baccalauréat et un choix durable de filière.

En effet, l'immense majorité des personnes, qui auront accompagné leur parcours dans une logique de continuité, sont des répondants ayant connu le parcours L M D et Campus France.

Selon les chiffres de Repères et stratégiques¹⁰⁶(2014), à la rentrée 2011-2012, un étudiant sur dix, venant d'effectuer une première année d'université, a, en effet, choisi de se réorienter vers

¹⁰⁶ Repères et références statistiques Edition septembre 2014.

une nouvelle filière les autres étudiants ont poursuivi dans la même filière (63,4 %), parfois avec un redoublement ; les 26,4 % restants ont quitté l'université.

Dans l'enquête de 2010 de l'OVE sur les conditions de vie, 43 % des étudiants en IUT déclarent s'être inscrits dans cette filière en évoquant des possibilités de débouchés professionnels très importants. 27 % des étudiants, seulement, mettent en avant les possibilités de développement intellectuel de haut niveau qui accompagneraient ce choix d'études. Ces chiffres sont à comparer avec ceux des étudiants inscrits en Lettres, Sciences humaines et sociales par exemple, qui sont 21 % seulement à évoquer les débouchés professionnels et 58 %, soit plus de la moitié, à défendre leur choix de filière par la possibilité offerte de développement intellectuel.

Le choix d'une majorité de notre public est un choix délibéré qui leur permet de mettre en place des stratégies liées au changement de statut, le temps d'obtenir la carte de résident par le biais d'une insertion professionnelle, d'un mariage ou d'une tout autre stratégie.

« Je savais déjà en obtenant mon visa que c'était un chemin de non-retour, mon objectif était simple : poursuivre mes études, obtenir un diplôme si c'est possible, trouver du travail et m'installer en France, ma stratégie était de rester le plus longtemps sur les bancs de l'université jusqu'à ce que je change de statut, parce que le statut d'étudiant te permet uniquement de travailler à temps partiel et de rester en France le temps de tes études, or je n'avais aucune envie de retourner au Congo » (Groupe.1.Décrocheur. Entretien.15)

Ces propos semblent expliquer que le motif du voyage n'est pas celui de venir étudier et de repartir au Congo une fois les études terminées. Ce choix stratégique est mis en place par plus de 60% de nos répondants. Une tactique identifiable chez tous les profils même chez ceux qui achèvent avec succès leur parcours d'études (certes, avec moins d'intensité). Si on enlève les néo-bacheliers (groupe 4 sans parcours universitaire au Congo), ce pourcentage passe à 80%, ce qui confirme ainsi en partie notre première hypothèse. En effet, nous savons que le schéma idéal de tout étudiant est de venir acquérir des connaissances et retourner les rentabiliser dans son pays. Mais, le parcours des étudiants interviewés ne se résume pas toujours à l'accomplissement d'une carrière universitaire, il implique un itinéraire qui ne peut se comprendre sans prendre en compte les significations dont est investie l'expérience migratoire dans les sociétés africaines.

« Avoir quelqu'un en France est une chance qui n'est pas donnée à toutes les familles c'est un privilège, je suis arrivé en France avec un visa d'étude, j'avais déjà une licence de sociologie, j'ai changé de filières en m'inscrivant en première année pour pouvoir bénéficier du Statut d'étudiant en attendant que j'obtienne une carte de résident » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.10)

Si le redoublement, la réorientation, la rétrogradation, ne constitue nécessairement pas un facteur déterminant d'échec ou d'abandon des études, cependant il peut influencer sur le décrochage. Selon Tinto (2005), définir le concept d'abandon des étudiants aux études postsecondaires n'est pas simple puisque ce phénomène peut prendre des formes variées. Grayson (2003) a identifié plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement.

À l'issue de son travail d'enquête, Felouzis (2001) identifie alors une action plus « tactique » que stratégique des étudiants, qui répondent à la situation d'incertitude générale des études universitaires par la construction progressive et ponctuelle d'objectifs personnels dans le déroulement même des études, en fonction des moyens plus que des fins.

« J'ai cessé d'aller à l'université alors que j'étais déjà en année de licence. Je ne suis pas allé au bout. Sur la totalité des étudiants congolais de ma promo, nombreux ne sont pas allés au bout de la licence. Nous n'étions pas motivés et chacun de nous avait déjà un Job et un projet autre que l'obtention du diplôme » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.9)

L'action tactique des étudiants (Felouzis, 2001) consiste en une succession de choix en fonction des situations : échec à un examen, ouverture d'une nouvelle filière, découverte d'une matière, possibilité de compenser une note, opportunité professionnelle, succès à un concours qui débouchent sur des parcours diversifiés et individuels, produits des différents modes de réajustement de soi dans les cursus qu'on peut retrouver dans des processus tels que l'abandon et la réorientation, l'échec et le redoublement, la réussite.

7.2.5.4 Stratégies d'apprentissage

Cette dimension se compose des indicateurs suivants : leurs opinions sur la prise de notes, la compréhension des cours, du cursus de formation, des modalités d'évaluation, la durée du parcours universitaire en France. Il s'agit ensuite d'analyser le poids de différentes variables indépendantes sur ces indicateurs.

- Des variables sociodémographiques : pays d'origine, origine géographique (lieu d'habitation), catégorie socioprofessionnelle des parents.
- Des variables liées aux motivations et au parcours individuel : motif de l'arrivée en France, âge d'arrivée, discipline d'études avant l'arrivée en France, durée du séjour à l'université.
- Nous allons construire un tableau dans lequel la variable expliquée ne prend d'abord que deux modalités (non diplômé, diplômé), expliquer la survenue ou la non-survenue de l'échec. Il s'agit ensuite de comparer les résultats avec les 4 groupes
- **Prise de notes, difficultés académiques et sociales.**

La prise de notes fait partie intégrante de la maîtrise du Français c'est-à-dire : lire, écrire et s'exprimer et qui témoigne, pour un étudiant étranger, soit-il francophone ou pas, d'une pratique réellement assimilée.

Sur le public interrogé, l'immense majorité (40 sur 50) sont des étudiants ayant d'ores et déjà suivis plus d'une année d'études supérieures dans leur pays, ils sont plus du trois quarts à ne pas avoir éprouvé des réelles difficultés quant à la prise de notes en Français à l'exception de quelques répondants, notamment ceux qui viennent directement du secondaire, ils ont rencontré plus de problèmes à comprendre le fonctionnement de l'université, le cursus de formation, l'emploi du temps ou alors à concilier les cours avec le petit job, l'enfant, ainsi que toutes les tracasseries administratives.

« On nous demande beaucoup : s'inscrire au cours, des devoirs à rendre, résoudre les tracasseries administratives, la caf, la préfecture, le job pour financer les études, etc. Quand j'arrivais en cours, j'étais tellement épuisé par tout ce qui n'avait rien à voir avec les enseignements. Il est clair que dans ces conditions je ne pouvais pas réussir mes études, vous n'avez personne pour vous accompagner, je ne pouvais compter que sur moi-même » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.10)

« J'avais rencontré plus de difficultés par rapport à ma formation que j'avais choisie par défaut que par rapport à la prise de notes. Je me suis retrouvé en psychologie alors que je voulais m'inscrire en lettres malheureusement, mon premier choix n'a pas été accepté, au bout de deux années d'études, j'ai décroché » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.9)

La poursuite des études relève, en effet, parfois d'un choix passif qui a ensuite une influence sur le parcours universitaire des étudiants : ce choix peut être vu comme l'option de poursuite d'études les moins coûteuses, ou une solution de proximité, ou, enfin, comme une « suite logique après le baccalauréat, sans réflexion approfondie sur les motivations et les objectifs de l'étudiant.

« Je n'étais pas satisfait de mon emploi du temps, je me suis retrouvé des journées comportant des cours de 8h à 10h, puis de 16h à 18h et une autre journée pleine d'heures de cours de 8h à 18h ! Difficile alors de s'organiser. Mais, j'utilisais cas même ces heures libres pour réviser et avancer dans mes devoirs. » (G.2.9)

« Le système universitaire français est similaire au notre, mais, nous avons beaucoup de retard par rapport aux étudiants français, en troisième année, par exemple, les cours d'anglais étaient entièrement donnés en anglais, ce qui n'est pas le cas chez nous, comment prendre note dans ces conditions et suivre le cours ? Il me fallait avoir une double compétence non seulement celle de la maîtrise de l'anglais, mais aussi celle de la discipline d'études, ce qui n'est pas facile. J'étais contraint de repartir en première année et j'avais fini par décrocher » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.7)

« Quand, je suis arrivée à l'université en deuxième année de droit, j'ai souhaité changer de filière pour faire la sociologie, je ne maîtrisais aucune des informations pertinentes concernant les filières, et leurs contenus ainsi ce que je pouvais faire à la fin de mes études, car je savais pertinemment que je n'allais plus repartir en Afrique. Je n'avais pas de difficultés particulières avec les enseignements, j'avais de bonnes notes, mais j'ai eu un enfant pendant mes études et c'était très compliqué de combiner les deux. J'ai dû abandonner. Quand j'ai voulu les reprendre, il était trop tard, je n'étais plus motivée. Je suis donc sortie de l'université sans diplôme à cause de ça » (Groupe.1. Décrocheur.Entretien.3)

- **Réalisation des devoirs et des évaluations.**

Nous les avons interrogés sur les difficultés rencontrées dans la réalisation de leurs pratiques d'études et leur appréciation sur le déroulement de l'évaluation et surtout sur la façon dont ils ont été notés, sur la découverte des cours magistraux, des exposés structurés, des travaux étudiants nécessitant des stratégies spécifiques en compréhension et production écrite pour mieux appréhender leur vécu vis-à-vis du métier d'étudiant international.

Les enseignants, selon les répondants, ne prennent pas très souvent en compte les réalités des étudiants étrangers et leur milieu d'origine. Dans les années 1960, les étudiants pouvaient encore être définis par ce qui les réunissait au-delà même du fait d'étudier, à savoir une appartenance sociale privilégiée (Bourdieu et Passeron, 1964). Cette époque est désormais révolue : les publics se sont fortement diversifiés, leurs pratiques et leurs attentes également.

« Ce qui était très dur pour moi c'étaient les abréviations de termes techniques utilisés en cours, j'avais souvent des mauvaises notes à cause de cela, mes devoirs je les faisais tout seul, je ne comprenais pas les explications des profs, je les trouvais un peu méprisants à mon égard » (Groupe.1. Décrocheur. Entretien.5)

Selon Millet (2003), il n'y a pas de public « vierge », neutre et sans passé, quel que soit le mode d'accès à l'université. L'origine sociale a, bien sûr, une influence sur les pratiques : les 40 % d'étudiants, dont les parents ont eux-mêmes suivi un cursus universitaire, sont sans doute plus familiers des particularités de ce système éducatif. Mais de nombreux autres éléments interviennent, également, dont le choix premier de s'inscrire ou pas à l'université.

« J'avais la chance d'avoir un compatriote qui était en année de licence c'est lui qui m'avait expliqué les rouages de l'université, comment le système des UE fonctionnait et comment fallait faire pour s'y prendre, par les brochures j'avais des informations générales, mais sur le terrain il y avait tout le temps des changements, il fallait donc comprendre les règles et s'adapter. » (Groupe.2. Diplômé. Entretien.2)

Ainsi comme l'a montré Coulon (2005), la nouvelle compétence, qui est en train de se faire, se manifeste par divers marqueurs d'affiliation : expression écrite et orale, intelligence pratique, sérieuse, orthographe, existence de références théoriques et bibliographiques dans les travaux écrits, utilisation spontanée du futur antérieur, annonciateur d'une perspective en train de naître. L'étudiant français commence à catégoriser le monde intellectuel dans lequel il est entré quelques mois plus tôt de la même façon que ses semblables, et surtout tel qu'attendu par ses enseignants (Coulon, 2005)

7.2.5.5 Analyse du séjour d'études à l'université

Nous avons vu plus haut les stratégies étudiantes d'ajustement que nos répondants mettent en œuvre pour répondre à l'incertitude universitaire. Ces différents modes de réajustements, mis en place par notre public, donnent à voir une diversité d'expériences et montrent qu'entre le moment où les étudiants s'orientent à l'université et le moment où ils abandonnent définitivement les études sans obtenir de diplôme, beaucoup de temps peut s'écouler.

Le rapport au temps des étudiants est en partie déterminé par l'organisation des enseignements. Plusieurs modèles peuvent exister. Celui retenu par l'université française est dominé par la logique du titre. Au terme des années prévues par les maquettes de formation, et dès lors qu'il satisfait aux conditions prévues par ces dernières, ce temps académique des étudiants à l'université de Strasbourg se subdivise en trois principaux postes :

- Le premier est celui des cours magistraux (le groupe au complet) et présente la particularité d'être non obligatoire, c'est-à-dire qu'il n'est pas contrôlé.

- Le deuxième est le temps consacré aux travaux de groupe (travaux dirigés (TD) et travaux pratiques (TP)). Il est, lui, obligatoire et contrôlé.
- Le dernier temps est celui du travail autonome. Il est normalement défini par le travail personnel exigé dans les différentes matières et par le temps supplémentaire volontairement alloué par l'étudiant (lecture, travail en bibliothèque, décision de suivre des enseignements non crédités...).

En effet, Il convient ici de noter que, depuis la réforme LMD en 2005, les maquettes de formation indiquent les temps de travail liés aux divers types d'enseignement et mentionnent par ailleurs un volume horaire de travail personnel de l'étudiant.

La mise en place du LMD a eu un impact non négligeable sur les profils des publics de l'université : le « foisonnement de diplômés, que cette réforme a permis et le développement de filières plus professionnelles à l'université, comme les licences professionnelles créées dès 1999, ont entraîné une variété plus grande des publics (Gruel, 2009)

L'une des conséquences du processus de Bologne est la hausse du nombre d'étudiants étrangers qui représente un des changements les plus notables dans les inscriptions à l'université depuis une dizaine d'années.

Une fois ces publics recensés, la question de leurs pratiques peut être posée. En effet, tous n'ont sans doute pas les mêmes contraintes de vie et d'études. Les motifs de décrochage universitaire de notre public, exposés dans les chapitres précédents, font apparaître une multitude de motifs parmi les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur

7.2.5.6 Quitter l'université sans diplôme : choix, échec, abandon

Nous avons dans le chapitre 3 relatif au cadre théorique qu'il existe une littérature assez conséquente qui décrit les facteurs déterminants et les motifs du décrochage universitaire. Une partie de cette littérature met en avant le caractère volontaire, rationnel de ce choix (Manski, 1989 ; Vincens, 2000). Une autre, au contraire, avance comme hypothèse le rejet de l'institution (Tinto, 1993), le rôle de filtre social du premier cycle de l'enseignement supérieur (Beaud, 2002).

Notre recherche propose d'intégrer le facteur temps dans l'analyse. L'étude des temps de séjour, dans l'institution avant la sortie définitive sans diplôme, permet d'apporter un éclairage intéressant au phénomène.

Nous verrons que, par ce biais, il est possible de mettre en relief l'hétérogénéité des sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur. En se posant la question des différentes temporalités, on peut ainsi mieux comprendre pourquoi, parmi l'ensemble de notre public, certains abandonnent, d'autres décrochent, échouent ou sortent sans diplôme de l'université de Strasbourg.

L'hypothèse, relative à l'axe de l'intégration académique, est que les déterminants du décrochage de notre public dépendent des caractéristiques individuelles et varient, au cours du temps, selon qu'on ait connu ou pas le LMD et Campus France. Ceux, qui ont connu ces deux systèmes, vont avoir tendance à s'accrocher plus fermement à l'obtention du diplôme. Pour

eux, sortir sans diplômes serait catastrophique. Leur sortie sans diplôme relèvera davantage d'un événement subi qu'un d'un manque de motivation.

À l'inverse, les étudiants, n'ayant connu ni le L M D ni Campus France, pourront, dans une certaine mesure, avoir un intérêt stratégique à quitter l'enseignement supérieur sans diplôme. Les raisons évoquées de leur arrêt en cours d'études seront plutôt d'ordre volontariste.

Comme nous avons l'habitude de le faire, nous allons mesurer l'effet des variables indépendantes, dont le L M D et Campus France, sur les facteurs d'intégration académique étudiés dans les précédemment à travers l'analyse de la durée de survie à l'université

7.2.5.6 Analyse de la durée de passage à l'université

Ce tableau 7.9, ci-dessous, analyse la durée de notre public à l'université en fonction de la profession des parents trois ans après leur première inscription. Ce tableau définit le niveau de formation des sortants, avec ou sans diplômes ainsi que le temps passé à l'université selon les groupes et les caractéristiques sociodémographiques dont campus France et L M D.

Avoir un diplôme est plus important que le nombre d'années d'études, c'est donc un atout sur le marché du travail. La possession d'un diplôme, ou au contraire l'échec lors d'un cursus universitaire constituent des éléments informatifs sur la productivité anticipée.

Malgré la dévalorisation des diplômes, le fait d'avoir un diplôme reste un signal positif auprès des employeurs, il est plus facile pour un diplômé de trouver du travail qu'un individu qui ne l'est pas.

Certes, obtenir un diplôme universitaire demande beaucoup de travail, d'abnégation et de dévouement, mais surmonter ce défi confère un sens inestimable de fierté et d'accomplissement.

Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? La diversité des parcours de départ, le statut de boursier, le type de formation, les caractéristiques sociodémographiques sont-ils des facteurs explicatifs de l'échec de notre public?

Quels sont les effets des principales variables d'intégration sociale et académique sur les apprentissages ?

Quelles sont les stratégies d'affiliation au monde intellectuel (Coulon, 2005) que les étudiants du Congo mettent en place pour réussir leurs études ?

L'analyse des raisons et des motifs déterminants de l'abandon de notre public cible, à l'université, revêt ainsi une importance cruciale pour cette recherche.

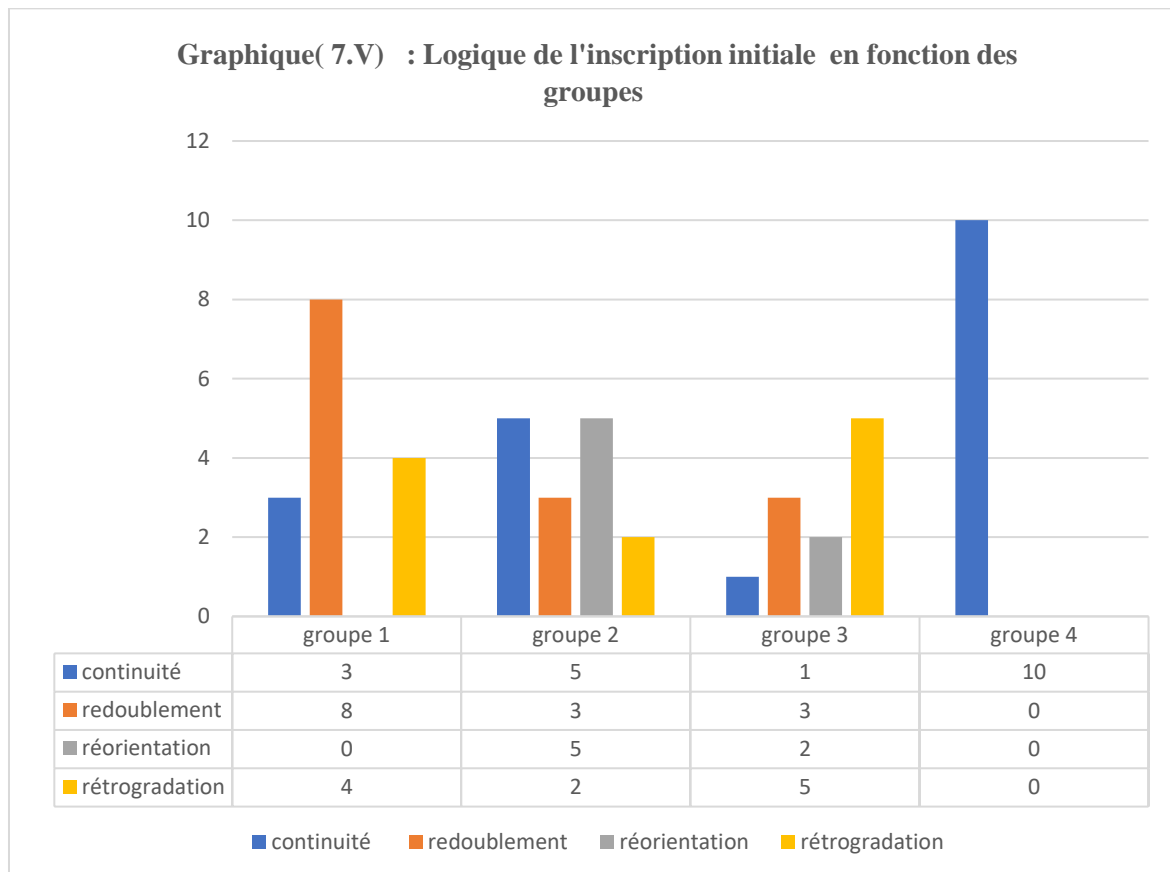
Nous avons consacré une bonne partie de la revue de la littérature sur les facteurs favorisant l'abandon en cours d'études supérieures.

Tableau 7.9. Les sortants sans diplômes en fonction de la profession des parents et leur niveau de sortie

	Nombre d'individus sortants sans diplômes par rapport au sortant avec diplômes selon la profession des parents et le niveau des sorties							
Profession des parents	CADRES 1		EMPLOYÉS 3		OUVRIERS 4		SANS PROFESSION 7	
Genre	F	H	F	H	F	H	F	H
Groupe 1 : Les décrocheurs 15 : individus	0	1	2	1	2	2	2	5
Niveau d'études à l'inscription plus la durée des études								
L1+ Durée	0		2 : 2ans		1 : 2ans	1 : 2ans	2 : 2ans	
L2+ Durée	0	1 : 2ans		1 : 1ans		1 : 4ans		1 : 4ans
L3+ Durée	0				1 : 3ans			4 : 2ans
Profession des parents	Cadres : 5		Employés : 7		Ouvriers : 0		Sans profession : 3	
Groupe 2 : les diplômés 15 individus	2	3	2	5	0	0	3	0
Niveau d'études à l'inscription plus la durée des études								
L1 à Licence+ durée	2 : 4ans	0	1 : 3ans		0	0	0	0
L2 à la Licence		2 : 3ans	1	3 : 2ans	0	0	3 : 3.5 ans	0
L3 à la Licence	0	0	0	0	0	0	0	0
L2 au Master		1 : 3ans	1 : 2ans	1 : 4ans				

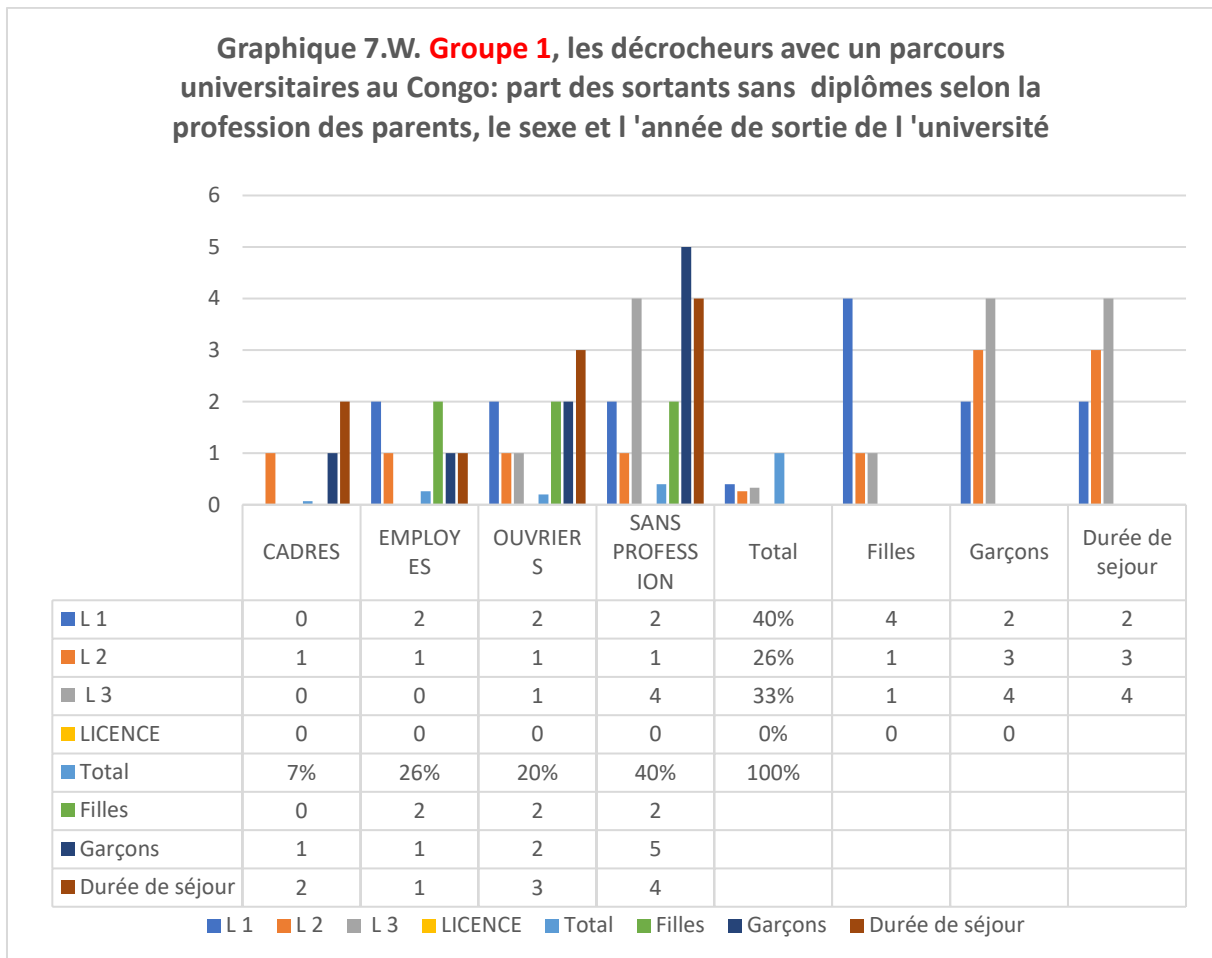
7.2.5.7 Logique de l'inscription initiale en fonction des groupes

L'introduction du temps, dans l'étude de l'abandon (cf. le **graphique 7.V** ci-dessous), apporte des nuances importantes sur l'effet des variables clés (variables indépendantes) et permet de proposer une première typologie des décrocheurs de notre échantillon.



7.2.5.8 Interprétation des résultats.

• GROUPE 1



Les résultats de notre enquête sont présentés **dans le graphique 7.W** ci-dessus. Il s'agit ici du groupe des décrocheurs avec un effectif de 15 individus dont 6 filles et 9 garçons, qui ont quitté l'université entre 2000 et 2018 ayant un parcours universitaire au Congo.

Nous allons faire un bilan des études 3 ans après leur première inscription à l'université jusqu'à cette année 2020.

La variable prise en compte ici est le séjour passé à l'université par rapport au diplôme qu'ils sont censés obtenir au bout de 3 ans : la Licence.

« Sur le plan méthodologie, établir un bilan des études ou évaluer la performance à l'université relève de la gageure tant les difficultés sont nombreuses : parcours très hétérogènes diversité des situations pédagogiques, des projets, des stratégies, constituent autant d'obstacles à surmonter. Un étudiant décidant de faire sa licence en deux ans par exemple, pour des raisons personnelles ou professionnelles, sera considéré statistiquement comme un étudiant en échec (ce diplôme s'obtenant en toute logique en une année), alors même que ce choix peut relever d'une stratégie dont il sortira vainqueur à l'arrivée. » (Ennafaa, Paivandi, 2005, p 120)

Dans ce public des décrocheurs, la logique de redoublement est celle qui accompagne la majorité des répondants à leur première inscription en France, répartition selon la première année d'inscription. Toutefois, les garçons sont les plus nombreux à redoubler, tandis que les filles se réorientent plus à leur arrivée en France.

Les filles ont une probabilité plus forte de sortir sans diplôme de l'université que les garçons en première année de L1 (5 filles contre 1 garçon) pour une durée moyenne de 2 ans. Cela concerne toutes les catégories socioprofessionnelles des parents. 40% sur les 15 répondants de ce public abandonnent les études dès la première année (L1) contre 33% en L3 (1 fille contre 4 garçons) avec une durée moyenne de 4 ans. Ce pourcentage passe à 26% en L2 pour une durée moyenne de 3 ans avant de sortir sans diplôme.

En ce qui concerne la progression dans les études : continuation, redoublement, réorientation, ou encore la rétrogradation, le fait d'avoir redoublé augmente la probabilité d'aller jusqu'en L3, ainsi que le fait d'avoir fait la première inscription en deuxième ou troisième année de licence.

Par ailleurs, concernant la profession des parents, les répondants, ayant des parents sans profession, sont ceux qui seront restés le plus longtemps à l'université (4 ans en moyenne).

Ils sont 4 répondants ayant décroché en L3 sur 7 individus de cette catégorie. Le fait de rester longtemps à l'université semble ne pas être un synonyme de persévérance et de motivation, c'est probablement une stratégie qui leur permet de continuer à bénéficier du statut d'étudiant en attendant d'avoir une carte de résident détournant ainsi le statut d'étudiant à des fins migratoires.

Ceux qui ont des parents aux revenus modestes, et qui restent à l'université éprouvent beaucoup plus de difficultés à faire le choix de quitter l'université.

Ils restent plus longtemps, malgré les difficultés universitaires, sont des salariés pour la plupart travaillent beaucoup et ne rejettent pas l'institution s'inscrivent chaque année à l'université et accumulent beaucoup d'absence en cours le temps de changer de statut.

À l'inverse, ce sont des répondants, ayant des parents employés, qui restent le moins longtemps à l'université (1 an en moyenne). C'est un choix rationnel et volontaire mis en avant par Manski (1989) et Vincens (2000). Il semble que le fait d'avoir un parent cadre ou employé, dans ce groupe, augmente la probabilité de faire très rapidement le choix de sortir sans diplôme ou de quitter l'université aux moindres difficultés. Compte tenu de leur situation de privilégié, ces derniers semblent avoir moins de regrets de faire ce choix, car leurs parents seront là pour les aider financièrement, et certains d'entre eux ont, pour la plupart, des parents résidant en France.

Néanmoins, ce niveau de sortie impromptu n'est pas toujours souhaité et pose un double problème. Un problème du déficit dans les apprentissages par la non-affiliation à l'université (Coulon, 2005), par le manque d'intégration sociale et académique (Tinto, 1993). Selon Beaud (2002), l'échec de l'intégration à la communauté universitaire coïncide avec le milieu d'origine des jeunes. Les étudiants, issus des classes populaires, éprouvent des difficultés supplémentaires à s'adapter aux codes universitaires. Sur ce point, il rejoint Bourdieu pour qui les inégalités se posent désormais non plus en termes d'accès à l'éducation, mais en termes d'élimination (Bourdieu et Passeron, 1964).

L'autre facteur de décrochage, évoqué par les sortants sans diplômes, est lié à la problématique de l'insertion professionnelle dans la vie active après l'obtention du diplôme. C'est un élément

souvent évoqué par nos répondants. Le taux élevé de chômage, observé auprès de leurs compatriotes congolais sortis de l'université avec un diplôme en Sciences sociales, ne les encourage pas à poursuivre des études.

Or la poursuite d'études occasionne une seconde série de coûts qui vont peser sur les décisions de poursuite d'études. Les coûts d'option (Vincens, 2000) représentent ce qui pourrait être perdu si les études ne mènent pas au résultat espéré, c'est-à-dire l'obtention du diplôme.

Le chômage, qui a d'abord touché les non qualifiés, concerne aujourd'hui largement les diplômés de l'enseignement supérieur. Trois ans après leur sortie du système éducatif, 10 % des bac + 4, bac + 5 sont au chômage. À cela s'est ajoutée une forte tendance au déclassement (Giret, 2005).

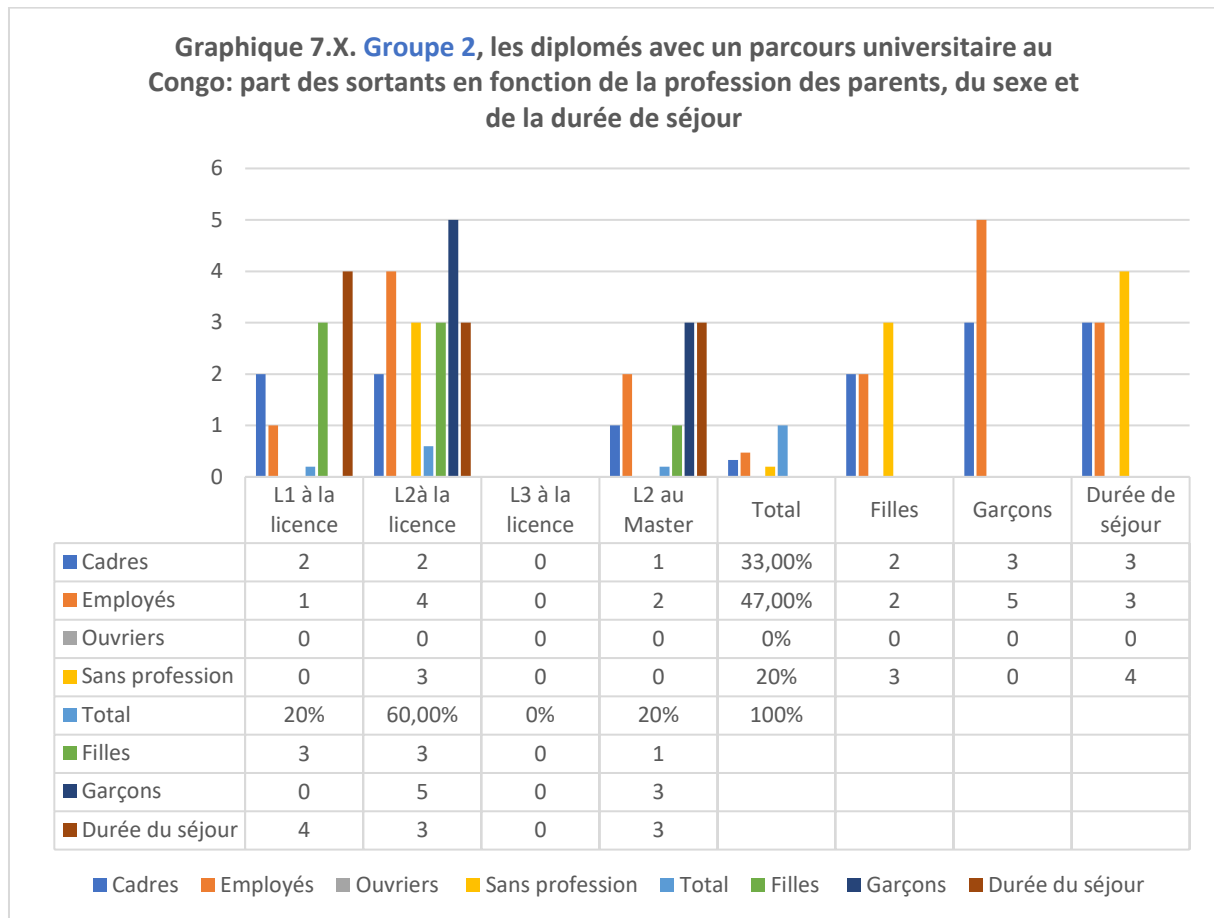
Une hypothèse émise, dans cette recherche, suppose que la décision de décrocher varie différemment selon les parcours L M D ou Campus France. De plus, les étudiants, ayant eu un parcours au Congo, se heurtent, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant dans un nouveau système ou il faudra s'adapter aux nouvelles méthodes d'enseignement.

Pour Manski (1989), cité par Gury (2007), les jeunes bacheliers éprouvent des difficultés à exprimer leurs préférences, mais aussi à évaluer les coûts engendrés par la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur. Selon Manski (1989), il est possible d'exprimer une sortie sans diplôme de l'enseignement supérieur en termes de stratégie rationnelle.

Les jeunes bacheliers ne disposent pas d'une information parfaite au moment de s'inscrire dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2005). Ceux-ci vont donc expérimenter une première année afin d'ajuster leur information.

Les jeunes, qui décrochent rapidement de l'enseignement supérieur sans diplôme, seront donc ceux qui auront estimé leur chance de réussite trop faible (auto sélection). De même, certains jeunes auront pu estimer que le rendement attaché à une décision risquée est peu rentable. Ce qui semble aller dans le sens de notre hypothèse.

- GROUPE 2



Les résultats de notre enquête sont présentés **dans le graphique 7.X** ci-dessous : il s'agit ici du groupe 2 des diplômés avec un effectif de 15 individus dont 7 filles et 8 garçons, qui ont quitté l'université entre 2000 et 2018 ayant un parcours universitaire au Congo. Les pourcentages qui apparaissent dans le graphique sont arrondis au chiffre supérieur.

Quant à l'accompagnement de la première inscription à l'université en France, les logiques de la continuité (5 individus sur 15) et de la réorientation (5 individus sur 15) sont celles qui prévalent dans ce public des diplômés. La comparaison entre les groupes montre que le groupe des diplômés est celui qui compte le plus de répondants dans la logique de la continuité et le pourcentage de proportion entre les filles et les garçons est identique.

Enfin, l'immense majorité des personnes, qui auront accompagné leur parcours dans une logique de continuité, sont des répondants ayant connu le parcours L M D et Campus France : seuls 20% ont obtenu leur licence en s'inscrivant en L1 pour une durée moyenne de 4 ans et parmi eux 3 filles et 0 garçon dont 2 répondantes ayant des parents-cadres et une répondante ayant des parents employés contre 60% de répondants (3 filles et 5 garçons) ayant obtenu leur licence en s'inscrivant en L2 pour une durée moyenne de 3 ans dont 2 ayant des parents-cadres, 4 employés et 3 sans profession, tandis que 20% d'entre eux inscrits en L2 (1 fille et 3

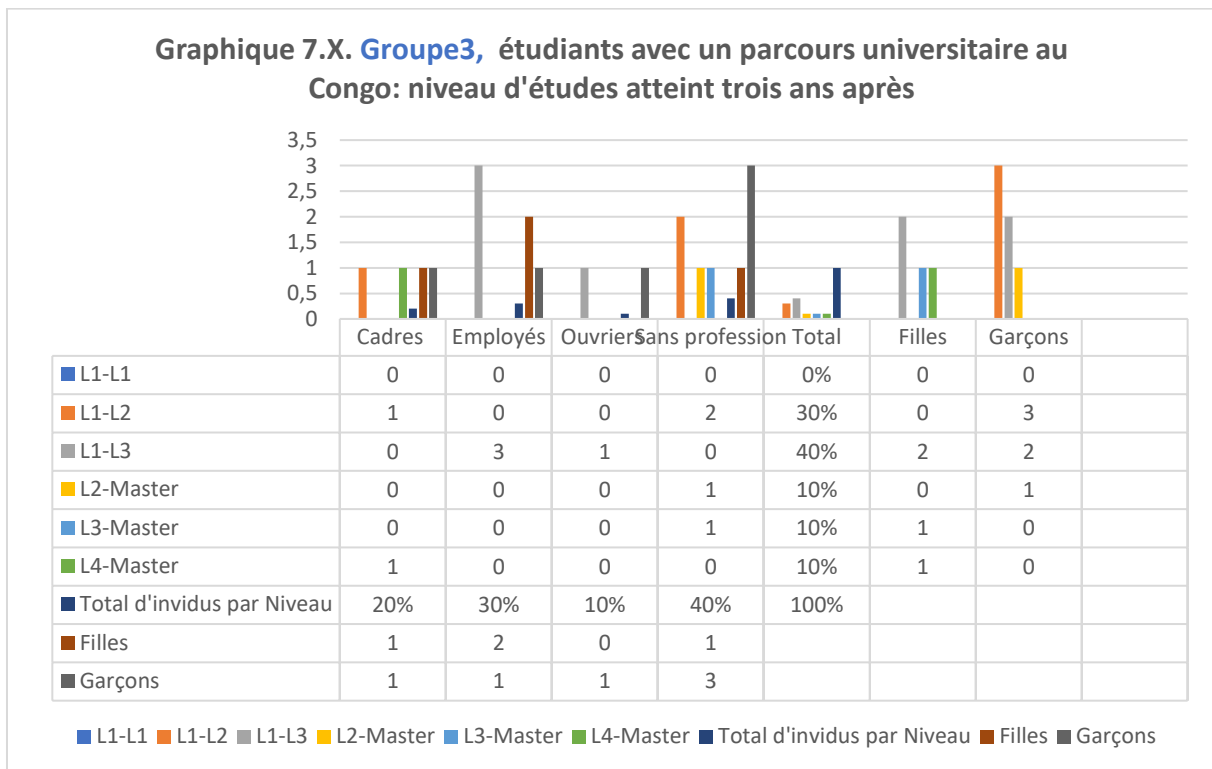
garçons) ont obtenu le Master en 3 ans, parmi eux un répondant ayant des parents-cadres et deux autres ayant des parents employés.

Un constat s'impose au regard de ses données concernant la progression dans les études : les filles sont les plus nombreuses à commencer leurs études en L1 et les garçons sont les plus nombreux à le faire en L2.

Le fait d'avoir commencé en L1 ou en L2 a un effet sur la probabilité d'obtenir la licence dans les temps réglementaires, c'est-à-dire en 3 ans. En effet, la durée moyenne de séjour à l'université varie selon l'année de la première inscription : 4 ans pour ceux qui auront commencé en L1 ; 3 ans pour les L2 pour obtenir la licence en majorité, cependant 20% d'entre eux ont obtenu leur Master en s'inscrivant en L2 pour une durée moyenne de 3 ans.

Par ailleurs, concernant la profession des parents, les répondants, ayant des parents-cadres, sont les seuls qui se sont inscrits en L1. Les autres se sont inscrits en majorité en L2

• GROUPE 3



Les résultats de notre enquête sont présentés **dans le graphique 8.X** ci-dessous ; il s'agit ici du groupe 3 de ceux qui sont encore étudiants ayant un parcours universitaire au Congo, avec un effectif de 10 individus, dont 4 filles et 6 garçons.

Dans ce public, l'accompagnement de la première inscription, à l'université en France, s'est fait essentiellement dans une logique de rétrogradation pour 50% d'entre eux soit 5 individus sur 10, suivi de la logique de redoublement (30%), de réorientation (20%) et enfin de la logique de continuité pour seulement (10%).

La comparaison entre les groupes montre que le groupe 3 est celui qui s'inscrit le plus dans une logique de rétrogradation de niveau d'études : ce sont les filles qui sont les plus nombreuses à s'inscrire dans cette logique.

Enfin, la part des individus de ce public, qui auront accompagné leur parcours dans une logique de rétrogradation, se ventile dans les mêmes proportions entre ceux qui auront connu le parcours L M D et Campus France et ceux qui n'auront pas connu ces deux parcours.

30% des inscrits en L1 n'ont pas obtenu leur licence en 3 ans et sont encore à l'université et parmi eux 0 garçon et 3 filles dont 1 répondante ayant des parents-cadre et deux répondantes ayant des parents employés.

40% de répondants (2 filles et 2 garçons) inscrits en L1 sont en année de licence dont 3 individus ayant des parents employés et un ayant un parent-cadre. Tandis que 30 % parmi eux se sont inscrits pour la première fois, respectivement en L2, L3 et sont actuellement en Master (2 garçons et une fille) dont deux répondants ayant des parents sans professions et une ayant des parents-cadre.

Un constat s'impose au regard de ses données concernant la progression dans les études : les garçons sont les plus nombreux à avoir des difficultés dans les apprentissages dans ce public, puisqu'ils sont en majorité en deuxième année alors qu'il devrait déjà être en licence 3. La grande majorité a des parents sans profession.

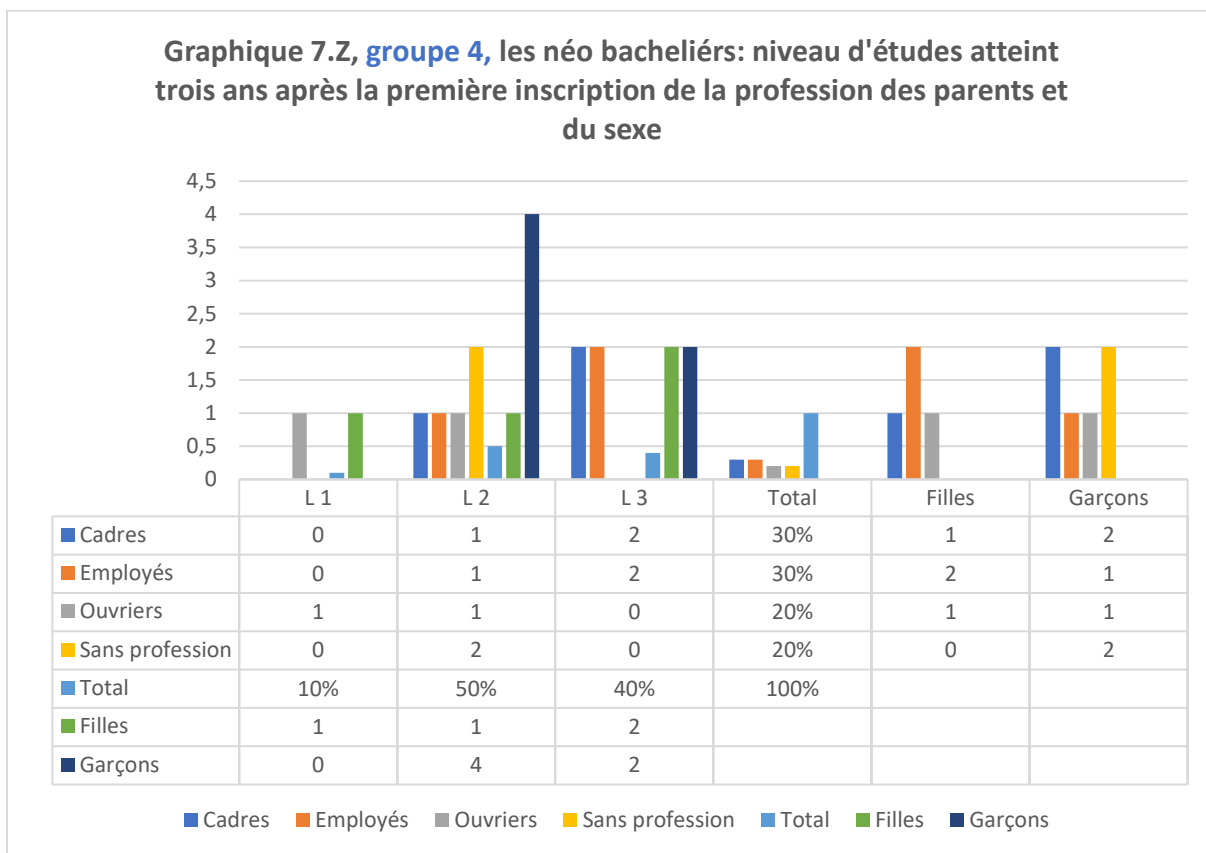
Le fait d'être un garçon et d'avoir commencé ses études en s'inscrivant en L1 semble avoir un effet sur la probabilité d'obtenir la licence dans les temps réglementaires (3 ans).

En effet, la durée moyenne de séjour à l'université de ce public varie selon l'année de la première inscription, car ceux qui se sont inscrits à l'en L1 présentent plus de difficultés que ceux qui s'inscrivent en L2 ou en L3.

Par ailleurs et en ce qui concerne la profession des parents, cette variable n'est pas trop significative d'après les données du tableau. On peut néanmoins dire qu'avoir au moins un parent-cadre n'est pas synonyme de réussite, il existe toujours une probabilité d'abandon.

En revanche, les jeunes, dont les parents sont sans profession ou ouvriers, sont largement plus exposés à l'abandon durant les premières années. Ce qui n'est pas le cas lorsqu'ils s'inscrivent en L2 voire en L3 et plus.

- GROUPE 4



Les résultats de notre enquête sont présentés **dans le graphique 7.Z** ci-dessus. Il s'agit ici du groupe 4 des néo bacheliers avec un effectif de 10 individus dont 4 filles et 6 garçons qui sont encore étudiants et qui n'ont pas de parcours universitaire au Congo. Nous allons faire un bilan des études de 3 ans depuis leur première inscription à l'université jusqu'à cette année 2020. La variable prise en compte ici est le séjour passé à l'université par rapport au diplôme qu'ils sont censés obtenir au bout de 3 ans.

Dans ce groupe, la logique de continuité est la seule qui accompagne leur première inscription à l'université en France, car ils viennent tous du secondaire et commencent leur première année de l'enseignement supérieur.

Tout d'abord, aucun répondant de ce groupe n'a obtenu sa licence en 3 ans. Ils accumulent tout un retard : 3 ans pour ceux qui sont en L1 (10%), 2 ans pour ceux qui sont en L2 (50%) et 1 an pour ceux qui sont en L3 (40%).

50% de l'ensemble des individus de ce public sont encore en deuxième année de licence, trois ans après leur inscription dont 1 fille et 4 garçons contre 40% en troisième année et 10% en L1. Au regard de ces résultats, la probabilité de ne pas réussir sa licence, dans les temps impartis, est plus élevée chez les garçons que chez les filles.

En ce qui concerne la profession des parents, les étudiants, ayant des parents-cadres et employés, sont les plus nombreux en L3. À l'inverse, les étudiants des parents sans profession

et les ouvriers accumulent beaucoup plus de retard et sont tous soit en L1 soit en L2. On peut penser que le milieu d'origine influence le moment du décrochage de ce public.

Toutes choses égales par ailleurs, un individu qui a connu Campus France et le L M D, qui vient directement du secondaire, qui accompagne sa première inscription dans une logique de continuité, a une forte probabilité de rencontrer des difficultés et de rester plus longtemps sur les bancs de l'université, augmentant par ce fait les risques d'échec.

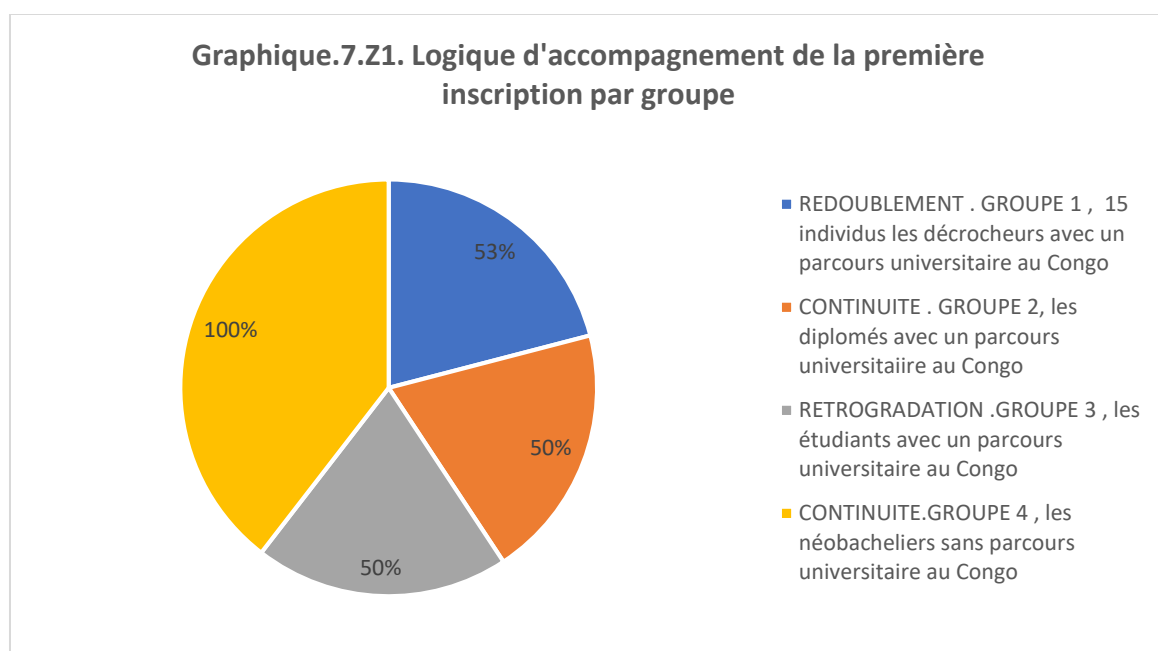
Enfin, le fait d'avoir connu le parcours Campus France et le système L M D semble avoir une influence très limitée, confirmant ainsi le faible impact de ces deux variables sur ce public comme sur celui du groupe des décrocheurs.

- **Analyse et interprétation du parcours**

Les éléments du **graphique 7. Z1**, ci-dessous, montrent les différentes stratégies de l'ensemble de notre échantillon qui accompagnent leur première inscription à l'université en France.

On observe que les sortants sans diplômes sont ceux qui redoublent le plus. À l'inverse, les diplômés sont les plus nombreux dans la continuité tandis que la rétrogradation concerne plus, les étudiants du groupe 3, enfin les néo bacheliers sont tous dans la continuité.

Au regard de ces résultats qui placent les diplômés dans une logique de continuité, pourrait-on considérer cette logique d'inscription comme étant un facteur qui influencerait leur réussite ? Autrement dit, s'inscrire dans une logique de continuité augmenterait-il leur probabilité de réussite ? En affinant l'analyse, la réponse est négative parce que les néo bacheliers (groupe 4) sont tous dans la continuité. Plus de la moitié d'entre eux accumulent 2 ans de retard dans les études.



7.2.5.9 Effet du Parcours Campus France et du L M D

À ce stade, notre recherche semble montrer que le rôle joué par le parcours Campus France et le LMD, dans la décision de décrocher, est peu influente et ne peut pas constituer un déterminant du décrochage de notre public, et ceci compte tenu de la part des concernés dans les deux groupes qui s'opposent le plus, les diplômés et les non-diplômés : dans les deux publics, la part de ceux qui sont passés par Campus France et le L M D est presque identique :

Pour Campus France, les répartitions se font de la manière suivante (6 individus pour le groupe 1 contre 5 pour le groupe 2 des individus ayant été accompagnés par Campus France pour l'obtention de leur visa d'études) :

Pour le L M D (9 pour le groupe 1 et 10 pour le groupe 2 ayant connu le système L M D dans leur parcours d'études). Ces écarts ne sont pas significatifs pour valider totalement cette hypothèse. Les raisons évoquées, concernant leur arrêt en cours d'études, sont, ailleurs.

Le fait que nos répondants semblent se détourner de l'objectif premier, qui est l'obtention d'un diplôme, pourrait expliquer ce décrochage, car même les répondants qui persistent, malgré tout, à l'université, le font avec un détachement vis-à-vis du diplôme.

Selon Erlich (2000), le sens des études, à savoir les raisons qui poussent un étudiant à s'investir dans des études supérieures, peuvent être multiples et renvoyer soit directement aux études en termes d'investissement pour l'avenir professionnel, soit aux savoirs dispensés en termes d'intérêt intellectuel, soit au statut étudiant en lui-même. Dubet (1996) mobilise, quant à lui, les grands types d'action de Weber pour distinguer trois grandes raisons d'étudier : l'utilité, la vocation et l'intégration.

Par ailleurs, l'université peut également représenter pour certains une étape intermédiaire ou « un espace d'essais-erreurs » utilisé comme tel afin d'affiner et de définir un projet académique ou professionnel (Paivandi, 2015).

- **Analyse de l'hypothèse 2 : la non-affiliation au métier d'étudiant**

Axe de l'intégration académique : l'intégration académique s'applique ici, aux facteurs de réussite universitaire, elle est mesurée par la performance universitaire, son développement intellectuel, son identification par rapport aux principes et règles du système académique français ainsi que par l'influence de Campus France et du Système L M dans leur parcours

- **Deuxième axe : les difficultés d'intégration académique (rapport au savoir)**

Les difficultés, dans l'apprentissage des méthodes et des codes de travail universitaires, afin de répondre aux exigences académiques, influencent fortement le risque de décrochage, car la découverte de nouvelles pratiques pédagogiques et la faible hiérarchie entre enseignants et étudiants ne favorisent pas l'intégration académique. En effet, au Congo, les relations avec ces derniers sont plus hiérarchiques. À cela s'ajoutent les crises politiques et les grèves à répétition qui ont conduit à de longues périodes sans cours et un déficit académique en français, mathématiques et informatique. Ces derniers se heurtent, également, une fois les cours commencés, au difficile réapprentissage du « métier » d'étudiant.

• **Troisième axe : les études antérieures, de type L M D, et l'inscription par Campus France.**

Les études universitaires antérieures, de type LMD, renforcent l'intégration académique dans la nouvelle université, à l'Université de Strasbourg. Car, selon Campus France, les étudiants, ayant obtenu leur inscription par Campus France, obtiennent de meilleurs résultats à l'université, car ils sont informés avant leur voyage sur les études en France et orientés dans leur recherche. Grâce à son site internet et à son espace d'accueil, il met à leur disposition les outils qui leur permettent de définir leur projet d'étude et de construire leur parcours de réussite. Par ailleurs, son rôle est aussi d'organiser la procédure d'obtention de leur visa, d'évaluer la motivation des étudiants, leur projet pédagogique et la cohérence entre leur parcours et leur projet d'étude. Campus France offre également la possibilité, aux étudiants étrangers de découvrir le panorama des formations.

Le décrochage serait-il dû au fait de ne pas avoir suivi un parcours LMD ou obtenu son inscription par Campus France ? La poursuite d'études à l'étranger ne va pas toujours de soi, car le processus de décision, qui les a amenés à s'inscrire dans une universitaire française, s'est fait avec la méconnaissance de l'enseignement supérieur en France. Ils se sont peu questionnés sur leur orientation, qu'ils aient ou non le projet d'obtenir un diplôme universitaire.

Cette hypothèse 2, qui comporte deux axes, est validée partiellement, car ceux, qui sont arrivés en France sans avoir vécu le système L M D ou parce que le L M D était mal appliqué dans leur pays, ont eu un peu du mal à s'adapter même s'ils trouvent plusieurs avantages à ce système notamment la souplesse des parcours qui permet à l'étudiant de se réorienter soit dans le même établissement soit dans un autre, la possibilité d'interrompre sa formation et la reprendre par la suite en conservant le bénéfice des crédits validés auparavant. Ce que n'admettait pas le système classique (l'ancien système que 40% de notre échantillon avaient connu).

Quant à la découverte des pratiques pédagogiques, le peu de difficultés rencontrées par ceux qui avaient déjà vécu une expérience universitaire au Congo, même si l'affiliation a été plus ou moins lente pour les néo bacheliers cela, n'a pas été évoqué comme étant un motif du décrochage

Le lien entre Campus France, la persévérance et la motivation n'a pas été retenu non plus comme facteur déterminant de l'échec, car le nombre des personnes ayant connu campus France est presque similaire dans le groupe des décrocheurs que dans celui des diplômés.

Enfin, l'analyse de la durée des parcours, des indicateurs académiques et de la logique de l'inscription initiale infirme l'hypothèse du parcours Campus France. En revanche, le fait de ne pas avoir connu le système L M D semble avoir eu un impact négatif au début de leur parcours sans pour autant être déterminant, car cet impact est compensé par tous les avantages qu'offre le Système L M D, validant ainsi partiellement cette hypothèse.

Par ailleurs, c'est pour des choix rationnels et volontaires que la décision de décrocher est prise, mais avec des temps différents en fonction des caractéristiques sociodémographiques et des alternatives qui s'imposent à leur évidence. Le réapprentissage du métier d'étudiant ne constitue pas non plus un motif de décrochage, au contraire, certains d'entre eux étaient en avance sur certaines unités d'enseignement. Les raisons des retards accumulés dans les études sont ailleurs elles ne sont pas dans des déficits académiques ni au difficile réapprentissage du métier d'étudiant L'étude a montré que les décrocheurs ont rencontré peu de difficultés à gérer non pas leur nouveau métier, mais leur métier d'étudiant (affiliation, conception de l'apprentissage...), et que cela ne peut pas être identifié comme l'une des causes de l'échec (la non-affiliation)

CHAPITRES VIII

8.1 Apports et limites de la recherche.

Toute recherche contient un certain nombre d'apports, de limites et propose des perspectives de recherche. Cette recherche présente certaines limites du fait qu'on ne peut tout explorer en une seule fois, et que tout choix laisse nécessairement de côté une alternative qui aurait pu se révéler fructueuse.

En termes d'apports et d'originalité, cette recherche, étant la première à avoir travaillé sur le réapprentissage du métier d'étudiant international et à introduire les variables du système LMD et Campus France dans l'analyse de ce phénomène, a pu montrer son originalité et le fait que les causes de l'abandon ou de l'échec ne sont pas homogènes. Des différences d'attitudes, de profil et de motivations répondent à des différents parcours universitaires et mettent en évidence la diversité des modes de vie, de travail et de représentations. L'originalité réside, aussi, dans le concept de réapprentissage du métier d'étudiant.

En effet, les décrocheurs étrangers ne sont pas forcément des paresseux, des peu assidus qui s'absentent fréquemment aux cours et qui ne se présentent pas aux examens et qui ont du mal à s'adapter aux pratiques pédagogiques de l'enseignement supérieur français. L'enquête a montré que nombreux sont ceux qui ont fait le choix de quitter volontairement l'université pour des motifs divers.

Le motif de voyage était très clairement évoqué dans cette recherche : il s'agit de fuir la misère, de partir à l'étranger, de trouver rapidement du travail et d'aider la famille restée en Afrique en se détournant volontairement du diplôme.

En comparant le public d'étudiants que nous avons dans notre échantillon, nous avons montré que les étudiants, qui poursuivent les études universitaires, déjà entamées chez eux, ont une meilleure capacité d'affiliation à l'université et ont de meilleurs résultats que ceux qui viennent directement du secondaire. Cette meilleure capacité d'affiliation a été largement facilitée par le fait que les premiers avaient déjà, d'une part, appris le sens et la pertinence de leurs acquis et savaient plus ou moins mobiliser des connaissances accumulées tout au long de leur parcours d'études et, d'autre part, connaissaient, avant leur première inscription à l'université en France, les codes et le schéma de l'organisation de l'enseignement supérieur en France (LMD), le rapport au savoir et une meilleure maîtrise de langue française.

Nous avons mis en évidence, également, un certain nombre de **limites**. Je fais partie de la population cible, je suis donc conscient du fait que je suis partie prenante de la recherche, je me sens donc impliqué. J'ai gardé, tout au long de l'enquête, la plus grande objectivité afin d'éviter les effets perturbateurs des biais de la dimension affective.

Par ailleurs, être congolais a été également une richesse pour les entretiens par ma connaissance des langues vernaculaires, des codes et des habits de mon échantillon. Je n'ai pas été perçu comme un enquêteur intrusif.

En me rendant compte de leurs trajectoires, ils n'ont pas hésité à me faire confiance et n'ont pas eu honte de me livrer leurs secrets, en particulier, le détournement du projet d'étudier en projet migratoire. Cependant, une certaine distanciation a été nécessaire afin de conserver une approche objective.

Mes choix et mes analyses ont été justifiés et marqués par un esprit ouvert plutôt que partisan, guidé par une intention de dégager une compréhension riche et originale de l'objet d'étude.

Comme le soulignent Agulhon et Xavier Brito (2009), dans l'enquête sur les étudiants étrangers à Paris, « *Ces jeunes étudiants rendent compte de leurs trajectoires, de leurs objectifs et de leurs projets à partir de l'instant où ils parlent recomposant les événements précédents à l'aune de leurs résultats et occultant parfois de leurs difficultés et des ajustements qu'ils ont dû opérer. De plus, ils n'ont pas tous une confiance absolue dans l'enquêteur qui peut leur apparaître intrusif ou tout au moins comme un évaluateur de leurs performances et de leur capacité d'adaptation. Ils passent sous silence les difficultés dont ils sont honteux : les redoublements, les échecs, les changements d'orientation, les emplois au noir ou dégradants. Ils peuvent lisser les aspérités d'un vécu difficile et justifier des choix qui n'en sont pas. Ils sont dans une situation mise en scène de soi incontrôlable dont les enjeux diffèrent de ceux de l'enquêteur qui se situe dans une posture de restitution qui peut échapper à l'enquêteur soucieux de son image. Deux biais peuvent ainsi nuire à la qualité de l'entretien : l'oubli ou l'omission des événements et des difficultés passés d'une part, la volonté de l'enquêté de donner une cohérence à sa trajectoire, de s'affirmer comme acteur de son histoire d'autre part. L'entretien peut donc laisser le chercheur dans l'expectative ; il contient une part de flou et d'ambiguïtés qu'il est difficile de lever. La mobilisation des travaux antérieurs, l'analyse des contextes, la comparaison entre différentes populations et l'accumulation permettent cependant de limiter ces effets pervers de l'enquête* », (p.36)

Les enquêtes quantitatives, par sondage, ne peuvent pas déceler des phénomènes trop faibles quantitativement, elles permettent difficilement de traduire la diversité des pratiques en fonction des contextes et d'appréhender directement la multiplicité des logiques, mécanismes, processus à l'œuvre derrière les différents usages. D'où le recours aux approches qualitatives et notamment à la réalisation d'entretiens ou d'observations pour dénouer ce type de problèmes. Cependant, il y a lieu de signaler que notre méthodologie de recherche s'accompagne de certaines limites de nature technique et humaine, dont nous sommes bien conscients.

Dans cette éventualité, le malaise et la gêne que pourraient ressentir le répondant face à la présence d'un tiers ou à l'usage d'un appareil d'enregistrement pourraient inciter ce dernier à faire soit bonne impression, soit à coopérer timidement à la recherche.

En outre, le risque lié à ce type de technique est, entre autres, le dysfonctionnement de l'enregistrement. Néanmoins pour parer à un tel risque, nous avons préparé un cahier pour prendre des notes en cours d'entrevue et un deuxième enregistreur.

Une autre limite, que comporte cette recherche, concerne les enquêtes exploratoires au Congo qui n'ont pas été concluantes. Nous n'avons pas trouvé des personnes ayant décroché et qui sont retournés au Congo et nous n'avons pas pu, ainsi, tester notre guide d'entretien.

Enfin, nous aurions aimé avoir un nombre de répondants plus important pour être représentatif de toute la population d'étudiants congolais de l'Université de Strasbourg. Également, la comparaison avec d'autres filières, comme la chimie ou la physique, aurait permis d'affiner la recherche et de voir si la filière était un facteur explicatif. Hélas, cela n'a pas été possible.

8.2 Nouveaux questionnements

D'un point de vue théorique, ce travail de recherche nous a permis d'établir un nouveau cadre de recherche basé sur le profil des décrocheurs et sur leurs motivations.

Il constitue une contribution de plus dans la compréhension du phénomène de l'échec universitaire de l'étudiant international.

D'après les résultats de cette enquête, l'un des motifs d'abandon des études est le choix rationnel et volontaire des individus et, dans une moindre mesure, des difficultés matérielles (logement, conditions de vie), le manque de temps, l'obligation de travailler pour financer les études qui poussent les étudiants à travailler le plus souvent, à temps plein, dans des emplois qui n'ont rien à voir avec leur formation et ceci tout au long de leur parcours universitaire.

Que pourrait apporter une comparaison plus large avec davantage de variables et de facteurs explicatifs du décrochage ?

- En fonction des filières ?
- En fonction des nationalités d'autres étudiants d'Afrique Subsaharienne ?
- En menant également une comparaison avec des étudiants nés en France et néo-bacheliers ?

Nous pourrions obtenir des données plus actuelles et compléter les propos de Coulon et d'autres auteurs en les adaptant à l'université actuelle (plan de réussite en licence, mise en place du contrôle continu et de Parcours sup).

8.3 Recommandations

Pour cette recherche, des recommandations peuvent être émises.

Un meilleur accueil de tout étudiant est nécessaire, qu'il soit dans des programmes internationaux en mobilité institutionnelle telle qu'Erasmus ou hors Erasmus ou en mobilité individuelle. Pour ceux qui traversent des moments de fragilité face à des problèmes qu'ils maîtrisent mal dans un environnement mal connu ou ils doivent tout faire à la fois : se loger, se nourrir, étudier, changer de filière qui ne les intéresse pas, travailler en même temps que les études ainsi que la difficulté de se repérer dans les bâtiments.

Des tuteurs étudiants pourraient être proposés afin que l'accueil puisse se réaliser dès leur arrivée depuis l'aéroport.

La Direction des Relations internationales (DRI) et le Service de la Vie étudiante (SVE), de l'Université de Strasbourg, pourraient aussi s'impliquer dans les premiers mois.

Des dispositifs d'intégration pourraient être mis en place, sous forme d'ateliers, et des cours de mise à niveau en français par exemple pourraient exister. Ces dispositifs seraient intégrés dans l'emploi du temps des étudiants internationaux. Ces dispositifs existent, déjà, pour les étudiants en mobilité institutionnelle.

En effet, ces étudiants ont tendance à se renfermer sur leurs problèmes et sur leur communauté d'origine, par manque d'interactions, d'informations et d'interlocuteurs pertinents au sein de l'établissement et finissent par disparaître sans qu'on en connaisse les raisons. Leur offrir des espaces de parole leur permettrait de confronter leurs expériences, de se soutenir et de surmonter d'éventuelles tendances à la victimisation.

Le discours de nos répondants met en évidence des stéréotypes, des préjugés et même de la discrimination à leur égard de la part de leurs pairs et des enseignants. Ces préjugés et stéréotypes sont souvent dus à une méconnaissance de la culture de l'autre, de l'Afrique en particulier et de ses diverses cultures. Cette situation ne permet pas à certains étudiants de se sentir intégrés au sein de l'université et, par conséquent, de « s'affilier à l'université ». Certains ont, par exemple, des difficultés à être intégrés dans les travaux en groupe. D'autres n'arrivent pas avoir des relations d'amitié avec leurs camarades de classe.

Ainsi, il est primordial, pour favoriser leur processus d'apprentissage que tous les acteurs impliqués dans la formation (étudiants, enseignants, l'institution, le personnel administratif), bref toute la communauté éducative, travaillent ensemble pour éviter les stéréotypes et les préjugés.

Par exemple, les contacts fréquents entre les différentes nationalités, la mixité chez les enseignants, dans les groupes de travail sont des solutions pouvant être envisagées, ainsi que promouvoir le refus actif de toutes formes de discriminations et de propos empreints de préjugés.

Rencontrer individuellement, ou en groupe, ces étudiants et mieux répondre aux besoins des étudiants internationaux serait profitable.

Donner du temps à tout étudiant international pour s'appropriier le système de formation, en France, à partir de leurs expériences antérieures. Les confronter à la réalité rencontrée et les soutenir dans la construction du sens nouveau au démarrage de leur formation ; comprendre cette nouvelle signification devrait leur permettre de s'intégrer plus facilement et apprendre plus facilement leur métier d'étudiant international.

Les systèmes éducatifs des étudiants internationaux ne sont pas toujours similaires au système d'enseignement supérieur français sur les plans pédagogique, organisationnel et administratif. La plupart des étudiants éprouvent des difficultés à s'adapter au nouveau système plus exigeant et complexe.

Du côté des enseignants, certains ne connaissent pas ces systèmes éducatifs étrangers et n'ont aucune idée des processus pédagogiques et du bagage des connaissances des étudiants venant d'ailleurs. L'Université devrait sensibiliser les enseignants aux systèmes éducatifs étrangers surtout ceux d'étudiants venant des pays d'Afrique en invitant, par exemple, dans des colloques ou séminaires, des spécialistes de l'Afrique afin de contribuer à un meilleur encadrement pédagogique des étudiants étrangers.

Privilégier, parallèlement aux cours donnés avec les étudiants français, des cours avec des étudiants internationaux néo- bacheliers serait envisageable.

Il faudrait mettre en valeur les compétences acquises à l'université, avec une attestation, par exemple, qui sanctionnerait le niveau atteint et les compétences acquises avant le décrochage, l'idée d'un portfolio des compétences, outil qui se développe actuellement à l'Université de Strasbourg.

Assurer, également, un accompagnement renforcé qui prendrait en compte les différentes dimensions de la vie de l'étudiant étranger : sociale, administrative et pédagogique. Il s'agirait de renforcer la collaboration entre les acteurs au sein de l'université et en dehors de celle-ci pour une meilleure collaboration entre les services du Crous et ceux de l'institution universitaire.

Néanmoins, les résultats présentés fournissent également certaines pistes de réflexion et il serait intéressant de mener de nouvelles recherches afin d'identifier de manière plus précise les mécanismes sous-jacents conduisant à ce que les pratiques enseignantes influent sur la réussite de ce public international

L'institution pourrait, en ce sens, focaliser son attention sur l'une des dimensions des pratiques, telle que celle relative aux interactions entre enseignants et étudiants et étudier plus précisément la nature de ces interactions et leurs effets sur la réussite.

Ce travail de recherche a également permis de mettre en lumière des malentendus au niveau de la communication verbale en cours et en dehors de celui-ci. Les enseignants devraient être sensibilisés sur ce fait qui est relevé par beaucoup de nos interlocuteurs.

En effet, les étudiants congolais parlent bien le français, c'est leur deuxième langue et c'est la langue officielle de leurs pays, après leurs langues maternelles. Ils ne donnent cependant pas forcément la même signification aux mots, le référentiel n'étant toujours pas le même. De plus, ces derniers s'expriment parfois par des mots codés qu'ils comprennent entre eux, mais que les autres étudiants et les enseignants ne saisissent pas toujours. Il s'agit de deux manières de

construire la réalité et des schémas d'interprétation hétérogène, ce qui peut induire des incompréhensions, surtout en cours, lorsqu'ils doivent répondre à une évaluation orale ou écrite.

De même les étudiants éprouvent beaucoup de difficultés avec des abréviations ou des sigles utilisés par les enseignants en cours pour désigner un organisme quelconque (CAF, RSA, APL, CPAM, MECC ...). Il serait souhaitable de les sensibiliser à privilégier l'interprétation ou la signification du mot.

Une autre piste consisterait à analyser l'effet des pratiques de manière plus fine, c'est-à-dire non pas en considérant cet effet sur la réussite globale sanctionnée par un passage en classe supérieure, mais sur la réussite à chacun des enseignements auquel l'étudiant est inscrit.

Enfin, nous pensons que l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer un véritable moyen de lutter contre l'échec de ces étudiants internationaux et de tout étudiant en général.

CONCLUSION

Nous sommes partis du constat selon lequel beaucoup d'étudiants congolais sortent de l'université sans diplômes et peu d'entre eux retournent dans leur pays d'origine. Pour comprendre ce problème, nous nous sommes posé des questions que nous avons soulevées au début de cette recherche à savoir :

Quel est le profil des étudiants qui quittent l'Université de Strasbourg sans diplômes, soient qu'ils aient échoué, soient qu'ils aient abandonné ? Pourquoi choisissent-ils en majorité de partir en France ? Comment s'y déroulent leurs études et surtout comment réapprennent-ils le métier d'étudiant ?

Qu'est-ce qui distingue ceux qui demeureront étudiants de ceux qui échouent ? La motivation du voyage ? La diversité des parcours de départ (L MD ou Campus France) ? Les conditions de vie ? Le type de formation ? Le déficit d'intégration ?

Quel est le poids des caractéristiques sociodémographiques sur cette décision ?

Quelles stratégies d'affiliation au monde intellectuel (Coulon (2005) mettent-ils en place ?

Pensent-ils retourner au Congo après l'université ?

Enfin, quel est le sens de ce "mouvement" vers l'étranger : s'agit-il d'une migration durable, laquelle eût signifié une rupture avec le pays d'origine, ou plutôt d'un passage motivé par l'acquisition de diplômes français dont l'issue eût été le retour après l'université ?

Nous avons effectué une analyse conceptuelle couplée avec l'étude des contextes. Les théories et les concepts, qui ont fondé cette recherche, sont les suivants : le métier d'étudiant développé par Coulon (1997) qui permet de suivre les modes d'affiliation des étudiants, autour de trois temps, celui de la découverte, de l'apprentissage et enfin la compréhension et la soumission aux règles et donc l'affiliation.

Nous complétons cette approche par des figures d'étudiants français dévoilées par Dubet (1994), Felouzis (2001) sans oublier Tinto (1975, 1993), Manski (1989), Vincens (2000) et Beaud (2002).

Nous n'omettons pas la littérature spécifique sur les étudiants étrangers, en citant Ennafaa et Paivandi (2008), ainsi qu'Agulhon et Angela Brito (2009) sur les étudiants étrangers à Paris sans oublier « Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques ? » De Catherine Agulhon, Ridha Ennafaa (2017)

Nous tenons compte, aussi, des travaux sur les étudiants africains de Boukou (2017), d'Elimbi (2012), de Zibanejad Rad (2019), de Mandrilly (2017) et de Chevrolet (1977).

Les étudiants congolais sont étudiés à travers les travaux de Blum-Le Coat (2005) qui vise les étudiants congolais en France à l'époque de l'indépendance, ceux de Poutignat et Streiff-Fénart (1997) et de Treiber (2010).

Ces contextes et ces concepts articulés entre eux nous ont permis de problématiser le phénomène du décrochage. Ceci nous a permis de délimiter notre champ de travail pour l'analyser les différentes variables et facteurs qui interagissent dans ce phénomène.

Ce travail de recherche a montré que le choix de la France de notre public s'explique presque toujours par l'héritage scolaire, colonial, les amis ou la famille, l'envie de sortir du pays et la langue, car les deux Congo font partie de l'espace francophone.

L'enquête a aussi montré que leur motivation du voyage du voyage d'études se confondait souvent avec un projet d'immigration d'où le manque de motivation dans les études et le décrochage. Dès leur arrivée en France, l'immense majorité avait fait le choix de ne pas retourner au Congo (60%) après les études.

Cette question du non-retour concerne un nombre très élevé d'étudiants internationaux et mérite qu'on se pose un certain nombre de questions pour l'avenir. Quelles sont les causes de cette fuite de cerveaux puisque les diplômés font le choix de ne pas rentrer ? Les causes du non-retour ne peuvent pas seulement être imputables aux étudiants. Les gouvernants des pays d'origine devraient favoriser le recrutement d'experts nationaux pour inciter les étudiants à retourner dans leur pays une fois le diplôme obtenu.

Quelles que soient les raisons évoquées, la question que l'on devrait se poser est de savoir si l'immigration étudiante profite réellement à la société d'origine. C'est un sujet qui pourra faire l'objet d'une recherche. Il faudra nécessairement que la France exerce des pressions, par des biais des conventions avec des pays d'origine, pour favoriser ces retours dans les meilleures conditions.

Par ailleurs, pour certains, c'est pour des choix rationnels que la décision de décrocher est prise, mais avec des temps différents en fonction des caractéristiques sociodémographiques et des alternatives qui s'imposent à leur évidence.

Selon les résultats des entretiens, le réapprentissage du métier d'étudiant ne constitue pas non plus un motif de décrochage, au contraire, certains d'entre eux étaient en avance sur certaines unités d'enseignement.

En effet, les raisons des retards accumulés, dans les études, pour certains, avec des stratégies d'ajustements permanents (des redoublements, réorientations, rétrogradations, etc.) sont ailleurs. Les raisons d'ordre financier, par exemple, sans être déterminantes, pèsent aussi dans le choix de quitter l'université sans diplôme : souvent l'argent envoyé par les parents ne suffit pas pour vivre en France, et la situation se complique parfois du fait que les parents ont plusieurs enfants. Il y a eu des cas où les parents ont perdu leur travail et n'ont pas pu continuer à financer le séjour de leurs enfants en France. Nombre d'étudiants ont alors décidé de travailler et ils s'inscrivaient, tous les ans à l'université, pour conserver leur titre de séjour. Beaucoup de nos répondants, qui ont aujourd'hui entre 40 et 60 ans, se souviennent : après avoir renoncé à faire des études supérieures, bien qu'inscrits officiellement chaque année à l'université, ils ont encore pendant plusieurs années caressé le rêve de pouvoir finir leurs cursus.

Ainsi, les raisons ne sont fondamentalement pas dans des déficits académiques ni dans le difficile réapprentissage du métier d'étudiant. En revanche, les néo-bacheliers ont eu tout de même des difficultés pour s'affilier sans pour autant être déterminants

Pour Tinto (2005), définir le concept d'abandon des étudiants aux études postsecondaires n'est pas simple puisque ce phénomène peut prendre des formes variées. Grayson (2003) a identifié plusieurs formes d'abandon : l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire

pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement.

Les conclusions, qui découlent de ce qui précède, montrent que les causes des échecs et de l'abandon sont diverses. En ce qui concerne notre recherche, elles seraient peu liées à l'inadéquation entre les exigences universitaires, en termes de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances comme l'avait affirmé Coulon (2005).

En s'attardant sur les différents facteurs d'intégration universitaire et sur le temps passé à l'université avant d'en sortir sans diplôme, nous sommes arrivés à la conclusion que ce phénomène de décrochage universitaire est également et étroitement lié aux caractéristiques des individus.

En effet, sur ce point, nos conclusions rejoignent celles de Beaud pour qui l'échec de l'intégration à la communauté universitaire coïncide avec le milieu d'origine des jeunes et que les étudiants issus des classes populaires éprouvent des difficultés supplémentaires à s'adapter aux codes universitaires (Beaud, 2002).

L'enquête a montré que les filles, les enfants d'ouvriers et de parents sans profession vont plutôt avoir peu ou pas d'interactions avec leur pair et les autres membres de la communauté éducative (les enseignants et le personnel administratif) et réagissent plus rapidement face à leurs difficultés en abandonnent plus facilement les études.

À l'inverse, les garçons restent plus longtemps à l'université et abandonnent plus tard. Il en est de même pour les étudiants dont les parents sont soit, cadres soit employés, car la pression des parents tend à les pousser à obtenir un diplôme universitaire. De plus, les garçons sont ceux qui sont les plus nombreux à renouveler leur inscription chaque année pour pouvoir continuer à bénéficier du statut étudiant et de ses avantages en attendant de réaliser d'autres projets.

L'implication dans les relations sociales ainsi que la perception et la satisfaction relative à ces relations sociales intéressent plus les garçons que les filles. Ces dernières sont derrière les garçons dans tous les aspects d'intégration sociale que nous avons mesurés.

Ces difficultés rencontrées par nos répondants créent chez eux l'impression d'être livrés à eux-mêmes, avec des conséquences sur les interactions au sein de l'université. Ce fait contribue aussi à augmenter le nombre des sortants sans diplômes qui ne se retrouvent pas dans cette université de masse et qui la quittent pour se tourner vers des solutions alternatives, lorsqu'ils les trouvent (Beaupère et coll. 2007).

Enfin, l'enquête a aussi mis en évidence que les diplômés sont ceux qui ont eu un pourcentage élevé des comportements qui favorisent la réussite. Nous avons recensé quelques aspects de ces comportements à savoir : les interactions avec les enseignants, le personnel administratif, la fréquentation de la bibliothèque, le travail rémunéré en lien avec la formation et les conditions de vie. Le lien entre conditions de vie et d'études avec les parcours universitaires nous a permis de mesurer l'importance que revêtent les conditions de vie et d'études, notamment dans le rôle que joue le travail rémunéré pendant les études, même si ces aspects n'ont pas été déterminants dans nos hypothèses. Pour Amrous (2006), les activités rémunérées pénalisent finalement autant les parcours d'études des uns et des autres.

Finalement, nous sommes en droit de nous interroger sur le positionnement de l'université dans un contexte de mobilité internationale face à ce phénomène de décrochage. Devrait-elle, à tout

prix, chercher à accrocher les décrocheurs, les étudiants qui auront choisi ou qui ont choisi l'université en tant que tremplin pour d'autres ambitions autres que l'obtention d'un diplôme ? Quel cadre l'institution universitaire devrait-elle fournir aux étudiants internationaux, qu'ils soient des néo-bacheliers ou non, quelles que soient leurs motivations lors de l'inscription ? Comment pourrait-on faire valoir les compétences acquises à l'université, même pour le public des étudiants de passage ?

Les faits qui concernent cette recherche ont déjà été soulignés par Sarfati (2013) et par Ennafaa et Paivandi (2008). Notre enquête a montré que le décrochage n'est pas un résultat, encore moins une conséquence, mais un processus, qui donne lieu à des stratégies d'ajustements successifs dans le temps où les différentes étapes du parcours d'études peuvent alterner selon les différents facteurs que nous venons d'analyser.

Cet enchaînement de faits organisés dans le temps (abattement, remise en question, remobilisation) peut conduire à un redoublement, une rétrogradation, une réorientation au sein de l'université ou hors de celle-ci à un échelonnement dans le temps du projet d'études, à ajourner ou à abandonner des études, etc. Cela nous amène à considérer le phénomène du décrochage comme un processus qui dépend à la fois des capacités propres à l'étudiant, des conditions de vie, des ressources mises à sa disposition par l'institution universitaire, des choix qui se présentent à lui, et de ses aptitudes à mobiliser cet ensemble de facteurs.

L'université pourrait mettre à leur disposition les ressources nécessaires et assurer à ce qu'elles soient accessibles à ceux qui en ont le plus besoin.

Enfin, alors que la réglementation leur interdit de travailler plus de 20 heures par mois, l'immense majorité d'entre eux travaillent majoritairement à plein temps. Ils vivent essentiellement de « petits boulots mal payés » dans les domaines qui n'ont rien à voir avec leur formation et souvent au « noir ». La plupart sont locataires dans le privé, voire colocataire d'appartement, quand ils ont la possibilité de se regrouper pour faire face aux charges et loyers, certains sont même logés par des compatriotes. Très peu sont boursiers, ces derniers souffrent fréquemment de nombreux mois de retards dans le paiement de leur bourse. Ceux-ci connaissent les mêmes conditions de vie difficiles que les autres. Pour eux, le logement est le problème principal. Ce dernier s'ajoute à la méfiance des propriétaires privés peu en confiance face à des personnes de couleur.

Enfin, pour terminer et compte tenu des facteurs d'abandon et de persévérance aux études relevées dans cette recherche et dans la recension des écrits, nous pouvons dire que la décision de l'étudiant d'interrompre ou de poursuivre ses études ne peut être attribuée à un seul facteur, mais plutôt à un ensemble de facteurs.

Cette étude a nécessité un temps de travail s'étalant sur 5 ans. La pandémie du Covid-19 n'a pas eu d'incidence significative sur la recherche.

Notre projet professionnel consiste à devenir enseignant-chercheur en France ou au Congo. Nous nous attacherons à publier un ACL, l'an prochain, afin d'obtenir la qualification aux fonctions de Maître de Conférences en France.

Si nous devenons enseignants-chercheurs au Congo, il nous sera important de développer, avec nos collègues, une université avec de bonnes conditions d'enseignement et des possibilités d'accès à l'emploi afin que les étudiants congolais aient le choix de rester ou partir. Des

recherches pourront être menées sur le métier d'étudiant au Congo et, en particulier, sur le passage du secondaire au supérieur.

Si nous devenons enseignant-chercheur en France, nous continuerons à travailler sur le sujet de notre thèse en ajoutant de nouvelles variables telles que les filières autres que Sciences humaines et sociales, en ouvrant à d'autres étudiants africains et en comparant avec des néo-bacheliers nés en France.

BIBLIOGRAPHIE

Adangnikou N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.

Agulhon C, de Brito A., 2009. *Les étudiants étrangers à Paris. Entre affiliation et repli*, Paris, L'Harmattan, 282 p.

Agulhon C. (1994). *L'enseignement professionnel : Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les Éditions de l'atelier/Édition ouvrière, Paris. 276P

Agulhon C. Lechaux, P. Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques. *Revue Recherche & formation*. 1996 ; P. 21-34.

Agulhon C. (2009) « Présentation de l'ouvrage *Mobilités étudiantes sud-nord trajectoires scolaires de Marocains en France et d'insertion professionnelle au Maroc* », *Formation emploi* [En ligne], 105 | Janvier-mars 2009, mis en ligne le 27 novembre 2009, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/1878> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.1878>

Agulhon ; Ennafaa, R. (2016), R. *Les étudiants étrangers. Des trajectoires spécifiques? Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, La Documentation française, Paris.

Arnoult E., Dmitrijeva J., L'Horty Y., Petit P (2013). *Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AQ3E)*. Rapport d'évaluation, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (AP1)

Alava S. (2000). Penser réussir, savoir étudier : regard sur le décrochage universitaire : extrait rapport de recherche CNRCE -Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement. Alava, S. ; Clanet, J. Trinquier, M.P. 2000 <hal-00653154>. Disponible sur : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal00653154/document>

Alava, S. et Romainville, M. (2001) « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition ». *Revue française de pédagogie* n° 136 : p. 159180.

Alava, S. (1999) « Médiation(s) et métier d'étudiant », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), n° 1, p. 8-15. En ligne : <https://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-1999-01-0008-001> ISSN 1292-8399

Alava S. (2000). « Les profils d'auto direction et les pratiques d'études des étudiants en première année d'université » *Les Sciences de l'Éducation Pour l'Ère Nouvelle* 33, 1 (43-71).

Albouy V. Et Tavan C. (2007). Massification et démocratisation de l'enseignement supérieur en France (en collaboration avec Michel DUÉE). INSEE, Série des documents de travail de la Direction des Études et Synthèses économiques [en ligne]. No G2007/06. Disponible sur : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380788>

- Altet M. (1994). Recherche et Formation, « Le cours magistral universitaire : un discours scientifico-pédagogique sans articulation enseignement-apprentissage », *Revue française de Pédagogie* n°15, p. 35-44
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la « mètis » enseignante. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Éds), *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 18-36). Paris : L'Harmattan.
- Annoot E. (2012). *La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence*, Editeur(s) : Coll. Pédagogies en développement. ; p.168.
- Annoot E. (2001) « Le tutorat ou « le temps suspendu. » *Revue des Sciences de L'Éducation* 27, 2 (383- 402).
- Annoot, E., & Fave-Bonnet, M.-F. (Éds) (2004). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*. Paris : L'Harmattan.328p
- Annoot E. (2015) « La réussite des étudiants à l'Université et les évolutions des missions des enseignants chercheurs », Conférence International Apprendre/Transmettre/ Innover à et par l'université. 24-2526 juin 2015 ; Université Paul Valéry Montpellier, France.
- ANNOOT, E. (collab). (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer*. L'Harmattan.
- Balander, & Al. (S.d.) (2002). Les villages gabonais : *aspects démographiques, économiques, sociologiques*. Imprimerie charité Montpellier : P.11
- Baillet D. (2011). Les Guidances, Structure d'aide pédagogique destinée aux étudiants de BA-1. Rapports internes sous la direction de B. Rey. Belgique : Université libre de Bruxelles, Faculté des Sciences psychologiques et de l'éducation.
- Barnier, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Barry A.O. (2010.). Les bases théoriques en analyse du discours. Les textes de Méthodologie. Document de la chaire MCD. Chaire de Recherche du Canada en Mondialisation [en ligne]. Disponible sur : Citoyenneté et Démocratie <https://depot.erudit.org/id/002331dd>
- Bart C, Merle P. (1997). *La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation*. Paris : PUF, Politique d'aujourd'hui.
- Bautier, E et Rochex J.Y. (1998). *L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens" : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin ;
- Beaud S. (2002). "80 % au bac"... et après ? : *les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La Découverte.
- Beaud S, Pialoux M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de Pédagogie*. ; n°136.

- Beaud S. (2008) « Enseignement supérieur, la “démocratisation scolaire” en panne » – *Formation-Emploi* 101 (149-165).
- Beaupere N. et Boudesseul G. (2009). « Quitter l'université sans diplôme : Quatre figures du décrochage étudiant », *CEREQ, Bref*, n°265.
- Beaupere N, Chalumeau L, Gury N et Cédric H. (2007). *L'abandon des études supérieures*. Paris : La documentation française ;
- Beaupère N, Boudesseul G. (dir.) (2009b). *Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs »*, Observatoire national de la vie étudiante. Paris : La Documentation française
- Beckers J, Voos C. (2008). Savoirs scolaires et compétences, les difficultés de charge d'une réforme en communauté française et Belgique, *in compétence et contenus : les curriculums en questions, perspectives en éducation & formation*. Louvain-la-Neuve: Deboeck,
- Bedard D. & Viau R. (2001). *Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Résultats de l'enquête menée au trimestre d'automne 2000*. Manuscrit non publié, Sherbrooke : Vice-rectorat à l'enseignement
- Beduwe C. & Giret J.-F. (2004) « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? » – *Économie et Statistique* 378, 1 (55-83). Bilan Formation-Emploi. De l'école à l'emploi : parcours. pp. 55-83; doi : 10.3406/estat.2004.7225 http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2004_num_378_1_7225
- Ben A-Z S. & Weisser M. (2013) « Efficacité du tutorat et étude des profils “efficaces” des tutorés » – *Recherches en Éducation* 16 (90-105).
- Berny (de) C. (2012). Démocratisation de l'enseignement supérieur et lutte contre l'abandon des études supérieures à l'université [en ligne]. Octobre 2012 : IAU Île-de-France Directeur général. François Dugeny, Département : Démographie habitat équipement et gestion locale, dir. Catherine Boillot Disponible sur: https://www.iau-idf.fr/fileadmin/NewEtudes/Etude_969/.
- Berthaud J. (2017). *L'intégration sociale étudiante : relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence*. Education. Université Bourgogne Franche-Comté, Français. Thèse
- Bertrand C. (2014) *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, vol. 46, n° 1, 5-34.
- Berry, J. W. (1999). Les processus d'acculturation. In M.L. Lefebvre, & M.A. Hilly (Eds.), *Identités collectives et altérité : diversité des espaces, spécificités des pratiques* (p. 180-189). Paris : L'Harmattan

Betant B. Foucault M. et Peyroux C. (2010) Note relative à la mise en œuvre du plan pour la réussite en licence (n° 2010-091). Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Bédoué, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2016). Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ? In M. Baslé, N. Beaupère, C. Guéguen, S. Issehnane, F. Moizeau, et al. (Dir.), *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ?* (P. 333-345). Céreq Echanges, n°1.

Bikindou-Boueya E. (2003) : *Perception et pratiques relatives à la pauvreté : cas du Congo. 4ème Conférence africaine sur la population. Population et pauvreté : Relever les défis du 21ème siècle.* Union pour l'Étude de la Population africaine (UEPA), Tunis, 8-12 décembre 2003.

Bireaud A. (1990) « Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur » – *Revue française de Pédagogie* 91 (13-23).

Blanchet A, Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien.* Paris : Nathan Université.

Blanchet A, Giami A, Gotman A, Leger J.M. (1993). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens.* Paris : Dunod,

Bodin R, Beaupère N, Boudesseul G. (2010). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants "décrocheurs"* [En ligne]. Les comptes rendus, 2010 [mis en ligne le 06 avril 2010, consulté le 15 janvier 2019]. Disponible sur : <http://lectures.revues.org/982>

Bodin R, Millet M. (2011). L'université, un espace de régulation. « L'abandon dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire ». *Sociologie.* 2011/3 ; Vol. 2 : p. 225-242.

Bodin R, Orange S. (2013). *L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues.* Bellecombe-en-Bauges : Éd. Du Croquant.

Bonnery S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire.* Paris : La Dispute

Bonnamy, D. (2010). La réforme libérale de l'université en France : Échecs apparents, progression continue. In C. Fourier (Éd.), *Université, universités* (pp. 33-50). Paris : Dalloz.

Boterf (Le) G. (1995). *De la compétence : essai sur un attracteur étrange.* Paris : éditions d'organisation.

Boudon R. (1979). *L'inégalité des chances.* Paris : Armand Colin

Boujut E. & Bruchon-schweitzer M. (2007) « Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année » – *L'Orientation scolaire et professionnelle* 36, 2 (157-177).

Boulet A, Savoie Zajc L, Chevrier J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

- Bourdieu P, Passeron J.-C, Saint-Martin (de) M. (1965) *Rapport pédagogique et communication*. Paris, La Haye : Mouton,
- Bourdieu P, Passeron J.-C. (1970). *La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit ; 284 p.
- Bourdieu P, Passeron J.-C. (1990). *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit ;. 187 p.
- Bourdieu P., Chamboredon J-C., Passeron J-C. (1968). *Le métier de sociologue*, Paris-La Haye, Mouton-Bordas.
- Borras I. (2011) « Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? » – *Bref du Céreq* 290 (1-4).
- Boyer R, Coridian Ch, Erlich V. (2001). « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage ». *Revue française de pédagogie*. ; n° 136 : p. 97-105.
- Boyer R. et Coridian C. (2002) « Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de Deug » – *L'Orientation scolaire et professionnelle* 31, 3 (1-17).
- Boyer, R. et Coridian C. (2004). « Réussir en première année d'université » *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* (143-166). Paris : L'Harmattan.
- Broda J. (2012) Spécificités du décrochage universitaire. *Le recueil Premier séminaire interuniversitaire sur le décrochage scolaire*, co-écrit avec Hélène Garnier, sur la période 2010-2011
- Bru M (2006). *Les méthodes en pédagogie. Que sais-je*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cam, P. (2009). La diversité des parcours : les étudiants à la croisée des chemins. In L. Gruel, O. Galland., & G. Houzel (dir.), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (p. 307-330). Rennes: Presses universitaires de Rennes
- Cannard C., Entenmann F., Paris S., Delmas F. et Graff C. (2012) « Mobilisation et Réussite des Étudiants Tutorés en Licence de Psychologie » – *Revue internationale de Pédagogie de l'Enseignement supérieur* 28, 2 (1-17).
- Castelain D. Et Jacob N. (2005). Les conditions financières des étudiants de Lille I, Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle, Lille, juillet.
- Céreq. (2009). Quitter l'université sans diplôme : quatre figures du décrochage étudiant [en ligne]. *les enquêtes Génération du Céreq* n° 265.
- Charles, C., Verger, J. (2012). Histoire des universités : XIIe-XXIe siècle. Paris cedex 14, France : Presses universitaires de France. Doi : 10.3917/puf.charl.2012.01.
- Chamboredon, J- C. « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales », Enquête [En ligne], 6 | 1991, mis en ligne le 27 juin 2013, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/enquete/144> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/enquete.144>

Charlier, Jean-Emile ; crocher, Sarah ; Ndoye, Abdou Karim. (2009). « Les universités africaines francophones face au LMD. Les effets du processus de Bologne sur l'enseignement supérieur au-delà des frontières de l'Europe ». Academia : Louvain-la-Neuve (ISBN:978-2-87209-942-9) <http://hdl.handle.net/2078.1/180520>

Chevalier T, Landrier S, Nakhili N. (2009). *Du secondaire au supérieur : continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. Paris, La Documentation française, coll. « Panorama des savoirs », OVE (Observatoire national de la Vie Etudiante)

Clanet J. (2017) « Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université ». *Revue des Sciences de l'éducation*. 2001 ; 27 : 327-352.

Clercq M, Roland N, Dupont S, Parmentier P, Frenay M. (2014) « De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. » *Les cahiers de recherche en éducation et formation.*; (98) : 1-28.

Cohen E. (2001). Un plan d'action pour améliorer l'accueil des étudiants étrangers en France, Diagnostic et perspectives, rapport au ministre de l'Éducation nationale et au ministre des Affaires étrangères.

Convert B. (2003) « Des hiérarchies maintenues (Espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001) » – *Actes de la Recherche en Sciences sociales* 149 (61-73).

Coulon A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : PUF.

Coulon A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF ;

Coulon A. (1999) « Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires ». *Bulletin de Bibliothèques de France*. ; vol. 44, n°1 : 36-42.

Coulon A, Paivandi S. (2003). *Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*. Rapport à l'OVE : Paris.

Coulon A. Paivandi S. (2008) État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur. Rapport pour L'observatoire national de la vie étudiante. ESSI-CRES : Université Paris 8 ; P.87.

Coulon A. (1998). « Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire », *Bulletin des bibliothèques de France* (BBF), n° 1, p. 132-133

Coulon A. (1988). Note de synthèse [Ethnométhodologie et éducation]. In : *Revue française de pédagogie*. Volume 82, pp. 65-101.

Coulon A. (2005). Le métier d'étudiant. Bulletin des bibliothèques de France [en ligne], n° 3, 2005 [consulté le 30 juin 2015]. Disponible sur le Web : <<http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf>

Coulon, A., Ennafaa, R., & Paivandi, S. (2004). *Devenir enseignant du supérieur : Enquête auprès des allocataires moniteurs de l'enseignement supérieur*. Paris, L'Harmattan

Crahay M (2003). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.

Lison.C et France J, (2014) « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne],30(1) | 2014, mis en ligne le 07 avril 2014, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/769> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.769>

David S, Melnik-Olive E. (2015). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi* [En ligne]. Octobre-décembre 2014, mis en ligne le 19 janvier 2015 [consulté le 20 juin 2020] ; 128 : 81-100. Disponible sur : <https://journals.openedition.org/formationemploi/4321>

Danner M. (2000). « A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? » *Les Sciences de l'Éducation - Pour l'Ère Nouvelle* 33, 1 (25-41).

Dejean J. (2002) *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris : Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.

De Ketele J. M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie pédagogique.*; n°66 : 4-8.

De Ketele J.M. (2014). L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation. *Revue Recherche et formation* : « La posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur » ; n° 77 : 73-85.

Dequière, A. (2007). Le monde des étudiants : entre précarité et souffrance. *Pensée plurielle*, 14(1), 95-110. <https://doi.org/10.3917/pp.014.0095>

DeRemer, M.A. The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model [Thèse de doctorat]. Austin, TX : University of Texas at Austin ; 2002.

Deschavanne E. (DIR.) (1995). *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris : PUF.

Dethare B. & Lemaire S. (2008) « L'accès à la licence des bacheliers 2002 » *Notes d'information* 08.24 (1-6).

Dewitte P. (1989), «*Le Paris noir de l'entre-deux-guerres*», *Le Paris des étrangers*, Paris : Imprimerie nationale, pp. 157-169 pp. 160-161).

DIOP, C. A. (1954). *Nations nègres et culture*. Présence africaine.

DIOP, C. A. (1967). *Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique ?* Présence africaine.

Diop D., (1960) « Émigration africaine en Amérique du Nord : L'exemple canadien, un cas à part », *Hommes et migrations*, n°1274, p. 169.

Dubechot P, Lecomte Ch (2000). Des ressources aux compétences : proposition pour une méthode d'analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d'ailleurs. *Cahier de référence.*; n° 153.

- Dubet F. et D. Martucelli (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet, F. (1996). *L'exclusion scolaire : quelles solutions?* p. 497-506 dans S. Paugam (dir.), *L'exclusion, l'état des savoirs*. Paris, La Découverte.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- Dubet F. (1994), « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, 35, p. 144. En ligne
- Dubet, F. (2004). *L'école des chances*, Paris, Le Seuil et La République des Idées,
- Dubet, F. (1994) « L'étudiant dans l'université de masse ». *Revue française de sociologie*. ; vol. 35, n° 4 : 511-532.
- Dubois, N, Raulin E. (1997). L'entrée dans l'enseignement supérieur : permanences et changements 1982-1996. *Éducation et formations.*; n° 50 :11-19.
- Duguet A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Dijon : thèse de doctorat, Université de Bourgogne.
- Duguet, A. (2014) « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, 79 | 2015, 9-26.
- Duguet, A. et Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), 5-16. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2017-v14n3-01>
- Durpaire, F. (2010). 4. Césaire, Fanon et la colonialité de la République. Dans : Achille Mbembe éd., *Ruptures postcoloniales: Les nouveaux visages de la société française* (pp. 79-87). Paris: La Découverte.
- Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Paris, Presses universitaires de France.
- Durkheim E. (1992). *L'éducation morale*. Paris : Presses universitaires de France [1re éd.1925].
- Durkheim E. (1992). *Les règles de la méthode sociologique*. [1er éd 1894]. Paris : PUF, collection Quadrige.
- Durkheim E. (1995). *Éducation et sociologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. L'orientation scolaire et professionnelle. ;18 (1) : 59-70.
- Duru-Bellat M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Genèse et mythes. Paris : Presses universitaires de France.
- Duru-Bellat, M. (1998). Les inégalités sociales à l'école : les théories sociologiques à l'épreuve des faits. *Cahiers Français*, 295, 44-49.

- Duru-Bellat M, Mingat A. (1988) Les disparités des carrières individuelles à l'Université : dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'année sociologique.*; n° 38 : 309-340.
- Duru-Bellat M. (1995) « Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université ». *Savoir 3* (399- 416).
- Duru-Bellat M. (2004). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : Le Harmattan.
- Duru-Bellat, M., & Verley, É. 2009. Chapitre 4. Les étudiants au fil du temps : contexte et repères institutionnels. In Gruel, L., Galland, O., & Houzel, G. (Eds.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.10296
- Ennafaa R, Paivandi S. (2008). Les étudiants étrangers en France : *enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie réalisée pour l'observatoire national de la vie étudiante*. Paris : La Documentation française.
- Enquête (2008) sur les conditions de vie et d'études des étudiants strasbourgeois, entre l'AFGES, la MGEL, et le Département de Démographie de l'Université de Strasbourg.
- Erlich, V. (1999). *Les nouveaux étudiants*. Paris : La documentation française.
- Erlich, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. In F. Dubet, O. Galland,
- Erlich, V (2004). L'identité étudiante: particularités et contrastes. Direction scientifique: Comprendre les jeunes, PUF, pp.121-140, *Revue de philosophie et de sciences sociales*. halshs-00084220
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants : Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin
- Étudiants et de l'université (2001), Le Mouvement Social, et en ligne : <http://mouvement->
- Euriat M. et Thelot C. (1995). « Le recrutement social de l'élite France scolaire en : évolution des inégalités de 1950 à 1990 » *Revue française de Sociologie* 36, 3 (403-438).
- Felouzis, G. (2001). Les effets d'établissement à l'université : Résultats et perspectives. *VEI Enjeux* (127), 51-60.
- Felouzis, G. (2003). Les effets d'établissement à l'université : De nouvelles inégalités ? In G. Felouzis (Éd.). *les mutations actuelles de l'université* (pp. 211-228). Paris : PUF
- Felouzis G. (2001) *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.
- Felouzis G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Felouzis G. et Le Guyader M. (2007) « Qu'enseigne-t-on en première année de licence ? La place de la recherche dans l'enseignement universitaire ». *Revue de l'Inspection Générale* 4 (71-77).

- Felouzis G. (1999) « Les parcours universitaires dans les universités délocalisées. Le cas du droit en Aquitaine » Communication présentée au 3e congrès de l'AREF, Bordeaux.
- Felouzis G. (2000) « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires » – *Sociétés Contemporaines* 38 (67-97).
- Felouzis, G. (2001). *La condition étudiante: Sociologie des étudiants et de l'Université*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.felou.2001.01>
- Felouzis G. (2001) « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur » *Revue française de Pédagogie* 136 (53-65).
- Ferry O, Verley E. (2016) *Des études à l'emploi : comment les étudiants jugent-ils l'utilité professionnelle de leurs études ? Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : La Documentation française, coll. Études & recherche ; p. 147-161.
- FISCHER (Didier). – *L'Histoire des étudiants en France, de 1945 à nos jours*. – Paris : Flammarion, 2000. – 612 p.
- Fontaine S. et Peters M. (2012) « L'abandon des étudiants à l'université : état de la question » in : M. Romainville et C. Michaut (éds.) *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Fornasieri I., Lafont L., Poteaux N. & Sere M.-G. (2003) « La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises » *Recherche et Formation* 43 (29-45).
- Fornier, Y. (2007). L'indécision de carrière des adolescents. *Le travail humain*, vol. 70(3), 213-234. <https://doi.org/10.3917/th.703.0213>
- Fortier M. S., Vallerand R. J. et Guay F. (1995) « Academic motivation and school performance: toward a structural model » *Contemporary Educational Psychology* 20 (257-274).
- Fouquet S. (2013) « Parcours et réussite en licence et en master à l'université » *Note d'information de la DEPP* 02/13.
- Fournier, M. (2008). Le maître aux mille casquettes. *Sciences humaines* (192), 33-36
- François, G., (2012) « Marie-José Barbot et Luc Massou, *TIC et métiers de l'enseignement supérieur. Émergence, transformation* », *Lectures* [En ligne], Les comptes rendus, mis en ligne le 27 avril 2012, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lectures/8251> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lectures.8251>
- Frédérique T -B (2010) *Le guide de l'enseignement supérieur et de la recherche*.
- Frenay M. (2015) *Approche multifactorielle de la réussite en première année : Motivation, intégration sociale, intégration académique*. Conférences de Consensus Transformation Pédagogique de l'enseignement supérieur : Réussite et échec dans l'enseignement supérieur : Quels éclairages de la recherche ? ; 16-17 Déc.; Paris, France.

- Frey Y. (dir). (2009), *Ces Alsaciens venus d'ailleurs. Cent cinquante ans d'immigration en Alsace*, Édition Place Stanislas, p. 380.
- Frickey A. et Primon J.-L. (2002) « Les manières sexuées d'étudier en première année d'université » – *Sociétés Contemporaines* 48 (63-85).
- Galland, O. 2009. Chapitre 12. Autonomie, intégration et réussite universitaire. In Gruel, L., Galland, O., & Houzel, G. (Eds.), *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Presses universitaires de Rennes. doi :10.4000/books.pur.10311
- Galland B., Neuville S. et Frenay M. (2005) « L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir ? » – *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 39 (5-17).
- Galland O. (2011) *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.
- Galley, Rémy Droz,(1999). *L'abandon des études universitaires : des difficultés du métier d'étudiant*, Éditions universitaires Fribourg, (Programme national de recherche 33. Efficacité de nos systèmes de formation), 1999. In: *Formation Emploi*. N.72, 2000. p. 96.
- Gauthier P.L. (2008) Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, Cécile Van de Velde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres.*; 49 : 17-19.
- Gautier C. (2015) Le décrochage : le définir, le mesurer, Observatoire des Formations, des Insertions professionnelles, Évaluations. *Note Ofipe N ° 22*, février
- Geay B. (2003) Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le "déscolarisé". *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs.* ; n°2 : 21/42.
- Grawitz M. (2001) *Méthodes des sciences sociales*. [11e édition]. Paris : Dalloz ;
- Giret J.-F. (2011) « L'activité rémunérée des étudiants » – in : O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h, *les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (207-216). Paris : La Documentation française.
- Giret, J.-F. (2009). L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants. In L. Gruel, O. Galland & G. Houzel (Éds), *les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse* (pp. 331-348). Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Grignon C. et Gruel L. (1999). *La vie étudiante*. Paris : PUF.
- Groux D. et Porcher L. (1997). *L'éducation comparée*. Paris : Nathan,
- Gruel L. et Thiphaine B. (2004a). Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines. Paris : Observatoire national de la vie étudiante.
- Gruel L. et Thiphaine B. (2004b) « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée des étudiants » – *Éducation et Formations* 67 (51-60).
- Gruel L. (2002) « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur » – *OVE infos* 2 (1-10).

- 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 | 2007, 137-156.
- Hallak J. (1990). *Investir dans l'éducation. Définir les priorités de l'éducation dans le monde en développement*, PNUD-UNESCO. Kinshasa : Ed. L'Harmattan
- Houzel. (2009). *Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes : PUR.
- Ikete, E.B. (2000), *Rapport national sur les Développement Humain en RDC, Secteur de l'Éducation*,
- Janosz M, (1997) Le Blanc M. Les décrocheurs potentiels au secondaire : Prévalence, facteurs de risque et dépistage. *Prisme*, 7(2) : 290-309.
- Janssen C. (2001) L'entrée à l'Université : double transformation de l'environnement et de l'identité [En ligne]. Louvain-la-Neuve ; 2001. Disponible sur : <https://www.academia.edu/457932>.
- Julien M. (2005). *La mobilité internationale des étudiants au sein des universités québécoises, étude réalisée dans le cadre des travaux de la Commission de l'enseignement et de la recherche universitaire concernant l'avis L'internationalisation : nourrir le dynamisme dans les universités québécoises*, Octobre.
- KÄ M. (2011). *Pour une université congolaise de l'innovation et de la transformation sociale*, Le potentiel, édition 9032.
- Kamens D. (1971) The college "charter" and college size : Effects on occupational choice and college attrition. *Sociology of Education*. 1971; 44 : 270-296.
- Kapagama, I. (2011). « Défis du passage au LMD dans les universités congolaises : cas de l'université de Kinshasa ». *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, vol.7, nos 1 & 2.
- Kunian F. et Houze G (2009). *Politiques de vie étudiante des universités ; observatoire national de la vie étudiante*.
- Laferrere A. (2011) « Le logement des parents influencent-ils les choix d'études supérieures ? » – in : O. Galland, E. Verley et R. Vourc'h (éds.) *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010* (105-115). Paris : La Documentation française.
- Lahire B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lahire B. (2000). *Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles*. In C. Grignon (dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF ; 2000.
- Lambert-Le Mener M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation*. Dijon : Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

- Landrier S., Cordazzo P., Guegnard C. (2016). Études, galères et réussites. Conditions de vie et parcours à l'université. France. La documentation française INJEP, 158 p, 978-2-11-145150-6. {halshs-01447090}
- Langouët G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Lapeyronnie D, Marie J.-L. Campus blues (1992). *Les étudiants et leurs études*. Paris : Le Seuil
- Lassarre D., Giron C. & Paty B. (2003) « Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès » *L'Orientation scolaire et professionnelle* 32, 4 (669-691).
- Leclercq D. et Parmentier P. (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire* », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 27(1) | 2011, mis en ligne le 20 juin 2011, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/480> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ripes.480>.
- Legendre, F. (2003). Les étudiants fantômes: Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'éducation*, 16(2), 32-55. <https://doi.org/10.3917/cdle.016.0032>
- Lemaire S. (2000) « Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (Deug, DUT, BTS) » Note d'information.
- Lévy-Garboua L. (1976) Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie*. 1976 ; 17(1) : 53-80.
- Les notes de Campus France Hors-série n° 16 - Septembre 2017 www.campusfrance.org
- Lombard, F. (2007). CHAPITRE 8. Du triangle de Houssaye au tétraèdre des TIC : comprendre les interactions entre les savoirs d'expérience et ceux de recherche. Dans : Bernadette Charlier éd., *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 137-154). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.charl.2007.01.0137>.
- Lututala M. (2002). Pertinences et effets pervers de la privatisation de l'enseignement supérieur et universitaire en RDC, Travaux et recherches de l'Université Kongo, n°1.
- Magniadas J. (2009). Les enjeux des migrations internationales au début du XXIème siècle. Note de la Fondation Gabriel Péri en partenariat avec *la revue Recherches internationales*.
- Manski, C.F. (1989). Education, schooling as experimentation : reappraisal of the post secondary dropout phenomenon. *Economic education review.*, 8, 305-312.
- Marc E. Picard D. (2003). *L'interaction sociale*. Paris : PUF.
- Mathieu C. et Harfi M. (2006). Mobilité internationale et attractivité des étudiants et des chercheurs. *Horizons stratégiques*, 1(1), 28-42. <https://doi.org/>
- Mazzella S. (2009), *La mondialisation étudiante ; Le Maghreb entre Nord et Sud*
- Mead G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.

Pierre Merle, (1996). *Les transformations sociodémographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995 : essai d'interprétation*, in : *Population*, novembre-décembre 51e année, n° 6, p. 1181-1209. In: *Formation Emploi*. N.58, 1997. Numéro spécial : enseignement supérieur et trajectoires étudiantes. p. 110.

Mesly O., (2015). *Creating models in psychological research*, Cham Switzerland, Springer, coll. « SpringerBriefs in psychology », p126

Mesri-Sies (2019). *Systèmes d'information et études statistiques* ISSN 2108-4033 Directrice de la publication : Isabelle Kabla-Langlois Note Flash n°04– février

Meyer J.H.F, Muller M.W. (1990) *Evaluating the Quality of Student Learning*. *Studies in Higher Education*. ; n° 15 : 131-154.

Michaut C. (2000) *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*. : Thèse de doctorat, Université de Bourgogne.

Michaut C., (2012) « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche », in Romainville M., Michaut C. (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck, Bruxelles (Belgique).

Michaut, C. (2004). *L'évaluation de la réussite universitaire*. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Éds). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 223-250). Paris : L' Harmattan.

Mignot, G. Musselin.C (2005). « Chacun cherche son LMD'. L'adoption par les universités françaises du schéma européen des études supérieures en deux cycles ». [*Rapport de recherche*] *Sciences Po*. {hal-01192812}

Millet, M. (2010). *La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires*. In Y. Neyrat, *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant* (p. 13-26). Paris : L'Harmattan

Millet M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2009, décembre). *L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France 35 indicateurs*. N° 3.

Mingat A. et Duru M-B (1988), « Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection à l'auto-sélection », *L'Année sociologique*, n° 38, p. 309-340.

Mingat A. et Eicher J.-C. (1982) « Higher Education and Employment Markets in France » *Higher Education* 11, 2 (211-220).

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France n°7 - avril 2014 ; 47 indicateurs. Ouvrage édité par la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle. Direction générale de la recherche et de l'innovation.

Monfort V. (2003) *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES* [Thèse]. Paris : EHESS ; 2003.

- Morandi F. La Borderie R., (S.d.) (1998). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan, Collection 128.
- Morlaix S. et Le Mener M. (2015) « La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? » – *Recherches en Éducation* 22 (152-167).
- Morlaix S. et Perret C. (2013) « L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? Analyse sur les résultats des étudiants en première année universitaire » – *Recherches en Éducation* 15 (137-150).
- Morlaix S. et Suchaut B. (2012) « Analyse de la réussite en première année universitaire : effets des facteurs sociaux, scolaires et cognitifs » *Document de travail de l'IREDU* 2012/2.
- Musselin C. (2014) Le changement dans les organisations : l'évolution des universités. *Administration & Éducation*. 2014/3 ; N° 143 : 43-51.
- Musselin C. (2017) *La grande course des universités*. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)
- Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises*. Paris : PUF.
- Musselin, C., & Mignot-Gérard, S. (2003). L'autonomie pas à pas. *Sciences de la Société*, (58), 17-36.
- Neuville S, Frenay M, Noel B, Wertz V. La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V.
- Nibset, J. Scucksmith J (1986). *Learning Strategies*. London : Routledge & Kegan Paul.
- Noël B. (1997). *La métacognition*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université
- Naissance et essor des universités au Moyen Âge » (2012), dans *Histoire des universités. XIIIe-XXIe siècle*. Paris cedex 14, Presses universitaires de France, « Quadrige », p. 5-27. URL : <https://www.cairn.info/histoire-des-universites--9782130588139-page-5.htm>
- Nicourd S. Samuel O. et Vilter S. (2011) « Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire » – *Revue française de Pédagogie* 176 (27-40).
- Nightingale P. et O'Neil M. (1994) *Achieving quality in learning in higher education*. Londres : Kogan.
- Noble A. et Ducasse. R. (2002). *Dynamiques locales de la mondialisation. Quelle université pour l'Afrique ?*
- Ntumba L. (2006). « De la sociologie au Congo : une pratique à la recherche de l'identité ». *Cahiers congolais de sociologie et anthropologie*, 13.
- Oboa-T (1985). *L'esprit d'entreprise chez les femmes congolaises. Le cas de l'alimentation, de l'habillement, de la coiffure et des soins du corps*. Paris : Thèse de doctorat en sociologie, Université Paris-Descartes, UFR de Sciences humaines et sociales. Sorbonne.

- OCDE. (2000). *Société du savoir et gestion des connaissances : enseignement et compétences*. Paris.
- OCDE. *Analyse des politiques d'éducation*. Paris ; 2003.
- OCDE. *Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*. Paris ; 2013.
- Ossebi, H. (1982). *Affirmation ethnique et discours idéologique au Congo : essai d'interprétation*. Paris : Thèse de doctorat de 3e cycle, Paris V.
- ONISEP (2008). *L'orientation à l'université*. Paris : Auteur.
- OVE (2014). *Repères, édition 2014*. Paris : Observatoire de la vie étudiante.
- Pageau D. et Médaille C. (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur* (111-126). « La recherche institutionnelle au Québec » – in : P. Chenard et P. Doray, Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Paquay, L., Parmentier, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2009). Quand l'université prend en charge la formation pédagogique des enseignants de l'enseignement supérieur... Des choix en tensions ! In R. Etienne, M Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds), *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (Pp. 93-110). Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi, S. (2019). *Le défi de la transition entre secondaire et supérieur, Construisons des ponts*. Paris Cnesco.
- Paivandi. (2011) « La relation à l'apprendre à l'université », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-2 | 89-113.
- Paivandi S. (2012). L'appréciation de l'environnement d'études et la manière d'étudier des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 35 (3) : 145-173.
- Paivandi S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi S. (2016). Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études ? In J.-F. Giret, C. Van de Velde et É. Verley. *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*. Paris : Documentation française. pp. 117-132.
- Paivandi S. (2012) « Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur » *Cahiers Pédagogiques* 25 (22-25).
- Parmentier, P., & Romainville, M. (1998). Les manières d'apprendre à l'université. In M. Frenay, B. Noël, P.-H. Parmentier & M. Romainville (Éds), *L'étudiant apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignement universitaire* (pp. 65-80). Bruxelles : De Boeck.
- Parmentier P. (2011) (Dir.) *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles : CIUF ;
- Pascarella E.T, Terenzini P.T. (2005) How college affects students. A decade of research. San Francisco : John Wiley & Sons, Inc .Vol. 2.

- Perrenoud P. (1998). Les cycles d'apprentissage : de nouvel espace-temps de formation. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève. *In Éducateur*. 18, décembre, n° 14 : 23-29.
- Perrenoud P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (6e éd. 2005).
- Perrenoud P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. *Enfance & Psy.* ; n° 24 : 9-17.
- Perrenoud, Ph. (1996) *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2e éd.
- Perrenoud, Ph. (1997) *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF.
- Perret C., Berthaud J. et Pichon L. (2014) « Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1re année : quelles relations avec la réussite aux examens ? » *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle* 47,1 (37-65).
- Peretti C. (dir) (2009). Rapport sur les Centres d'Initiation à l'Enseignement supérieur. N° 2009-055.
- Persini C. (2017). « Apprendre à l'université, une note de lecture sur l'ouvrage de Saeed Paivandi », Distances et médiations des savoirs [En ligne], 12 | 2015, mis en ligne le 25 février 2017, consulté le 06 mai 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dms/1188>
- Picard E. (1996). La condition étudiante. Sociologie des et O. Galland et M. Oberti. « Compte rendu de Georges Felouzis », Les étudiants, Paris, *La Découverte, coll. Repères*, n° 195, juin.
- Pinto, V. (2008). « Démocratisation » et « professionnalisation » de l'enseignement supérieur. *Mouvements*, 55-56(3-4), 12-23. <https://doi.org/10.3917/mouv.055.0012>
- Pinto V. (2010) « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur » *Actes de la Recherche en Sciences sociales* 3, 183 (58-71).
- Pirot L. & De Ketele J.-M. (2000) « L'engagement académique de l'étudiant comme facteur de réussite à l'université, étude exploratoire menée dans deux facultés contrastées » *Revue des Sciences de l'Éducation* 26, 2 (367-394).
- Porter S. R. Institutional structures and student engagement. *Research in Higher Education*. USA, Iowa State University, Ames, IA : Department of Educational Leadership and Policy Studies. August 2006; Vol. 47, No. 5.
- Poteaux, N. (2014) « Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur », *Recherche et formation* [En ligne], 77 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2014, consulté le 13 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2328> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2328>
- Potvin P, Fortin L, Marcotte D, Royer É, Deslandes R. (2004) *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec : CTREQ.

- Potvin P, Dimitri M.M. (2012). Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. Tiré d'École et Stratégies. CTREQ ; Disponible sur : www.ctreq.qc.ca.
- Pourtois, J.P, Desmet H. (1997) Parents, Agents de développement. Université de Mons (Belgique), Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, *Les dossiers d'éducation et formation*. ; n°101 : 49-68.
- Pradère, F. Tricot A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles : De Boeck
- Primon, R. Boyer, et Coridian C. (1990). *La socialisation des étudiants débutants*.
- PROST A. (1986) *L'enseignement s'est-il démocratisé ?* Paris : PUF.
- Raby G. (2011) Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants ; Paris : Comité de Suivi de la Licence et de la Licence professionnelle.
- Rapport pour l'Observatoire de la Vie Étudiante mars (2003), les étudiants étrangers en France L'état des savoirs
- Raut, A. (1923). *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris : Éd. Payot, 656 p
- Raymond, H. (1968). Analyse de contenu et entretien non directif : application au symbolisme de l'habitat. In: *Revue française de sociologie*, 9-2. pp. 167-179. DOI : 10.2307/3320589
- Rayou P. (2000). La citoyenneté lycéenne et étudiante, in Van Zanten A (sous la dir.). *L'école : état des savoirs*. Paris : Editions de la Découverte
- Regnault E. (2015) *Note de Synthèse* en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches p.43
- Regnault E. et Qin J-Y (2014). Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Lisbonne : Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusofona d'Educação* (RLE). BRAS, José, GONCALVES, Maria Neves : (Eds), 26,141-160.
- Roche, F., & Saby, F. (Eds.) 2013. *L'avenir des bibliothèques : L'exemple des bibliothèques universitaires*. Presses de l'enssib. doi : 10.4000/books.pressesensib.1804
- Rocher G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal (Québec), Canada : H.M.H,
- Roger B. (1956). Les étudiants africains en France. In : *Bulletin international des Sciences sociales, les élites africaines, UNESCO*, vol. 8, n° 3, p. 496.
- Roland N. (2017). *La persévérance en première année à l'université : quand la psychologie sociale s'invite dans les problématiques éducatives* [Thèse]. Belgique : Collection de thèses de l'Université catholique de Louvain,
- Roland N, Frenay M, Boudrenghien G. (2015) Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*.; 41(3) : 409–429. Doi :10.7202/1035311ar
- Romainville M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. Métacognition et performance à l'Université. Bruxelles : De Boeck.

- Romainville M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan
- Romainville M. et Michaut C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M. (2005) « Quelques interrogations sur l'échec à l'université ». *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 39 (18-22).
- Romainville M. (2000). L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan Sirota R. « Entrer à l'université. Le tutorat méthodologique », *Recherche et Formation* (n°43. 2003),
- SAR CNSEE : RGPH (1984) Analyse des résultats définitifs volume 5 Brazzaville, septembre 1992, 591 pages.
- Sarraut A. (2010). *La mise en valeur des colonies françaises*, Paris : Éd. Payot, 1923, 656 p
- Saussez, F. (2009). Entre disciplines scolaires et disciplines universitaires, l'affiliation des enseignants de l'enseignement secondaire supérieur en devenir à des cultures disciplinaires In R. Etienne, M. Altet, C. Lessard, L. Paquay & P. Perrenoud (Éds). *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ? Quelles tensions ? Quelles modalités ? Quelles conditions ?* (p p. 77-92). Bruxelles : De Boeck.
- Sauvé L, Debeurme G, Fournier J, Fontaine E, Wright A (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation.*; 32 (3) : 783-805.
- Sauvé et coll. (2006), Le classement des facteurs d'abandon et de persévérance aux études et issue d'une recension de différents travaux publiés sur ce sujet, comprend six catégories de facteurs considérés comme influents
- Savidan, P. (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Hachette.
- 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.* ; 172 : 43-61
- Schnell C., Doetkott C. (2003), First year seminars produce long-term impact. *Journal of College Student Retention*, n°4, 377-391
- Schor R. Bettahar Y. et Brik F, (2011). Étudiants étrangers en France. L'émergence de nouveaux pôles d'attraction au début du XXe siècle. *Revue européenne des migrations internationales*, 2/3 (Vol. 27), p. 202-204. URL : <https://www-cairn>.
- Soulas, J., Descamps, B., Moraux, M.-F., Sauvannet, P., & Wicker, B. (2005). *Rapport sur la mise en place du LMD* (Rapport IGAENR n° 2005-031). Paris : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Sirota, R. (Éd.) (2003). Entrer à l'université : Le tutorat méthodologique. *Recherche et Formation*, (43).

Site officiel de l'université Marien Ngouabi (2016). Une institution publique de la République du Congo consulté en ligne le 5 mai.

Snyders G. (1993) *Heureux à l'université*. Paris : Nathan.

Sorel M. (1978). *Histoire du Congo Brazzaville* : Paris : Berger-Levrault, 237.

Soulie C. (2002) « L'adaptation aux "nouveaux publics" de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie » *Sociétés Contemporaines* 4, 38 (11-39).

Spire A. (2008). Accueillir ou reconduire. Enquête sur les guichets de l'immigration, Paris, Raison d'Agir, ou encore Contrôler et choisir. La sélection des étudiants africains en immigration <ceraps.univlille2.fr/fileadmin/user_upload/enseignants/Spire/Textes/ArtSpireKarthala.pdf>

Streiff, F, J. Poutignat. P. (2000). Réseaux et trajectoires d'étudiants africains. *International Review of Sociology*, Taylor & Francis (Routledge), 10 (3), pp.385-404. fffalshs-00085476f

Teissier C., Theulière M. et Tomasini M. (2004) « Les étudiants étrangers en France » *Note d'information* de la DEPP 04.23.

Tenret E. (2011) *L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire*. Paris : PUF, coll. « Éducation et société » ; 191 p.

Thibert R. (2013) Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité veille et analyses.*; N° 84.

Tinto V. (1975) Dropout from higher Education : A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research.*; 45(1): 89-125.

Tinto V. (1987) *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: what next? *Journal of college student retention: Research, Theory & Practice*, Vol. 8(1), 1-19.

Tremblay R.R, Perrier Y. (2006). *Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel*. 2e éd. Québec : Les éditions de la Chenelière.

Trinquier M, Clanet J, Alava S. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire : conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement*. Toulouse : CREFI (Centre de recherche en éducation, formation, insertion) ; Université de Toulouse Le Mirail.

Troiano, H. (2005). Quand les valeurs et attentes concernant l'avenir professionnel varient avec les profils motivationnels : La projection professionnelle des étudiants universitaires. In C. Hadji, T. Bargel & J. Masjuan (Éds), *Étudier dans une université qui change : Le regard des étudiants de trois régions d'Europe* (pp. 222-248). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

- Vallerand R.J. (1993) « La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs » – in : R. J. Vallerand et E. E. Thill (éds.) *Introduction à la psychologie de la motivation* (533-581). Laval : Études Vivantes.
- Van Campenhoudt M., Dell'aquila F. et Dupriez V. (2008) « La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux » *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation* 65 (1-41).
- Van de Velde C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF ; 278 p.
- Vasconcellos M. (2006). *Le système éducatif*. Paris : La Découverte.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La Découverte.
- Vatin, F. (2011). Massification ou démocratisation de l'enseignement supérieur ? Un débat mal posé. *Les nouvelles d'Archimède*, (56), 17-20.
- Violette M. (1991). *L'école : Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Verzat, C. (2010). Pourquoi parler d'accompagnement des étudiants aujourd'hui ? In B. Raucant, C. Verzat & L. Villeneuve (Éds), *Accompagner des étudiants quels rôles pour l'enseignant ? Quels dispositifs ? Quelle mise en œuvre ?* (p p. 27-50) Bruxelles : De Boeck.
- Wertz (Dir.). (2013). *Persévérer et réussir à l'université*. Louvain : Presses universitaires de Louvain : 107-134.
- Wolfs, J.-L. (2007). *Méthodes de travail et stratégies d'apprentissage*. Bruxelles : De Boeck.

ANNEXE

• GUIDE D'ENTRETIEN

Prise de contact par téléphone ou physique

- Se présenter et vérifier si la personne correspond au public ciblé.
- Lui montrer l'intérêt personnel, scientifique et institutionnel de la recherche. Rappeler et/ou préciser son objectif principal.
- Préciser que l'échange sera enregistré et transcrit intégralement, de manière confidentielle. Les données audio seront détruites
- Dire que les entretiens doivent avoir lieu entre le 30 juin 2019 au 31 janvier 2020. Demander où et quand la rencontre peut être fixée. Proposer de se déplacer sur le lieu où il se trouve où l'inviter au laboratoire de l'Université.

- Rencontre, présentation de la démarche :

Fiche à compléter avec l'aide de la personne à l'interview : éléments de contexte afin de situer l'entretien.

Homme/femme : Age : état civil : autre formation et/ou expérience professionnelle universitaire(avant)

.....

.....Qui et comment vous financez vos études ?.....

Nombre d'année d'études à l'université en Afrique

Année d'études et nombre d'année à l'Université de Strasbourg ?.....

Le système L M D est-il appliqué dans votre parcours antérieur ?.....

Filière ?.....

Statut ?.....

-
- Saluer, se présenter. Expliquer le contexte de la recherche. Remercier l'interlocuteur pour sa disponibilité, sa collaboration et son indulgence
 - S'installer dans un endroit calme, permettant de bien orienter l'enregistreur, prendre quelques notes au besoin ; vérifier les piles,
 - présenter le plan général de l'interview : On va parler d'abord de l'expérience vécue par l'interview puis du regard qu'il pose sur elle et sur ce qui est dit d'elle, ensuite on passera aux questions liées aux apprentissages et l'adaptation universitaire.

1- L'expérience vécue

Nous nous intéressons d'abord à votre choix et à votre motivation de la France à vos premiers mois d'études à l'Université:

- **Pourquoi avoir fait le choix de la France ? Vous êtes passé par Campus France pour votre inscription ?**
- **Quelle était la motivation de votre séjour** (cout des études ? Parent ou ami résident en France ? Tremplin pour immigrer ? Valeur des diplômes ? Poursuite des études impossibles au Congo ? Sortir la famille de la misère ? Se former et s'installer en France ? Encouragement des parents ? Autres ?
- **Parlez- nous maintenant du moment où vous avez quitté votre pays, commencé vos cours et celui de cet entretien.**
- Comment résumeriez-vous personnellement cette période ? Racontez-nous d'abord votre parcours universitaire en Afrique. Comment vous vous êtes inscrit à l'Université de Strasbourg et comment les choses se sont passées par la suite ?
- Aviez-vous anticipé ces choses-là ?
- Qu'y avait-il d'inattendu ? D'attendu ?
- Comment vous vous êtes sentis dans ce monde noyé d'étudiants.
- Comment s'est passée la jungle de l'inscription administrative ?
- **Vous pourriez me parler des difficultés que vous avez eues à comprendre le système institutionnel dans lequel vous aller faire vos études ou dans lequel vous faites ? Par rapport à :**
- L'emploi du temps,
- Les programmes,
- Le choix des cours qu'on va suivre
- La chasse aux UE,
- Le repérage des salles de cours,
- Des malentendus,
- La compréhension du cursus ;
 - o Ses obligations ;
- Ses possibilités diverses, bref comprendre toutes les subtilités, etc.
 - o Quels sentiments avez-vous éprouvés
 - o Quel sentiment de réussir ou d'échouer, de tâtonnement, de dépaysement ?
- Quel sentiment de progresser, de faire du surplace, de reculer ?

2 - Parties de disciplines (U E)

- **Pour votre premier cours à l'Université de Strasbourg étiez –vous bien préparé pour prendre les notes du cours ?**
- **Avez-vous éprouvé des difficultés quant à l'utilisation des supports utilisés par les enseignants en cours ?** (PowerPoint, des contenus "mis en ligne" (plans, résumés de cours, schémas, références bibliographiques complémentaires déposés par des enseignants)
- **Pouvez-vous me donner votre avis sur le cours dicté ou magistral, interactifs et des T D**
- **Comment avez vécu la proximité avec les enseignants ? Cela vous a posé de problème par rapport aux habitudes acquises dans votre parcours universitaire antérieur ?**
- **Vous appréhendez d'être interrogé en cours ?**
- **Qu'est-ce que vous pouvez me dire sur les effectifs des étudiants dans les amphis**
- **Par rapport à ceux de l'Afrique ?** Aviez-vous ou soit avez-vous le sentiment d'être ou d'avoir été un étudiant anonyme, moyen, ou présentant des difficultés ?
- **Est-ce que les exigences requises dans les différentes disciplines sont les mêmes que celles que tu as connues durant ton parcours antérieur ?**
- **Aviez-vous eu des difficultés pour identifier les tâches à accomplir ?**
- **Le contenu du cours différé-t-il de ce que vous avez connu auparavant ?**
- **Aviez-vous compris facilement la façon d'évaluer des professeurs ?**

- **Quelle est votre manière d'apprendre, de vous approprier le savoir ?** Autrement dit. Comment faites-vous le tri entre les contenus "essentiels" et secondaires ?
- **Quelles ressources mobilisez-vous pour maîtriser les savoirs ?** Comment vous- vous organisez pour apprendre vos leçons ?
- **Quelle a été votre stratégie ?** Aviez-vous une stratégie pour mémoriser les cours ?
- **Qu'est-ce que vous avez pensé de votre niveau universitaire à votre arrivée en France ?**
- **Est-ce que vous avez le soutien de vos parents, de votre pays, et de vos compatriotes ?**
- **Votre projet professionnel paraît-il décalé avec la nature des études suivies ou que vous suivez ?**
- **Avez-vous connu Campus France ?**
- **Avez-vous connu le système L M D ?**
- **Avez-vous fait le bilan d'orientation avec un conseiller ?**
- **Avez-vous exercé une activité salariée à côté de vos études ?**
 - En lien avec ta formation ?
 - Sans lien ?
 - A temps plein ?
 - A temps partiel ?
- **Que diriez-vous aujourd'hui depuis votre première rentrée**
 - Très différent (mieux/pire)
 - Assez semblable (rassurant/préoccupant) Y'va-t-il des périodes et/ou des moments-clefs à distinguer ?
 - Un moment où l'on se dit ça y est, j'ai progressé !
 - Un moment où l'on se dit non, je n'y arriverai jamais !
 - Apercevez-vous que les choses vont dans le bon ou le mauvais sens ?
 - **Qu'est-ce qui va vous faire dire, concrètement, que vous avez plutôt réussi ou plutôt échoué à tel ou tel moment ?**
 - **Où si vous êtes en échec ou en réussite ;** vos propres observations ;
 - Note des évaluations ;
 - Le suivi de l'institution ;
 - Réactions d'autrui ;
 - Camarades de classe,
 - Enseignants,
 - Proches.

Faites si possible/nécessaire référence des exemples concrets.

3-Attribution d'échecs et/ou / de réussite

Nous venons d'évoquer la façon dont vous avez personnellement vécu vos premières années à l'université. Durant cette période, de quoi avez-vous le sentiment d'avoir éventuellement manqué ? Pour chaque manque, lacune, besoin, difficulté. Précisez où était le problème, la préoccupation, la difficulté ;

- **Pouvez-vous dire ce qui relevait :**
 - De votre responsabilité ou de contraintes institutionnelles (conditions d'étude, les autres étudiants, les prérequis, etc.) *
 - De votre formation initiale*
 - Comment vous y êtes-vous pris pour (tenter de) résoudre chaque problème ?
 - Avec quel succès ?
 - Quelles difficultés ?
 - Quels nouveaux problèmes à affronter ?
 - -Durant la même période, sur quoi avez-vous eu le sentiment de pouvoir vous appuyer ?
- **Pensez dans l'ordre à :**
 - Votre environnement institutionnel (conditions d'étude, camarade de classe, compatriote, parents, enseignants, amis, etc.) ?
 - Votre formation initiale ?

- Vos qualités propres ?
- Quand ? Pourquoi ? Comment ?

4- Stratégie d'intégration sociale et académique

- Dans quels domaines précisément avez-vous cherché à vous adapter/vous distinguer des pratiques en vigueur à l'université ?
- Quelles ont été les conditions de votre accueil à L'Université ? Connais-tu les dispositifs d'accueil des étudiants étrangers qui existent à l'Université ?
- Connaissez-vous le service de vie étudiante et de la vie sociale ? Avez-vous eu recours à l'un de ses services ?
- Le cas échéant, précisez ou était le problème (sur l'égalité des traitements entre vous et les Français/ ou les autres profils d'étudiants.) ?
- Sur l'aide du service de la vie étudiante aux démarches, à l'information et à l'orientation des étudiants venant à titre individuel ?
- Il y a eu un service dédié à l'accueil des étudiants étrangers ?
- Vous a-t-on proposé des activités interculturelles au long de l'année ? (Repas, célébrations diverses au sein ou en dehors de l'université) ?
- Que pensez-vous du comportement des Français en particulier en classe et en dehors ?
- Quels ont été tes loisirs et avec qui tu les partageais (cinéma concert théâtre foot, etc. ?
- Une ou plusieurs associations vous ont proposé une activité culturelle de parrainage, de rencontres ou de sorties ?
- Aviez-vous eu recours à votre communauté pour vous raccrocher pendant des moments difficiles ?
- Vous avez bénéficié des services d'un tuteur d'accueil, qui vous prend en charge dès votre arrivée à l'université pour vous permettre de vous adapter rapidement en étant encadré par ceux qui ont déjà vécu ce type d'expérience
- As-tu eu des interactions avec des Français ? Un(e) petit(e) ami(e) un copain ou une copine ?
- As-tu des relations amicales en marge de l'université ou en son sein ?
- Il y avait-il des préjugés à votre égard ?
- Dans votre groupe vous étiez le seul ou la seule étranger(e)
- Aviez-vous trouvé une certaine complicité avec certains camarades de classe ?
- As-tu eu recours au resto du cœur ?
- Avec qui vous révisez ou révisiez les cours ? vous préparez les exposés et vous échangez en cours ?
- Vous fréquentez la bibliothèque régulièrement, seul ou en groupe ? Pour quoi faire ?
- Emprunter des ouvrages pour approfondir ses connaissances ? se tenir au courant de l'actualité faire des rencontres ou y réviser ses cours ?
 - -Sur l'obtention des cartes de séjour. Comment avez-vous été accueilli ? (Préfecture, CROUS, ville.)
- Comment se résume l'aide au logement aux étudiants?
- Si vous deviez revivre la même situation - entrer dans la même université- dans les mêmes conditions - que feriez-vous d'identique et/ou de différent ?
- De façon plus générale, quels conseils donneriez-vous aux étudiants qui s'appêtent à entrer à leur tour à l'Université ?

5 - Point de vue sur le métier d'étudiant

Il se dit beaucoup de choses sur la phase d'entrée dans le métier d'étudiant. Dites-nous si vous êtes plutôt d'accord (voire tout à fait d'accord) ou plutôt pas d'accord (voir pas d'accord du tout) avec chaque affirmation. Justifiez et illustrez à chaque fois votre réponse. Diriez- vous :

- **Que cette période soit plutôt difficile, qu'on a le sentiment d'être souvent submergé, dépassé par les événements. ?**
- **Étudier est-il un métier selon vous ?**
- **À partir de quand vous vous êtes dit que je suis affilié à l'université (sur le plan institutionnel et sur le plan intellectuel),**

- **Y a-t-il une question importante que nous aurions omis de vous poser ?** Quelque chose d'important pour comprendre l'entrée dans le métier et que, nous n'avons pas abordé. Avez-vous des remarques sur des questions posées les remarques qu'il fera à propos - de la conduite de l'entretien - des questions posées?