AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4
Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10
http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php
http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm

UNIVERSITÉ DE LORRAINE MEURTHE ET MOSELLE

École doctorale SLTC
Laboratoire LISEC
(Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication)

THÈSE

Pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Lorraine

Discipline : Sciences de l'Éducation (CNU 70)

Par Mitra ZIBANEJAD-BELIN

RÉUSSIR SA PREMIÈRE ANNÉE À L'UNIVERSITÉ :

LES ENJEUX DE LA TRANSITION ENTRE SECONDAIRE ET SUPÉRIEUR

Sous la direction de Monsieur le professeur Saeed PAIVANDI

Présentation et soutenance publiquement le 11 octobre 2019

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

Catherine AGULHON	Maître de conférences, HDR, émérite à l'Université Paris Descartes (Cerlis)
Stéphane Ahmad HAFEZ	Professeur à l'Université Libanaise
Dominique KERN	Professeur à l'Université de Haute Alsace (FLSH)
Saeed PAIVANDI	Professeur à l'Université de Lorraine
Elisabeth REGNAULT	Maître de conférences, HDR, à l'Université de Strasbourg (LISEC)

« Tout le monde est un génie
mais
si vous jugez un poisson sur ses capacités à grimper à un arbre,
il passera sa vie à croire qu'il est stupide. »

Albert Einstein

Lorsqu'Aristote oppose « l'ami » et « l'étranger »,
il ne veut pas dire que l'étranger est exclu de notre
amitié, mais qu'il nous restera « étranger » aussi
longtemps qu'il ne sera pas accueilli —délibérément-
dans le cercle fermé, mais extensible, de nos amis.

Pierre Aubenque

(Aristote, Éthique à Nicomaque, Livre IX)

Remerciements

Mon objet de recherche étant la transition entre deux systèmes d'études différents, j'ai pu me rendre compte personnellement de ce que signifiait la « transition » en tant qu'étrangère.

Ici, je tiens à remercier plusieurs personnes qui m'ont permis de réaliser ce travail de recherche et qui m'ont épaulée durant ces six années.

Tout d'abord, je remercie mon directeur de thèse Monsieur Saeed PAIVANDI, pour ses encouragements ainsi que ses relectures et conseils tout au long de cette expérience. Sans lui, il ne m'aurait été pas possible de me lancer dans cette aventure ni de la terminer. Il m'a encadré tout au long de cette thèse et m'a fait partager ses brillantes intuitions. Au-delà de ses qualités scientifiques, je tiens à le remercier pour ses qualités humaines, pour la confiance et la considération qu'il m'a accordées, pour le soutien qui m'a été prodigué. Qu'il soit aussi remercié pour sa gentillesse, sa disponibilité permanente. Malgré la distance, il est resté présent et impliqué durant ces six années, ce que j'ai grandement apprécié.

C'est aussi avec une émotion particulière que je me remémore le rôle qu'il a pu jouer dans mon parcours universitaire et scientifique alors que je venais de vivre une très mauvaise expérience. Son humanisme et son érudition font de lui une personne avec laquelle il est facile d'échanger et d'apprendre, ce qui a été un atout précieux tout au long de ce parcours de thésarde.

J'exprime ma gratitude à Madame Christine Fontanini Professeur à l'Université de Lorraine et Madame Nathalie Younes maître de conférences à l'Université Clermont-Auvergne, les deux membres de comité de suivi, pour leur compréhension et leur collaboration afin que je puisse finir ce travail.

J'adresse tous mes remerciements à Madame Catherine AGULHO ainsi qu'à Monsieur Stéphane Ahmad HAFEZ de l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'être rapporteurs de cette thèse.

Je remercie également Monsieur Dominique KERN pour avoir accepté de participer au jury et Madame Elisabeth REGNAULT pour avoir accepté d'assister en tant que membre invité à la soutenance.

Je tiens aussi à remercier les étudiants qui ont bien voulu participer aux entretiens pour me fournir mon matériel de recherche. Cette recherche doctorale est le fruit de rencontres avec des personnes qui ont accepté de faire le récit de leur parcours scolaire et biographique. Je les en remercie vivement. La générosité avec laquelle ils se sont livrés a grandement contribué à la qualité des données collectées et à la richesse des analyses.

Persévérer dans son doctorat n'a pas toujours été facile au quotidien. Je ne remercierais jamais assez les proches qui ont été présents à mes côtés et qui m'ont donné suffisamment de courage pour ne pas décrocher lors des moments de doute et de solitude. Mes remerciements s'adressent donc à mon conjoint, Jean Louis, ma famille qui m'a accompagnée à travers ce périple pendant toutes ces années. Merci d'avoir été là, à mes côtés et d'avoir cru en moi jour après jour. Leur amour et leur admiration m'ont aidée à persévérer jusqu'à la fin.

Une pensée particulière pour ma mère, ma sœur et mes frères qui m'ont toujours soutenue.

Merci aux amis de Nancy Hélène pour son aide et Anaëlle pour sa gentillesse. J'ai apprécié son ouverture d'esprit et sa disponibilité. Merci également à Boris pour sa relecture.

Un grand merci aussi à tous les membres de LISEC et en particulier je pense à Madame Monika Sanfin secrétaire de LISEC et Mme Dumont de l'école doctorale pour leur soutien malgré la distance. Elles étaient toujours prêtes à m'aider pour avancer le plus rapidement possible dans les difficultés administratives.
Merci aussi à tous les parisiens qui ont aidé mon parcours d'une façon ou d'une autre en facilitant mon travail de recueil des entretiens.

L'intégration sociale est bien un déterminant de la réussite académique. Pour preuve, 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.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction Générale 1

PREMIÈRE PARTIE 8

CHAPITRE I. L'évolution de l'enseignement supérieur et le phénomène de la massification 9

I.1 La tendance des jeunes bacheliers à poursuivre des études supérieures 9

I.2 L'enseignement supérieur et ses aspects divers 11

I.2.1 L'aspect sociodémographique de l'enseignement supérieur 12

I.2.2 L'enseignement supérieur et son contexte social 13

I.2.3 L'enseignement supérieur et sa place dans le développement économique 15

I.2.4 Son aspect culturel et son influence 16

I.3 L'évolution de l'université 17

I.3.1 La différence entre la démocratisation et la massification comme objet de débat 18

I.3.2 La massification à l'université : les raisons et les conséquences 19

I.3.3 L'université un système méritocratique ou sélectif 22

I.3.4 L'évolution des missions de l'université 24

I.3.5 L'université et sa situation après la massification 26

I.3.6 Les apports de l'université 28

I.3.6.1 La conséquence socio-économique 28

I.3.6.2 L'importance individuelle : l'évolution de la pensée 29

I.4 Pourquoi étudier la première année à l'université ? 30

I.4.1 APB et Parcoursup 31

I.4.2 A voir un objectif : une condition majeure en première année 33

I.4.3 La réussite en première année universitaire en chiffres 36

A. Les données de panels de la DEPP 37

B. Les enquêtes « Génération » du Céreq 37

C. Les données administratives Sise 37

D. Le logiciel d'Apogée 38

E. L'OVE 38

I.5 L'échec en première année : Un état des lieux 38

CHAPITRE II. La transition entre secondaire et supérieur 41

II.1 La transition : un moment ou un processus 41
II.2 Un passage difficile 42
II.3 La transition, une question universelle 43
A. Le projet Boussole 43
B. Passeports pour le bac 44
C. Projet-programme 1, 2, 3… Sciences 44
II.4 Les facteurs internes et externes : de quoi parle-t-on ? 45
II.4.1 Les éléments externes 46
II.4.1.1 L'influence du contexte 46
A. Le sentiment d'être étranger 48
B. Rupture de l'espace et du temps 49
C. Rupture de l'espace et de l'environnement 50
D. Une administration peu connue voire inconnue 51
II.4.1.2 Le cours à l'université : ses problèmes, ses exigences et ses techniques 53
A. L'interaction et l'acculturation dans les cours 54
B. Le manque de connaissance des codes 55
C. La décontextualisation-recontextualisation 56
II.4.2 Les éléments internes 57
II.4.2.1 Les premières conceptions : le lien entre le lycée et l'université 57
II.4.2.2 « Des récits d'adultes en devenir » 59
A. Une responsabilité indispensable 62
B. Le rapport au temps 63
C. Une maturité requise 64
II.4.3 La famille un facteur interne et externe 66
II.5 Le « métier d'étudiant » et la transition 68
II.5.1 Quelle place pour le métier d'étudiant 70
II.5.2 Devenir un étudiant c'est devenir acteur de sa transition 70
CHAPITRE III. La notion de l'apprendre et les approches à choisir 72
III.1 Qu'est-ce qu'apprendre à l'université ? 72
III.2 Les typologies d'apprendre à l'université 73
III.2.1 Apprendre est une activité métacognitive 74
III.2.2 Apprendre est un développement intellectuel et ''ethnique'' 75

III.2.3 Apprendre est un rapport identitaire, un rapport épistémique au savoir 76
III.2.4 Apprendre est une socialisation 77
III.2.5 Apprendre est une interaction 78
III.3 L'étudiant et l'approche de l'apprentissage 80
III.3.1 Des enquêtes sur les approches de l'apprendre et les modèles proposés 81
III.3.2 La conception de l'apprentissage et l'approche choisie 83
III.4 Les stratégies d'apprendre ou le style d'apprentissage 86
III.4.1 La classification des stratégies d'apprendre 88
III.4.2 Le positionnement de l'étudiant face à l'acte d'apprentissage 90
III.5 La typologie de l'apprenant à l'université 91
III.6 La culture d'apprendre en première année 93
CHAPITRE IV. La persévérance et le décrochage à l'université : un phénomène social ou individuel ?95
IV.1 La persévérance et ses définitions 95
IV.1.1 Les facteurs de la persévérance en première année d'université 97
IV.1.2 Quels facteurs accentuent plus la persévérance en première année 98
IV.2 Le décrochage et ses définitions 100
IV.2.1 Voir le décrochage comme un processus 101
IV.2.2 Le décrochage est né dans le passé scolaire.....102
IV.2.3 L'héritage scolaire importé dans l'enseignement supérieur.....103
IV.3 Les types de décrocheurs.....105
IV.3.1 Le profil du décrocheur 105
IV.3.2 Les caractéristiques des décrocheurs.....106
IV.4 Le moment du décrochage 108
IV.5 La différence du décrochage entre secondaire et supérieur 110
IV.5.1 Le décrochage voulu ou subi 111
IV.5.2 Le décrochage « inconscient » ou « intérieur » de quoi parle-t-on ?.....113
IV.6 Les étudiants en risque du décrochage 114
IV.7 Les facteurs de risque du décrochage à l'université 114
IV.7.1.1 Les facteurs éducatifs.....116
IV.7.2 Les facteurs socio-culturels 117
IV.7.3 Les facteurs individuels.....119
IV.8 La tendance au décrochage et le manque de la persévérance.....121

IV.9 Les causes et les remèdes 124

CHAPITRE V. Cadre théorique et la problématique 126

V.1 Les éléments du cadre théorique 126

V.2 La question de recherche 127

V.3 Le rapport entre les conceptions de l'étudiant et sa transition 129

V.3.1 La conception de l'apprentissage et le rapport au savoir 130

V.3.2 La conception de l'apprentissage et l'acte d'engagement 132

V.3.3 L'engagement à l'université et le sens d'apprendre 133

V.4 Une transition affectée par l'image de soi 134

V.5 L'intégration à l'université : une intégration à double face 136

V.5.1 L'intégration sociale et académique 137

V.5.2 Le rapport entre intégration académique et sociale 138

V.5.2.1 Le développement intellectuel : un point d'intersection 139

V.5.2.2 La dimension métacognitive 140

A. La mobilisation des savoirs un savoir métacognitif 140

B. L'organisation des savoirs : savoir agir juste 142

V.5.3 L'intégration et la persévérance 144

V.5.4 Le rôle de l'accompagnement en tant que facteur d'intégration 145

V.5.5 L'autonomie et l'intégration 146

V.6 Notre modèle du risque du décrochage 147

V.6.1 Les facteurs de risque du décrochage universitaire dans notre modèle 148

V.6.2 Le modèle du décrochage de Tinto 149

V.6.3 L'idée de suicide de Durkheim 150

V.6.4 La typologie de notre modèle 151

V.7 Les outils pour faire face aux difficultés 152

DEUXIÈME PARTIE 156

CHAPITRE VI. Les données et la méthodologie de recherche 157

VI.1 La présentation des données 157

VI.1.1 Pourquoi une enquête qualitative 157

VI.1.2 Quel type d'entretiens 157

VI.1.3 Une collecte difficile des données 158

VI.1.4 Le déroulement général des entretiens 160

VI.1.4.1 Le moment des entretiens 160
VI.1.4.2 La prise de contact 161
VI.1.5 Qui sont les étudiants de notre échantillon ? 162
VI.1.5.1 Le profil des enquêtés 162
VI.1.5.2 Leur passé scolaire 162
VI.1.5.3 La situation sociodémographique des répondants 165
VI.1.5.4 Le rôle des familles 166
VI.1.6 Les autres sources d'information ou d'inspiration à l'entrée dans la filière 167
A. Les médias 167
B. APB et Parcoursup 168
VI.1.7 La dispersion géographique et la caractéristique de notre échantillon 168
VI.2 L'analyse des données 169
VI.2.1 L'analyse de contenu 169
VI.2.2 La pré-analyse 170
VI.2.2.1 L'analyse du discours 170
VI.2.2.2 Analyse des relations par opposition (ARO) 178
VI.2.2.3 Analyse descriptive ou l'approche qualitative 181
VI.2.3 L'analyse finale : l'interprétation des résultats 182
CHAPITRE VII. L'analyse des difficultés rencontrées en première année à l'université 184
VII.1 Les difficultés liées à l'apprentissage cognitif 184
VII.1.1 Les pré-requis 184
VII.1.2 Les matières 187
VII.1.3 Les méthodes de travail universitaire 188
VII.2 Les difficultés métacognitives 191
VII.2.1 L'organisation, un savoir-être indispensable 191
VII.2.2 Devenir maître de son destin en développant une nouvelle maturité 194
VII.2.3 Autonomie pour se prendre en charge 196
VII.2.4 Auto-évaluation 198
VII.3 Les difficultés d'intégration 200
VII.3.1 Les pratiques d'étude 200
VII.3.1.1 L'usage des dispositifs d'accompagnement 201
VII.3.1.2 Régulation de la cadence scolaire 202

A. Régulation du temps 203

B. Régulation des difficultés créées par le trajet 205

C. Régulation des pratiques d'études à l'université 206

VII.3.1.3 La persévérance et une intégration réussie 208

VII.4 Les difficultés des pratiques sociales : les liens sociaux 210

VII.4.1.1 Le rapport avec les autres étudiants 210

VII.4.1.2 Le sentiment d'appartenance 211

VII.5 Les facteurs motivationnels 213

VII.5.1 Le rapport au savoir : le rapport avec la filière 214

VII.5.2 Une filière, une perspective professionnelle et un avenir en question 216

VII.6 Conclusion 217

CHAPITRE VIII. L'effet de l'environnement d'études sur la transition de l'étudiant de première année 220

VIII.1 L'université propose-t-elle un contexte motivant ? 220

VIII.2 L'université : un monde aussi motivant qu'attirant ? 221

VIII.3 La socialisation dans le contexte universitaire 223

VIII.3.1 La préparation du lieu d'interaction 226

VIII.3.1.1 Les amphithéâtres 228

VIII.3.1.2 Les TD 229

VIII.3.1.3 L'étudiant et les enseignants 230

VIII.3.1.4 L'étudiant et le personnel non-enseignant 233

VIII.3.1.5 La relation avec les pairs 234

VIII.3.1.6 Les amis et les groupes de pairs 237

VIII.3.2 L'espace d'étude et la transition 239

VIII.4 Le temps lycéen et le temps universitaire 240

VIII.5 Le sentiment de lassitude 241

VIII.6 L'université est un environnement contextuel externe responsable et responsabilisant 243

VIII.7 L'évolution de l'étudiant dans le contexte universitaire 244

VIII.8 La perception du contexte d'environnement 246

VIII.9 Conclusion 250

CHAPITRE IX. L'étude de la persévérance et du décrochage dans les filières de notre échantillon…… 251

IX.1 Apprendre et réussir : y a-t-il une différence entre les filières ?.....251
IX.2 D'une université à l'autre qu'est-ce qui change ?.....252
IX.3 Une filière, un regard, une décision.....253
IX.3.1 Sociologie.....253
IX.3.2 Droit.....256
IX.3.3 Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS).....259
IX.3.4 Mathématiques et Informatique Appliquée en Sciences Humaines (MIASH).....262
IX.3.5 Mathématique-physique-informatique (MPI).....264
IX.3.6 Lettres Modernes.....266
IX.4 L'analyse des facteurs de la persévérance entre les filières.....268
IX.5 Les amis : un facteur de la transition.....274
IX.6 Auto-évaluation et sentiment de réussite.....276
IX.7. Le moment d'hésitation.....278
IX.8. Le moment d' ''évolution''.....278
CHAPITRE X. La discussion.....282
X.1. Une confrontation de l'état de savoir et nos résultats.....282
X.2. L'enseignement supérieur et la démocratisation.....282
X.3. La démocratisation et ses conséquences.....284
X.3.1. L'étudiant sans projet.....285
X.3.2. Les difficultés de la socialisation.....286
X.4. Le décrochage.....286
X.4.1. Une transition non garantie.....289
X.4.2. La persévérance.....291
X.4.3. L'intégration.....291
X.4.3.1. Les dispositifs.....293
X.4.3.2. Le rôle de l'enseignant.....294
X.4.3.3. Le groupe de pairs.....295
X.4.4. Le lien amical au sein de l'établissement et son effet dans la persévérance.....296
X.5. La part de l'université.....298
X.5.1. Apprendre à l'université.....302
X.5.2. La question du sens.....303
X.6. Une relation d'égalité.....308

X.7. Conclusion 309

Conclusion Générale.....312

Bibliographie.....321

Annexe I. La grille de la présentation de donnée 344

Annexe II. Les entretiens 345

Liste des tableaux

Tableau 1. La classification des stratégies P. 90
Tableau 2. Le moment de décrochage P.159
Tableau 3. Les grilles d‟analyse de contenue P.170
Tableau 4. Le type de micro-socialisation et ses conséquences P. 235
Tableau 5. Les facteurs en jeu de la persévérance en Sociologie P. 251
Tableau 6. Les facteurs en jeu de la persévérance en Droit P. 255
Tableau 7. Les facteurs en jeu de la persévérance en STAPS P. 257
Tableau 8. Les facteurs en jeu de la persévérance en MIASH P. 259
Tableau 9. Les facteurs en jeu de la persévérance en MPI P. 261
Tableau 10. Les facteurs en jeu de la persévérance en Lettres Modernes P. 263
Tableau 11. Le résultat des facteurs étudiés sur la persévérance dans les filières P.268
Tableau 12. L‟analyse des facteurs de la persévérance selon leur importance P. 269

Liste des schémas

Schéma 1. Un modèle intégré des approches pour apprendre (inspiré de Richardson, 2005) P.82
Schéma2. La relation entre la conception des études et l'approche choisie selon Richardson (2005) P.84
Schéma 3. Notre hypothèse développée P.129
Schéma 4. Le modèle du décrochage P.152
Schéma 5. Les catégories des sources des difficultés P.215

Liste des sigles

Amphi	Amphithéâtre
Bac	Baccalauréat
CM	Cours magistral
CPGE	Classe préparatoire des grandes écoles
DEPP	Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
GRES	Groupe de recherche sur les environnements scolaires
IUT	Institut universitaire de technologie
ES	Économie et Sociale
IEP	Institut d'études politiques
Série L	Série Littérature (filière et baccalauréat)
MEN	Ministère de l'Éducation nationale (France)
MESRI	Le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation
MIASH	Mathématique et Informatique Appliqué en Science Humaine
MPI	Mathématiques, Physique, Informatique
OVE	Observatoire de la vie étudiante
PNUD	Programme des Nations Unies pour le développement
Série S	Série Scientifique (filière et baccalauréat)
SIES	Systèmes d'Information et des Études Statistiques
STI2D	Baccalauréat sciences et technologies de l'industrie et du développement durable
ST2S	Sciences et technologies de la santé et du social
STAPS	Sciences et technique des activités sportives
STMGE	Sciences et technologies du management et de la gestion
STG	Sciences et technologies du management et de la gestion (maintenant STMG)
SUIO	Service universitaire d'information et d'orientation
TD	Travaux dirigés
TEDP	Trousse de dépistage des décrocheurs potentiels

Introduction Générale

La transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur est devenue l'objet d'un nombre important de recherches à travers le monde. Depuis un demi-siècle, le regard des chercheurs s'est tourné vers la manière dont les étudiants débutants intègrent l'enseignement supérieur (Spady 1970 ; Tinto, 1975, 2006 ; Trinquier, Clanet et Alava, 1999 ; Paivandi, 2010, 2015 ; Gale et Parker, 2104 ; David et Melnik-Olive, 2015 ; De Clercq, 2017 ; etc.). En effet, les difficultés rencontrées par les étudiants et l'ampleur des phénomènes comme le décrochage, le redoublement et la réorientation expliquent entre autres cette focalisation sur le passage à l'enseignement supérieur. De plus, les problèmes rencontrés par les étudiants en L1 sont les plus critiques car ils peuvent se reproduire pendant le parcours supérieur et augmenter le risque de décrochage après la première année.

Le travail présent se focalise sur les difficultés liées à la transition entre le secondaire et le supérieur qui est devenu un phénomène observé dans un nombre important de pays à travers le monde. Depuis plus d'un demi-siècle, les différentes recherches se sont centrées sur l'importance du décrochage chez les jeunes étudiants (Astin, 1975 ; Bean1980 ; Potvin et al. 2007 ; Neuville et al. 2007 ; Beaud, 2002 ; Annoot, 2012 ; etc.). Certaines raisons semblent être à l'origine de nombreuses recherches sur le décrochage en première année. Premièrement le taux d'échec de cette année universitaire est alarmant. Le nombre d'étudiants qui quittent leurs études à ce stade est plus élevé en comparaison avec les autres années universitaires. Deuxièmement, l'« évaporation » des étudiants au sens de disparition précoce en première année a des conséquences sociales importantes telles que l'augmentation du taux de chômage „„précoce"". Mais pourquoi tant de décrocheurs ?

Les universités en France ont considérablement évolué depuis le début de la démocratisation. Cette évolution concerne tant la composition des publics étudiants que l'offre et la demande de formation. Le rôle de l'université en tant qu'établissement d'accueil des jeunes bacheliers n'est

pas seulement de développer de nouveaux savoirs. La société actuelle a de nouvelles exigences : le développement des capacités et des savoirs des étudiants à des fins de professionnalisation (Agulhon, 2007b) conformément à un développement économique et technologique. Dès lors, l'université doit jouer le rôle de médiateur entre d'une part les exigences de la société et d'autre part les demandes massives des jeunes. Ainsi le rôle de l'université est devenu stratégique. Elle doit également "fidéliser" ses étudiants afin de pouvoir répondre aux exigences sociales.

Au contraire de la majorité des pays qui appliquent une politique dite "sélective" de l'accès à l'enseignement supérieur (l'Angleterre, le Portugal, etc. où l'enseignement supérieur n'est accessible qu'aux jeunes ayant un parcours scolaire plus adapté aux exigences universitaires), en France, comme dans 14 autres pays européens, la politique n'est pas basée sur la sélection ce qui permet aux étudiants ayant réussi leurs examens de fin d'études secondaires d'accéder automatiquement aux études supérieures ainsi qu'à l'établissement et à la filière de leur choix (Eurydice, 2014)[1]. L'entrée aisée et massive à l'université a augmenté les risques de décrochage et, malheureusement, les suivis ne sont pas suffisants pour soutenir cette jeune population inexpérimentée. Cette démocratisation des universités est une démocratisation inachevée et partielle dans la mesure où l'accès à l'enseignement supérieur ne garantit pas l'accès au savoir et à la réussite universitaire. Selon Bigot (2007) « la pseudo-démocratisation de l'université est en fait un massacre organisé. On promet à tous les bacheliers qu'ils peuvent s'inscrire dans l'université de leur choix. Ces conscrits d'un genre nouveau montent au front la fleur au fusil et reviennent en gueules cassées pour une majorité d'entre eux ». Cependant les phénomènes négatifs comme le décrochage ne doivent pas remettre en cause la démocratisation de l'enseignement supérieur. Pour que cela devienne une vraie démocratisation (et pas uniquement une massification d'accès), il faut soutenir et accompagner les moins bien préparés afin de réduire les risques auxquels sont confrontés certains groupes d'étudiants. Le décrochage n'est pas seulement le résultat des défaillances de l'étudiant mais aussi de celles de l'université.

---

1 Le réseau Eurydice est un réseau d'information sur l'éducation en Europe, partie du programme communautaire Socrate. Les missions du réseau d'information sur l'éducation en Europe sont diversifiées mais vont toutes dans une même direction, à savoir permettre une meilleure compréhension des systèmes éducatifs des États membres de l'Union européenne et de ses voisins les plus proches. Deux grandes missions peuvent être identifiées : Éclairer la décision politique et le débat public et Observer les systèmes éducatifs des 31 états membres du réseau. l'Union européenne et de ses voisins les plus proches. Deux grandes missions peuvent être identifiées: Éclairer la décision politique et le débat public et Observer les systèmes éducatifs des 31 états membres du réseau.

Ce travail de thèse trouve son origine dans le constat du taux élevé d'abandon ou d'échec en première année à l'université notamment en France. Ce taux élevé peut être le symptôme de l'échec de la transition.

Nous avons souhaité contribuer à cette réflexion sur le décrochage en étudiant le rôle de l'université et de l'étudiant au cours de la transition en première année qui pour les chercheurs est unanimement reconnue comme une année stratégique et sensible. Notre but était d'appréhender les difficultés vécues par les étudiants en première année, au moment de la transition, qui les poussaient parfois à sortir précocement de l'université. Nous avons décidé d'étudier en quoi cette transition est difficile pour ces étudiants ? Comment peut-on atténuer ces difficultés ? Quelles sont les réactions des étudiants en face de ces difficultés ? Comment et pourquoi les étudiants persévèrent-ils ? Répondre à ces questions nous a incités à nous lancer dans ce travail de recherche.

En somme, nous touchons une problématique complexe qui concerne surtout la première année d'étude universitaire. Mais pourquoi cette année est-elle problématique ?

L'université, comme le souligne Danielle Maurice (2001), s'est penchée sur ce problème en mettant l'accent surtout sur les carences cognitives de l'étudiant sans suffisamment prendre en compte les autres facettes de son intégration. Dans ce travail nous avons tenté d'approfondir ces autres facettes.

Ce n'est pas la première fois qu'une thèse vise à mener une recherche sur la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Cependant la revue de la littérature sur ce sujet nous a montré que les études qualitatives qui ciblent les étudiants en difficultés en première année en France ne sont pas nombreuses. En effet les travaux de recherche que nous avons consultés font d'avantage appel plutôt à une approche quantitative.

Ce travail porte un regard sociologique sur ce passage entre le secondaire et le supérieur en utilisant une approche qualitative fondée sur l'observation et les entretiens compréhensifs. Le choix de l'approche qualitative nous permet d'entendre directement et explicitement les difficultés des principaux intéressés. À cette fin, contacter directement les étudiants pour entendre d'eux-mêmes leurs difficultés et analyser les propos tenus par les intéressés permet de mieux appréhender leurs expériences singulières. Ce travail n'a pas pour visée la recherche des facteurs prédictifs de l'échec, tout au moins avons-nous cherché à mieux comprendre le vécu réel et

l‟interprétation par les étudiants de leur expérience universitaire. Il s‟agissait d‟accéder à leur subjectivité pour mieux appréhender leurs difficultés. Nous ne pensons pas que les difficultés rencontrées par les étudiants en première année sont uniquement liées à un manque de connaissances scientifiques.
Nous avons abordé la transition entre le secondaire et le supérieur comme un processus qui est en lien réflexif avec deux autres processus : la persévérance et l‟intégration.
Les questions de la transition et de la persévérance (appelée « rétention » aux États-Unis) ont suscité notre intérêt pour les travaux de nombreux chercheurs qui ont œuvré au cours des dernières décennies. Cette recherche documentaire a formé notre état des savoirs.

En parcourant ces diverses études, nous avons noté qu‟elles s‟efforcent toutes de répondre à une question principale : quelles sont les difficultés qui conduisent les nouveaux étudiants à quitter leurs études ?

Dans ce travail, en nous inspirant de ces travaux de recherches, nous avons développé également d‟autres hypothèses sur les facteurs d‟intégration. Ainsi en abordant les difficultés de la transition nous avons étudié les éléments qui favorisent tout à la fois la persévérance et l‟intégration de l‟étudiant.

Nous avons présenté notre travail en deux volets.

La première partie de ce travail fait l‟état des savoirs. Elle aborde le cadre conceptuel et la problématique. Dans cette partie qui se décline en cinq chapitres, nous avons souhaité montrer d‟un côté l‟importance de la place de l‟université dans notre société contemporaine et de l‟autre le taux d‟échec en première année afin de justifier l‟importance fondamentale d‟étudier la transition de ses étudiants à travers différentes questions à savoir la notion d‟apprendre, le décrochage et la persévérance. De ce fait, les chapitres de la première partie sont formés comme tels :

Dans le premier chapitre, nous avons présenté l‟évolution de l‟enseignement supérieur et des universités suite au mouvement de démocratisation. Nous avons pris soin d‟exposer le contexte sociodémographique et socio-éducatif de l‟enseignement supérieur en France. Après avoir brossé la mission sociale des universités, nous avons décrit ses apports sur le plan individuel et collectif.

Ce premier chapitre fait le point sur la capacité d'intégration des universités notamment à travers le taux important d'échec en première année.

Dans le deuxième chapitre nous avons développé la question principale de ce travail : la transition. La transition fait partie des moments qui jalonnent la vie de tout un chacun, moments cruciaux qui peuvent décider de l'orientation d'une existence. La transition en première année est une transformation majeure, un fait important que les chercheurs qualifient de « bouleversement ». L'objectif de ce chapitre était d'étudier les enjeux de la transition universitaire en première année. Nous avons cherché à répondre d'une manière théorique en quoi consistent les difficultés les plus fréquemment rencontrées lors de ce passage de l'état d'élève à l'état d'étudiant. La part de l'étudiant et son rôle dans cette transition sont abordés dans ce chapitre.

Le troisième chapitre de notre partie théorique est consacré à la question du sens de l'apprentissage chez les jeunes étudiants. Apprendre est « réfléchir sur la vie, le monde, les gens ». L'apprentissage est un acte. Chaque étudiant a son propre fonctionnement cognitif et par conséquent donne un sens particulier à l'acte d'apprendre. Nous avons souhaité connaître le sens qu'a l'apprendre pour l'étudiant en difficulté et les formes qu'il peut prendre au cours de la transition.

Dans notre quatrième chapitre nous avons abordé la question de la persévérance et du décrochage en soulignant les différents types de décrocheurs et les éléments entrant en jeu dans ce phénomène. Dans ce chapitre nous avons également comparé la question du décrochage après l'avoir définie, avec un phénomène identique qui peut survenir au cours des années pré-universitaires.

Le cinquième et dernier chapitre de la partie théorique aborde nos hypothèses et la problématique de ce travail. Dans ce chapitre nous avons développé les hypothèses de départ et nous avons proposé des types et des modèles construits à partir des éléments suggérés dans la transition. Parmi ces éléments nous avons fait une place particulière à la dimension de l'intégration à travers

ses deux aspects académique et social ce qui nous a permis de compléter les hypothèses de notre cadre théorique.

Afin de vérifier la validité des hypothèses théoriques, nous avons mené une enquête empirique auprès de quatre universités de la région parisienne. La deuxième partie de notre travail est centrée sur la présentation de cette enquête et de ses analyses. Elle comprend également cinq chapitres.

Le chapitre six présente la démarche empirique de ce travail : comment les données ont-elles été recueillies, quelles étaient les conditions et les caractéristiques des interviews et des interviewés. Nous avons présenté les deux méthodes d'analyse que nous avons utilisées afin de traiter nos données. La première méthode, l'analyse de contenu, nous a permis de distinguer 50 thèmes et sous thèmes qui étaient issus des entretiens. Nous les avons présentés dans les grilles d'analyses de contenu. La deuxième méthode, l'analyse des relations par opposition (ARO), présente sous forme de grilles, des énoncés opposés. Ces grilles nous ont permis d'analyser sous formes de tableau, les effets négatifs ou positifs des facteurs identifiés dans les propos de ces étudiants.

Dans les trois chapitres suivants nous avons procédé à l'analyse de nos entretiens.Dans le septième chapitre nous avons porté un regard global sur l'ensemble des difficultés rencontrées par les étudiants interviewés sans tenir compte de leur filière ou de leur environnement.
Selon leur propos nous avons distingué quatre types de difficultés : cognitives, métacognitives, d'intégration et motivationnelles.

L'environnement des études était un facteur prépondérant dans nos analyses qui exigeait d'être traité à part. Le huitième chapitre traite de la perception qu'ont les étudiants interviewés de l'université en tant qu'environnement d'études et d'interactions. Nous avons repéré les différentes interactions entre l'étudiant et son contexte (le groupe de pairs, les enseignants, les personnels para-pédagogiques). Les effets sociaux de l'université, les cours, les enseignants, les dispositifs, le groupe de pairs et les amis sont analysés dans ce chapitre. Certains de ces facteurs ont émergé durant nos entretiens et étaient absents de nos hypothèses.

Dans le neuvième chapitre nous avons étudié les questions concernant la persévérance et le décrochage, dichotomie suggérée dans nos hypothèses et confirmé par nos analyses. Parmi les

thèmes et les sous thèmes révélés dans le chapitre six, nous avons distingué les 16 thèmes dont l'importance est constante dans tous les entretiens. Ils ont fait l'objet d'une étude chez les étudiants de chaque filière et entre les filières. Les analyses présentées dans ce chapitre nous ont permis de distinguer d'autres facteurs qui facilitent ou empêchent la transition de ces étudiants.

Le dixième et dernier chapitre est consacré à la discussion générale à la lumière des données de l'enquête et du cadre conceptuel initial. Ce chapitre a repris tous les éléments repérés dans la première partie pour conclure aux concordances ou aux différences entre nos résultats et ceux des autres recherches. Cette confrontation nous a permis, en définitive, de porter un regard sensiblement différent sur certains facteurs décrits dans la littérature sur la transition en première année, ce qui ouvre des pistes nouvelles de recherche.

PREMIÈRE PARTIE

CHAPITRE I. L'évolution de l'enseignement supérieur et le phénomène de la massification

I.1 La tendance des jeunes bacheliers à poursuivre des études supérieures

À la rentrée 2017, en France métropolitaine et dans les DOM, l'enseignement supérieur reste le premier contributeur à une hausse globale de demandes des jeunes bacheliers, avec « une croissance de 70 700 étudiants et une augmentation des inscriptions de 2,7 %, plus forte que celle enregistrée en 2016 (+ 2,3 %) » (MEN 2018).

Les références statistiques publiées chaque année par le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche nous montrent que les études supérieures sont le centre d'intérêt des jeunes, surtout des nouveaux bacheliers. Les inscriptions dans l'enseignement supérieur ont été multipliées par 8 en 50 ans (SIES, 2017).

Les données statistiques de MEN en 2018 nous ont montré qu'à la rentrée de cette année, parmi les nouveaux entrants à l'université 85,5% ont obtenu leur baccalauréat en 2017. « Pour cette année, le nombre des inscrits dans l'enseignement supérieur était de 2 680 400 et les étudiants des universités représentaient 61,2 % de ces effectifs (1 642 200). Ce qui montre une hausse de + 0,8 % (hors double inscriptions) par rapport à l'année précédente » (MEN, 2018).

Un regard sur le rapport statistique publié par le Ministère de l'Éducation Nationale nous indique la tendance dominante parmi les jeunes bacheliers à s'orienter vers les différentes filières à l'université et particulièrement aux âges de 18, 19 et 20 ans (cette tendance montre une baisse à partir de 21 ans). Selon ce rapport, en 2016-2017, parmi la population des étudiants scolarisés en études supérieures 42,8% des étudiants étaient des jeunes de 18 ans et 50,5 des jeunes de 19 ans (MEN 2018).

On note une hausse chaque année depuis 1989 de sorte que l'espérance de scolarisation entre 15 et 29 ans qui était de 1,3% cette année a atteint 3,0 % en 2016-2017.

Selon le rapport du ministère de l'Éducation, en France, en juillet 2018 « avec 88,3 % d'admis, la session de juin permet à 675 600 candidats de devenir bacheliers ». Ce qui présente 35 900 candidats de plus qu'en 2017.

Le 13 Mars 2018, 887 681 candidats ont formulé au moins un vœu d'orientation sur la nouvelle plateforme de Parcoursup. Ce chiffre représente une hausse de 5,23 % par rapport à 2017, *« cohérente avec la hausse démographique que connaît actuellement l'enseignement supérieur »,* déclare le ministère. Précisément, ce sont 666 002 lycéens de terminale qui ont inscrit au moins un vœu sur Parcoursup[2], ainsi que 122 620 étudiants en réorientation, et 99 059 candidats dans une autre situation (non scolarisés, candidats inscrits à l'étranger…).

Les inscriptions à l'université demeurent prédominantes. L'enseignement privé rassemble près d'un étudiant sur cinq. En un an, les inscriptions ont augmenté dans toutes les régions à l'exception de la Corse. Le taux des inscrits est encore en hausse en 2018 (79,9 %). « En 2018-2019, selon les données provisoires établies au 20 octobre, le nombre d'inscriptions des nouveaux bacheliers en première année de cursus licence à l'université est de 288 000, en progression de +7,2% par rapport aux données provisoires établies à la même date pour l'année universitaire 2017-2018 » (Note Flache nº 20, novembre 2018).

Dans la note d'information nº 4 d'Avril 2018, nous découvrons une projection des effectifs dans l'enseignement supérieur pour les rentrées de 2017 à 2026 :

« Si les tendances en termes d'orientation, de poursuite d'études et de démographie se prolongent, l'enseignement supérieur pourrait rassembler, en 2021, 2,8 millions d'étudiants et, en 2026, 2,9 millions d'étudiants, soit respectivement 216 000 et 327 000 étudiants de plus qu'en 2016 ».

Ces références statistiques nous indiquent que dans la mentalité de la plupart des gens, l'université est un souhait. Ce choix n'est d'ailleurs pas irrationnel. On ne peut pas nier que la possession d'un diplôme supérieur est devenue le moyen le plus apprécié d'accès au monde professionnel. En effet, l'employeur peut évaluer la productivité/ efficacité de son futur employé via un diplôme supérieur (Gury, 2007). Cette idée fait que les familles poussent leurs enfants vers les études supérieures pour assurer leur vie future. Selon Romainville (2000) « *aller à l'université n'est même plus une ambition mais une nécessité sociale.* » De ce fait, les études supérieures sont devenues la suite naturelle et indéniable des études secondaires. Ce n'est pas surprenant si nous lisons que l'université n'est donc plus le lieu privilégié pour une minorité de jeunes issus de

2Ce nouveau système a récemment remplacé l'ancien système d'APB. Nous y reviendrons plus tard pour l'aborder plus en détail.

milieux intellectuels ou de classes favorisées (Galland et al. 1995 ; Dubois et Raulin, 1997 ; Bernardet, 1999 ; Erlich, 1999) mais c'est un lieu populaire démocratisé.

La tendance des jeunes bacheliers à poursuivre leurs études dans le supérieur a d'autres raisons : la famille et ses obligations, la volonté, le manque de projet personnel ou même un choix par défaut et tout à fait involontaire (nous y reviendrons plus tard) et une entrée facile et massive alors ils « tentent leur chance ». C'est ainsi qu'on s'est retrouvé en face d'une hausse des effectifs dans l'enseignement supérieur ainsi qu'à l'université.

Ainsi nous ne sommes pas loin de la réalité si nous affirmons que les études supérieures sont devenues un axe central dans la préparation de l'avenir des jeunes. Depuis, le suivi de ces jeunes dans l'enseignement supérieur est devenu un sujet de débat et un centre d'intérêt important dans les recherches mondiales, la France n'en est pas exclue.

Étant intéressés par ce suivi, nous nous proposons d'aborder dans ce chapitre deux volets : premièrement, nous allons tenter de présenter la place et le rôle de l'enseignement supérieur dans la société actuelle ; deuxièmement nous présenterons plus particulièrement le rôle, les effets et les apports des universités dans la société française actuelle.

Tout d'abord, pour aborder le premier volet, nous allons exposer plus en détail les différents aspects de l'enseignement supérieur.

I.2 L'enseignement supérieur et ses aspects divers

Les formations post secondaires en France sont assurées par les établissements universitaires, écoles supérieures professionnelles, écoles d'ingénieurs et certaines formations se déroulent au sein des lycées (Note de l'Enseignement supérieur, 2015). Le système de l'enseignement supérieur globalement comprend deux formes :

1- Le secteur universitaire : C'est le secteur qui accueille le plus d'étudiants. « Tous les bacheliers ont le droit d'y entrer sans sélection préalable. Les formations y sont très diversifiées » (Note d'info. 2016)[3];

3 Les règles ont changé depuis 2018 avec la nouvelle plateforme « Parcoursup ».

2- La voie sélective qui passe via un contrôle. « L'entrée s'y fait par concours, examen, ou dossier, et/ou un entretien. C'est le procédé qu'utilisent les grandes écoles (telles que l'École Nationale d'Administration, l'École Nationale Supérieure, les écoles d'ingénieurs et de commerce), les instituts universitaires de technologie (IUT) et les instituts universitaires professionnalisés (IUP) » (Note de l'Enseignement supérieur, 2016) et les « petites » écoles (les écoles socio-éducatives, paramédicales…).

Les données de DEPP en 2018 nous indiquent que parmi les 2 680 400 étudiants inscrits en supérieure plus de 60% le sont dans les universités et presque 7% des inscrits à l'Université sont en IUT. Le reste est inscrit dans les autres voies sélectives. En 2017-2018, 340 000 de ces étudiants étaient les nouveaux entrants, inscrits dans les universités de France métropolitaine et des départements d'outre-mer. Parmi les nouveaux bacheliers, 40,4% sont dans les universités hors double inscription en CPGE, 6,8% sont en CPGE, 20,7% en BTS et 7,3% dans les autres formations telles que les écoles d'ingénieur ou de commerce, grand établissement, etc. L'enseignement privé rassemble 520 200 étudiants en 2017-2018, soit 19,4 % des effectifs du supérieur (MESRI-SIES, 2018).

Pour les bacheliers généraux, l'université reste la filière de poursuite d'études la plus fréquente (61,8%). Les bacheliers scientifiques choisissent une orientation davantage tournée vers les études de santé (19,3% en 2017), les classes préparatoires (17,4%) et les disciplines scientifiques à l'université (29,0% y compris STAPS) (MEN, 2018). Parmi les bacheliers technologiques 30,5 % ont choisi l'université pour cette année contre 6,8% qui avaient le baccalauréat professionnel.

Après un regard rapide sur la répartition des filières de l'enseignement supérieur à partir de différents baccalauréats, nous allons montrer les effets et les portées de l'enseignement supérieur dans la société. À ce titre, nous allons exposer les différents aspects de cet organisme socio-éducatif.

I.2.1 L'aspect sociodémographique de l'enseignement supérieur

Un simple survol des chiffres diffusés par les organismes qui intègrent l'aspect sociodémographique de l'enseignement supérieur et notamment de l'université dans leurs études et/ou leurs recherches, tel que le Ministère de l'Éducation nationale, la DEP ou les OVE des universités, nous permet de comprendre que l'enseignement supérieur est devenu le prolongement

qui va de soi après l'obtention du baccalauréat. En nous appuyant sur les références statistiques, nous avons montré précédemment que le rôle de l'enseignement supérieur est important en termes d'effectif. Chaque année un nombre important de jeunes bacheliers s'inscrit dans les formations de l'enseignement supérieur et ils sont toujours en augmentation. En 2017 presque 75% des nouveaux bacheliers se sont inscrits directement dans l'enseignement supérieur (MESRI, SIES 2018).

Ces chiffres ont permis de montrer la place importante de l'enseignement supérieur en France mais cela ne montre pas en totalité l'importance de sa mission et de ses conséquences car ce dernier effectue un rôle encore plus important dans la société, ce que nous allons aborder.

I.2.2 L'enseignement supérieur et son contexte social

L'évolution démographique de l'enseignement supérieur a attiré l'attention des chercheurs dans les différents domaines de l'enseignement tels que social, économique, politique, etc. Le « traitement numérique » de cette évolution permet de mieux connaître certains besoins d'une société. Pour Zagefka (1989), ce traitement doit être fortement infléchi par « certaines autres dimensions - à l'intersection de la démographie et de la sociologie par ailleurs - telles que le sexe, l'appartenance sociale, la distribution spatiale, l'appartenance confessionnelle et ethnique, les régimes et (…) le marché du travail. En plus interviennent des dimensions considérées traditionnellement comme qualitatives, telles que la multiplicité des temps sociaux ou les intérêts et pratiques des familles face à l'enseignement, différents certes selon leur appartenance socio-économique ». Ces aspects dans un premier temps désignent la relation entre l'individu et la société. L'étude de ses aspects individuels devient une étude sociale et vice versa.

L'étude de la relation entre l'enseignement et la société commence par l'étude de la relation entre l'enseignement et l'individu. L'analyse de l'évolution démographique est également une étude au service du développement social par les individus. Plus on développe l'éducation des populations par l'enseignement supérieur, plus on peut espérer avoir une société développée. On peut affirmer que l'enseignement supérieur est la mère du développement social. Plus les compétences des habitants d'un pays sont développées plus ce pays progresse au niveau social et ces compétences ne seront développées que par un enseignement solide, un mécanisme qui puisse produire et

épauler ces compétences et produire un « capital humain » pour la société (Le Boterf, 2006 ; Vincens et Krupa, 1994).

Ce progrès se réalise en développant les sciences, la technologie, l'art et par conséquent les savoirs des populations. Ainsi il est évident que les premières conséquences sociales du développement de l'enseignement supérieur se reflètent dans le développement économique, les mœurs et la culture.

Derrière les chiffres qui rendent compte de l'évolution statistique des effectifs, nous devons aussi observer l'émergence des nouveaux besoins et des nouvelles situations. Prenons exemple du cursus licence qui englobe 61,5 % des étudiants sur l'ensemble du territoire. Parmi ces étudiants, il y a 56% de femmes. Cette simple information soulève au moins une question : pourquoi les femmes sont-elles plus présentes que les hommes dans la population universitaire ? Cela vient-il de la féminisation du marché du travail ou les ambitions féminines sont-elles devenues plus importantes ? Est-ce dû aux changements des mentalités et de la culture de la société ou les raisons de cette hausse démographique découlent-elles du changement des besoins d'une société moderne (besoins industriels, économiques, culturels, etc.) ? Les réponses à ces questions peuvent aider à faire un diagnostic plus précis des besoins et des changements d'une société développée.

Selon Lee-Gosselin et Baudoux (1992), « au cours du XXe siècle, les mouvements de féminisation semblent se produire à des moments clés de changement dans l'organisation du travail » ce qui peut introduire des transformations culturelles importantes car auparavant certains travaux étaient exercés uniquement par les hommes (médecine, juge, artiste, etc.).

Ravet (2003) pense pour sa part que « les transformations générales de l'activité féminine et la scolarisation massive des filles, la progression du nombre de diplômées de l'enseignement supérieur sur le marché du travail, permettent l'accès des femmes aux professions supérieures ». Cela peut expliquer également en partie le changement de la société vers la féminisation.

L'enseignement supérieur a assumé ainsi un rôle dans le changement des sociétés. Ce dernier comprend conséquemment les aspects économiques et culturels. Nous n'avons pas l'intention de décortiquer le développement économique dans la société actuelle française mais plutôt la relation entre l'enseignement et l'économie dite l'économie-sociale.

I.2.3 L'enseignement supérieur et sa place dans le développement économique

Réfléchissons en quoi l'enseignement supérieur, entre autres, peut apporter une réponse aux exigences de demain. « Surtout depuis la Deuxième Guerre mondiale, le développement économique de chaque nation est étroitement lié à la création de connaissances nouvelles, à leur diffusion et à leur application. On répète que la connaissance scientifique et la technologie sont le capital de la nouvelle économie » (Rocher, 1990). Les facteurs de développement d'un pays peuvent être résumés dans le triangle de l'enseignement, l'économie et la société. Nous pouvons lire également dans un Avis adopté à la 414e réunion du Conseil supérieur de l'éducation en 1994 au Québec que « la participation des établissements de l'enseignement supérieur à la restructuration industrielle est un souhait des agents économiques ». L'objectif de l'enseignement supérieur qui a toujours été de soutenir le développement des connaissances et de leur diffusion a connu une extension.

La société reconnaît d'emblée le potentiel de contribution de l'enseignement supérieur au développement de la société en général et au développement économique en particulier. Un retour à l'histoire nous enseigne que le développement d'un pays commence par les évolutions économiques et en même temps par le progrès de ses universités. Ainsi l'enseignement supérieur est considéré par « les analystes comme un pilier non seulement de la croissance économique, mais aussi de l'ensemble du développement de la société » (Avis de 1994, Québec). Comme l'a souligné aussi Tilburg (2002) « l'impact de l'enseignement supérieur sur le développement social et économique est sous-estimé depuis longtemps. Le Groupe de travail sur l'enseignement supérieur dans les pays en développement, réuni en 2000 par la Banque mondiale et l'UNESCO, souligne que l'instruction a de profondes répercussions tant micro que macro-économiques ». Pour l'OCDE, « les économistes et autres spécialistes admettent généralement que les compétences et le savoir jouent un rôle essentiel en stimulant la croissance économique (…) ainsi une attention particulière est accordée aux moyens d'améliorer la production, le transfert et l'utilisation du savoir dans le secteur de l'éducation » (OCDE, 2000). Pour l'UE, l'Europe de la connaissance est d'emblée l'idéal économique à atteindre dans la compétition mondiale où les États-Unis occupent une position dominante incontestable (Commission Européenne, 2003).

L'économie d'une société comprend aussi l'« économie » des individus. Une partie du développement économique d'une société touche le développement économique des individus.

Les diplômés sortants de l'enseignement supérieur doivent mettre en œuvre leurs compétences acquises dans le but de ce développement qui procède dans un deuxième temps à l'amélioration de leurs propres ressources. Ce développement économique peut ainsi changer le mode de vie des individus et certains de leurs aspects culturels.

I.2.4 Son aspect culturel et son influence

Dans le Rapport du PNUD[4] en 2007 nous lisons que la définition du développement et les déterminants de son échelle ne sont pas basés seulement sur la croissance économique. Selon ce rapport, l'éducation joue le rôle de ,,développeur'' de la société via le « développement humain ». Il ajoute aussi que « éduquer les individus d'une société est le rôle de l'enseignement » et son influence est sensible sur le développement par « l'amélioration de la qualité de vie, du travail et de la maîtrise de l'innovation technologique ». Elle influence aussi bien l'évolution démographique que « la santé, le domaine social, les changements culturels et mentaux ». Ainsi selon ce rapport, être éduqué a de réels effets qui se révèlent sur le niveau de vie de la population.

« (…) *Être éduqués permet aux citoyens de trouver de meilleurs emplois, de connaître leurs droits et de savoir comment les défendre, en bref, d'être autonomes et responsables. En moyenne, aussi bien dans les pays développés que dans les pays en développement, le taux global de scolarisation en primaire est de 100 % et des progrès significatifs ont été faits dans l'enseignement secondaire et supérieur. L'accès aux systèmes éducatifs est dès lors un facteur déterminant du développement humain.»*

Si on s'appuie sur l'étymologie du mot éducation, ce mot vient *du latin ex-ducere,* ce qui signifie *guider, conduire, développer ».* C'est en fait l'« *action de développer un ensemble de connaissance et de valeurs morales, physiques, intellectuelles, scientifiques… considérées comme essentielles pour atteindre le niveau de culture souhaitée. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la Culture nécessaire au développement. »* (Dictionnaire Toupie)[5].

---

4 Programme des Nations Unies pour le Développement humain qui a pour mission d'étudier l'évolution du développement dans le monde.

5 Site http://www.toupie.org/Dictinnaire/Education.htm, 30/05/2015.

Cette signification s‟accorde bien au rôle de l‟enseignement et nous en tirons cette conclusion que : l‟enseignement *conduit* une société vers la voie du développement via la culture.

Le développement est ainsi sous l‟influence à la fois directe et indirecte de l‟éducation. De la sorte, il est logique que nous présentions l‟enseignement supérieur et la politique qui le concerne comme un enjeu majeur dans toutes les sociétés développées ou en voie du développement. De sorte que l‟importance et le budget attribués à l‟enseignement est un signe du développement d‟un pays.

C‟est ainsi que chaque pays a consacré du temps et des recherches pour l‟amélioration de ses conditions d‟éducation. Afin d‟atteindre ce développement la politique d‟éducation s‟intéresse à la réussite scolaire et à sa promotion chez les élèves en tant que capital humain. Peut-être faut-il en faire la promotion chez les jeunes pour participer au développement du pays !

I.3 L’évolution de l’université

L‟enseignement supérieur a changé progressivement de statut dans la société industrielle et post-industrielle. La mission de l‟enseignement supérieur et notamment celle de l‟université a évolué conjointement. L‟université qui était avant les années 60 un choix et une passion s‟est transformée en une suite naturelle des études secondaires !

Les jeunes bacheliers sont en quelque sorte „prédestinés“ à entrer dans l‟enseignement supérieur, les études supérieures sont devenues une norme générationnelle. Les raisons de cette tendance reviennent à plusieurs facteurs : individuel ou collectif, social et culturel mais de plus en plus économique. Cette tendance a conduit à la poursuite en soi des études post secondaires, sans avoir une idée précise, une vraie motivation bref un vrai projet défini !

Mais une poursuite « mal préparée » des études (Duru-Bellat, 2014) crée des problèmes divers pour les jeunes étudiants surtout en première année. Ces problèmes vont de la réorientation jusqu‟au décrochage. Ainsi, l‟étude de ces difficultés est une préoccupation des chercheurs dans divers domaines. Le passage entre secondaire et supérieur est un moment très important et „„stratégique““(Paivandi, 2008) car il faut bien choisir, bien s‟organiser et bien agir dans un projet bien défini afin de réussir. Ce passage est sous l‟influence de plusieurs éléments. La société et la famille d‟un côté mais l‟université de l‟autre jouent chacune un rôle dans cette transition. Définir

le rôle et l'influence de chacune sur la décision de l'étudiant en tant qu'individu et les conséquences qui en découlent sont nos centres d'intérêt dans ce travail.

L'évolution actuelle des universités concerne d'autres aspects que l'évolution démographique. Différentes politiques sont mises en œuvre afin d'améliorer le système éducatif des universités et le rapprocher du modèle international (conforme au classement de Shanghai[6]). Christine Musselin, sociologue de l'enseignement supérieur et directrice scientifique de l'IEP Paris, a cité cette évolution des universités qui a eu comme objectif de « simplifier la carte des formations, de supprimer les doublons, de rapprocher les laboratoires. Autrement dit, d'administrer plus facilement » (Musselin, 2017). Cette sociologue a cependant critiqué cette transformation car elle pense qu'elle ne permet pas d'atteindre les critères internationaux !

Malgré toutes les évolutions, la difficulté de la transition en première année est toujours présente et les universités continuent d'accueillir un grand nombre d'étudiants chaque année dans divers établissements. Cette démocratisation a eu des effets inquiétants notamment sur le taux d'échec en première année. En observant les aspects positifs et négatifs, les causes et les effets de la démocratisation et la massification de l'université nous allons essayer de présenter l'évolution de la mission de l'université.

I.3.1 La différence entre la démocratisation et la massification comme objet de débat

La démocratisation a changé le modèle sociologique de l'université. Depuis ce changement les étudiants de l'université ne sont pas les mêmes qu'autrefois. L'explosion des effectifs de l'enseignement supérieur marque la transformation de l'enseignement réservé à une élite vers un enseignement public. « Jusqu'au début des années 1960, les étudiants sont des « héritiers » selon le modèle sociologique plébiscité de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron » (Lemesle, 2009). L'idée de la démocratisation des études supérieures et universitaires était positive en soi mais elle a eu des conséquences inattendues. Le fait de donner la chance à tout le monde d'avoir accès aux études supérieures, a conduit à cette idée que ces dernières sont la continuité naturelle des études secondaires. Tous ont un accès privilégié à „„la culture universitaire"" (Lemesle, 2009). Ainsi un

---

6 Le classement académique des universités mondiales par l'université Jiao Tong de Shanghai

diplôme ne sera plus un permis pour l'emploi. La politique de l'université se base sur l'égalité des chances et l'égalité sociale. Mais ces « nouveaux étudiants » comme les nomme Erlich (1999), sont perdus dans la masse des grandes universités. Le public universitaire s'est diversifié. « En fait, la croissance du nombre d'étudiants est d'autant plus forte que la catégorie sociale est basse. L'étudiant n'est plus un privilégié culturel, profitant de la vie universitaire et de ses traditions. Désormais, il s'intéresse principalement à l'emploi qu'il pourra obtenir à la clé de sa formation et s'attend à ce que l'investissement qu'il a réalisé pour obtenir un diplôme lui rapporte des bénéfices » (Lemesle, 2009). Toutefois la crise dans nos sociétés fait qu'ils ne sont pas sûrs d'avoir un emploi après avoir fini leurs études et l'université a perdu ainsi son sens initial pour eux. Les étudiants à l'université, s'ils reconnaissent en majorité que le diplôme est une condition nécessaire à la réussite, doutent également davantage de la possibilité de réussir uniquement grâce à ce diplôme. « Ainsi, à l'image des élèves de CPGE, les étudiants de l'Université pensent significativement moins que ceux des autres filières que les individus obtiennent généralement le travail qui correspond à leur diplôme. Toutefois, contrairement aux élèves de CPGE, cette vision négative du rendement des études en général se double d'une inquiétude forte quant à leur facilité d'insertion dans le monde du travail : seuls 43% des étudiants interrogés à l'Université pensent que leur propre insertion professionnelle sera « facile » ou « très facile » avec leur formation » (Tenret, 2011). Bien que la massification de l'université ait provoqué ce problème, on peut se demander si elle est la seule responsable ? Quelle est la part de la société ? Quelles sont les raisons de cette massification ?

I.3.2 La massification à l'université : les raisons et les conséquences

On ne peut pas nier qu'accueillir sans limite, les gens dans les universités en France, a des conséquences incontestables. L'accroissement spectaculaire des effectifs à l'université était considéré comme l'expression d'une "demande sociale d'éducation", mis en évidence à posteriori, voire même, il constitue un signe de "massification".

À la suite de la démocratisation de l'enseignement supérieur, à partir des années 1960 (Lévy Garboua, 1976), les étudiants inscrits à l'université ont été de plus en plus nombreux, et ce pour des raisons diverses. « Le nombre des inscrits en enseignement supérieur a donc été multiplié par

sept en quarante ans » selon les rapports statistiques nationaux. On s''attend encore à une augmentation d''un million jusqu''aux années 2021 (Note d''Information, Avril 2018). Cela donne une importance évidente à l''université et à sa situation en tant qu''organisation accueillant une « masse » considérable d''individu.

Nous suggérerons quelques facteurs plus remarquables que d''autres à cette augmentation et leurs conséquences.

D''une part, le taux important de la présence des filles (56% en 2005) dans les universités en France a encore augmenté jusqu''à 58 % en 2009-2010, contre 43 % en 1960-1961. La situation s''est donc nettement améliorée ces cinquante dernières années (l''Observatoire des inégalités, 2012) et a présenté une augmentation par rapport aux années précédentes de plus de 20% des effectifs à l''université (Vasconcellos, 2006).

Cela a d''ailleurs une conséquence sur le marché du travail, avec un taux remarquable de féminisation globale qui se distribue différemment selon la profession. *La première leçon de ce demi-siècle écoulé*, d''après les dossiers de l''université de Bourgogne en 2004, *c''est que le nombre de femmes au travail progresse (45% des actifs). Parmi ces chiffres on recense 19 % de femmes occupant des fonctions de direction pour 26 % occupant des fonctions de cadre dans les entreprises du secteur privé* (source *INSEE)*. Cela signifie qu''elles occupent des postes qualifiés qui ont nécessité des études supérieures. « *Les générations de femmes qui arrivent aujourd''hui sur le marché du travail sont mieux formées et plus diplômées (excepté aux niveaux les plus élevés, 3e cycle des Universités et Grandes Ecoles) »* (Magazine de Liaison, 2012).

Le rapport du Ministère de l''Éducation a également montré que les femmes diplômées de l''enseignement supérieur sont plus nombreuses que les hommes en 2015. La part des femmes en activité en 2013 en France était de 45% contre 32% d''homme. Selon ce rapport, en France les femmes sont majoritairement dans les activités à haut niveau de savoir. Cela peut être rapproché du résultat du baccalauréat qui montre qu''entre 2001 et 2016, parmi les bacheliers d''une génération, selon la voie et le sexe, les filles sont plus souvent bachelières que les garçons : 83% des filles contre 72% des garçons. Le rapport de 2018 montre aussi que le nombre de femmes titulaires d''un diplôme d''ingénieur connaît une vive progression. Elles représentent 30 % des diplômés en 2016.

D''autre part, les aides de financement des études (bourses, allocations, etc.) ont permis aux étudiants de toutes les couches de la société, et particulièrement des couches défavorisées de

continuer leurs études. À titre d‟exemple, en 1983, 10 % des enfants d‟ouvriers étaient inscrits à l‟université tandis qu‟ils occupaient seulement 0.5 % des effectifs universitaires en 1959 (Note Flache, 2005).

L‟attirance des étrangers pour les universités françaises (la France est le troisième pays d‟accueil d‟étudiants étrangers) ainsi que la démocratisation du droit d‟accès à l‟université pour les baccalauréats professionnels et technologiques ont d‟autant plus massifié le nombre d‟étudiants accueillis.

Mais cette démocratisation ne doit pas transformer l‟université en une usine de production des diplômes. En général, le but de l‟enseignement supérieur et notamment celui de l‟université est de mener ses étudiants à développer leurs capacités cognitives et à aboutir à un but qui n‟est pas seulement et systématiquement l‟obtention d‟un diplôme. C‟est aussi le lieu où les étudiants vont acquérir des savoir-faire assez développés pour entrer dans la vie sociale et sur le marché du travail d‟une manière réussie. De ce fait, l‟intégration au marché du travail et à la société deviennent une des missions principales de l‟université. Elle doit conserver ses effectifs et les élever dans ce but. Toutefois, les résultats obtenus par les observations statistiques montrent que l‟université n‟a pas toujours atteint cet objectif. Le nombre des étudiants sortant de l‟université sans diplôme, les étudiants quittant l‟université après ou avant le premier semestre voire sans passer les examens, est déjà un échec pour l‟université et sa capacité à assumer son rôle. Si l‟on retient comme définition de l‟échec en premier cycle le fait d‟être sorti de l‟enseignement supérieur sans diplôme, alors le taux d‟échec en France est de l‟ordre de 19 %, soit dix points de moins que la moyenne de l'O.C.D.E. (Note d‟information 13.10).

Sortir sans diplômes devient une conséquence alarmante de cette massification et une question qui devrait être abordée plus sérieusement. Or, en soulignant cette situation inquiétante de la perte des effectifs dès la rentrée universitaire et notamment en première année, nous pouvons affirmer que la massification, dans les conditions actuelles, constitue, plutôt un échec qu‟un avantage. Dans un livre écrit en 2007 sur l‟abandon des étudiants, Beaupère, Chalumeau, GuryetHugréeont remarqué que « *depuis plus de dix ans, on estime que, chaque année, près de 90000 jeunes quittent l'enseignement supérieur sans diplôme. »*. Cela peut être interprété comme une faiblesse de la part de l‟université. Pour connaître la cause de cette défaillance, nous nous occuperons plus particulièrement de ce qui se passe à l‟université. Nous nous sommes intéressés également à la part de l‟étudiant dans cette impasse. Si l‟étudiant a la chance d‟entrer facilement dans

l‟enseignement supérieur, la sortie de ce système est-elle aussi facile ? Ce système reste-t-il purement démocratique ou devient-il plutôt sélectif ?

I.3.3 L'université un système méritocratique ou sélectif

D'après Bourdieu et Passeron (1990, 1970), « la pensée fonctionnaliste des années cinquante prône les mérites du système scolaire. Selon cette pensée, le système éducationnel est un système méritocratique : les jeunes y sont tous égaux. Le système permet la sélection des meilleurs élèves » (Vaillancourt, 1998).

On peut lire dans un dictionnaire de science politique « méritocratie : un système politique, social et économique où les privilèges et le pouvoir sont obtenus par le mérite. Celui-ci est basé sur la reconnaissance de la valeur par les diplômes, l‟expérience, les qualités, les vertus… La méritocratie a pour fondement l‟égalité des chances, la liberté individuelle et la reconnaissance de la „„réussite‟‟ » (Dictionnaire Toupictionnaire[7]). La méritocratie est un mode de sélection qui vise à sélectionner les meilleurs. Elle est un « thème des normes de justice qui connaît actuellement un regain d‟attention parmi les sociologues et les psychosociologues européens » (Tenret, 2011). La psychologie « montre comment se forme, au fil du développement, la « croyance en un monde juste », qui conduit les personnes à penser que les gens obtiennent ce qu‟ils méritent » (Duru-Bellat et Tenret, 2009). Selon cette idée la méritocratie est une sélection légitime.

Historiquement, en France, l‟université se veut un système méritocratique et d‟égalité des chances à l‟entrée mais sélectif tout au long des années d‟études. Tout le monde peut y entrer sous réserve d‟avoir un baccalauréat ou son équivalent mais pour en sortir diplômé l‟étudiant est évalué pour reconnaître ce „„mérite‟‟. Ces évaluations qui sont de plus en plus pointues au fil des années constituent une sélection de fait. Depuis plus d‟une dizaine d‟années, l‟entrée à l‟université ne va pas de soi. Elle est soumise à l‟examen d‟un dossier qui montre le travail effectué avant le baccalauréat. Cela introduit un certain degré de sélection supplémentaire.

---

7 Un dictionnaire des termes politiques et tous les domaines connexes : économie, droit, philosophie, histoire, écologie, sociologie, etc. Le but n'est pas d'approfondir un sujet mais d'en proposer une introduction, une présentation générale. En conséquence, les définitions sont synthétiques et volontairement limitées…

D‟emblée il existe un biais : « les meilleurs étudiants français vont dans les Grandes Écoles, et délaissent l'Université » (Duru-Bellat, 2014)[8]. Certains bacheliers choisissent l‟université par défaut en estimant que leur niveau est insuffisant pour accéder aux Grandes Écoles. L‟université va effectuer un choix parmi ces étudiants candidats. Entrer à l‟université est une chance pour eux. Il n‟y a pas de sélection au sens social mais il y a des critères pour cette entrée soit disant „„libre‟‟‟: un dossier sérieux et des notes suffisantes. Les meilleurs élèves sont sélectionnés, non d‟après les critères sociaux, mais d‟après leurs savoirs, leurs compétences et leurs „„mérites‟‟‟.

Pour Lemesle (2009), « le taux de scolarisation dans l'enseignement supérieur a été très fréquemment interprété comme un des indicateurs de la sélection sociale en vigueur dans ce degré d'enseignement ».

Malgré cet idéal de la méritocratie, les origines socioculturelles ne continuent-elles pas à jouer un rôle important dans la réussite à l‟université ? Pour Vaillancours (1998), l‟école nécessite une « certaine culture », ce qui est crédible également quant à l‟université. L‟école sélectionne « car elle prône une certaine culture et le capital culturel de la classe supérieure est celui qui se rapproche le plus de la culture de l‟école : la classe supérieure a un capital culturel composé de savoirs, savoir-faire et savoir-dire. C'est donc affirmer que les connaissances acquises, les règlements d'étiquette connus et la possibilité d'utiliser un bon-parler jouent un grand rôle dans la sélection des jeunes pour leur position sociale » (Vaillancourt, 1998).

Bourdieu et Passeron (1990) ont souligné aussi cette idée mais d‟une autre façon. Pour eux, « ce ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves qui sont choisis pour avancer dans le système scolaire, mais bien ceux qui se rapprochent de la culture des classes privilégiées ».

Aussi, à l‟université, l‟étudiant qui réussit est celui qui se rapproche de la culture de l‟université (Paivandi, 2015) au sens de culture universitaire propre et non seulement d‟origine socioculturelle (classe moyenne supérieure intellectuelle par exemple).

Boudon (1979) aborde « l'inégalité des chances devant l'enseignement ». Selon lui, « les élèves se trouvent dans un processus de décision face à leur éducation ».

Ces prises de positions contradictoires montrent l‟existence d‟un débat critique et des analyses divergentes sur cette question.

---

8 Entretien avec le Figaro vox, „„Crise de l'Université : la méritocratie à la française existe-t-elle toujours ? „‟

Nous constatons qu‟il existe une „tension‟ entre la volonté de démocratisation et la sélection par le mérite. La démocratisation a semblé faciliter le parcours des étudiants mais elle n‟a pas éliminé tous les obstacles. Entrer facilement à l‟université est un avantage pour l‟étudiant. C‟est une chance pour tout le monde d‟étudier, de développer ses savoirs, ses savoir-faire, ses savoir-être, ses cultures et même la chance de rencontrer des gens différents sans a priori. Mais cette ouverture à tous a provoqué des difficultés qui aboutissent parfois aux sorties sans diplôme. Tout le monde peut entrer à l‟université et « ce qui est vrai, cependant, c'est que les jeunes issus de classes populaires, dans de nombreuses filières, ont plus de mal, car ils les abordent moins bien formés, ayant souvent obtenu un baccalauréat qui les y préparent moins » (Duru-Bellat, 2014).

Désormais le problème ne consiste plus à entrer à l‟université, mais à effectuer les bons choix en termes d‟orientation et à persévérer. « Le contexte social rend néanmoins la question de l‟échec de plus en plus préoccupante. Il s‟agit de la conjonction du nombre croissant de jeunes bacheliers inscrits dans l‟enseignement supérieur, de l‟individualisation des parcours scolaires et d‟une situation économique peu favorable aux non-diplômés. L‟échec universitaire, désormais, choque. Il est contraire au principe de démocratisation de l‟enseignement qui veut que tous jouissent de chances égales » (Lemesle, 2009).

Ainsi il est possible d‟affirmer que la démocratisation sélectionne par le mérite les étudiants qui obtiendront un diplôme mais quel est le sort réservé à ceux qui décrochent ? Cette démocratisation n‟atteint-elle pas ses limites en ne fournissant pas à chaque étudiant un diplôme de sortie d‟études. La démocratisation des universités est sans doute devenue difficile pour celles-ci. Intéressons-nous aux autres évolutions des missions de l‟université.

I.3.4 L’évolution des missions de l’université

Historiquement, l‟université était une institution élitiste ouverte à un nombre très restreint d‟individus. Son ouverture sociale progressive depuis la révolution industrielle a permis à un groupe un peu plus large d‟accéder aux études supérieures.

L‟université a déjà vécu la démocratisation qui est une évolution d‟ordre quantitatif. Les statistiques disponibles l‟attestent. Nous avons déjà précisé que le taux d‟accès à l‟enseignement supérieur augmente d‟année en année. À titre d‟exemple, le taux à la rentrée suivant la réussite au baccalauréat,selon les données provisoires établies au 20 octobre de 2018, est en croissance de

+7,2% par rapport aux données provisoires établies à la même date pour l'année universitaire 2017-2018 (Note Flache nº 20, novembre 2018).

En plus de cette évolution nous sommes témoins d'une évolution récente dans la mission de l'université dite "Troisième mission". « Désormais, les universités ne sont plus uniquement dédiées à l'enseignement et à la recherche; elles sont considérées comme les moteurs de l'économie de la connaissance. Ainsi, selon Mote (2000) la recherche universitaire fait tourner l'économie de la connaissance, tout comme l'électricité a fait tourner l'économie industrielle » (Vorley, 2008).

Cette évolution de la mission des universités est un phénomène universel. Les chercheurs dans le monde l'ont pointée. En Australie, cette évolution va vers l'industrialisation : « Tant que l'enseignement supérieur perpétuera la création de communautés productives d'apprenants et de savants, il continuera d'influer sur les attentes de la société et d'en subir l'influence. (…) Étant donné que « les universités sont soumises aux mêmes processus de mondialisation » (Scott, 1998, p. 122) une étude des organisations internationales universitaires et des universités partenaires pourrait permettre de savoir si les universités sont en train de changer pour répondre aux exigences de sociétés orientées vers l'international et basées sur le savoir » (D. Denman, 2005).

En France les chercheurs ont également noté cette évolution. Agulhon (2007a), voit cette évolution dans le sens économique : « la professionnalisation des cursus universitaires travaille l'institution depuis trente ans, mais s'accélère dans le cadre de la réforme LMD (licence-master-doctorat). Elle est censée répondre à la demande économique et à celle des étudiants qui souhaitent optimiser leur investissement ». Elle ajoute que « l'université de masse doit préparer les jeunes à la vie active ».

Les attentes de la part des étudiants pour des études « efficaces » dans leur future vie sociale notamment sur le marché du travail, a donné une nouvelle mission à l'université et de nouvelles démarches sont requises.

Pour Alava et Romainville (2001), l'université a évolué mais dans le sens de la professionnalisation. Pour ces chercheurs l'évolution de l'université en France a subi deux grandes mutations. « Dans les années 80, l'université 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. Deuxièmement, l'université évolue aussi vers des horizons plus professionnels ».

Le premier "choc" (la démocratisation) est ciblé dans notre travail et nous avons suggéré qu'il peut mettre en lumière une partie des causes de l'échec ou de la réussite universitaire. Le deuxième choc (professionnalisation des universités) peut être étudié en prenant en compte les effets du premier choc. Si l'université produit des professionnels, la démocratisation peut avoir un effet de saturation à la demande de la société.

Les missions de l'université ont évolué et sont dirigées vers la professionnalisation afin de répondre aux demandes du marché du travail qui sollicitent une réussite universitaire. Pour répondre à cette demande (niveau collectif) l'université fait un premier filtrage : elle sélectionne. Alava et Romainville (2001) pensent que « l'université est considérée comme un facteur déterminant dans la croissance de la courbe du chômage ». Ces évolutions de la mission de l'université ont changé sa situation. La démocratisation des universités et l'hétérogénéité de sa population ont rendu ses missions de plus en plus difficiles. Comment l'université peut-elle réussir à remplir ses nouvelles responsabilités ? C'est une question que nous allons essayer d'aborder en révélant son rôle social face aux individus.

I.3.5 L'université et sa situation après la massification

Entrer à l'université aujourd'hui est fondé sur d'autres raisons qu'apprendre et acquérir des compétences. Pour ceux qui fournissent le moins d'arguments, ils viennent à l'université parce qu'ils pensent que l'inscription en premier cycle est « *une suite logique* » de leur scolarité.

« « *Après le bac, on va à la fac* » » (Céreq, 2009).

Comme nous avons souligné, le nombre d'étudiants accueillis par l'université actuelle a changé son statut d'institution élitiste. Elle est devenue un lieu d'amalgame de toutes sortes de couches sociales. Certes les filières professionnelles et techniques sont encore les séries les plus choisies par les enfants d'ouvriers (Duru Bellat, 2006), cependant l'ouverture aux autres filières n'est pas du tout négligeable. L'université pour Dubet (1994), est un "monde de masse" ce qui peut entraîner des conséquences négatives.

Depuis que l'université s'engage à accueillir des effectifs massifs, il est nécessaire d'analyser si elle a répondu aux exigences de ses étudiants d'une part et d'autre part à celles de la société.

Dubet (1994) nous décrit les universités comme des organisations faibles sous « l'emprise de leur conduite », malgré les stratégies adoptées.

Pour Romainville (2000), l'université dans le contexte d'un système ouvert et non sélectif comme en France ou en Belgique est un « enseignement post secondaire général, ouvert au plus grand nombre ». Cela donne une responsabilité évidente à l'université et un statut décisif et même stratégique en tant qu'organisation qui accueille une masse importante de la population actuelle.

Bien qu'entrer à l'université ne soit pas une nécessité, une fois qu'elle accueille les étudiants, elle doit réduire leur risque de sortir sans diplôme. Les sorties précoces de l'université ne sont pas, bien sûr, un objectif souhaité. « Chaque année des dizaines de milliers de jeunes sont laissés sur le bord de la route après avoir passé quelques mois ou quelques années à l'université » (Grégory, 2007). Cet échec a provoqué le débat chez plusieurs chercheurs en sociologie, en psychopédagogie ou en sciences de l'éducation tels que Coulons et Paivandi, 2003 ; Romainville, 2000 ; Alava, 2011 ; Vincens, Krupa, 1994 ; Vasconcellos, 2006 ; Houart et Schmetz, 2006, etc. Chacun(e) a essayé d'analyser ce problème et de trouver la/les raison(s).

L'université est un lieu de transit entre deux « plans majeurs » (Crahay, 2003). Dans cette transition d'un côté nous avons les jeunes lycéens, capital humain potentiel, avec leur propre motivation, leur image de l'enseignement supérieur, leurs idées, leur caractère, leurs connaissances et leurs compétences, („planindividuel") et de l'autre le capital humain productif requis par la société („plan collectif"). Pierrehumbert (1992) a proposé d'aborder les problèmes individuels et collectifs (Cité par Marcel Crahay, 2003). C'est à l'université à faire le lien entre ces deux dimensions. C'est en établissant cette relation que le lycéen devient étudiant et apprend ce que Coulon (1997) appelle le „métier étudiant".

Nous suggérons que le fait de mettre en liaison ces deux plans individuel et collectif, peut être efficace dans la transition entre « deux ordres éducatifs différents » (Paivandi, 2010, 2015, 2016).

L'université est responsable d'accompagner l'étudiant dans son parcours pour réussir ce processus d'acculturation et d'affiliation intellectuelle et sociale. « Tous les étudiants ne réussissent pas de la même manière cette épreuve de transition et on se demande, à travers le monde, en quoi l'université peut les aider à réussir ce processus d'acculturation et leur affiliation intellectuelle » (Paivandi, 2015, 2016). L'université n'est pas une usine de production des diplômés. C'est un lieu d'apprentissage, d'acculturation et d'échange.

Nous allons porter notre réflexion sur les facteurs de l'échec /réussite qui sont d'ordre individuel et collectif. En effet, l'échec universitaire forme un phénomène complexe qui touche divers aspects, humain, social, culturel et économique (Romainville, 2000).

Mais avant de parler de l'échec, il faut envisager les apports de ce système éducatif dans la société.

I.3.6 Les apports de l'université

L'université en tant qu'institution sociale et structure scolaire est depuis longtemps l'objet d'un regard attentif de la part des chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation. Depuis quelques années cependant, le regard des scientifiques se fait encore plus pressant sur ce niveau scolaire (Alava et Romanville, 2001). L'importance de l'université ainsi que le rôle qu'elle joue dans le développement individuel et social (plan individuel et collectif) a attiré l'attention des chercheurs pour étudier son effet sur les problèmes économiques. Cette question a particulièrement attiré notre attention non pas pour les raisons économiques qui s'écartent de notre sujet d'étude, mais pour la façon dont ces problèmes peuvent affecter la démarche de l'apprentissage à l'université.

I.3.6.1 La conséquence socio-économique

Une des influences de l'université sur la société est visible dans l'aspect socio-économique. Il apparaît que l'université peut jouer un rôle important dans l'augmentation du chômage ainsi que sur le niveau de vie des individus. Même si l'université n'est pas seule et totalement responsable, son rôle est questionné pour Alava et Romainville (2001), ainsi que Beaud et Pialoux (2001), dans l'accroissement du chômage : « 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 » (Alava, Romainville, 2001).

Cette mission est un sujet qui a intéressé plusieurs chercheurs (Alava et Romainville, 2001 ; Baud, 2003 ; Zech et Hasquin, 1999 ; etc.). Ils ont proposé d'adapter les diplômes professionnels aux besoins industriels et d'obliger les universités scientifiques à s'orienter nettement vers cet objectif.

L‟université se voit ainsi confier une double responsabilité : créer des savoirs et les transmettre dans le domaine professionnel.

Attendu que « plus réalistes que leurs prédécesseurs, les étudiants ont des demandes d‟efficacité et recherchent des débouchés » (Alava et Romainville, 2001).

Zech et Hasquin (1999) défendent ainsi l‟idée que l'université est responsable de « l'évolution du savoir ». Cette dernière est une réponse face à l'évolution des besoins de développement industriel et de l‟innovation ce qui peut-être exige une nouvelle façon de penser.

I.3.6.2 L'importance individuelle : l'évolution de la pensée

L‟objectif le plus important de l‟université doit s‟orienter vers une évolution de la pensée individuelle (le „„plan individuel‟‟). L‟université est un lieu de développement de la pensée et des façons de s‟en servir.

Le changement de la pensée des étudiants est devenu le sujet de la recherche de Perry (1970), professeur d‟éducation à Harvard. Il a ainsi réalisé des interviews d‟étudiants tout au long de leurs études en s‟intéressant à l‟évolution de leur pensée. « Perry (1970, 1981) propose un modèle du développement de la posture intellectuelle des étudiants vis-à-vis du savoir durant leurs études post secondaires » (Lison et Bédard, 2014)[9]. Des interviews réalisées par Perry (1970), avec les étudiants, ont montré des résultats intéressants sur l‟idée du développement intellectuel à travers l‟apprentissage. Paivandi (2011) a évoqué cette étude : « Perry est arrivé, grâce à ses interviews, à établir une échelle de développement intellectuel, comprenant 9 positions, entre deux pôles extrêmes: le „„dualisme‟‟ et le „„relativisme‟‟. La position dualiste est fondée sur « le caractère dual de la connaissance ». Une connaissance peut tenir la place d‟une information vraie ou fausse. « L‟approche relativiste est fondée sur l‟appropriation réfléchie du savoir et le sens personnel octroyé à l‟apprentissage. La posture relativiste permet le doute, l‟ambiguïté et la lecture questionnant des informations et des théories reçues : l‟étudiant est ici le sujet de sa formation et interprète les choses dans une approche critique (Perry, 1970) » (Paivandi, 2011). La

---

9 « Les données issues des travaux de Perry (1970, 1981) ont été colligées auprès d‟étudiants universitaires qui, dans le système américain, débutent leurs études à 17 ans. Ainsi, il n‟est pas étonnant de constater un écart entre la performance d‟étudiants de première année aux États-Unis et au Québec » (Lison et Bédard, 2014) ainsi qu‟en France.

pensée duale autorise à diviser le monde des idées en deux : d'une part, les connaissances correctes et certaines du savoir et, d'autre part, les connaissances fausses et mal engendrées.

« Perry a une perception de la compréhension du monde comme activement construite par le sujet et soumise à révision permanente (Perry, 1970). Cette étude a ouvert la voie à un courant de recherche fécond, portant sur ce que l'on a appelé par la suite les croyances épistémiques des étudiants (Hofer et Pintrich, 1997) » (Alava, Romainville, 2001).

L'étudiant au cours de ce changement de mentalité, modifie, développe et /ou complète le sens et les opinions sur son environnement ainsi que sur son apprentissage. Dès lors l'université caractérise les individus en étudiants qui peuvent choisir d'être soumis ou critique, inventeur ou successeur. Évidemment ce changement d'état d'esprit va se révéler également dans le comportement des étudiants et complète la mission de transition de l'université (plan individuel et plan collectif).

La première de ces croyances est associée à l'apprentissage dans l'enseignement supérieur. Perry (1970) fut le premier à suggérer que « les conceptions de la connaissance des élèves se développent progressivement à travers leurs expériences éducatives (Hofer & Pintrich, 1997) » (Entwistle et Peterson, 2004).

L'élément essentiel dans la réalisation du rôle de l'université en tant que développeur de la pensée s'accomplit dans l'acte d'apprentissage. En conséquence nous nous sommes intéressés à examiner, dans un premier temps, le sens de l'apprentissage à l'université.

Ainsi dans le cadre de notre recherche, le contexte que nous voulons analyser en profondeur est celui de l'université et particulièrement la première année.

I.4 Pourquoi étudier la première année à l'université ?

La première année est une année décisive dans la vie de l'étudiant. Certains chercheurs disent que la première année est le moment le plus difficile dans les études supérieures (Coulon et paivandi, 2003 ; Eannaffa, 2003). Chaque étudiant qui abandonne ses études, soit avant la fin de l'année, soit au cours du premier semestre voire dès les premiers mois, est une perte en capital humain pour la société.

Perdre une grande partie des effectifs à la fin de l'année doit alarmer. C'est pour cela qu'il nous semble intéressant d'analyser en profondeur la/les raison(s) de l'échec chez les étudiants lors de

cette phase. Nous croyons que cette première année universitaire doit faire l'objet d'une étude approfondie compte tenu de son importance, comme année „„charnière"".

À l'entrée de l'université les étudiants ne sont pas tous de même niveau en première année, il existe toujours un écart entre ce que l'enseignement supérieur demande à l'étudiant et ce qu'il peut fournir. Les étudiants ne possèdent pas à l'entrée les mêmes savoirs et savoir-faire. La première année est une année d'adaptation de l'étudiant aux exigences d'une nouvelle situation toute différente du lycée. De plus, une grande hétérogénéité est naturelle dans la maîtrise de certaines connaissances « au sein d'un même auditoire de première année » (Romainville, Houart et Schmetz, 2006).

La première année est une année de décision. C'est en première année que l'étudiant projette son avenir, il fait un choix d'étude (Romainville, 2000). L'échec de cette année va avoir un effet négatif et décourage l'étudiant (Beaupère et al. 2007). Cela peut provoquer également la « perte de repères » (Beaud, 2002) c'est-à-dire chez l'étudiant, la perte de la motivation initiale et de la raison pour laquelle il a commencé ce parcours et ne plus savoir où il va. Il aboutit en un mot à un manque d'objectif précis et de projet individuel. De toute façon, il est obligé de choisir, mais il n'est pas toujours libre dans son choix et il sera choisi.

I.4.1 APB et Parcoursup

Répondre à une demande massive pour inscrire les étudiants dans une formation de l'enseignement supérieur en peu de temps exige une méthode rapide et fiable. Admission Post Bac (APB) était un dispositif qui « a été mis en place pour simplifier les démarches de choix des filières par les élèves qui ont l'intention d'entrer dans l'enseignement supérieur. Il regroupe sur un seul site l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur » (Ministère de l'éducation, site de l'admission poste Bac, 2016). Les élèves préparant le baccalauréat s'inscrivaient sur APB ils pouvaient choisir plusieurs filières (vœux) mais ils allaient être acceptés d'après certains critères : leur dossier. Être accepté dans la filière souhaitée (le premier vœu) n'était pas garanti. Ce système interactif proposait plusieurs vœux aux candidats. APB était en fait une plateforme pour la pré-inscription des étudiants en première année de licence ainsi que pour les formations privées et publiques telles que STS, IUT ou les grande écoles (Ibid.).

Les élèves préparant le baccalauréat et inscrits sur APB à la session 2016 ont émis en moyenne 7,6 vœux. Presque un élève de terminale sur cinq de la série scientifique (17,9%)

demande une CPGE en premier vœu (Ministère de l'éducation, site de l'admission poste Bac, 2016). Les vœux des élèves pour une filière ou une autre, se diversifient selon les Baccalauréats et avec des taux variés. « En premier vœu, 38,2% des candidats demandent une licence » (Ministère de l'éducation, 2013). Mais ce choix ne sera pas pris à 100%. « Les élèves préparant un bac professionnel (80,5%), mais aussi à un moindre degré les candidats des séries technologiques (49,4%), privilégient les S.T.S. en premier vœu ». Mais la demande de la filière Licence en premier vœu avoisine 40%. Cependant moins d'un élève sur dix n'ont pas validé leur vœu. APB était un dispositif pour faciliter les démarches, mais l'étudiant, quand il s'écarte de ses premiers vœux, entre dans des choix par défaut. Il ne choisissait pas sa filière. Il serait choisi pour une filière.

En janvier 2018, une nouvelle plateforme a été créée pour remplacer APB. Cette nouvelle plateforme reprend la plupart des caractéristiques techniques de son prédécesseur APB, notamment le choix d'un nombre de vœux limités. Avec Parcoursup, même les candidats ayant une proposition d'affectation peuvent rester en attente d'une meilleure offre, alors qu'APB affectait automatiquement le candidat à son meilleur vœu. Ce nouveau site a ses propres exigences. A peine passé quelques mois, ce nouveau système d'admission a déjà provoqué des mécontentements et des critiques. Les enseignants-chercheurs de l'université de Lille font partie de ces mécontents et ont manifesté leur opposition à ce nouveau site. Ils déclarent qu'avec ce nouveau système ils ont plus d'étudiants que de places disponibles. Dépasser les capacités d'accueil de la formation est un des reproches que l'on peut faire à ce nouveau système d'admission. De plus, plusieurs acteurs de l'éducation accusent Parcoursup de traiter de façon déloyale les élèves. La mise en place de Parcoursup a provoqué beaucoup de débats qui montrent les avantages et les inconvénients de ce système[10].

---

10 Par exemple, « l'obligation de rédiger une lettre de motivation induit un biais lorsqu'on considère que les parents sont plus enclins à aider leurs enfants dans les familles aisées, ou lorsque « des entreprises de coaching proposent déjà de les écrire contre rémunération » (Le Monde, 2018).

Dans le journal Libération en mars 2018, Thomas Alam, maître de conférences en sciences politiques, en répondant aux journalistes a ironisé sur ce système en disant : *« Parcoursup, c'est une immense gare de triage, et c'est à nous de réaliser le travail d'aiguillage. Pour la filière sciences politiques à l'université de Lille, nous avons 2 500 voyageurs potentiels pour 580 places ».* D'autre part, les enseignants-chercheurs pensent que personne n'aura le temps de lire les lettres de motivation et que cela sera un travail supplémentaire pour les parents ou une ressource pour des entreprises de coaching. Même inquiétude de ces enseignants-chercheurs sur le CV : *« Quel sens cela a de demander un CV à un jeune de 17-18 ans ? ».*

Le ministère conteste le terme de « sélection »[11] mais Bernard Koehret ingénieur et professeur émérite pense qu'un classement des candidats selon leurs notes ou autres éléments de leurs dossiers (CV, parcours,…) s'effectue et « les filières auront le droit, si les capacités d'accueil sont atteintes, d'accepter seulement certains candidats. Dans ce cas, il s'agit bien d'une sélection ».
Il est très important que l'étudiant prépare son choix[12]. Il doit s'informer auprès de l'établissement et des filières qu'il choisit, mais le plus important c'est qu'il doit préparer un projet individuellement. Ce site est nouveau et malgré les critiques il semble qu'il soit très tôt pour juger son fonctionnement.

I.4.2 A voir un objectif : une condition majeure en première année

Pour un étudiant surtout en première année, il est essentiel d'avoir un objectif et un projet à réaliser. Le manque de projet provoque le risque de sorties précoces, même avant les évaluations du premier semestre.
Décrocher des études peut arriver à des moments différents durant la première année et pour des raisons diverses. Mais les raisons d'y entrer jouent également un rôle. « Les attentes des jeunes et leurs motivations à étudier sont multiformes et vont des plus précises aux plus confuses : obtenir un diplôme, se former pour un métier précis, découvrir l'université ou encore se donner le temps d'affiner un projet. (…) l'absence de contrainte explicite, l'attrait de la vie étudiante, outre une

---

11 Pour Sophie Orange elle introduit sans aucun doute une sélection à l'entrée du premier cycle universitaire. « Le gouvernement sait très bien communiquer là-dessus. Ils ont beau euphémisé la réalité avec des termes comme « pré requis » ou « attendus », le résultat est là, il n'existe plus d'accès de droit à l'université. Les perdants vont évidemment être les publics les plus fragiles scolairement et socialement, qui ne sont pas ajustés au modèle universitaire. Jusque-là, ils entraient dans les premiers cycles en ayant connu par exemple une orientation vers la voie professionnelle qu'ils ne souhaitaient pas. Ils se dirigeaient alors vers la voie classique pour ouvrir leur champ des possibles. Les universités, avec leurs attendus, vont leur barrer la route objectivement. Subjectivement, en amont, les bacheliers qui avaient du mal à se sentir légitimes à aller à l'université vont renoncer à aller à l'encontre de ces freins symboliques. Il y a, avec cette loi, une mise en garde incroyable qui va renforcer l'autocensure. Mettre ces panneaux contribue aussi à bien faire peser sur les épaules des jeunes la responsabilité de leur échec (Orange, 2017).

12 "*Notre objectif n'est pas de dissuader de s'inscrire dans l'enseignement supérieur, mais de faire en sorte que chaque lycéen qui s'inscrit réussisse",* a déclaré le Premier ministre lors du lancement de Parcoursup, le 15 janvier. Lutter contre l'échec à l'université est une priorité car, aujourd'hui, 60% des étudiants échouent à obtenir leur licence en 4 ans. "*Le mot-clé, c'est l'humanisation. Auparavant on avait quelque chose qui était anonyme, aujourd'hui on a quelque chose qui tient compte de chaque personne*", a souligné le ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer. La nouvelle plateforme propose aux candidats des parcours personnalisés adaptés à leur profil (gouvernement.fr, mars 2018).

part de rationalisation *a posteriori* » (Céreq, 2009) sont les raisons pour une inscription en première année chez ces jeunes bacheliers.

Quand la poursuite d'études après le baccalauréat allait de soi pour « la majorité des jeunes » et qu'ils choisissent l'université pour « leur premier vœu d'orientation » (Céreq, 2009), la situation de l'université devient de plus en plus cruciale surtout en première année.

Le fait de ne pas avoir une idée précise de cette poursuite et le manque de projet individuel peut coûter cher à l'université ainsi qu'aux étudiants, quant aux étudiants, ils l'ont « vécu très mal ».

Afin de répondre aux demandes de ces étudiants et accueillir ces jeunes, l'université a pensé à différentes stratégies : donner des formations plus adaptées à leurs besoins ou à leurs projets et bien les orienter, les diriger vers le bon choix, les aider dans une orientation etc. Les politiques de l'université ont placé « le plan ""Réussite en licence"" ». Mais il s'agit d'« une licence rénovée, qui prévoit notamment qu'en deuxième année le suivi du projet personnel de l'étudiant soit assuré » (Lemesle, 2009). Les nouveaux étudiants qui se sentent perdus dans leur orientation et par conséquent qui deviennent incapables de fixer un objectif ou de préciser un projet, ont besoin d'une autre solution. « En décembre 2007, le ministre de l'enseignement supérieur et de la recherche a présenté un plan pour la réussite en licence (…). Il se nourrit des rapports récents et vient développer les mesures présentées dans la loi LRU (…) : rénover le contenu de la licence générale, limiter le nombre de cours en amphithéâtre, mettre en œuvre l'accompagnement et l'orientation des étudiants et rationaliser l'offre universitaire entre IUT, STS et université. Des différentes propositions réalisées ressortent principalement l'orientation active et les perspectives d'insertion professionnelle » (Lemesle, 2009). Peut-être cette réforme était la raison de la baisse continue du flux de jeunes sortants de formation initiale. Le taux de 140 000 en 2010 est arrivé à 80 000 en 2017 (MESRI, SIES, 2018).

En fait, le recours au projet d'étude et professionnel est considéré depuis les années 1980 comme la solution aux problèmes d'orientation et comme source de motivation. Son principe est le suivant : « à l'université, les étudiants sont confrontés à un enseignement qui les encadre très peu, au sein duquel ils doivent se fixer leurs propres échéances. Face à cette autonomie accrue, ils ont besoin d'un projet solide auquel se raccrocher. Selon la manière dont ils comptent s'insérer dans la société, certains ont un projet de formation qui repose sur un intérêt intellectuel, d'autres un projet professionnel (accéder à un métier, une fonction), les derniers un projet de vie. Le facteur déterminant est le caractère personnel et réfléchi du projet » (Lemsele, 2009).

Pour Vincens et Krupa (1994), « selon la première perspective, l'initiative de la formation vient de l'individu qui construit son projet de formation et en recueille les résultats. L'établissement de formation est un prestataire de services mais son rôle est complexe puisque le résultat dépend de la participation de l'étudiant, de ses aptitudes et de ses efforts ». Cependant avoir un projet, ce n'est pas très évident pour tous pourtant il peut éviter les sorties des étudiants en première année. Il peut être « une motivation extérieure à construire afin de survivre à toute méthode pédagogique », soit une prévention pour l'échec. Mais ce projet n'est parfois pas construit d'après une préférence ou un souhait. Les étudiants choisissent une filière d'après une nécessité ou d'une probabilité de réussir mieux à l'université (Lemsele, 2009) et dans leur future vie. Mais ici un paradoxe apparaît car « *ils sont jeunes et ont besoin de temps pour mûrir leur projet de formation. Ils subissent aussi une forte pression sociale, et ne disposent pas encore de la capacité à prendre du recul et faire des choix éclairés »* (Céreq, 2009).

Dans le cas d'absence de projet, soit souhaité soit involontaire, « un choix passif » et aléatoire le remplace. D'autres dispositifs sont aussi mis en route contre un choix passif tel que l'« orientation active ». Celui-ci est proposé par le rapport Lunel comme solution aux orientations par défaut, aux asymétries d'information entre les lycéens et aux difficultés d'affiliation. C'est un dispositif d'accompagnement individualisé des élèves. Au lycée, le futur étudiant doit recevoir une information complète sur les possibilités de poursuite dans l'enseignement supérieur. Il se pré inscrit à l'université au début du second semestre de terminale, reçoit un avis de l'université en retour. L'inscription en STS et IUT est rationalisée. Du côté de l'université, la première année doit pouvoir être utilisée comme une phase de test, selon le principe d'orientation par l'expérimentation, ce que la loi de 1984 organisait de façon facultative. SUIO (les services universitaires d'information et d'orientation) est un autre dispositif qui organise également des ateliers d'information, d'orientation, une aide à l'élaboration de projet, la rédaction de CV et la valorisation de stages.

Bien que l'inscription à l'université soit un choix, les nouveaux bacheliers ne sont pas toujours préparés à le faire de façon bien réfléchie. Parfois « c'est le défi du rattrapage qui semble les avoir motivés à « faire la fac ». Écartés des filières générales de l'enseignement, ils souhaitaient obtenir un diplôme universitaire malgré tout » (Céreq, 2009). L'idée de « *tenter leur chance* », n'est pas toujours gagnée ! Ou bien pour certains autres il n'y a pas de questionnement. « Certains déclarent ne pas avoir été contraints dans leurs choix d'orientation et étaient relativement confiants dans

leurs capacités de réussite. Ils se sont peu questionnés sur leur orientation, qu'ils aient ou non le projet d'obtenir un diplôme universitaire. Il est vrai qu'ils n'ont pas eu à justifier leur vœu d'inscription à l'université qui n'a été ni discuté, ni contrarié » (Céreq, 2009).

I.4.3 La réussite en première année universitaire en chiffres

Pour les parcours de l'enseignement supérieur on peut distinguer deux étapes principales :
1-L'inscription dans une formation
2-La réussite couronnée d'un diplôme

Nous avons montré plus haut que l'inscription était la suite naturelle du baccalauréat mais évidemment la réussite n'est pas toujours la suite de l'inscription. Cela veut dire que tous les étudiants inscrits dans une formation poste bac ne réussissent pas leurs études. Dans une note d'information, le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur a déclaré qu'en 2012-2013, 43,8 % des étudiants entrés en 2011-2012 en première année de l'enseignement supérieur universitaire (IUT et formations universitaires d'ingénieurs inclus) sont passés en deuxième année tandis que 29,0 % ont redoublé leur première année. 27,2 % sont sortis du système universitaire: sortie définitive, temporaire ou orientation vers des filières supérieures non universitaires (STS, formations paramédicales et sociales…) ». Le niveau des taux de réussite s'explique par le nombre élevé d'étudiants qui abandonnent leur formation en début de parcours sans obtenir le diplôme: « 31% des étudiants inscrits en L1 renoncent dès cette première année; 13% renoncent après une seconde année passée en licence, le plus souvent en redoublement » (Note Flache, SIES, n°18, Novembre 2107). Ainsi 4 bacheliers sur 10 obtiennent une licence (générale ou professionnelle) après 3 ou 4 ans. Le chiffre concernant les étudiants qui ont réussi en première année nous indique d'ailleurs le taux d'échec plus important en supérieur et notamment à l'université. « Depuis la mise en place du plan Réussite en licence en 2007, et même parfois antérieurement, les universités franciliennes se mobilisent pour accompagner leurs étudiants vers la réussite. La prévention des abandons fait partie de leurs objectifs » (De Berny, 2012). Malgré tous les efforts et dispositifs envisagés pour augmenter la réussite des étudiants en supérieur, les statistiques nous montrent que l'université n'a pas eu le succès escompté. Mais ces chiffres sont contestés car ils prennent en compte les étudiants inscrits pas ceux qui sont effectivement présents.

Deux grandes sources statistiques utilisées au niveau national sont : les données de panels de la DEPP et les enquêtes « Génération » du Céreq.

Les données administratives issues du Système d'information sur le suivi des étudiants à l'université (Sise) ont également fait l'objet d'analyses au niveau national. Le fichier Apogée qui est à la disposition de chaque université lui permet d'étudier la situation de l'étudiant qui a réussi ou échoué suivantd'une inscription en première année de licence.

Nous allons nous attarder sur ces sources statistiques et leur activité concernant la réussite et l'échec qui montre ainsi l'ampleur du sujet.

A. Les données de panels de la DEPP

C'est une source qui étudie, dès très jeunes, les futurs étudiants précisément à partir de leur entrée en 6ème. En fait c'est une étude longitudinale qui interroge un échantillon de jeunes chaque année tout au long de leur parcours de formation. « Plusieurs cohortes ont été suivies (entrants en 6ème en 1978, 1980, 1989, 1995, et 1997). (…) Les réorientations après un an de décrochage ne sont donc pas prises en compte avec cette source » (De Berny, 2011).

B. Les enquêtes « Génération » du Céreq

Cette enquête est plutôt axée sur l'insertion professionnelle. « Les enquêtes « Génération » contiennent des informations sur les parcours de formation des jeunes. L'interrogation étant réalisée 3 ans après la sortie du système éducatif » (De Berny, 2011), la réalité du décrochage est mieux appréhendée.

C. Les données administratives Sise

« Le Système d'information sur le suivi des étudiants (Sise) permet d'appréhender les parcours au sein du système universitaire, en prenant en compte les flux entre établissements à l'échelle du pays tout entier. Il ne fournit aucune information sur les réorientations dans les autres filières de l'enseignement supérieur (STS et écoles) » (De Berny, 2011).

Le ministère, en 2005 après avoir étudié la réussite en licence en se basant sur ces données, a déclaré « qu'un étudiant sur cinq interrompt ses études sans diplôme après un ou deux ans de licence ». Cela varie encore selon les filières.

« L'étude montre également que la probabilité de réussite aux examens est très contrastée entre les établissements (de 85,7 % à 31,2 % en un an) » (De Berny, 2011).

D. Le logiciel d'Apogée

Apogée ou l'Application pour la gestion des étudiants et des enseignements est un Logiciel national élaboré par l'AMUE (Agence de Modernisation des Universités et Établissements) qui est installé dans environ 90 Universités (ou établissements). Son objectif principal est d'assurer la gestion du dossier étudiant qui va de l'inscription administrative jusqu'aux notes en passant par les stages et les thèses. Une longue étude qui suit pendant des années les étudiants mais à l'université. Elle suit ceux qui ont réussi et ceux qui ont échoué et étudie leurs besoins. Ces données sont notamment utilisées par les observatoires de la vie étudiante pour mener des enquêtes plus approfondies auprès des étudiants.

E. L'OVE

L'observatoire de la vie étudiante dans chaque université qui étudie les réorientations, les interruptions des études, les sortants etc. Ses indications concernent le profil social et scolaire des décrocheurs ainsi que les difficultés rencontrées à l'université. La manière dont ces difficultés sont appréhendées diffère d'un observatoire à l'autre.

I.5 L'échec en première année : Un état des lieux

La raison de l'échec à l'université est multiple mais ce qui est conséquent c'est l'échec en première année. « L'échec à l'université concerne principalement la première année après le baccalauréat dans l'enseignement supérieur » (Note Flache, 2013). Les raisons peuvent être plus ou moins « rationnelles » ou « émotionnelles » (Vaillancourt, 1998). Elles peuvent concerner un manque d'organisation ou une mauvaise orientation, mais aussi une difficulté à s'adapter à un contexte très différent de celui du lycée ou des diplômés mal préparés par leurs études antérieures, le manque d'engagement ou d'intégration, leur passé scolaire (avoir redoublé durant la scolarité secondaire, être titulaire d'un bac sans mention) ou même des difficultés financières. Quelques soit la raison, les chiffres sont alarmants. « Le parcours des étudiants en premier cycle est ponctué de réorientations et de redoublements. Ainsi, seul un étudiant sur deux passe directement en

deuxième année de licence (un sur quatre redouble et un sur quatre se réoriente ou abandonne ses études supérieures)» (Note d'information, 2013).

La présence aux examens a montré que « en première année de licence, ce taux est de 81,9 % contre 89,2 % en deuxième année » (Note Flache, 2013).

Les sorties ne sont pas toujours définitives et parfois elles finissent par un changement d'orientation (le meilleurs cas). Les autres sont soit « arbitrées en faveur d'une entrée en emploi » (De Berny, 2012) qui est majoritairement « temporaire » (Alava, 2011) soit « sans aucun statut et en désinsertion sociale » (De Berny, 2012).

Le taux de sortie diffère d'une filière à l'autre ainsi que selon les baccalauréats à titre d'exemple « (peu nombreux parmi les bacheliers généraux, davantage parmi les bacheliers professionnels) abandonnent leurs études supérieures. Les taux de sortie sont plus élevés en AES (40,5 %), en lettres-sciences du langage-arts (38,5%), en langues (37,6 %), qu'en droit-sciences politiques (23,8%). Les formations d'ingénieurs, celles de la santé ainsi que les IUT ont les taux de sortie les plus faibles » (Note Flache, 2013).

Ainsi le baccalauréat est aussi un enjeu dans les taux de sortie. « La probabilité de sortir sans diplôme de l'enseignement supérieur est de 9 % pour les titulaires d'un baccalauréat général, de 29 % pour ceux d'un baccalauréat technologique et de 56 % pour un baccalauréat professionnel ».

Mais un autre élément en jeu c'est l'organisme d'accueil des étudiants. « Les sorties précoces sans diplôme de l'enseignement supérieur (qui fournissent une mesure du « décrochage ») sont d'ampleur faible en CPGE et IUT, plus marquées en licence et en STS » (MEN, 2018).

Les décrocheurs ne sont pas un groupe homogène ce qui rend difficile leur catégorisation. « En fait, les théories en sociologie de l'éducation ne semblent pas posséder les outils théoriques pour expliquer que le groupe social défini en tant que "décrocheur" peut être à la fois homogène et hétérogène. Ainsi en sociologie on est obligés de „„théoriser la majorité"" » (Vaillancourt, 1998).

Les facteurs de l'échec ne peuvent pas être pris en compte isolément car ils ne sont pas prédictifs tout seuls. L'échec n'est pas monocausal, il est dû à une combinaison de difficultés. Les facteurs de renoncement aux études envisagées dans les enquêtes quantitatives ou qualitatives peuvent être regroupés en quatre catégories : les caractéristiques individuelles des étudiants, leurs parcours scolaires antérieurs, l'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur et la pédagogie universitaire.

Bodin et Orange (2013) ont souligné trois maux et trois remèdes : « Depuis quelques années, les rapports ministériels et les controverses (politiques, médiatiques, sociologiques) se multiplient et alimentent la thèse d'une crise de l'Université liée à l'échec important en premier cycle, l'insertion difficile des diplômés et le faible niveau des « nouveaux étudiants ». À ces trois maux sont proposés trois remèdes : sélection, professionnalisation, « propédeutisation »».

Il y a beaucoup de recherches qui ont bien montré que le problème d'échec est relié plus à un sexe qu'à l'autre (les garçons sont plus en situation d'échec scolaire) ou à l'origine sociale, au caractère sociodémographique de l'étudiant. Dans le rapport annuel du ministère de l'éducation et de la recherche ces variables sont étudiées statiquement. Mais dans ce travail nous nous sommes plus particulièrement intéressés au problème de la difficulté du passage entre secondaire et supérieur (le „plan"" individuel et collectif) et dans cette perspective nous aurons un regard sur la perception de l'étudiant de la poursuite de ses études. Mais cette vision exige d'être examinée plus profondément. Ainsi nous allons approcher le sujet de la transition entre deux milieux différents.

CHAPITRE II. La transition entre secondaire et supérieur

II.1 La transition : un moment ou un processus

La compréhension de la transition est un phénomène qui exige des études ciblées et diverses. Elle est définie parfois comme un temps, une étape ou bien un processus. Gale et Parker (2014) ont distingué trois temps pour la transition : le temps de la pré-transition où l'élève commence à penser à l'université, le temps de la transition où il se prépare pour aller à l'université et le troisième temps ou le temps de l'orientation. Après une analyse des projets ALTC (Australian Learning and Teaching Council), Gale et Parker ont noté trois grandes conceptions de la transition : 1- l'induction (T1), 2-le développement (T2), 3- le „devenir" (T3). La transition en tant qu'induction est considérée comme des « périodes d'ajustement définies de manière séquentielle impliquant des voies d'inculcation, d'un contexte institutionnel et / ou disciplinaire à un autre contexte » (T1). La transition comme développement est synonyme des étapes de la « maturation qualitativement distinctes impliquant des trajectoires de transformation, d'une identité d'étudiant et / ou de carrière à une autre (T2) »; et la transition dans le sens du devenir est « la série perpétuelle de mouvements fragmentés impliquant des fluctuations de la vie ou expérience subjective, de la naissance à la mort (T3) » (Gale et Parker, 2014).

Dans la transition au sens de développement Zitoune et Perret-Celement (2001) ont défini quatre éléments : « compétence cognitive, compétence sociale, des remaniements identitaires et signification personnelle de la situation ».

D'après ces définitions, la transition est un processus en trois temps ou trois périodes : avant, pendant et après (Parent, 2017) l'entrée à l'université.

Pour Parent (2017), il faut considérer la difficulté de la transition non seulement comme le moment d'entrer dans l'université mais plutôt « voir les multiples cheminements et les circonstances complexes qui façonnent leurs décisions de poursuivre des études supérieures ». Selon cette idée la transition doit être étudiée comme un processus.

Dans ce travail nous envisageons la transition comme un passage entre deux temps (avant et après le baccalauréat), deux contextes (lycée et l'université) ou deux états (état d'élève et état étudiant). Ce passage complexe exige plus de réflexions.

II.2 Un passage difficile

Les chercheurs ont considéré la première année universitaire comme une année de transit en apprentissage et en intégration (Paivandi, 2015) entre l'univers scolaire lycéen, notamment l'année avant le Baccalauréat, et celle du supérieur. La transition est la « capacité à naviguer sur un changement » (Gale et Parker, 2104). De Clercq (2017) a défini la transition académique comme « une période d'instabilité et de rupture déterminée dans le temps qui mènera à une évolution qualitative de la personne dans ses connaissances, ses compétences, son identité, ses rôles et son fonctionnement quotidien ». Ce changement n'est pas facile et source de difficultés importantes qui peuvent avoir des conséquences définitives dans la vie d'un nouvel étudiant. La transition est le passage d'une « période de changement charnière ». La première année est « sans doute le moment le plus critique » (Krause 2005, 9) » (Gale et Parker, 2104).

Le passage entre secondaire et supérieur est connu comme un phénomène d'« évaporation » des étudiants en première année universitaire. Ainsi elle a pris une place importante parmi les recherches au niveau international.

Les universités de leur côté, ont réalisé de grands projets de recherches concernant ce passage. À titre d'exemple, dans trois universités différentes et dans deux pays d'Europe (la Suisse et la Belgique), la difficulté de la transition a été étudiée avec trois angles de vue. Ces projets, étudie chacun une solution pour faciliter la transition du lycée à l'université et trouver un moyen à la promotion de la réussite des étudiants en première année. Un premier projet a envisagé le problème de l'orientation en testant un suivi sur un groupe cible. Un deuxième a considéré les pré-requis nécessaires à la démocratisation de la réussite. Le manque d'informations nécessaires sur les matières enseignées était l'objectif du troisième projet.

Ces projets ont attiré notre attention car ils représentent des exemples de traitement des difficultés de transition en première année au niveau international. À la différence de ces projets nous avons recherché les éléments en jeu dans la transition en première année sans traiter des solutions.

De la même façon que nous notons une différence entre le système scolaire français et celui des pays où ces projets sont effectués, nous sommes conscients des dissimilitudes des terminologies utilisées.

II.3 La transition, une question universelle

Le projet Boussole à Genève, le projet de recherche-action intitulé « Passeports pour le bac » en Belgique, le projet de l'université de Liège intitulé « projet-programme 1, 2, 3… Sciences », sont quelques exemples de ces recherches.

Toutes ces recherches avaient un point commun : étudier les difficultés de la transition entre secondaire et supérieur. Nous souhaitons les citer pour témoigner de l'ampleur de cette préoccupation.

A. Le projet Boussole

Ce projet est né à l'université de Genève en janvier 1996. Il repose sur le phénomène d'« évaporation » des étudiants au cours de la première année universitaire. La suggestion principale de ce projet reposait sur le problème d'orientation. Le projet se propose d'analyser les « abandons » des étudiants de première année et de trouver des mesures visant à améliorer l'orientation.

Dans le passage entre secondaire et supérieur ce projet avait envisagé de faire un suivi entre la dernière année avant « la maturité (ou baccalauréat) et la première année à l'université. Il se soucie non seulement de l'encadrement des nouveaux étudiants de première année universitaire, mais aussi de l'information et de l'orientation des lycéens en année terminale » (Maurice, 2001).

Les recherches sur l'encadrement des étudiants en première année ont débuté dans les années 80 aux États-Unis mais les recherches sur le suivi des lycéens sont rares et le projet Boussole est le premier programme qui a cherché à donner toutes les possibilités à un lycéen de trouver la bonne orientation. Les obstacles à cette transition étaient les points ciblés par ce projet et les résultats ont montré finalement que ce programme a aidé les étudiants à « agir positivement sur leurs chances de réussite ». Ils ont pointé les solutions à ces problèmes de transition. « Les étudiants Boussole évitent la phase d'intimidation devant l'étrangeté de la nouvelle situation. Ils s'intègrent plus rapidement, car ils ne perdent pas de temps à comprendre les règles, à découvrir les lieux et à chercher les informations. Ils ne souffrent guère de solitude, car ils ont créé des contacts avec les étudiants pilotes et peuvent recourir à leur aide en cas de besoin. Ils bénéficient d'une vue d'ensemble des études, qui leur donne la motivation nécessaire pour aller de l'avant malgré les difficultés initiales » (Maurice, 2001).

D‟autre part, il a permis une meilleure orientation des lycéens et a diminué le taux de réorientation au cours de la première année d‟études universitaires.

B. Passeports pour le bac

Ce projet « a été initié dès 2003 par la Commission de l‟enseignement des Facultés Universitaires de Namur. Un premier bilan a été dressé en 2006 (Romainville, Houart et Schmetz, 2006). Par la suite, le projet a été enrichi et élargi à partir de 2007 aux quatre établissements de l‟Académie de Louvain. Ce projet est piloté par le Centre de Didactique Supérieure de l‟Académie » (Wathelet, Vieillevoye, Romainville 2010). Il a visé deux objectifs : la promotion et la démocratisation de la réussite des étudiants de première année universitaire et connaître le niveau de connaissances et de compétences des étudiants à l‟entrée de l‟enseignement supérieur. À ce stade, il cherche ainsi à identifier les pré-requis et les mécanismes cruciaux dans la réussite universitaire.
« A plus long terme, le projet vise également à réaliser une photographie évolutive du bagage de connaissances et de compétences des étudiants à l‟entrée de l‟enseignement universitaire, de manière à favoriser un dialogue prudent et constructif avec les responsables de l‟enseignement secondaire » (Wathelet, Vieillevoye, Romainville 2010).

Ainsi ce projet se soucie de la transition du secondaire au supérieur par le biais de la question des prés requis.

C. Projet-programme 1, 2, 3… Sciences

Un programme récent à l‟université de Liège a visé le problème de la transition « secondaire-université ». Ce projet est effectué par la Faculté des Sciences. Cette Faculté a mis à disposition, depuis mai 2010, un nouveau site Web. L'information sur le site est organisée pour les visiteurs selon une logique propre à l'utilisateur : « « Se mettre dans la peau » du visiteur afin de répondre à ses besoins informationnels. Baptisé « 1, 2, 3… Sciences ! ». Ce programme, unique en Belgique francophone, est une véritable innovation pédagogique dans le domaine de l‟enseignement universitaire ». Les objectifs de ce projet étaient la démocratisation de la réussite. Ils ont analysé les matières enseignées et les méthodologies employées. Cette analyse a « abouti à une refonte complète de l‟organisation des cours en début de bachelier ». D‟après ce site les objectifs envisagés étaient les suivants :

- *faciliter la transition entre le secondaire et les exigences de la formation universitaire à travers un contrat réciproque ;*
- *proposer une formation scientifique pertinente pour les métiers de demain ;*
- *acquérir un esprit critique, une autonomie, une capacité d'adaptation pour faire face aux exigences de notre société.*

Pour mieux informer le public qui s'adresse à cette faculté surtout les futurs étudiants, ils ont mis à leur disposition de multiples outils et supports. « Plusieurs s'adressent clairement aux futurs étudiants soucieux de s'informer et de prendre conscience des exigences de la formation universitaire de premier bachelier en sciences » donc là encore ils cherchaient à éviter les difficultés de la transition entre le Baccalauréat et la Faculté.

Le passage entre secondaire et supérieur peut pousser au décrochage, phénomène plus fréquent en première année universitaire. Puisque notre regard dans ce travail est essentiellement sociologique nous allons tenter de traiter ce phénomène comme une question de recherche et d'examiner sous un angle social et éducatif les éléments en jeu. Dorénavant, nous appellerons « facteur » tous les éléments contribuant à cette transition. Nous avons distingué deux sortes de facteurs à l'origine de cette difficulté : les facteurs dits internes et ceux externes. Nous allons aborder ces deux facteurs plus en détail.

II.4 Les facteurs internes et externes : de quoi parle-t-on ?

En majorité, on peut scinder les difficultés rencontrées par les étudiants dans cette transition, en deux groupes : les difficultés internes et les difficultés externes.
Nous entendons les difficultés internes comme ceux qui viennent de la personne, ses conceptions personnelles (Becquet, 2009) et ses « identités » et comme ceux externes qui proviennent de son environnement. Pour Vermunt (2005), les « influences personnelles causent la cohérence dans la façon dont les élèves apprennent, influences de l'environnement, où contextuelles sont responsables de la variabilité ».

Par la suite nous allons procéder à la description de ces facteurs (internes et externes).

II.4.1 Les éléments externes

Les éléments externes peuvent influencer négativement l'étudiant c'est-à-dire le faire douter de sa décision initiale et même le pousser à quitter sa filière à mi-parcours. Au contraire, les éléments externes peuvent faciliter la transition entre secondaire et supérieur. Ainsi le contexte de l'apprentissage peut produire des effets contraires. Il peut rendre les étudiants confus, démotivés voire dégoûtés mais il peut aussi les encourager, les motiver et les pousser à avancer.

Parmi les éléments externes en cause, on peut noter la classe, l'administration, les relations humaines entre le staff de l'université et l'étudiant et même entre les étudiants. Pour Alava (2011), « les études universitaires exigent beaucoup plus que le plaisir ou la joie de découvrir une discipline nouvelle. Elles exigent de la part de l'apprenant la mise en actions d'un certain nombre d'habiletés qui sont pour la plupart non maîtrisées au sortir du lycée. Ces manières de faire s'appuient bien souvent sur des habiletés cognitivo-informationnelles que la recherche en éducation a déjà largement analysées ». Mais la cognition et l'information n'est pas seulement le devoir de l'étudiant. L'étudiant est dans un contexte et ce contexte le dirige, l'influence et l'accompagne sur son chemin. L'étudiant reçoit une grande partie de ses savoirs cognitifs de ce contexte. Celui-ci doit faciliter l'accès à l'information. L'environnement peut être responsable de départs précoces de ces étudiants, l'étudiant n'est pas le seul responsable (Tinto, 2006).

La manière d'être en classe, d'y participer, la classe elle-même et l'atmosphère qui règnent dans ce contexte universitaire exigent de nouvelles règles. L'ignorance de ces codes face à ce nouvel environnement pose des difficultés au nouvel étudiant. Nous allons étudier l'influence de ce contexte comme élément externe incontournable.

II.4.1.1 L'influence du contexte

L'influence du contexte d'étude sur l'apprentissage et sur la réussite des nouveaux étudiants est étudiée à travers le monde (Permatin, 1991 ; Vermunt, 2005; Richardson, 2006 ; Zittoun, T. & Perret-Clermont, 2001; Coulon et Paivandi 2003 ; Duru-Bellat, Fournier, 2007; Paivandi 2010 ; Parent, 2017). Selon Parent (2017), « le fait de devoir passer d'un environnement inconnu à un autre provoque souvent des expériences et des réponses négatives ». Dans la transition entre

secondaire et supérieur, le nouvel étudiant vit des „„ruptures „" importantes. Une de ces ruptures concerne « l"espace social » comme le changement de lieu de domicile ou d"études (Zittoun et Perret-Clermont, 2001).

Afin d"éviter ou d"atténuer les « réponses négatives » face à cette rupture il est nécessaire d"établir certaines relations sociales qui malheureusement font souvent défaut en première année universitaire. Ces relations sont plus « glaciales » dans cette année d"étude : « Tous, enseignants comme étudiants, se plaignent et souffrent de l"anonymat dans lequel ils se trouvent, de la faiblesse voire de l"inexistence de relations sociales. Tous décrivent leur univers comme un monde « atomisé », dans lequel les interconnexions entre les personnes, mais aussi entre les unités institutionnelles, sont problématiques et désafilliatrices» (Coulon et Paivandi, 2008). Musselin (2014) a également pointé cette faiblesse de la relation à l"université : « dans une université, on peut donner un cours pendant deux heures sans savoir quel cours les étudiants ont eu avant, ni même quel cours ils auront après ».

La classe est un facteur contextuel externe qui a un rôle majeur dans l"intégration. Elle est « un objet sociologique à la fois ancien et nouveau, comme le note Régine Sirota. Durkheim au début du siècle, Waller dans les années 30, Becker à la fin des années 50, sans oublier Parsons au même moment, en ont marqué l"importance comme lieu de socialisation ou d"interaction » (Coulon, 1993).

Selon Coulon une classe est une petite société qui joue le rôle de socialisateur. Elle peut avoir un effet positif ou négatif dans l"apprentissage comme l"attraction, la motivation ou à l"inverse l"ennuie et le découragement. « Les classes peuvent être des endroits incroyablement ennuyeux, il y a rarement quelques choses de dramatique, rarement quelques choses d"un intérêt exceptionnel qui s"y produit » dit Lacey » (Coulon, 1993). La classe exige ses propres interactions sinon elle provoque des effets négatifs. En fait cette interaction peut définir l"orientation de l"étudiant et finalement aboutir pour lui au maintien ou à l"abandon.

Comment le contexte peut-il provoquer ce sentiment de rejet ? C"est ce à quoi nous allons répondre au travers de quelques éléments contextuels externes qui sont en cause.

A. Le sentiment d'être étranger

L'étudiant en première année est un étranger selon Coulon. Le sentiment d'être étranger signifie « ne pas appréhender les ethno méthodes locales de l'institution nouvelle dans laquelle on vit depuis très peu de temps » (Coulon, 1993). Pour lui, l'étudiant de première année a besoin de construire une nouvelle identité alors qu'il ne connaît pas la base pour le faire. Ainsi il utilise le terme ,,étranger'' pour désigner « la position qu'une personne occupe lorsqu'elle tente d'interpréter le modèle culturel d'un groupe nouveau et de s'orienter à l'intérieur de celui-ci ». À titre d'exemple, il précise qu'à l'université il existe un nouveau code pour communiquer : tout le monde doit parler « avec n'importe qui ». Mais « ce style nouveau, cette apparence chaleureuse sont trompeurs : à l'université, on est seul, jusqu'à ce que de nouveaux visages stables apparaissent, de nouvelles relations se nouent » (Coulon, 1993). L'étudiant se sent étranger à l'université et même dans les cours de sorte que le bon climat de la classe pourrait être un facteur de prévention du décrochage (Potvin et Dimitri, 2012).

Selon Coulon (1993), la solitude et le sentiment d'être étranger viennent du manque de ,,tissage'' d'un habitus. Il note que le nouvel étudiant n'est pas encore habitué à l'enseignement supérieur et à ses rites particuliers, alors il est en risque d'un « démaillage », « de ne pas s'en remettre », « de ne plus revenir, de se sentir étranger à ce monde auquel on ne s'est pas encore complètement habitué ». Bref, il y a un fort risque de décrochage !

D'autre part, l'entrée à l'université pour ces jeunes lycéens, est un ,,bouleversement'' de climat d'interaction sociale, un changement important des « repères de camaraderie » qui est encore une autre raison pour se sentir ,,étranger''. Ils se retrouvent entre inconnus. « Entrer à l'université, c'est en général perdre de vue ses meilleurs copains de lycée, se sentir isolé et anonyme au milieu des autres, c'est rester silencieux même quand on se trouve en groupe » (Coulon et Paivandi, 2008).

Une autre difficulté soulignée par les étudiants, est la taille inhumaine de leur établissement. Les étudiants souffrent d'être anonymes à cause de la différence entre la taille de l'université et du lycée. Cette taille gêne les relations humaines. Pour Valérie Erlich (1999), même si « le rapprochement spatial n'a pas à lui seul un pouvoir intégrateur, il fournit toutefois aux étudiants un cadre identitaire ».

Il existe des formes de « socialité », des « modes de vivre ensemble », à apprendre ou à acquérir mais aussi de « solidarité qui ne s‟opposent pas nécessairement à l‟individualisme étudiant ou présupposé tel » (Erlich, 1999). Les amitiés entre les étudiants sont soumises aux influences de l‟environnement social, de l‟atmosphère des cours d‟où l‟importance du partage de lieux de convivialité qui constituent des espaces d‟affiliation aux nouveaux modes de penser et d‟agir universitaires (Alava, Romainville, 2001).

La relation de l‟étudiant avec les autres membres de l‟université peut être une autre cause de ce sentiment de solitude. Ces relations sont nommées « les relations para-pédagogiques » (Coulon et Paivandi, 2008, Paivandi, 2015, 2016). Cela non seulement joue un rôle dans la réussite des étudiants mais c‟est un élément qui peut aider à amorcer la socialisation des étudiants au sein des universités.

B. Rupture de l'espace et du temps

Pour le nouvel étudiant le contexte d‟études à l‟université est une rupture de l‟espace (Zittoun et Perret-Clermont, 2001) et du temps (Gale et Parker, 2104) par rapport au lycée et cela en plusieurs éléments : le nombre d‟heures de cours, l‟enchaînement des cours, le temps passé au lycée et à la fac, le nombre d‟heures à travailler, etc. Cette rupture est source de „„perturbations‟‟‟ pour l‟étudiant.

« Le rapport au temps, notent tous les étudiants, se trouve profondément modifié : les cours n‟ont pas la même durée ; le volume horaire hebdomadaire est beaucoup moins chargé qu‟au lycée ; l‟année, quand elle n‟est pas continue, est découpée en deux semestres et non trois trimestres ; le rythme de travail est très différent, les examens ne se passent pas aux mêmes moments de l‟année, les efforts à fournir ne sont pas répartis de la même façon » (Coulon et Paivandi, 2003).
Cette différence de la temporalité entre secondaire et supérieur est tellement grande et éloignée qu‟elle exige de construire « un nouveau rapport au temps » (Paivandi, 2015).
L‟entrée à l‟université peut être étudiée comme un passage temporel. Janssen (2001) décrit le temps comme une dimension de la vie académique de l‟étudiant. Mais Paivandi (2010, 2015b) articule le temps de la vie académique et celui de la vie sociale de l‟étudiant. Coulon et Paivandi (2003) ont distingué trois temps pour ce passage, il s‟agit de temps « social » et ils les ont définis comme tel :

« -Le temps de l'étrangeté, au cours duquel l'étudiant entre dans un univers inconnu, dont les institutions rompent avec le monde familier qu'il vient de quitter ;
-Le temps de l'apprentissage, où il s'adapte progressivement et où une conformisation se produit ;
-Le temps de l'affiliation » qui est celui d'une maîtrise relative, qui se manifeste notamment par la capacité d'interprétation, voire de transgression, vis-à-vis des règles ».

Le fait d'être un étudiant est un temps „„social"" car c'est le temps de « préparation pour « devenir quelqu'un » (Ecclestone, 2009; Ecclestone, Biesta et Hughes, 2010) : un scientifique, un musicien, une infirmière, un enseignant, etc. » (Gale et Parker, 2104).

Le temps n'est pas le seul responsable. Le lien entre le temps et l'espace doit être étudié aussi à travers l'environnement.

C. Rupture de l'espace et de l'environnement

L'entrer à l'université est traduit par les chercheurs comme un « bouleversement » (Zittoun et Perret-Clermont, 2001). Pour Coulon et Paivandi (2003), « le passage à l'université s'accompagne de modifications importantes dans les rapports qu'entretient l'individu avec son environnement ». Pour Alava (2011), arriver en première année est difficile. Les étudiants sont isolés, doivent s'adapter à des cours et à un nouvel environnement. Les nouveaux codes sont à apprendre. Par rapport au lycée, il y a une différence mais Coulon et Paivandi (2003) évoquent aussi une continuité :

« *La confrontation entre université et lycée tout d'abord, qui est brutale et qui montre des fractures importantes dans le vécu des étudiants, mais qui, en même temps, s'inscrit dans une logique de continuité qui ne modifie pas le statut « d'apprenant » de l'individu. On a donc là à la fois rupture et continuité* ».

Pour Zittoun et Perret-Clermont (2001), « la notion de transition inclut deux idées : d'un côté, que la personne vit une forme de « rupture » avec une forme de vie antérieure ; de l'autre, que la personne est nécessairement « en changement » pour s'adapter à de nouvelles conditions. Cette notion laisse en revanche ouverte la question de savoir si la personne « arrachée » à une forme de routine, à un espace social, à une manière de se définir, se « développe » nécessairement ».

Zittoun et Perret-Clermont (2001) ajoutent que cette rupture peut exiger de la personne « une longue période de remaniements ».

Il faut un temps pour que l'étudiant se stabilise, se retrouve et s'habitue à ce nouvel environnement où le départ est parfois vécu comme un ,,désarroi''. Déjà la taille de l'université peut accentuer ce sentiment. Coulon et Paivandi (2003) sont quand même optimistes car ils pensent que l'étudiant commence à se familiariser progressivement à son environnement de sorte qui va devenir « un membre compétent de la communauté universitaire et être reconnu comme tel ». Dubet (1994) affirme que « seulement la sociabilité sauve les étudiants » surtout dans les universités de masse où l'étudiant se sent plus « perdu » aussi bien dans l'espace que dans l'emploi du temps de leur cursus universitaire. À titre d'exemple, les premiers jours, « pour ce qui concerne le rapport à l'espace, les étudiants remarquent qu'une université, -même lorsque les locaux sont restreints comme c'est le cas, entre autres, de ceux de Paris 8 Saint-Denis-, est immense, infiniment plus grande qu'un lycée, au point qu'on a du mal, au début, à trouver sa salle de cours ou le bon secrétariat » (Coulon et Paivandi, 2003).

Cette remarque des étudiants révèle le rôle important de la socialisation « para-pédagogique ». Ainsi on retrouve un autre lien cette fois-ci entre l'environnement et l'administration sur lequel nous nous attarderons un peu.

D. Une administration peu connue voire inconnue

Les étudiants à l'université ne rencontrent pas les mêmes administrations qu'au lycée. Ni le rôle ni la responsabilité de l'administration ne sont identiques. Il n'y a pas de suivi à l'université. Au lycée le suivi des élèves fait partie des devoirs de l'administration. Ils suivent les élèves, leur absence est importante et doit être justifiée par l'élève et ses parents. Les élèves se sentent responsables, aller au lycée est un devoir pour eux. « L'établissement scolaire est ainsi assimilé à un espace public, espace de citoyenneté dans lequel on s'attend à ce que les élèves soient mis en conditions favorables à leurs prises de responsabilité » (Rayou, 2000).
À l'université cette responsabilité est d'autant plus requise. Leurs absences ne sont pas remarquées, ce qui d'ailleurs leur donne le sentiment d'être laissé à eux-mêmes ou même abandonnés.

La façon de donner les informations aux étudiants n'est pas identique au lycée. Les informations sont affichées. Ils ne sont pas informés de la même manière qu'ils l'étaient au lycée plutôt en contact direct. Ainsi il y a des informations ratées car elles n'ont pas bien été repérées. Il y a beaucoup de dispositifs dont les étudiants ignorent l'existence.

L'inscription, la préinscription, trouver les dates des examens, les changements concernant les cours et les salles, les absences des professeurs, les délais, les activités, etc. sont tous informatisés d'une manière indirecte. Les étudiants sont plutôt en contact virtuel que physique. Ceux qui ne sont pas très aptes en informatique risquent d'être moins informés ou même pas du tout informés.

Les étudiants se sentent ainsi encore plus perdus à l'université. Cela prend du temps pour s'y adapter et apprendre les canaux d'informations. Ce qui d'ailleurs oblige les étudiants à se mettre en contact avec les autres. Alors les timides peuvent être les victimes de cette défaillance de la démarche administrative !

Pour un étudiant novice « le surnombre est peu propice à la socialisation d'étudiants qui sont « perdus » aussi bien dans l'espace que dans la programmation de leur cursus universitaire » (Coulon et Paivandi, 2008).

Comment l'étudiant peut-il persévérer malgré cette errance. Tinto (1975, 1987) a développé un modèle interactionniste fondé sur les concepts d'intégration et d'appartenance à la communauté universitaire. Pour lui, la persévérance doit être conçue comme « un processus longitudinal d'interactions entre l'étudiant et les systèmes académiques et sociaux de l'établissement. Ce sont les expériences vécues par l'étudiant dans ces différents systèmes qui modifient de façon continuelle ses buts et ses engagements envers l'établissement, de façon à favoriser soit la persévérance soit l'abandon » (Coulon et Paivandi, 2003).

On ne peut pas dire qu'il n'y a pas d'interaction à l'université avec l'administratif mais il faut noter que l'interaction y est très différente. Cette différence exige une nouvelle manière de gérer les informations. « L'intégration sociale est quant à elle définie par l'interaction entre les intervenants du système (les professeurs, les pairs) et est mesurée aussi par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'établissement » (Coulon et Paivandi, 2008).

Cette interaction est parfois minimisée à l'université. À titre d'exemple abordons les interactions dans les cours magistraux.

II.4.1.2 Le cours à l'université : ses problèmes, ses exigences et ses techniques

Les cours à la fac représentent un autre élément externe. « Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement universitaire constitue une rupture encore plus considérable à maints égards : cours assurés en grands groupes rendant difficile l'adaptation au niveau effectif des étudiants, cours plus denses et plus rapides supposant des bases solides, enseignants-chercheurs spécialisés dans des domaines pointus éprouvant des difficultés à se mettre à la place de néophytes, etc. » (Wathelet, Vieillevoye, Romainville 2010).

Ce sont surtout les cours magistraux qui posent problème car ils représentent une réelle nouveauté pour l'ex-lycéen. La relation avec les enseignants est bien différente notamment dans ces cours à l'université. « On observe moins de tentatives de négociation des règles du jeu comme c'était le cas au lycée. Ceci tient d'une part à la dimension magistrale des cours laissant peu de places aux négociations, et d'autre part au fait que le poids de la sélection (surtout dans les premières années) fait de l'enseignant le juge et l'arbitre de la compétition » (Rayou, 2000). Ainsi Rayou a proposé un « comportement participatif » pour établir un lien qui invite l'étudiant à persévérer.

Une différence entre les tâches exigées à l'université et celles demandées au lycée réside dans les exigences différentes surtout dans les cours magistraux qui ne sont pas forcément adéquates avec les habitudes et les vécus des nouveaux étudiants. Pour Coulon et Paivandi (2003) « les échecs et les abandons sont nombreux au cours de la première année, c'est précisément parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en terme de contenus intellectuels, de méthodes d'exposition du savoir et des connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore des élèves, n'est pas réalisée. L'élève doit s'adapter aux codes de l'enseignement supérieur, apprendre à utiliser ses institutions, à assimiler ses routines ».

À ce stade, les cours magistraux qui pourraient être des lieux d'échange, sont devenus un lieu de ,,,solitude'' (Coulon, 1987) et d'isolement. Les enseignants confirment cette observation : « bien que les données empiriques issues des enquêtes soient peu abondantes, on peut trouver des témoignages d'enseignants relatant le sens de ces échanges et l'ambiance générale des cours » (Coulon et Paivandi, 2008).

La socialisation dans les cours magistraux nécessite l'acquisition d'une certaine culture qui a ses propres exigences.

A. L'interaction et l'acculturation dans les cours

Les cours magistraux peuvent provoquer des difficultés pour l'intégration du nouvel étudiant. Pour expliquer ces difficultés il nous faut aborder la question de l'acculturation dans ces cours. Cette difficulté existe chez la plupart des étudiants. Les étudiants arrivés à l'université, en première année, montrent différentes réactions face à ce nouveau contexte. Une étude menée par Sunmi Kim, chargée de cours à l'Université Paris-VIII peut mieux éclairer cette difficulté. Cette étude a apporté un éclairage remarquable sur la situation des étudiantes asiatiques en France. « En 2005, 14 143 étudiants chinois, 1840 étudiants coréens et 1643 étudiants japonais étaient inscrits en France, dans un établissement d'enseignement supérieur. » Sur ces bases, Sunmi Kim a relevé trois modes de distance socioculturelle à l'œuvre, « après l'arrivée en France : la majorité des étudiantes restent enfermée dans leur milieu d'origine ; d'autres s'intéressent à la culture française tout en restant centrés sur leur culture ; une minorité, enfin, s'oriente vers une intégration, un « métissage créateur». Or ces comportements sur place induisent bien souvent les projets d'avenir : la plupart des étudiantes (celles des deux premiers groupes) retournent au pays à la fin de leur cursus à l'étranger - même si elles relativisent parfois, ensuite, l'autorité confucéenne. Seules les étudiantes du troisième groupe décident parfois de s'insérer dans la société française, pressentant la difficulté d'un retour après cette « transformation » culturelle ».

Cet exemple est pertinent pour les étudiants en première année qui manifestent le sentiment d'être étranger. Le cas des étudiants dans les cours magistraux ressemble au cas de ces étudiants asiatiques. Ceux qui sont intéressés à s'intégrer dans le nouveau contexte continuent à assister aux cours magistraux malgré ces problèmes. Mais ceux qui restent à l'écart ou même se forment en groupe isolé et à distance sont les étudiants qui quittent ces cours. Nous avons comparé le cours magistral en première année avec le cas de ces étrangers puisque la première année est « une année d'étrangeté » (Coulon, 1987) et c'est le cas pour la majorité des étudiants de cette année universitaire.

En général, ce processus d'acculturation qui nécessite aussi une autonomie, est accompagné par le « passage systématiquement par une rupture, en général douloureuse, au cours de laquelle le sentiment de solitude et l'angoisse de perdre l'identité initiale joue à plein » (Coulon, 1987). Pour éviter d'être accablé par ce sentiment il faut prendre connaissance de la manière dont se fait le décodage du nouvel environnement.

B. Le manque de connaissance des codes

L'acculturation est évidemment une socialisation. « L'étudiant doit réussir son affiliation non seulement au monde universitaire en général mais aussi aux sous-cultures qui composent sa filière d'études » (Alava et Romanville, 2001).

Pour Coulon l'intégration est « apprendre les codes » de la nouvelle situation (Ennafaa et Paivandi, 2008).

Des travaux ethnologiques visent à expliciter l'acculturation qui est disciplinaire et largement tacites. Alava et Romanville (2001) ont souligné que cette acculturation n'est pas seulement d'ordre intellectuel mais a trait plus largement aux « conceptions du monde » et de l'homme, voire aux « valeurs ». Ils ont considéré les codes comme un mode de pensée et un signe d'homogénéité d'une communauté. « 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 » (Alava et Romanville (2001).

Connaître les codes d'apprentissage n'est pas seulement cognitif et académique mais est aussi une familiarisation tant en compréhension des règles qu'en production des savoirs.

Pour Alava et Romanville (2001) « 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 ».

Tout cela pour dire que l'intégration universitaire nécessite, dans une première phase, une forte connaissance des codes environnementaux. Après avoir pris connaissance des règles du nouveau contexte, il est requis de les encoder. Cet encodage est le processus d'appréhensions de nouvelles informations afin de les personnaliser puis de les stocker. C'est ainsi que l'étudiant construit au fur et à mesure ses nouvelles conceptions des études ou adapte les anciennes à la nouvelle situation environnementale. Pour Coulon (1997), Ennafaa et Paivandi (2008) cet encodage est défini comme une appropriation. Ils confirment que « l'étudiant, pour réussir son parcours, doit découvrir et s'approprier les routines et les allant de soi qui sont dissimulés dans les pratiques de l'enseignement supérieur ». Donc connaître les codes fait partie de l'affiliation. Selon Coulon (1997) la réussite d'un étudiant est conditionnée par son « affiliation », à la fois au sein de

l‟université et, surtout, au travail intellectuel. Alava et Romanville (2001) l‟ont mis en évidence par le rôle « des pratiques d‟étude dans l‟appréhension de l‟univers estudiantin ».

Dès lors, l‟affiliation est le décodage du nouveau contexte cognitif et social. Un étudiant affilié est ainsi un étudiant qui réussit s‟il maîtrise la stratégie de „„l‟encodage‟‟.

C. La décontextualisation-recontextualisation

Le mode d‟appropriation des savoirs change entre l‟enseignement scolaire et l‟enseignement supérieur. Pour apprendre à l‟université il est nécessaire d‟effectuer un travail de décontextualisation des savoirs anciens dans le but de les recontextualiser dans un nouvel environnement ou devant la « situation problème » (De Ketele, 1990). C‟est un support dans l‟apprentissage qui s‟applique d‟une manière générale aux différentes disciplines. Alava et Romanville (2001) ont décrit le travail de décontextualisation-recontextualisation comme un travail d‟apprenant par lequel « les savoirs s‟émancipent des situations et activités utiles acquises et peuvent être reconnus et mobilisés dans d‟autres contextes, devenir constitutifs d‟autres situations et expériences ».

Selon Beckers et Voos (2008), pour développer la compétence d‟accomplir les tâches universitaires, il est requis de faire face à « des tâches semblables, de la même « famille » qui auront permis un travail de décontextualisation-recontextualisation essentiel au développement de compétences ». Les tâches semblables se trouvent dans le vécu ou pour mieux dire dans l‟expérience du nouvel étudiant.

Utiliser la stratégie de la décontextualisation–recontextualisation, permet d‟utiliser les savoirs déjà acquis et les orienter vers la nouvelle situation d‟une façon adéquate. Ainsi l‟étudiant sélectionne ses savoirs les plus pertinents.

Ces savoirs ne sont pas seulement des connaissances cognitives mais aussi des savoir-être et des savoir-faire.

Dans une nouvelle situation comme les cours d‟amphi, pour se sentir moins étranger, l‟étudiant qui fait appel à ces deux stratégies, a plus de chance de réussir. Premièrement, il passe à la logique de mise en œuvre où le savoir en usage est investi dans une nouvelle action, c‟est la partie de décontextualisation des savoirs. Deuxièmement, il recourt à la logique de réflexion qui « se déploie lorsque le savoir en usage s‟avère insuffisant pour mener à bien l‟activité et qu‟il faut en

remanier la structure et l'alimenter de nouvelles formalisations » (Legendre, 2003), ainsi en est-il dans la phase de recontextualisation.

Les cours magistraux sont des situations de vie exigeant une méthode d'être et de réagir. L'étudiant doit construire une nouvelle structure comportementale et sociale qui lui permettra de s'adapter à la nouvelle situation. Ce processus commence, par « comprendre la situation » et « les normes institutionnelles » (Parent, 2017). La phase de décontextualisation et recontextualisation des codes et des savoirs vient par la suite.

Le développement des connaissances sur la vie universitaire, dont les cours font partie, ainsi que des savoir-faire, se réalise au cours d'une transformation tripartite : compréhension, décontextualisation et recontextualisation. La compréhension est la personnalisation du savoir c'est-à-dire que l'étudiant se retrouve dans les savoirs (savoir-faire, savoir-être). Il est appelé à développer un ,,,soi-étudiant''' (Mead, 2006) et « prend conscience de son environnement et de la place qu'il occupe vis-à-vis de ses partenaires » (Paivandi, 2015).

La prise de conscience qui s'effectue à l'université se confronte avec son vécu lycéen, vécu qui lui avait donné des images pour se projeter dans sa vie universitaire.

II.4.2 Les éléments internes

II.4.2.1 Les premières conceptions : le lien entre le lycée et l'université

Parmi les étudiants qui entrent pour la première fois à l'université certains avaient déjà entendu parler de cet univers par leur entourage, mais certains y sont venus sans avoir d'idée claire de ce lieu d'étude et de vie. Soit ces derniers n'ont pas d'image soit ils ont une image vague de ce nouvel environnement. Dans tous les cas, ils ont majoritairement des conceptions de l'université qui sont en général loin de la réalité.

Ces conceptions viennent des expériences vécues avant l'université. Selon Parent (2017), « les histoires des jeunes indiquent que la transition vers l'enseignement supérieur commence bien avant l'inscription à l'université. Pour la plupart des étudiants autochtones, la transition universitaire est un processus continu de construction de relations qui est soutenu par une gamme d'expériences qui se produisent avant, pendant et après leur entrée dans l'enseignement supérieur ».

Pour les étudiants en première année selon De Berny (2011), l'université est « le symbole suprême du système scolaire », ils la considèrent comme « la prolongation naturelle du lycée. [Elle est pour] les néo-bacheliers, comme un rêve ». Quel que soit leur objectif ou leur image, l'université a, pour « les étudiants qui y arrivent pour la première fois un attrait nouveau, la découverte de nouvelles disciplines » (De Berny, 2011).

Les premières conceptions que l'ex-lycéen a de son environnement à l'université est importante car elle influence sa façon d'y réagir. Cette vision lui donne une impression de cet environnement et même de la façon d'apprendre (Meyer et al. 1990). Elle définit aussi son comportement et ses décisions, ce que William Thomas a appelé « la définition de la situation ». William Thomas (1923) a indiqué ce qu'il fallait entendre par l'expression « définition de la situation ». Un individu agit en fonction de l'environnement qu'il perçoit, de la situation à laquelle il doit faire face, mais il définit également chaque situation de sa vie sociale par rapport à ses attitudes et à ses croyances préalables, qui lui permettent d'interpréter et de donner sens à son environnement » (Coulon et Paivandi, 2003). Le passé et le vécu de l'étudiant se reflète dans ses premières conceptions qui ont construit son image de l'université.

Apprendre à l'université est une « situation ». Selon Coulon et Paivandi (2003) une situation est une combinaison de « l'ordre social mobilisé dans l'action présente, en même temps que [de] l'histoire personnelle d'un individu ». Pour eux, cette situation « est toujours le résultat d'un conflit entre la définition que nous fournit la société et notre définition « spontanée » de la situation présente ».

Si l'étudiant rencontre un grand écart entre ce qu'il a imaginé et ce qu'il rencontre à l'université réellement, cela peut provoquer « des incidents dramatiques » tel que la perte du sens de l'apprendre et le « décrochage ». Ainsi selon De Berny (2011) « la relation avec les lycées est fondamentale pour la lutte contre l'échec à l'université. Elle permet d'abord de changer l'image de l'université auprès des élèves et des enseignants ».

Ces conceptions de l'université et d'apprendre à l'université ont besoin d'être changées ou d'être „mises à jour", comme Coulon et Paivandi (2003) nous l'indiquent également : « les nouveaux étudiants ont évidemment à définir en permanence les situations nouvelles qu'ils rencontrent en entrant à l'université, en fonction de leur géographie personnelle, d'une part, et des définitions, bureaucratiques et intellectuelles, que le monde universitaire leur impose, d'autre part ».

Les premières conceptions de l'ex-lycéen de l'université sont des schémas construits dans son passé et pour la majorité dans le secondaire. Le changement extérieur (l'environnement) de cet ex-lycéen doit être synchronisé avec son changement intérieur (l'identité de l'étudiant) et cela requiert une maturité qui ne va pas de soi pour un étudiant novice.

II.4.2.2 « Des récits d'adultes en devenir »

Pour le passage entre le secondaire et le supérieur le lycéen a besoin de passer du statut d'élève au statut d'étudiant. Ce passage est en même temps le passage de l'adolescence qui conduit ces jeunes à "devenir adulte" en intégrant une nouvelle vie sociale. On peut se demander si ces jeunes adultes en devenir sont capables d'accepter, d'assumer ce rôle d'étudiant de première année et d'acquérir leur indépendance ?

Pour Van de Velde (2008), la sociologue qui a étudié l'adolescence, « devenir adulte n'a pas d'âge et frontière précise ». On peut retrouver en effet les problématiques et les stratégies en question évoquées par Van de Velde (2008) : « vouloir se placer au mieux, prendre le temps de se trouver, s'assurer à minima ou quitter le foyer parental pour s'installer ». Van de Velde note aussi qu'« il apparaît alors assez clairement que les questions liées à l'autonomie et à l'insertion professionnelle concerne des jeunes un peu plus âgés que ceux dont les récits sont centrés sur leurs expériences scolaires». Si on s'appuie sur cette description peut-on affirmer que l'étudiant en première année est un adulte ?

Van de Velde en 2008 a soutenu sa thèse sur le sujet « Devenir adulte ». Ses recherches sont basées sur une étude comparative entre quatre pays d'Europe. Le résultat de ses recherches a montré que l'âge adulte dépend de plusieurs éléments surtout culturels, économiques et sociaux. « Elle remet d'abord en question la conception de la jeunesse qui la sous-tend : conçue comme un état transitoire antérieur au franchissement des trois seuils définissant l'entrée dans l'âge adulte - emploi stable, résidence indépendante, mise en couple - la jeunesse s'inscrirait dans une conception statutaire des âges de la vie séparés les uns des autres par des frontières fixes et immuables » (Baudelot, 2008). Ces définitions remettent en question encore une fois "l'âge d'adulte" de l'étudiant en première année.

Dans les cas étudiés, Van de Velde a décrit différents âges. Elle a défini l'âge adulte en France entre 23 et 24 ans. Cette définition de l'âge adulte a attiré notre attention car d'un étudiant en

première année qui a normalement entre 18 et 19 ans nous exigeons des tâches qui sont attendues d'adulte ! (être autonome, indépendant, vivre seul loin de la famille, payer ses études, etc.) Cela signifie qu'on ne peut pas de toute façon les considérer en tant qu'adulte d'après la définition donnée. C'est toute la complexité de la transition entre secondaire et supérieur, un jeune de 18 ans vit une transformation qui le conduit à devenir ce qu'on appelle un adulte tandis qu'il n'y a pas d'âge défini pour cette transformation. Il s'agit d'un processus. À ce stade-là, on peut se demander comment cet ex-lycéen peut assumer son rôle d'étudiant supposé légalement adulte (à l'âge de 18 ans, il est considéré comme un majeur, il peut voter, travailler, quitter sa famille), alors que socialement il n'est pas encore reconnu comme tel ? Y-a-t-il un paradoxe entre ce qu'on lui demande d'être (un adulte) et ce qu'il est réellement ?

En France, l'intégration sociale est une des questions examinées par des chercheurs dans plusieurs domaines notamment en sociologie. Selon Van de Velde, l'intégration en tant qu'adulte se fait après l'obtention d'un diplôme et au moment d'entrer dans la vie active en obtenant un emploi ! Baudelot (2008), y ajoute aussi que « le sentiment d'urgence est très prégnant : il faut s'intégrer à tout prix et le plus vite possible, une fois pour toute et pour toute la vie ». Selon ces précisions, on peut encore tirer cette conclusion que le nouvel étudiant de première année n'est pas encore adulte ! Alors est-il vraiment prêt pour une intégration hâtive à l'université ?

On peut affirmer que l'étudiant en première année est clairement dans un état de transition. Il se façonne au fur et à mesure « de la façon dont [ils] envisagent eux-mêmes leur jeunesse, comme un stade transitoire à une intégration définitive » (Baudelot, 2008). C'est un sens que les jeunes donnent à leurs expériences. Mais quelle représentation ont-ils eux-mêmes de la jeunesse au moment de la transition ? Une liberté illimitée ? Une orientation vers une profession ? Un engagement dans un rôle social (être étudiant)? Un moment où l'on peut vivre plusieurs expériences sans engagement définitif ?

Pour Van de Velde « devenir adulte est avant tout devenu une question d'identité : nous nous disons adultes au regard des épreuves que nous avons traversées, plus uniquement au regard d'une indépendance acquise par des étapes prédéfinies. Et surtout, plus seulement en fonction de l'âge que nous avons. En quelque sorte, le critère de l'âge pour l'acquisition du statut d'adulte n'a plus lieu d'être. La frontière entre la jeunesse et l'âge adulte devient donc de plus en plus poreuse. Devenir adulte correspond aujourd'hui à une ligne d'horizon individualisée. On ne peut pas dire

qu‟il y a rupture entre un moment où on n‟est pas adulte et un moment où on le devient » (Delbarre, 2013).

Or, une des différences concernant la transition des étudiants en première année réside peut-être dans la différence d‟âge auquel ils „„deviennent adultes‟‟‟ ou matures. À la sortie du lycée, s‟ils sont tous peintres, ils n‟ont pas tous les mêmes pinceaux !

Ce qui rend le passage entre le secondaire et le supérieur très sensible dans la vie d‟un étudiant c‟est le fait que celui-ci n‟a pas encore assez d‟expériences. Ce manque met en danger sa réussite. Pour Chevalier (2009), ces expériences peuvent provenir des capitaux sociaux, économiques et culturels. Ces derniers selon lui permettent aux étudiants de s‟intégrer dans un nouvel environnement qui est l‟université.

« Il n'est pas inutile de rappeler que dans le cadre de la massification de l'enseignement supérieur s'est instaurée une nouvelle hiérarchie scolaire, propice aux échecs et abandons des bacheliers les moins pourvus en capitaux (sociaux, économiques et culturels). En effet, si ce ne sont plus seulement des héritiers, au sens de Bourdieu, qui s'installent sur les bancs des amphithéâtres mais de « nouveaux étudiants », ceux-ci doivent découvrir les codes et normes de la vie universitaire. Ainsi, dès les années 1990, Coulon (1997) s'est intéressé au processus d'affiliation, expliquant que les étudiants doivent non seulement prendre connaissance des règles explicites régissant l'Université mais aussi de celles qui demeurent implicites, pour s'intégrer » (Chevalier, 2009).

Ces expériences influencent ses choix d‟étude. Ce qui confirme que pour devenir un adulte il faut pouvoir choisir mais ce choix n‟est pas garanti et ne peut pas l‟être. Surtout pour un élève qui en peu de temps entre le baccalauréat et la fac doit montrer qu‟il est transformé en „„pré-adulte‟‟‟. En quelques mois, un élève qui était toujours soumis, sera présumé comme un adulte dont on requiert les décisions pour orienter le reste de sa vie. Comme l‟indique Gauthier (2008) « dans toutes les sociétés, le passage à l‟âge adulte s‟accompagne de rites plus ou moins formalisés. Dans les sociétés occidentales, par exemple, les examens du secondaire ponctuent la sortie de l‟adolescence et marquent l‟entrée dans le monde de l‟autonomie ».

Mais Becquet (2009) pense que « le passage à l‟âge adulte ne serait être uniquement appréhendé au prisme de seuils identifiés à franchir, mais serait un processus dynamique fait d‟allers-retours, de bifurcations et adossé à des représentations sociales de ce que signifie « être adulte » ». Et il ajoute aussi que « l‟âge adulte serait ainsi la résultante d‟une combinaison entre des conceptions personnelles, institutionnelles et sociales et non uniquement celle d‟une suite d‟étapes ordonnées

et vécues de manière linéaire ». Pour Baudelot (2008) déjà « la notion d'adulte ne renvoie plus à un statut, elle n'est que perspective ».

Les chercheurs ont utilisé différentes expressions pour nommer le temps de la jeunesse telle que « devenir adulte », « se sentir adulte » et « être adulte ». La responsabilité est le point d'intersection de toutes ces expressions.

A. Une responsabilité indispensable

Le lycéen qui entre à l'université se sent adulte ou en devenir. Il faut s'incarner dans une nouvelle identité. On le reconnaît comme étudiant même s'il n'est pas prêt à accepter sa nouvelle identité. Les autres ne peuvent pas prendre de décision à sa place et il ne peut pas continuer à être dépendant des autres. Finalement il est seul devant ses choix ! « Les choix d'études sont considérés comme déterminants pour l'avenir car ils conditionnent l'obtention d'un statut social, élément-clé de la construction personnelle » (Becquet, 2009).

Pour entrer à l'université on lui demande de « décider d'être étudiante, étudiant, pendant une ou plusieurs années, c'est choisir une des voies possibles pour aller plus loin sur les plans personnels et professionnels. C'est une occasion d'approfondir ses connaissances, d'acquérir une façon d'apprendre » (Letarte, 1999).

Ainsi non seulement il devient responsable de ses actes et de ses choix mais aussi de son avenir ce qui lui donne du stress et même le sentiment d'être perdu. L'étudiant qui se sent adulte est celui qui prend la responsabilité de ses choix et de ses décisions. Pour Coulon et Paivandi (2003), les étudiants quand ils arrivent à l'université « ne sont pas encore étudiants : même s'ils souhaitent en générale le devenir à part entière, ils sont simplement des « demandeurs » d'enseignement supérieur, mais leur décision peut encore être remise en cause, en fonction d'un grand nombre de facteurs ». Ils les décrivent comme des amateurs qui doivent devenir des professionnels et qui doivent considérer leur « nouveau statut d'étudiant comme une nouvelle profession à exercer ».

Ils citent même les remarques des étudiants :

« *Cesser d'être un amateur, qu'on n'exerce plus seulement cette activité par goût mais qu'on a décidé qu'elle va nous permettre de gagner notre vie* » (Coulon et Paivandi, 2003).

Accepter la responsabilité de son rôle et devenir étudiant peut être accompli par le fait de « devenir membre » d'un groupe. Cette responsabilité « n'est pas seulement devenir l'indigène de l'organisation universitaire, c'est aussi être capable de montrer aux autres qu'on en a désormais les compétences, qu'on possède les ethno méthodes toujours localisées de cette tribu. Néanmoins, la possession d'une partie de cette culture de sens commun suffit en général à conférer à celui qui en est porteur et qui sait l'exhiber le statut de membre » (Coulon et Paivandi, 2003).

Cette responsabilité dans un deuxième temps comprend une certaine pratique selon Alava tels que « prendre des notes, suivre un cours en amphi, être actif durant le cours, surligner, apprendre ces leçons, définir les concepts » (Alava, 2011).

Vaillancourt (1998) pense que l'étudiant doit structurer ses informations. À titre d'exemple, il a besoin de gérer son temps.

B. Le rapport au temps

Un élément important à considérer dans la pratique du rôle d'étudiant est la gestion du temps. Étudier à l'université nécessite une gestion du temps quotidien qui est très différents avec celui du secondaire. Par exemple, le temps de trajet (Vaillancourt, 1998), est un élément à gérer. La gestion du temps aussi concerne le temps d'apprendre. « Apprendre est une activité cognitive qui sollicite le sujet durant une phase contrainte de temps dans le but de lui permettre de modifier ou compléter son appareil cognitif » (Alava, 2011). Selon Letarte « apprendre est une activité d'interaction en contexte dans un temps et un lieu défini socialement ». Ce temps pour l'apprendre doit être planifié autrement qu'au lycée pour l'optimiser. « Planifier ses heures de travail et les utiliser pleinement signifie non seulement une diminution de stress mais parfois également plus d'heures à consacrer aux loisirs. Le stress devient moins grand parce qu'on évite les retards et les périodes de surcharge » (Letarte, 1999).

Pour Letarte (1999), « la gestion du temps est une habitude qui s'acquiert par la pratique, une habileté qui se perfectionne par essais et erreurs ». Il faut une planification.

Cependant la gestion du temps n'est pas facile. L'étudiant a parfois besoin d'un secours d'extérieur s'il n'a pas d'assez l'habitude. Véronique Mimeault, psychologue à l'université de Laval, a affirmé ainsi que :

« Les difficultés de gestion du temps sont un motif fréquent de consultation au Centre d'aide aux étudiants. Les études universitaires requièrent certains ajustements pour réussir, entre autres quant au degré d'autonomie et de discipline personnelle. Gérer le temps à consacrer au travail personnel en dehors des heures de cours est souvent ce qui constitue le plus grand défi ! D'autant plus que plusieurs étudiantes et étudiants sont aussi engagés dans d'autres responsabilités (ex.: emploi rémunéré) ».

La gestion du temps nécessite une certaine maturité surtout pour les grands cours en amphis. L'étudiant doit surtout gérer le temps qui y est plus « économisé » (deux heures de cours pour des centaines de personnes) et il doit ainsi « suppl[éer] à certaines aptitudes intellectuelles » (Vincens, Krupa, 1994). Pour deux heures de cours l'étudiant quelques fois doit fournir le double de temps en travail personnel. La quantité de travail est plus importante qu'au lycée. Le mode d'enseignement à l'université qui est différent de celui du secondaire, exige la maturité mais non seulement pour la gestion du temps. Cette maturité doit être développée dans les autres aspects de cet enseignement.

C. Une maturité requise

Arriver à l'université comme on a déjà vu est une rupture importante dans la vie d'un nouvel étudiant de première année. Cette rupture parfois les incite à lâcher le fil d'Ariane car ils ne sont pas assez matures, pour ce genre de vie. Selon Coulon et Paivandi (2003) « peu d'étudiant sont prêts à devenir de véritable professionnels de leurs études. Non qu'ils n'en soient pas capables. Mais cela nécessite d'avoir une perspective à long terme, c'est-à-dire un projet suffisamment élaboré pour qu'il justifie des efforts fournis et qu'ils puissent se réaliser dans des institutions qui le favorisent ». C'est ce qu'on entend par le terme de ,,,maturité''.

Les lycéens qui entrent à l'université passent par trois étapes pour se rendre plus aptes à assumer leur rôle, disons arriver à ,,,une maturité requise'' : la séparation affective, le doute douloureux et l'alliance définitive (Coulon et Paivandi, 2003). L'étudiant novice se trouve d'abord dans la phase de la séparation d'avec le passé familier, au cours de laquelle il perd les repères antérieurs. Il doit s'habituer à cette séparation (le temps d'étrangeté).

La deuxième phase est la phase de « doute ». « Elle est une période souvent douloureuse, faite d'incertitude et de doutes, au cours de laquelle l'étudiant est anxieux. Il n'y a plus de passé, mais

pas encore de futur. Il est dans l'entre deux, n'a plus de repère. À la nécessité de-structuration qui accompagne l'oubli de son passé, ne succède pas tout de suite la re-structuration qui le fera passer définitivement dans la troisième phase ». C'est le temps de l'apprentissage de son rôle. Enfin, vient le moment de l'agrégation, celui du passage définitif dans son nouvel état.

Une étude effectuée sur la question du décrochage en licence dans l'UFR de sciences de l'Université de Cergy Pontoise (Berny, IAU 2012) a montré que certains étudiants en première année ne sont pas assez matures. « Les étudiants de niveau moyen, qui tâtonnent, ne s'investissent pas suffisamment pour réussir la première année, passent éventuellement par des voies détournées avant de réintégrer l'université. Ils sont jeunes et ont besoin de temps pour mûrir leur projet de formation. Ils subissent aussi une forte pression sociale, et ne disposent pas encore de la capacité à prendre du recul et faire des choix éclairés ».

Cette étude nous a révélé certaines causes de ce recul. « En arrivant à l'université, ils cherchent peu le contact avec les enseignants, se montrent assez distants. Leur motivation au travail est encore faible : ils n'ont pas été habitués à travailler, ne sont pas encore prêts aux efforts nécessaires. Ceux-là, il faut les maintenir dans l'enseignement supérieur, à l'université ou ailleurs, en attendant qu'ils acquièrent une vraie autonomie », une maturité. Cette dernière est requise « pour pouvoir poursuivre à l'université » elle peut être acquise avec le temps.

Pour Vermunt & Rijswijk (1988) c'est une expérience qui devient accessible mais dépend du caractère personnel, l'interaction et la perception de l'étudiant. Ils pensent que d'ailleurs cette perception est définie par la perception qu'ils ont de leur contexte social (nous y reviendrons dans les chapitres suivants).

La maturité est un processus qui permet d'aboutir plus facilement à une intégration. « C'est le processus qui consiste à découvrir et à s'approprier les « allants de soi » et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur » (Bachy, 2006). Elle aide l'étudiant à deux formes d'affiliation :

« - l'affiliation institutionnelle qui consiste à comprendre comment sont construits les cursus d'études, les programmes de cours, quelles sont les attentes des professeurs….

_ L'affiliation intellectuelle qui est le fait de développer de nouvelles méthodes de travail, d'acquérir des connaissances, de gérer son temps, d'utiliser des bibliothèques…il s'agit des repères dans le cadre institutionnel. C'est le « penser, classer, et catégoriser » qu'apprécie

particulièrement Coulon. L'étudiant identifie, comprend et incorpore des routines et allant de soi » (Bachy, 2006).

La maturité de l'étudiant est en question quand il faut saisir le rythme des études, comprendre l'attente des enseignants, établir des modes de relation avec les étudiants, surtout les premiers mois qui sont fortement déstabilisateurs (Alava, 2011).

Ainsi la maturité peut être requise « dans le domaine cognitif (Trocme-Fabre, 1997), ou dans le domaine des compétences sociales (Coulon, 1997) » (Tremblay et Perrier, 2006). De ce fait, la maturité est un facteur nécessaire pour l'intégration académique et sociale ainsi que pour acquérir des techniques ou des habiletés dans une « manière de faire » qui « caractérise le sujet et qui lui permet de réaliser les activités scolaires et sociales nécessaires à la réalisation de sa tâche » (Alava, 2011). L'étudiant ainsi développe son identité au fur et à mesure de son apprentissage personnalisée.

Pour étudier la maturité au cours de la transition entre secondaire et supérieur, il faut se pencher aussi sur le rôle de la famille.

II.4.3 La famille un facteur interne et externe

La famille est un facteur à la fois interne et externe. Elle est un facteur externe en tant que participant à l'environnement qui transmet la culture et les normes sociales à l'étudiant. Elle est un facteur interne car elle a sa propre histoire véhiculant ses propres valeurs dans lesquels l'individu est partie prenante malgré lui. C'est un lieu de construction identitaire qui forme l'idéologie, intervient sur la maturité et la vision du futur étudiant. Les diverses études ont montré que si la famille n'assume pas bien son rôle en tant que contexte constructif, elle pourra être source de difficultés importantes dont la moindre est la sortie précoce du système éducatif.

Pour Vaillancourt (1998), l'influence de la famille sur le décrochage est liée au niveau d'éducation des parents et à leur statut socio-économique. Selon Vaillancourt « les décrocheurs tendent à provenir d'une famille à niveaux social et économique inférieurs (Brown, 1993; Devereaw, 1993; Hein, Lewko, Burns and Tesson, 1987; Hem, Lewko and MacIsaac, 1992; Sullivan, 1988; Tanner, 1990) ».

Fortin et al. (2012) ont développé un modèle prédictif du décrochage scolaire. Ce modèle a pointé le doigt sur l'influence de la famille sur le plan psychique. Pour Fortin et ses collègues les relations dans la famille peuvent influencer la dépression, la perception qu'a l'élève du climat de classe et son rendement scolaire.

Paivandi (2011) dans une recherche sur l'apprendre à l'université a mentionné d'autres influences de la famille sur les problèmes scolaire tels que le redoublement et la réorientation. Pour lui « les difficultés scolaires (redoublement, réorientation) ou les choix moins "prestigieux" durant le parcours scolaire (séries technologiques, choix d'une filière professionnalisante et courte après le bac) touchent particulièrement certaines catégories d'étudiants (origine défavorisée, familles immigrées, habitants des banlieues réputées "populaires") ». Cette corrélation est également mise en évidence par les données statistiques publiées en France par le ministère de l'éducation nationale et d'autres enquêtes sociologiques (Erlich, 1999 ; Felousiz, 2001).

Cependant la famille n'est pas toujours en cause pour Paivandi (2011) car ses enquêtes ont montré que « la relation à l'apprendre n'est pas un trait qu'un étudiant hériterait de sa famille ou d'un groupe social d'appartenance porteur de caractéristiques sociales et culturelles. Celle-ci est une construction historique élaborée au cours d'un parcours de vie marqué par la contingence, à travers des expériences, des pratiques, des événements et des situations. Comme on peut le voir dans les autres enquêtes sur les élèves (Charlot, 1997 ; Bautier et Rochex, 1998) le parcours étudiant ne se construit pas dans un vide social, mais dans des cadres sociaux structurés par des rapports sociaux. De l'école à l'université, le parcours d'un sujet-apprenant est indissociablement singulier et social ».

La transition de la première année à l'université est un fait social affecté par des interactions et des rapports sociaux. Une partie de ces rapports sociaux prend forme dans la famille et une autre partie dans la société.

La part de la famille dans cette transition prend deux faces : social et individuel. Dans son rôle social elle transfère les codes et les normes de la société à leurs enfants et dans son aspect individuel elle les encourage et les soutient. Les chercheurs d'Amérique du nord tels que Hein, Lewko et MacIsaac (1992) ont noté également que « les décrocheurs ont des parents peu intéressés à l'éducation de leur enfant » (Vaillancourt, 1998). Ces chercheurs ont mentionné l'effet de la famille dans l'encouragement des leurs enfants comme un facteur de décrochage. Hein,

Lewko et Maclsaac ont constaté qu'il y avait une « interaction familiale faible chez les décrocheurs ».
L'effet de la famille chez l'étudiant en première année peut être plus visible car il n'en est pas encore complètement détaché malgré son statut social qui le présente légitimement comme majeur.

On peut ainsi s'interroger sur ce que la famille lui a donné comme bagage social et individuel. Ce bagage peut-il faciliter sa transition pour devenir un vrai étudiant ? Si l'étudiant décontextualise ce bagage pour le recontextualiser dans son nouvel environnement, lui permettra-t-il de comprendre son rôle d'étudiant ? Ces questions nous font réfléchir aux difficultés du métier d'étudiant.

II.5 Le « métier d'étudiant » et la transition

Le métier d'étudiant (Coulon 1997 ; Alava et Romainville, 2001) ou « la carrière étudiante » (Convert et Pinet, 1993), est une « rupture avec une socialisation scolaire et [une] recherche d'une affiliation sociale nouvelle » (Alava et Romainville, 2001). Etudier à l'université est un métier qui nécessite ses propres habiletés pour gérer un certain nombre de règles. « Pour Coulon, ces règles sont fondamentales car ne pas comprendre comment "marche" la fac est un facteur d'échec » (Grégory, 2007).

Le verbe „bosser" est remplacé par celui « de „travailler qui ne décrit pas seulement le travail salarié mais aussi véritablement l'action de mise au travail intellectuel (Coulon et Paivandi, 2003). Se transformer d'un étudiant „agent" à un étudiant „auteur" (Pourtois et Desmet, 1997), exige une bonne connaissance de ce métier. Le terme „étudiant" est signifié par Karasiotou (2008), en tant que « dimension individualiste ». L'étudiant est « un individu économique et social en devenir qui doit songer à réaliser les meilleures études et donc valoriser le mieux possible son parcours universitaire ». Il s'agit également d'une professionnalisation ou plus exactement « pré-professionnalisation » (Duru-Bellat, 2002).
Les étudiants étudient dans le but de devenir des spécialistes dans un domaine et de se préparer à une activité sociale bien rémunérée. On peut dire qu'étudier est le premier métier de l'étudiant et son premier pas vers un rôle social „spécialisé". Ce dernier n'est pas toujours explicite. Au sein

de l'université, et plus précisément de chaque filière, on prépare donc implicitement des spécialistes.

Considérer le fait d'étudier à l'université comme un « métier » est sujet à débat chez plusieurs chercheurs (Karasiotou, 2008 ; Durut-Bella, 2003 ; Kanouté et Laaroussi, 2008 ; Coulon et Paivandi, 2008 ; Romainville, Houart et Schmetz, 2006).

Il y a consensus pour affirmer que ce « métier » comme les autres, n'est pas facile à apprendre. La difficulté, notée par Kanouté et Laaroussi, (2008) vient de la diversité du profil des étudiants. Pour eux, l'hétérogénéité de la population des étudiants a rendu difficile ce métier. « L'apprentissage du métier d'étudiant n'est plus aussi facile qu'à l'époque où la majorité des jeunes entrant dans l'enseignement supérieur appartenaient en très grande majorité à des CSP plutôt aisées, ayant donc des codes déjà communs, une culture générale déjà importante et une certaine insouciance liée à la certitude d'un avenir professionnel assuré » (Kanouté et Laaroussi, 2008).

Une difficulté essentielle provient des changements importants en première année. « Pour les étudiants, l'entrée dans l'enseignement supérieur et universitaire est accompagnée de ruptures de diverses natures : temporelles, intellectuelles, relationnelles ou encore organisationnelles » (Baillet, 2011). Ainsi il ne peut pas rester attaché à ses expériences et ses vécus en famille ou au lycée.

Dans ce métier d'étudiant, le « nouveau bachelier » vit « la transformation progressive du lycéen en étudiant » (Romainville, Houart et Schmetz, 2006). Cela soulève encore des questions parce que c'est un grand changement à la fois contextuel et d'apprentissage :

« *Passer du statut d'élève dans une école à celui d'étudiant à l'université est le défi inévitable d'un changement de contexte d'enseignement et d'apprentissage. Il implique notamment, la plupart du temps, des changements dans les pratiques et les comportements face à la quantité de matière, à de nouveaux modes d'évaluation, à d'autres manières d'envisager la compréhension et la production de savoirs, à la nécessité d'autonomie dans le travail et dans l'étude* » (Delhaxhe, Houart & Pollet, 2011).

Comme dans tous les autres métiers, il est nécessaire d'apprendre les règles du jeu afin d'être plus productif. Maurice (2001) affirme que pour réussir il faut apprendre ce « métier » dès l'entrée dans le monde universitaire. Une des règles à apprendre est „„l'intégration"" dans le système universitaire. Coulon et Paivandi (2008) l'ont considérée comme une condition nécessaire pour permettre l'accès au savoir. « Apprendre son métier d'étudiant, selon A. Coulon signifie qu'il faut

apprendre à le devenir, « faute de quoi on est éliminé ou l'on s'auto-élimine parce qu'on reste étranger au nouveau monde dans lequel on vient d'entrer » » (Coulon et Paivandi, 2008). Grégory (2007) ajoute un certain nombre de règles plus ou moins explicites qui régiront le quotidien de l'étudiant telles que : l'organisation des cours, les modalités de validation, les attentes des enseignants, le travail en autonomie, etc. Il doit se préparer pour les études supérieures dans un nouvel environnement et un nouveau système, avec un statut social différent.

II.5.1 Quelle place pour le métier d'étudiant

Lorsque l'on parle de métiers, on sous-entend l'idée de compétences pour les exercer. Le métier d'étudiant sous-entend donc la notion de « compétences » pour étudier.

Chaque métier a une finalité (Le Boterf, 1995). Il y a des métiers à dominante « compétence » intellectuelle et sociale. C'est dans cette catégorie que se trouve le « métier étudiant ». On peut le caractériser comme un métier qui a une finalisation « sur une production à fonction d'usage » (Le Boterf, 1995). Cette « production attendue peut être contenue dans un cahier des charges ».
Cette finalité vise la production des compétences nécessaires dans la pratique d'études telles que la capacité de mobiliser les savoirs acquis et requis, ses connaissances et ses capacités cognitives et métacognitives (intégration académique), le développement des caractéristiques individuelles et sociales. Les caractéristiques individuelles sont l'idéologie, la culture, la motivation, les conceptions des études, etc. Les caractéristiques sociales peuvent comprendre les facteurs d'intégration de l'étudiant tels que la relation avec les enseignants, le groupe de pairs et les agents para pédagogiques.

Un étudiant performant ainsi devra être capable d'agir juste : mobiliser, transférer, sélectionner et combiner (décontextualisation-recontextualisation) ses savoirs. Ainsi on lui attribue le terme d'« étudiant compétent » dans son métier d'étudiant. Celui-ci est l'étudiant idéal.

II.5.2 Devenir un étudiant c'est devenir acteur de sa transition

Dans la transition entre secondaire et supérieur « l'étudiant idéal » est celui qui est acteur de sa transformation.

À cette fin il est indispensable sensibiliser les étudiants à ce „„métier"". « De nombreux travaux soulignent l"importance de la maîtrise des codes explicites et implicites de l"université pour y réussir, l"apprentissage du « métier » d"étudiant devenant une condition sine qua non du succès aux examens. Les témoignages recueillis montrent que tous les étudiants n"ont pas perçu cette exigence » (Céreq, 2009). Certains sont acteurs de leur intégration tandis que d"autres restent passifs et toujours dépendants autrement dit restent „„agents"".

Pour assumer le métier d"étudiant, il faut accomplir le processus de recontextualisation. Ce dernier exige toujours une intégration dans le nouveau contexte. Une fois incorporé dans ce contexte, l"étudiant est capable de reformuler ses savoirs et de les faire émerger en tant que savoirs développées dans ce contexte et ainsi de passer de l"étape d" « agent », à celle d" « acteur », et par la suite à d"« auteur » (Pourtois et Desmet, 1997).

Il passe d"une personne inactive et non intégrée, un simple porteur des savoirs primaires (agent), à une personne qui suit les règles déjà apprises d"une manière répétitive (acteur) mais quand ces règles ne répondent pas à ces besoins il devient initiateur (auteur). Être auteur rend capable de reconstruire d"après son „„stock de capitaux"", ce qu"il faut faire dans une nouvelle situation. Sinon il reste un agent simple imitant les règles déjà établies qui ne sont pas toujours efficaces.

Les étudiants novices « ne vivent pas dans l"immédiate adhésion au changement, car cette perspective implique toujours une reconstruction et un travail de distanciation par rapport à eux-mêmes. C"est dans sa reconstruction que le devient véritablement auteur ; il est alors explicitement à l"origine de son action ; il est l"initiateur de son projet ; il le décide » (Pourtois et Desmet, 1997).

La phase transitoire entre secondaire et supérieur est nettement visible dans la transformation de l"étudiant „„agent"" à l"étudiant „„acteur"". Dans le métier d"étudiant tous les étudiants ne fonctionnent pas de la même manière notamment dans leur façon de travailler à l"université. Pour mieux comprendre les raisons pour lesquelles un étudiant devient acteur ou reste agent il faut aborder plus en détail la notion d"apprendre à l"université.

CHAPITRE III. La notion de l'apprendre et les approches à choisir

III.1 Qu'est-ce qu'apprendre à l'université ?

L'université est un lieu différent du lycée en espace ou en mode d'apprentissage. L'étudiant qui y entre fait face à un grand changement. Apprendre à l'université a ses propres rythmes et ses propres règles. C'est devenu un sujet d'études et différentes définitions en sont données.

Pour comprendre le sens de l'apprendre à l'université, des recherches anglo-saxonnes ont été initiées en psychologie. Ces recherches se sont d'abord développées aux États-Unis, au Canada et dans quelques pays nordiques. Dans les pays francophones, les recherches se sont développées avec un peu de retard, elles ont suivi leurs prédécesseurs anglophones mais plutôt dans une direction sociologique. Les travaux de Bourdieu et Passeron, 1990 [1964] ; Bourdieu, Passeron et de Saint-Martin, 1965, font partie de ces recherches. Ces études n'étaient pas très nombreuses jusqu'aux années 70, selon Alava et Romainville (2001), de telle manière qu'ils ont appelé ces années les années de « désert de recherche dans le domaine des pratiques d'études au supérieur ».

Cependant une partie importante de ces recherches a tout d'abord été consacrée à la question de savoir comment adapter les « nouveaux étudiants au contexte réputé intangible de l'enseignement universitaire » (Lea et Stierer, 2000) avant de traiter de la notion d'apprendre.

Vermunt (1996) a donné une définition de l'apprendre. Selon lui apprendre à l'université est une activité de « haute qualité » que l'étudiant doit effectuer et l'enseignement supérieur doit le guider et surtout l'encourager. Il considère l'apprentissage en tant qu'« activité de la pensée » que les individus mettent à profit afin de choisir les stratégies idoines pour apprendre. Ces stratégies, pour lui, sont constituées d'une combinaison de dynamismes. Il considère apprendre comme un processus actif dans lequel l'apprenant comprend, modifie et utilise des représentations d'une situation pour anticiper une interprétation et y agir (Vermunt, 2005). Dès lors l'apprentissage concorde avec le développement de la façon de penser et d'agir.

La majorité des études sur l'apprentissage à l'université sont focalisées sur son processus, ses stratégies cognitives et ses motivations (Schmeck, 1983, Entwistle & Ramsden, 1983). Il y a quelques années, les chercheurs (Brown, 1987 ; Vermunt, 1996, Flavell, 1987, Paivandi, 2008) se

sont orientés vers un processus métacognitif qui concerne la conception de l'étudiant de l'acte d'apprentissage.

Giordan (1998) décrit l'apprendre comme un simple mécanisme d'enregistrement, effectué par « un cerveau « vierge », disponible et toujours attentif, l'acquisition d'un savoir est tenue pour le fruit direct d'une transmission ».

Selon les pédagogies traditionnelles, apprendre c'est la transmission des savoirs constitués, d'autres auteurs parlent de "l'art d'apprendre"". Trocmé-Fabre (1999) nous convie à réinventer « *le métier d''apprendre* » (Rezeau, 2001).

Apprendre c'est « assimiler, comprendre, modifier ses représentations, créer des liens pour retenir » (Rezeau, 2001).

Pour Perrenoud (2004), apprendre c'est : « désirer, persévérer, construire, interagir, prendre des risques, changer, exercer un drôle de métier et mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir ».

Paivandi (2011) l'a décrit comme « l'appropriation des savoirs abstraits. Il faut pouvoir comprendre et mobiliser les savoirs conceptuels d'une manière profonde mais pertinente dans le cadre d'une discipline ». Il a également ajouté que « 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 ».

Apprendre est ainsi présenté différemment par chaque chercheur et a plusieurs significations. Pour nous, il est interprété comme un acte social puisqu'il s'agit d'une opération, un geste, une initiative, un agissement et une démarche dans un environnement. Nous avons choisi de faire le point le plus exhaustif possible sur les travaux sociologiques qui cherchent à mieux comprendre l'activité de l'étudiant et son expérience concrète de l'université et de son enseignement. Mais il n'est pas sans intérêt de connaître les points de vue des autres disciplines afin d'enrichir notre point de vue. Ces significations et ces regards nous ont amenés à réviser les différents types d'apprendre provenant des caractéristiques qu'on leur a attribuées.

III.2 Les typologies d'apprendre à l'université

Les différentes significations données par les chercheurs sur l'apprentissage à l'université ont permis de proposer différents types d'apprendre et différentes visions sur cet apprentissage. Cela

nous a incités à en distinguer quelques-uns, ceux qui sont les plus fréquemment utilisés dans les travaux des chercheurs concernés.

III.2.1 Apprendre est une activité métacognitive

Apprendre est une activité qui selon Vermunt (2005), a pour visée le développement des façons de penser. À partir de cette idée, il a continué en 1996, à la suite des chercheurs qui le précédaient (Short & Weisberg-Benchell, 1989) à distinguer trois types de modalités d'apprentissage : « cognitif, affectif et régulé ».

Le cognitif comprend toute une catégorie de relation, structure, analyse, concertation, application, mémorisation, sélection et enfin processus critique.

Il attribue le type affectif à tout ce qui relève de la motivation, de l'auto jugement, de la concentration, de l'attribution, de l'auto évaluation, de l'assiduité et de l'émotion.

Quant à la régulation, elle comprend tout ce qui renvoie à l'orientation, le planning, le monitoring, l'examen, le diagnostic, l'ajustement, l'évaluation et la réflexion.

Pour lui ces trois aspects de l'apprentissage sont liés. La métacognition pour ce chercheur réside plutôt dans la troisième catégorie : la régulation.

Flavell, Millet et Miller (1993) ont lié la cognition et la métacognition ainsi : le métacognitif est «un ensemble de connaissances qui prennent la cognition comme objet et qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif ». La métacognition est une prise de conscience, qu'il importe de verbaliser, de pouvoir expliciter. Agir de façon métacognitive, c'est essentiellement prendre conscience de sa manière d'apprendre et exercer un contrôle sur celle-ci (Quiles, 2014). Noël (1997) souligne que « la métacognition peut aboutir à un jugement (habituellement non exprimé) sur la qualité des activités mentales en question ou de leur produit et éventuellement à une décision de modifier l'activité cognitive, son produit ou même la situation qui l'a suscitée ». Les caractéristiques de la métacognition issues de la psychologie sont pertinentes en sociologie. Si la métacognition est une prise de conscience, elle peut être optimisée dans un contexte par l'interaction. Une interaction ne prend son vrai sens que dans un contexte social. Si selon Noël, la métacognition aboutit à un « jugement », peut-elle avoir du sens sans un contexte, sans un repère (une autre situation, un autre contexte, une autre personne, etc.) ? Dès lors, n'est-il pas possible d'étudier la métacognition comme un facteur d'apprentissage au carrefour entre la psychologie et

la sociologie? Le contexte influence-t-il la métacognition par les interactions ? En fonction des contextes l'étudiant peut-il remettre en cause ses façons d'acquérir ses savoirs (« monitoring ») ?
L'apprendre dans le sens métacognitif est une activité de la pensée que les étudiants utilisent pour le processus d'apprentissage d'un contenu ce qui leur permet d'apprendre/acquérir ou enrichir « des connaissances, des compétences et la compréhension » (Vermunt, 1996).

III.2.2 Apprendre est un développement intellectuel et ''ethnique''

Apprendre est une activité intellectuelle et sociale. Son aspect intellectuel nécessite des méthodes particulières telles que rechercher les liens entre les matières à étudier. Vermunt (2005) définit apprendre comme développement de la façon de penser et d'agir. Selon Paivandi (2011) « à l'université, l'organisation pédagogique change d'une manière radicale et le savoir devrait être plus que jamais au centre d'une éducation intellectuelle, critique et professionnalisant. (…). Elle propose de travailler à son projet personnel ou professionnel, de développer une nouvelle autonomie intellectuelle et sociale ».
Son aspect social réside premièrement dans une acculturation ce qu'Alava et Romanville (2001), avaient interprété comme une « activité de l'étudiant au sein d'un espace social codifié ». Cette activité est un élément déterminant de « sa réussite et de son affiliation au monde universitaire ». Ainsi l'apprendre est l'acte de faire le pont entre cognition et socialisation à l'université.
Coulon (1997) partage la même idée. Pour lui, apprendre consiste en une affiliation intellectuelle. Celle-ci est un processus difficile pour les bacheliers qui doivent se constituer „„étudiants"" c'est-à-dire comprendre les énigmes de l'université, de leur cursus, adopter de nouvelles valeurs et un nouveau style de vie. Apprendre pour Coulon dépend d'une double affiliation : institutionnelle et intellectuelle. L'étudiant doit suivre les règles en les interprétant.
Quand il suit les règles il est dans la phase d'intégration (ethnique et sociale) et quand il les interprète il est dans la phase d'apprentissage (intellectuelle).
Le processus de l'apprentissage pour l'étudiant passe ainsi par deux temps : le temps au cours duquel, se sentant étranger, il cherche à se construire une nouvelle identité dans un nouvel environnement qu'il découvre. Il essaye de repérer la culture du groupe et de se l'approprier (Coulon, 1997) et aussi « se sentir appartenir à un milieu » (Lapeyronnie et Marie, 1992). C'est l'affiliation institutionnelle ou développement „„ethnique"" et social.

Le temps de l'apprentissage où il doit apprendre à apprendre les nouveaux savoirs. C'est l'affiliation intellectuelle ou développement intellectuel.

III.2.3 Apprendre est un rapport identitaire, un rapport épistémique au savoir

Apprendre pour certains chercheurs est le synonyme d'une harmonie d'identité. C'est un rapport harmonieux entre l'étudiant et son identité d'un côté et de l'autre côté ses savoirs. Apprendre pour Boutier et Rochex (1998) « est une relation de sens et relation de valeur : l'individu valorise ou dévalorise les savoirs en fonction du sens qu'il leur confère ». En fait, les savoirs ne prennent sens que dans cette relation.

Dans le contexte scolaire, Boutier et Rochex (1998) ont distingué deux registres quant à ce rapport au savoir : le registre identitaire et le registre épistémique. Ils ont défini ces deux registres ainsi :

« Le rapport identitaire correspond à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à des repères identificatoires, à la vie que l'on veut mener, au métier que l'on veut faire. Le rapport épistémique se définit, lui, en référence à la nature de l'activité que le sujet met sous les termes apprendre et savoir : apprendre, c'est faire quoi ? Quel type d'activité est ici impliqué ? ». Le rapport épistémique est la relation de l'individu à la nature même de l'acte d'apprendre et au fait de savoir.

Dans le contexte universitaire, pour Paivandi (2011) apprendre est une recherche du „'Soi'", « construire ainsi son "Soi" en tant qu'étudiant ». L'étudiant doit participer aux interactions pour former ses propres idées et son identité par rapport aux comportements des autres et se faire comprendre des autres. Ainsi l'étudiant est dans une « adaptation mutuelle, une appropriation réciproque des rôles, en se réalisant dans les interactions visibles et invisibles de l'environnement universitaire » (Paivandi, 2011). Dans cette interaction, apprendre prend du sens pour lui.

Nous avons tenté d'extrapoler l'idée de Bautier et Rochex (1998), à l'apprentissage universitaire. Selon eux, apprendre n'a pas un sens unique pour tous les élèves, bien au contraire ils pensent que l'apprentissage c'est trouver un « sens connu ou proche » des expériences pré-existantes. Cela nous conduit à ce que Perry (1970) appelle le « relativisme », ou bien à « l'activité de régulation » chez Vermunt (1996), Short et Weisberg-Benchell, (1989). Si apprendre pour l'étudiant se traduit par faire des liens avec des éléments « connus », il arrivera à orienter ses savoirs, les ajuster et les évaluer (régulation).

Ainsi l'étudiant peut construire un sens, propre à lui-même, de ses savoirs acquis en se référant à ses vécus.

III.2.4 Apprendre est une socialisation

Les recherches faites sur le sujet de l'apprendre à l'université, avec une approche sociologique, ont adopté des visions différentes sur ce sujet.

Lahire (1997) le situe dans un processus de *« socialisation silencieuse »*, qui passe par des ruptures dans le mode de vie, comparé à celui que ces jeunes vivaient au lycée.

Certains travaux sociologiques ont aussi examiné le passage initiatique à l'université dans une perspective à la fois interactionniste et ethnographique. S'inscrire à l'université peut être considéré comme un passage, comme le déclenchement d'un « processus d'affiliation » dont le principal enjeu est la transformation progressive du lycéen en étudiant (Ennafaa et Paivandi, 2008).

Pour Paivandi (2011) apprendre est une « perspective » qui se construit et se transforme au travers de la socialisation universitaire. « Toute socialisation constitue un phénomène interactionnel et un processus d'acquisition des savoirs qui s'imposent au développement d'échanges et aux liens sociaux ». Si apprendre s'effectue durant un échange via les liens sociaux donc apprendre est aussi une « interaction ».

Pour d'autres, la socialisation enrichit la culture de l'étudiant. Cette dernière est un facteur indéniable dans l'affiliation de l'étudiant et par conséquent dans son apprentissage. Il s'agit d'une relation à effet réciproque. Lahir (1997) voit les différentes pratiques culturelles comme des repères signifiants dans l'apprentissage, elles « jouent au fond la redéfinition de la figure dominante de „„l'homme cultivé"" ». La socialisation est l'adaptation de la personne à son environnement social (Rocher, 1968). L'homme cultivé est un homme qui a plus de potentiels pour cette adaptation et pour réussir son affiliation. De ce fait, il a plus d'atouts dans son apprentissage.

La socialisation peut être réalisée par la communication. Selon Mead (2006), « le principe fondamental dans l'organisation sociale est celui de la communication qui implique une participation avec autrui ». L'idée de la communication chez Mead (2006), prend une autre forme chez Paivandi (2011). Il voit l'étudiant comme un sujet social principal dont il « faut examiner les interactions dans l'environnement universitaire ». Ces interactions aboutissent à la socialisation qui est un processus de construction du statut d'étudiant en tant qu'une nouvelle identité sociale

avec les codes, les savoirs, les comportements et les compétences qu‟il exige. Pour s‟intégrer dans cette nouvelle société l‟étudiant a besoin de connaître les codes pertinents de son nouvel environnement. Autrement dit, il a besoin d‟apprendre une nouvelle socialisation. L‟étudiant ainsi est conduit vers une intégration sociale qui peut faciliter également son apprentissage.

La nécessité de la socialisation dans le but d‟apprendre fait consensus entre ces chercheurs. Cette socialisation se manifeste dans l‟interaction qui fait que les savoirs sont communiqués entre plusieurs personnes. Nous avons adopté le terme de communication en tant que clé de l‟acte d‟apprendre puisque la communication est l'action d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un avec les codes qui lui conviennent. De ce fait apprendre et se socialiser vont de concert.

III.2.5 Apprendre est une interaction

Apprendre ne relève pas seulement du développement cognitif. Dans un regard sociologique l‟acte d‟apprendre est aussi une interaction sociale. Le but de l‟apprentissage pour les sociologues est de se construire et construire notre environnement. Cette construction est patente dans la communication entre les individus ou entre l‟individu et son environnement. Nous reprenons Laberge (2009) qui affirme que « l‟interaction sociale façonne les identités » ou « nous façonnons nos propres identités dans l‟interaction sociale ». Pour Simmel (1992), les interactions sont des « actions réciproques » entre l‟individu et la société.

L‟université est un lieu social qui participe à la construction des normes ce que Durkheim nomme « l'ordre social », structure qui transcende les individus et constitue la société (Durkheim, 1995).

Approuvant les idées de Goffman, dans ce travail notre regard sur l‟acte d‟apprendre s‟inscrit dans une visée interactionniste. Pour Goffman les interactions constituent « la plus petite unité porteuse de sens ». Entrer en interaction nécessite une stratégie qui nous incite à choisir une « présentation de soi » (Talec, 2014) dans les situations de la vie quotidienne.La présentation de soi donne du sens à la relation entre les individus, entre l‟individu et son milieu, et définit ses conceptions d‟apprendre à l‟université et des études supérieures**.**

Pour notre part, « la présentation de soi » est nécessaire pour un nouvel étudiant car c‟est ainsi que l‟étudiant donne un sens à son identité sociale pour pouvoir entrer dans l‟interaction avec les autres. Cette interaction peut avoir deux faces : cognitive et sociale. À l‟université cette

interaction dans sa forme académique est un échange des savoirs cognitifs. L'interaction cognitive est le fait d'établir des liens entre les savoirs. Pour Tardif (1992), la conception cognitive de l'apprentissage scolaire repose sur un ensemble de principes qui définissent l'apprentissage comme « étant l'établissement de relations entre de nouvelles informations et des connaissances déjà acquises :

-autour de la nature et l'organisation de la connaissance elle-même ;

-autour de l'apprenant reconnu comme un acteur actif et constructif ;

-et finalement autour d'un bagage stratégique qui comprend des stratégies d'apprentissage ». (Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996)

L'acte d'apprendre peut être optimisé dans un réseau d'interaction. Mais comment ? L'étudiant cherche à trouver la relation entre ses savoirs acquis et requis. Dans un deuxième temps il les utilise dans le contexte auquel il doit se confronter et avec les autres étudiants avec qui il entre en interaction. C'est ainsi qu'il peut mieux apprendre car il peut mieux construire ses savoirs.

Une interaction est un échange entre deux entités sociales (Morin 1977 ; cité par Marc et Picard, 2003). L'apprendre dans son schéma le plus simple est l'influence réciproque entre ces deux entités. L'un de ces deux éléments est toujours un apprenant (l'enfant, l'élève, l'étudiant, …). La présence d'un deuxième élément est obligatoire, un contexte, un enseignant, un autre étudiant, etc. Plus ces deux entités interagissent plus elles s'échangent et c'est ainsi que l'acte d'apprendre devient efficace. La plupart du temps il faut plus d'éléments dans cette interaction (une matière, une compétence, une culture) et c'est ainsi que nous nous retrouvons en face d'un réseau. Les interactions établissent des liens entre les éléments constitutifs de ce réseau. Si l'on considère l'étudiant en tant qu'être social et l'université en tant qu'environnement social, l'échange entre ces deux entités par le savoir est le premier lien à établir, par exemple, entre l'étudiant et son enseignant ou entre deux étudiants. Plus le réseau d'interaction s'élargit (entre les étudiants, l'étudiant et l'environnement tels que les cours, les personnels, la bibliothèque) plus l'étudiant a de chance de gommer ses difficultés d'apprendre car « l'interaction dans le contexte d'étude conditionne la source de diversification de la pratique éducative des étudiants » (Duru-Bellat, Fournier, 2007).Dans cette diversité l'étudiant a plus de chance de trouver une pratique qui lui convienne ou connaître les autres pratiques qui correspondent à l'apprentissage requis.

L‟interaction crée une atmosphère d‟échange, d‟entraide, d‟émulation voire de compétition et c‟est ainsi qu‟elle devient „„constructive‟‟. C‟est-à-dire que les nouveaux savoirs sont validés par des interactions.

Dans cette interaction les étudiants n‟abordent pas l‟acte d‟apprendre avec le même regard. Pour diverses raisons, ils adoptent différentes stratégies pour apprendre. Nous allons étudier ces différentes démarches et les raisons pour lesquelles les étudiants les choisissent.

III.3 L'étudiant et l'approche de l'apprentissage

Nous avons présenté dans le chapitre précédent les facteurs externes et internes en jeu dans la transition entre secondaire et supérieur. Nous avons évoqué les *aprioris* (Alava et Romanville, 2001) de l‟étudiant c‟est-à-dire sa première conception de l‟université et des études supérieures, en tant qu‟élément interne de sa transition (cf. chapitre 2). Parmi les difficultés de la transition on peut noter celles qui proviennent de la façon dont l‟étudiant conçoit l‟acte d‟apprendre. Cette perception est affectée par ses aprioris et c‟est ainsi qu‟il choisit une approche plutôt qu‟une autre.

Cependant pour les psychologues comme Richardson (2010), cette perception dépend autant des conceptions de l'apprentissage que des facteurs contextuels. L'apprentissage tire son sens, en partie, du contexte social spécifique. Les étudiants essaient d'interpréter ce qui leur est demandé dans une situation particulière en se basant sur des événements passés (Entwistle et Peterson, 2004). Si on accepte que les aprioris de l‟étudiant jouent dans sa perception de l‟acte d‟apprendre, ils sont en jeu également dans le choix des approches pour étudier.

L‟étude longitudinale de Perry (1970), sur les étudiants de Harvard avait identifié les conduites différenciées des étudiants face à l‟acte d‟apprendre ainsi que l‟évolution de leur pensée. Les caractéristiques de l‟étudiant peuvent changer, ses perceptions peuvent évoluer de sorte qu‟il passe de l‟état d‟élève à l‟état d‟étudiant.

En Angleterre, Entwistle (1981) incorpore dans ses méthodes psychométriques, les concepts issus de la recherche qualitative de l‟équipe suédoise de Göteborg (Säljö, Marton 1976 et Svensson, 1997) qui avaient traité la question des pratiques d‟étude. Entwistle propose trois approches pour acquérir des connaissances. Quand l‟étudiant dans son apprentissage procède à une mémorisation il choisit une approche dite de « surface ». À l‟opposé une approche en « profondeur » est le choix

des étudiants qui cherche à comprendre le sens des matières. Une troisième approche, « stratégique », est introduite par Entwistle et Ramsden (1983), ainsi que Biggs (1987). L'étudiant qui l'adopte vise avant tout la réussite.

Alava et Romanville (2001) soulignent que ces approches s'expliquent par les « habitudes personnelles » de l'étudiant et elles sont « sans doute liées à ses expériences scolaires antérieures mais aussi par le type d'enseignement auquel il est confronté ». Vermunt (2005) souligne l'influence de la filière sur la stratégie de l'étudiant.

Autrement dit, un étudiant n'est pas « de nature « de surface » ou « de stratégie », mais aurait une prédisposition qui peut être soit renforcée, soit contrecarrée par le type d'enseignement développé à l'université. Ainsi, la première année universitaire, qui de facto est souvent une année de sélection, encourage sans doute la peur de l'échec et l'attitude servile de reproduction qui l'accompagne » (Alava et Romanville, 2001).

Identifier chez l'étudiant une approche n'est pas lui coller une étiquette quels que soient le moment, la ou les matières étudiées ou la culture de celui-ci. Elle dépend du contexte et des situations problème. L'approche peut changer d'une situation à l'autre même pour des matières identiques.

Nous allons maintenant présenter certaines recherches afin d'étudier les différents points de vue.

III.3.1 Des enquêtes sur les approches de l'apprendre et les modèles proposés

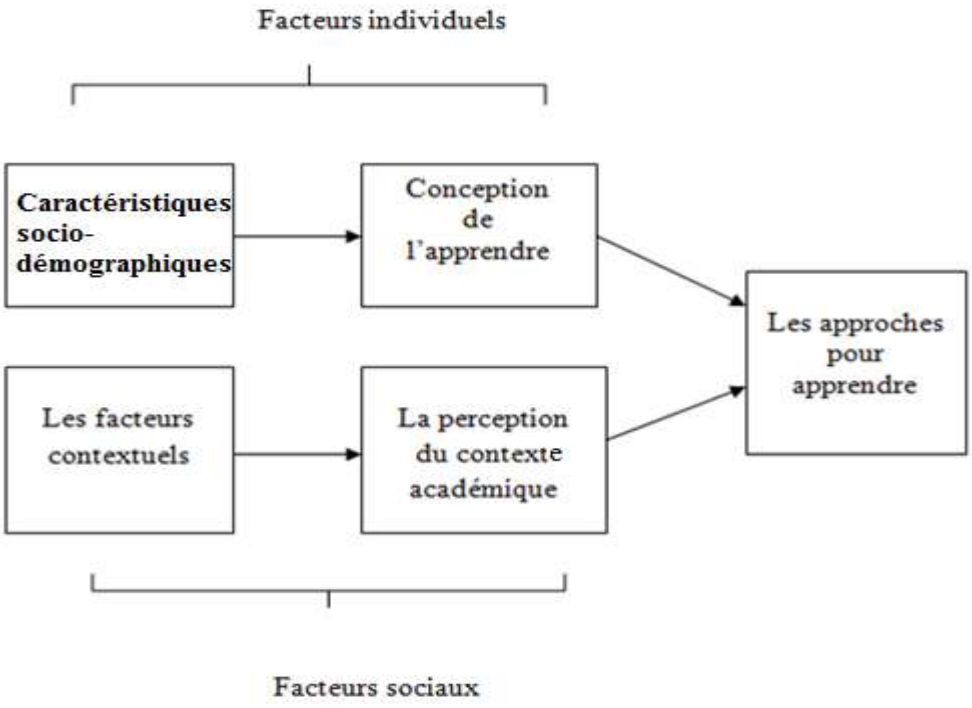
En 1981 Ramsden et Entwistle ont réalisé une enquête auprès de 2208 étudiants de 54 établissements d'enseignement supérieur des universités Britanniques. Ils ont effectué une analyse factorielle de ces données afin d'identifier les perceptions des étudiants de leurs études et de leur environnement. À cette fin ils avaient utilisé deux questionnaires : CPQ (Course Perceptions Questionnaire) et de l'ASI (Approaches to Studying Inventory). À la lumière des résultats de la recherche basée sur ces entretiens, Ramsden et Entwistle (1981) ont conçu une liste des différentes modalités d'étude (ASI). Cette liste montre que le fait d'étudier pour les étudiants peut être orienté par « le sens », « la reproduction », « la réussite » ou de façon « non-académique » (Richardson, 2005b). Ils ont également utilisé le questionnaire des perceptions de cours (CPQ) pour définir les différents aspects de l'environnement scolaire des étudiants.

Cette enquête a illustré la relation entre la perception de l'étudiant de l'environnement et l'approche choisie. À titre d'exemple, la « reproduction » qui est synonyme d'une approche de

« surface » est choisie par les étudiants qui trouvent les tâches et les cours très difficiles. Par contre l'approche de « stratégie » est choisie par les étudiants qui trouvent que l'objectif des cours est très clair. Cela est observé chez les étudiants qui sont orientés vers « la réussite ».

Quelques années plus tard Richardson (2005a), en s'appuyant sur les travaux de plusieurs chercheurs (Laurillard, 1979; Marton, 1976; Ramsden, 1979; Säljö, 1979; Van Rossum and Schenk, 1984 ; Van Rossum and Taylor, 1987), a repris les approches développées par Ramsden et Entwistle (1981) pour formuler un modèle de l'apprendre. Les approches pour étudier à l'université sont pour lui composer de différents éléments individuels et sociaux. D'un côté, les caractéristiques sociodémographiques de chaque étudiant, en tant qu'aspect individuel, forment sa conception de l'apprentissage et subséquemment sa manière d'étudier. D'un autre côté, les approches pour étudier sont influencées par la perception de l'étudiant de son contexte académique. Les facteurs contextuels jouent un rôle prépondérant dans la perception de l'étudiant de son contexte académique. Cette relation entre la conception de l'apprendre et l'approche pour étudier est présentée par Richardson (2005a), comme suivant :

Schéma1- Un modèle intégré des approches pour apprendre (inspiré de Richardson, 2005a)



Pour mesurer la variation des approches choisies par les étudiants, Ramsden (1991) avait également étudié le CEQ (The Course Expérience Questionnaire) et lui aussi a noté le lien entre la perception de l'étudiant de la qualité de ses cours et les approches choisies pour étudier.

En résumé, le choix d'une approche plutôt qu'une autre renvoie à la conception de l'étudiant de l'apprentissage. Ce choix est renforcé par la perception qu'il a de son contexte d'étude. Vermunt (2005) a également souligné l'influence de la filière sur le choix des stratégies d'apprendre.

Pour notre part, nous nous sommes intéressés à la conception de l'étudiant de l'acte d'apprendre afin de mieux connaître son influence sur les approches qu'il adopte. À cette fin, il est nécessaire d'expliquer le lien entre deux notions : conception et approche.

III.3.2 La conception de l'apprentissage et l'approche choisie

La conception de l'acte d'apprendre est une interprétation que l'étudiant fait de cet acte. Cette interprétation est sous l'influence de certaines perceptions.

Eley (1992) a lancé une perspective sur la différence des approches choisies par des étudiants. Il pense que les étudiants donnent différents sens à la même matière étudiée. Mais il considère que la raison de cette différence réside dans la conception de l'étudiant de son environnement académique. Ainsi l'approche choisie par l'étudiant ne changera pas tant que son contexte environnemental n'arrive pas à changer ses conceptions concernant.

À l'inverse d'Eley (1992), Bautier et Rochex (1998) avaient une perspective un peu plus individualisé de l'apprentissage. Ils voient l'acte d'apprentissage comme plus personnalisé.Pour eux, « tous les élèves donnent et « construisent -pour une part à leur insu- un sens aux objets d'apprentissage et aux situations scolaires, mais ce sens est différent chez les uns et les autres, et il peut être de nature à favoriser ou, au contraire, à gêner l'appropriation des savoirs ». Pour eux, l'individu représente l'axe principal et il donne du sens à tout.

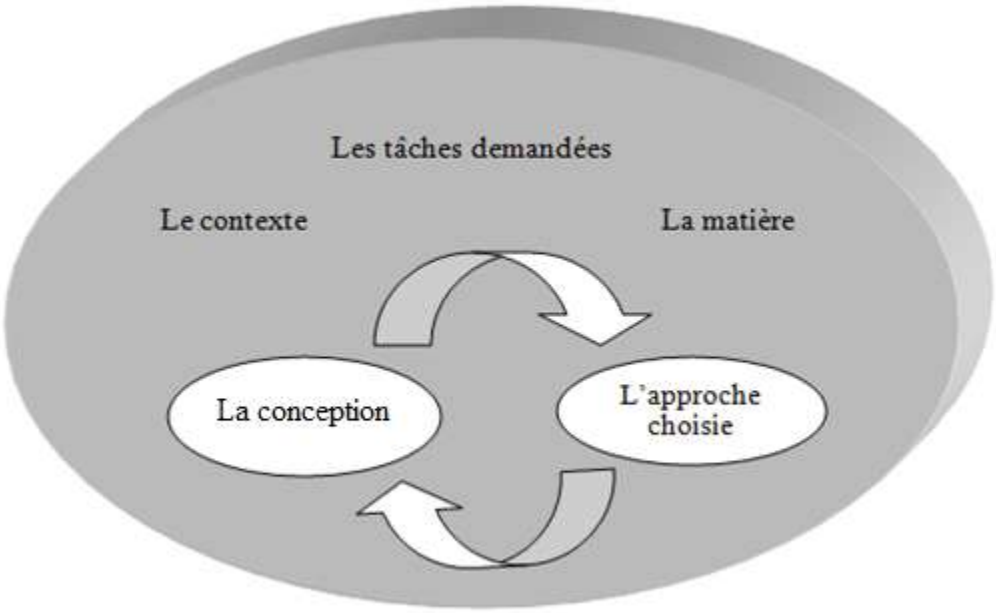
De façon identique la conception de l'acte d'apprendre pour Alava et Romainville (2001), change avec le choix de l'approche par l'étudiant. Ils donnent un exemple en s'appuyant sur les recherches de Crawford *et al.* (1998). Ils distinguent deux types de conceptions contrastées des mathématiques chez 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 » (Alava et Romanville, 2001).

Ces deux façons de concevoir la même matière, parlent de l'approche choisie par ces étudiants : l'approche de surface et l'approche en profondeur.

Comme nous l'avons abordé plus haut, il existe une relation entre la conception de l'étudiant de l'apprentissage et des approches qu'il choisit pour étudier. Richardson (2010) a conclu que cette relation est réciproque. Les variations de certaines conceptions semblaient donner lieu à des variations dans l'approche pour étudier, mais aussi, les variations de certains aspects de ces approches semblaient causer des variations des conceptions concernant l'acte d'apprendre. Cette relation réciproque est sous l'influence du contexte, de la matière et des tâches demandées (schéma 2).

Schéma 2. La relation entre la conception des études et l'approche choisie selon Richardson (2010)



Nous pouvons conclure globalement que ce que définit le choix de l'approche pour apprendre dépend de la conception de l'étudiant de l'acte d'apprendre, de comment il voit cet acte, du contexte dans lequel il effectue cet acte (ce que le contexte lui donne) mais aussi de la conception de lui-même en tant qu'apprenant (comment il se voit dans cet acte et dans ce contexte).

Afin d'expliquer des approches différentes adoptées par différents étudiants sur le même cours, Marton (1976) a fait valoir que les étudiants qui adoptent une approche en profondeur prennent un rôle actif en considérant l'apprentissage comme quelque chose qu'ils font eux-mêmes. Ils se considèrent comme responsables de cet acte. Tandis que ceux qui adoptent une approche de surface prennent un rôle passif et voient l'apprentissage comme quelque chose qui s'impose à eux (Richardson, 2005a).

D'une façon générale, les étudiants ayant une perception plus positive de leur contexte universitaire ont plus tendance à adopter une approche de profondeur de leurs études (Richardson, 2010). Ces étudiants sont plus susceptibles d'opérer le travail de recontextualisation. Ils sont plus censés faire une reconstruction. Peut-être les étudiants au début de l'année, ont-ils opté pour une approche de surface préférant la reproduction des matières, mais au cours de l'année leur approche évolue et ils préfèrent la reconstruction (approche de profondeur).

Une catégorisation de l'approche pour étudier est proposée la première fois par Säljö, chercheur suédois en psychologie de l'éducation, en 1979 à l'université de Gutenberg.

Säljö (1979) en interrogeant 90 personnes âgées entre 15 et 73 ans dans les établissements d'éducations supérieures en Suède. La question était sur le sens de l'apprentissage. Säljö a mis en évidence cinq conceptions différentes d'apprendre :

1. Apprendre est le fait d'augmenter des connaissances
2 Apprendre est mémoriser
3. Apprendre est acquérir les faits et les procédures
4. Apprendre est abstracteur du sens
5. Apprendre est le fait d'interpréter un processus visant à la compréhension de la réalité.

Les trois premières perceptions peuvent être placées plutôt dans l'approche de surface. Van Rossum and Schenk (1984) ont réalisé une autre étude avec 69 étudiants en psychologie dans une

université aux Pays-Bas. Ils ont demandé aux étudiants de lire un court texte puis les ont interrogés sur la façon dont ils ont abordé la tâche de lire le texte et comment ils ont approché leurs études en général. Ils ont classé les élèves d'après cinq conceptions de l'apprentissage de Säljö. La plupart des étudiants qui ont montré les conceptions 1-3 avait utilisé une approche de surface pour lire le texte, mais la plupart des étudiants qui ont montré les conceptions 4 et 5 avait utilisé une approche de profondeur. Ces études confirment que les approches d'études que les étudiants adoptent notamment concernant les tâches d'apprentissage sont liées à leurs conceptions de l'apprentissage.

La catégorisation de Säljö, est confirmée et utilisée dans les travaux de plusieurs autres chercheurs (Morgan, Gibbs, and Taylor, 1981 ; Beaty, 1993; Marton et al. 1993; Beaty, Dall'Alba, & Marton, 1997).
Van Rossum et Taylor (1987), ont également interrogé 91 étudiants en arts à l'université des Pays-Bas. Ils ont confirmé l'existence des cinq conceptions de Säljö de l'apprentissage, et ils en ont révélé une sixième qu'ils caractérisent comme suit :

« *Un processus conscient, alimenté par des intérêts personnels et dirigé à l'obtention d'harmonie et de bonheur ou pour changer la société. Cette dernière conception pour Marton et al. (1993), a pour but de "se changer en tant que personne". Cela donne un sens plus profond à l'apprendre : apprendre peut ainsi changer l'homme* ».

Ces conceptions provoquent ainsi des stratégies à appliquer durant l'acte d'apprentissage et les études de l'étudiant et peut encore aller plus loin, jusqu'à changer l'"identité" de l'étudiant.

III.4 Les stratégies d'apprendre ou le style d'apprentissage

Pour Richardson (2010) le « style d'apprentissage est un concept de coordination », qui unit les activités d'apprentissage « cognitives, affectives et réglementaires ». Il désigne un ensemble cohérent d'activités que les élèves emploient habituellement, dans leur orientation et leur modèle mental de l'apprentissage. C'est un ensemble qui s'influence mutuellement pendant une certaine période. Autrement dit, le style d'apprentissage est le résultat de l'interaction temporelle entre les facteurs personnels et contextuels et non pas un attribut immuable de la personnalité.

Vermunt (1996) au contraire pense que le terme de „„style"" « associe à l'immuabilité, un attribut invariant des étudiants, profondément ancré dans la personnalité ».

Nous inspirant de ces significations mais concédant plutôt aux idées de Richardson, nous avons choisi le terme „„stratégie"" pour définir la pratique des études à la place du terme „„style"". En effet, nous avons considéré l'"apprendre comme un acte qui s'"accomplit par des stratégies plutôt que par des styles. Le style est la forme de l'"apprendre qui est plutôt fixe mais la stratégie est une conduite évolutive qui amène l'"étudiant vers un objectif. Elle peut changer les résultats de l'"étudiant. Elle peut également être modifiée d'"une matière à l'"autre. « 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 al.*, 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 » (Alava et Romanville, 2001).

Entwistle (2000) a distingué trois groupes de caractéristiques qui influencent le style d'"apprentissage de l'"étudiant : caractéristiques de l'"étudiant, caractéristiques de l'enseignement, et les caractéristiques du contexte d'"appartenance.

La distinction entre le style et la stratégie n'"est pas toujours évidente. Dans l'"ensemble la pratique d'"études est construite par des stratégies que l'"étudiant choisit d'"appliquer d'"une manière générale. Mais si ces stratégies deviennent une manière particulière de fonctionner pour un étudiant qui les utilise, elles sont son style d'"apprendre.

La stratégie de l'"étudiant pour étudier est une question largement abordée dans deux pays francophones, au Québec et en Belgique. Dans ces deux pays, le développement de la pédagogie universitaire est considérable (Boulet et al. 1996 ; Romainville, 1993).

Les stratégies d'"apprentissage de l'"étudiant sont prescrites par les perceptions de l'"acte d'"apprendre. Paivandi (2011) a dévoilé trois perspectives d'"apprendre chez les étudiants : la perspective compréhensive, minimaliste et la perspective de performance.

La perspective compréhensive est le choix des étudiants qui adoptent plutôt une approche de profondeur et ils sont à la recherche de sens en développant « les liens entre apprentissages nouveaux et antérieurs et entre les différents types d'"apprentissage » (Paivandi, 2011).

La perspective de performance est choisie par les étudiants ayant une vision plutôt quantitative dans le sens d'obtention de meilleures notes. On peut les placer parmi les étudiants attirés par une approche de stratégie.

Mais si l'étudiant choisit une approche de surface, il a une perspective minimaliste qui « se contente d'un minimum indispensable pour valider son cours » (Paivandi, 2011).

Les stratégies choisies par l'étudiant sont forcément liées à son mode d'interaction dans son milieu et elles peuvent évoluer avec le temps (Ramsden, 1988).

On peut conclure que la stratégie n'est pas immuable et que le contexte d'étude l'influence d'une manière permanente.

III.4.1 La classification des stratégies d'apprendre

Mise à part la perception et les intentions des étudiants pour choisir telle ou telle stratégie pour apprendre, il est légitime d'étudier leur nature et les comportements qui peuvent en découler. Les stratégies sont de natures différentes. De ce point de vue, on peut distinguer le rôle et l'efficacité de chaque stratégie dans diverses situations. Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, (1996), ont ainsi présenté trois natures de stratégies :

1- des stratégies dites affectives : elles aident à contrôler son anxiété, favoriser le maintien de la motivation à apprendre et faciliter le développement d'attitudes positives ;

2- des stratégies dites de gestion de ressources : elles sont des activités effectuées par l'apprenant pour organiser efficacement son temps et tirer le meilleur parti possible des ressources d'apprentissage disponibles ;

3- des stratégies dites métacognitives : elles sont des activités entreprises par l'apprenant pour évaluer, contrôler et réguler son propre apprentissage.

Le rôle joué par le recours à des stratégies d'apprentissage est majeur dans le résultat de l'apprentissage et par conséquent, sur la performance de l'étudiant. Mais une stratégie efficace est une stratégie appropriée à une situation donnée, à une matière précise. Elle peut changer et évoluer sinon son efficacité est remise en question. À titre d'exemple, « les études ont conclu que les étudiants forts utilisent efficacement certaines stratégie d'apprentissage, alors que les étudiants

faibles en font une utilisation inappropriée et inefficace ou encore n'en utilisent aucune (Tessmer et Jonassen, 1988) » (Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996).

Nibset et Scucksmith (1996) ont aussi proposé une catégorisation pour les stratégies d'apprentissage. Ils les ont scindées en trois : les stratégies centrales, les macro-stratégies et les micro-stratégies. Les stratégies centrales, pour eux, sont les approches d'apprentissage. Les macro-stratégies sont liées aux connaissances cognitives et sont « généralisables » et enfin les micro-stratégies sont les processus « exécutifs peu généralisables ». Puis ils ont présenté des stratégies plus applicables qui peuvent être considérées comme des méthodes pour apprendre tels que : les stratégies de *répétition*, elles servent à l'encodage de nouvelles connaissances (elles correspondent aux approches de surface). Les stratégies d'*élaboration* qui font le lien entre les nouvelles et les anciennes connaissances pour mieux apprendre et mieux retenir. Les stratégies d'*organisation* qui établissent des liens entre les nouvelles connaissances pour les rendre plus faciles à apprendre. Évidement une matière bien organisée est plus facile à apprendre. Les stratégies *métacognitives* renvoient à la connaissance et à la conscience qu'ont les étudiants de leurs propres processus cognitifs. Dans la métacognition il y a une partie savoir et une partie de gestion des stratégies.

Plusieurs chercheurs ont proposé de classer les stratégies d'apprentissage comme Dansereau (1985), Weinstein et Mayer (1986), Jonassen (2001), McKeachie et ses collaborateurs (1987), Saint-Pierre (1991). Il y a un point commun entre toutes ces classifications. Elles abordent toutes les stratégies cognitives et métacognitives. Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier (1996), ont résumé dans un tableau toutes les stratégies proposées par ces chercheurs (Tableau 1).

Tableau 1
Classification des stratégies d'apprentissage

A) Stratégies cognitives	**B) Stratégies métacognitives**
1. Stratégies de répétition 2. Stratégies d'élaboration 3. Stratégies d'organisation 4. Stratégies de généralisation 5. Stratégies de discrimination 6. Stratégies de compilation de connaissances	1. Stratégies de planification 2. Stratégies de contrôle 3. Stratégies de régulation
C) Stratégies affectives	**D) Stratégies de gestion des ressources**
1. Stratégies pour établir et maintenir sa motivation 2. Stratégies pour maintenir sa concentration 3. Stratégies pour contrôler son anxiété	1. Stratégies pour gérer son temps efficacement 2. Stratégies pour organiser les ressources matérielles et gérer son environnement d'étude et de travail 3. Stratégies pour identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien

Source : Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier 1996

Enfin, le choix d'une stratégie par l'étudiant est lié au type d'évaluation des connaissances (Boulet, Savoie-Zajc, Chevrier, 1996) demandé dans chaque matière. Le choix de l'une ou l'autre stratégie influence les résultats de l'étudiant.

III.4.2 Le positionnement de l'étudiant face à l'acte d'apprentissage

Nous avons vu plus haut que l'acte d'apprendre peut être conçu différemment par les étudiants. Le positionnement de l'étudiant face à son apprentissage est influencé par sa conception de lui-même et la perception de son contexte d'études.

Ramsden (1988) s'intéresse à cette question et fournit des données sur les éléments du contexte d'apprentissage qui incitent les étudiants à se tourner vers telle ou telle approche. Il a dévoilé dans

ses études que les étudiants qui ont des stratégies de profondeur évaluent leurs enseignants comme plus efficaces.

D‟autres chercheurs (Alava et Romanville, 2001 ; Ramsden, 1988) soulignent également que le contexte ou la situation d‟apprendre peuvent changer le choix de stratégie de l‟étudiant. À titre d‟exemple, « la surcharge des programmes et les méthodes d‟évaluation des grands groupes qui consistent souvent en des mesures de restitution rapide et peu fréquente renforcent la prédilection de certains étudiants pour l‟apprentissage « par cœur » » (Alava et Romanville, 2001). Par contre l‟approche en profondeur est selon Hambleton et ses collègues « la rétrospective de la participation de l‟individu dans l‟accomplissement de l‟acte de l‟apprentissage ». Par exemple, les étudiants impliqués dans un apprentissage participatif (les TD) qui sont « actifs » et « coopératifs » affirment « s‟engager davantage dans une approche en profondeur que leurs pairs qui, pour la même matière, ont bénéficié d‟un enseignement classique magistral » (Hambleton et ses collègues, 1998).

Ce choix d‟approche est aussi le résultat d‟une attitude personnelle. Duru-Bellat et Mingat (1988), voient l‟apprendre en tant qu‟une « carrière universitaire individuelle » qui est fondée sur « un jeu dialectique entre l‟offre de l‟institution d‟enseignement et les comportements individuels d‟étude » (Alava et Romanville, 2001).

Ainsi le contexte d‟un côté et de l‟autre l‟étudiant lui-même définit son regard sur l‟acte d‟apprendre. Ce regard différent change son positionnement envers son apprentissage et comme nous l‟avons déjà exposé, le fait de devenir „agent“, „acteur“ ou „auteur“.

Un agent choisit l‟approche de surface, un „acteur“ choisit l‟approche de stratégie et il ne vise que la réussite. Un „auteur“ quant à lui s‟engage par son acte d‟apprendre à construire ses connaissances en appliquant l‟approche de profondeur.

L‟approche de l‟apprentissage nous présente différents types d‟étudiants mais il existe d‟autres typologies que nous allons aborder.

III.5 La typologie de l’apprenant à l’université

Nous avons montré plus haut que selon Richardson (2010) le choix des approches dépend du contenu des matières, du contexte d‟apprentissage et des tâches requises.Plusieurs chercheurs tels que Laurillard, (1979); Marton, (1976); Ramsden, (1979) ; Morgan, Gibbs, and Taylor

(1981) ;Vermunt and van Rijswijk, (1988) ; Richardson, (2005a, 2003, 2000) et Paivandi, (2011), ont confirmé dans leurs recherches l'importance des trois types d'approche (surface, stratégie et profondeur).

Vermunt (1996) quant à lui, a identifié quatre "modèles mentaux" pour apprendre :

1-La construction des connaissances

2-L'absorption des connaissances

3-L'utilisation des connaissances

4-La stimulation de l'éducation

Inspiré de ces quatre modèles mentaux nous allons déduire une typologie des étudiants à l'université.

Dans le premier cas l'étudiant considère l'acte d'apprendre comme lui appartenant. Il se considère comme responsable de cet acte (apprendre) et participe ainsi à la construction de ses connaissances. On est ainsi dans un modèle de la construction des connaissances. Cela s'applique autant pour les situations pratiques (savoir-faire et savoir-être) que théoriques (savoir cognitif). C'est l'étudiant que nous appelons "constructeur".

Si l'étudiant considère que l'acte d'apprendre provient de la mémorisation et de la reproduction, on est dans le deuxième modèle défini par Vermunt (1996), l'absorption des connaissances. Cet étudiant est un étudiant qui absorbe des savoirs d'une manière mécanique et ne fait que répéter sa partition sans l'interpréter. Nous l'appelons l'étudiant "reproducteur".

Apprendre peut être considéré comme l'acquisition de connaissances pour une utilisation concrète dans des tâches précises. L'étudiant les retient comme des modèles à suivre dans différentes situations. Ce sont des étudiants qui cherchent dans leur apprentissage l'utilité à retirer pour leur avenir professionnel. C'est un étudiant "pragmatique".

L'activité d'apprendre est conditionnée par la stimulation quand elle est vue comme une tâche initiée par l'enseignant et/ou par les dispositifs éducatifs. Cet étudiant a besoin d'une motivation extrinsèque. Il est dépendant des savoirs émis par l'enseignant et les supports pour être intéressé. Il attend toujours d'être encadré et d'avoir un suivi. C'est un étudiant "dépendant".

Dans un autre travail en 2004, Vermett a ajouté un cinquième modèle : la coopération de l'apprendre. L'apprendre prend sa valeur en partageant la tâche d'apprendre avec les autres étudiants (Richardson, 2010).

Ce type d'étudiant est un type sociable qui apprend en se mettant en interaction avec les autres. C'est un étudiant ,,interactif''.
Mais la première année est une année particulière dans la transition et le mode de vie de l'étudiant ce qui définit une typologie plus particulière.

Ces modèles de l'apprendre sont en réalité provoqués par le sens que chaque étudiant peut donner à l'acte d'apprentissage par rapport à lui-même et à son contexte.

III.6 La culture d'apprendre en première année

La première année universitaire, pour Alava et Romanville (2001), « est une année de sélection qui encourage sans doute la peur de l'échec ». La raison de cette peur est très diverse.
Le manque de culture d'apprentissage universitaire peut être une des causes de cette « peur » et de l'échec. Cette culture qu'il reste à acquérir rencontre celle de l'étudiant en herbe, fruit de son passé familial et social. Si la culture acquise de l'étudiant est trop éloignée de celle exigée à l'université, il est probable qu'il court à l'échec. Les typologies présentées plus haut ont mis en évidence l'existence de différents sous types de cultures étudiantes.
L'étude de ces cultures nous renseigne sur les difficultés d'apprendre. Elle nous indique premièrement que l'étude à l'université n'est pas identique à l'étude au lycée qui requiert un apprentissage plutôt passif contrairement à ce qui est attendu en étude supérieur : ceux qui ont le plus de chance de réussir sont les plus actifs. Deuxièmement, apprendre à l'université est une activité qui exige d'apprendre une culture afin d'interagir à bon escient dans cet environnement. Nous avons vu plus haut qu'être étudiant est considéré comme un métier. Certains chercheurs vont plus loin : « Plus récemment encore, cette activité est devenue 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 (Frénay, Noël, Parmentier et Romainville, 1997) » (Alava et Romanville, 2001).
Le Bart et Merle, en 1997, ont utilisé le terme de « citoyenneté » ce qui suggère qu'il faut devenir un ressortissant d'un pays connaître ses coutumes, son mode de vie. Le terme pluriel du « monde des étudiants », utilisé par Galland (1995), a été remplacé par le terme ancien du « monde étudiant » cela veut insister sur « une identité commune et sélective », « une hétérogénéité difficile à

cerner, (Trinquier, Clanet J. et Alava, 1999). L'homogénéité de ce monde est loin d'être attendue de par les diversités culturelles : ainsi les modalités d'action sur le décrochage peuvent être multiples car un espace gouverne par des codes non transparents pour un jeune bachelier.

Nous pouvons conclure qu'apprendre à l'université a besoin de ses propres stratégies. Selon ces stratégies l'étudiant adopte des approches. Ces dernières sont en lien avec la façon dont l'étudiant conçoit l'acte d'apprendre. Elles sont une réponse à la tâche demandée à l'étudiant. Leur choix dépend des facteurs individuels et sociaux ce qui leur donne un caractère transformable (Ramsden 1987, Biggs, 1985, Rowe and Harris, 2000).

Ces approches et par la suite l'apprendre peuvent être optimisés par les échanges avec les autres ce que l'on appelle une interaction (Leoni et Gaj, 2008).

L'étudiant en première année face à ce nouvel apprentissage adopte divers comportements soit il persiste et continue, soit il décroche. Les raisons de cette décision nous invitent à une réflexion plus profonde.

CHAPITRE IV. La persévérance et le décrochage à l'université : un phénomène social ou individuel ?

IV.1 La persévérance et ses définitions

Dans ce chapitre nous souhaitons examiner l'importance de la persévérance dans la transition entre le secondaire et le supérieur. « On remarque que la diplômation et la validation d'une année sont importantes pour définir les conditions de la persévérance et qu'il existe ainsi un lien entre la persévérance et la réussite académique » (Roche, 2017). Pour notre part, l'importance de la persévérance peut être mise en évidence par son effet autant sur la réussite académique que sociale qui sont les deux facteurs de la transition abordés dans les chapitres précédents. L'absence de persévérance peut provoquer le décrochage, c'est la raison pour laquelle nous allons l'étudier en parallèle à la persévérance.

La persévérance est un phénomène très étudié depuis plus de 40 ans en France, au Royaumes Unis, au Canada, Aux États-Unis et en Belgique francophone. La multitude d'études sur la persévérance crée des regards différents sur ce sujet ainsi que sur sa définition. La persévérance en Europe n'a pas forcement le même sens qu'aux États-Unis car le système éducatif de ces pays est différent.

La persévérance est distinguée comme un facteur en jeu dans la rétention des étudiants surtout en première année. Nous le considérons comme un facteur contre le décrochage. Sa définition communément admise est de ,,,rester longtemps dans un système''' (ici éducatif). Cependant ses définitions sont diverses en fonction de chaque pays et de chaque chercheur.

La persévérance en Belgique francophone est étudiée sous différents angles de vue. Schmitz et al. (2010) l'ont étudiée en observant les caractéristiques sociodémographiques et le passé scolaire des étudiants. Roland et ses collègues (2015) pensent que la persévérance peut être définie à travers la croyance de l'étudiant. Ces chercheurs ont un regard plutôt psychologique sur ce phénomène.

Tinto (1997), aux États-Unis a présenté un modèle de l'intégration très connu chez les chercheurs du monde entier. En décrivant les deux formes d'intégration (académique et sociale) il a tenté d'expliquer la persévérance. Pour lui, la persévérance ou la persistance illustre l'idée que l'étudiant est acteur rationnel et donc qu'il choisit de persévérer. Son passé et son expérience institutionnelle

influencent ce choix ainsi que l'engagement de l'étudiant. Ce dernier est sous l'influence de ces deux formes d'intégration (Tinto, 2005).

En France, comme pour certains en Belgique c'est plutôt „„le présentéisme"": « Le choix de persévérer peut être repéré à l'aide d'indicateurs tout au long de l'année universitaire comme le fait d'être investi académiquement lors des cours (participation, présentéisme important) et hors des études (en terme de quantité de travail personnel) dans ce cas la persévérance a une signification qui s'inscrit dans des approches théoriques plutôt motivationnelles et elle inclut une dimension spécifique de l'engagement qui est prise en compte pour expliquer la poursuite des études (Roland et al., 2015) » (Roche, 2017).

Pour certains la persévérance se manifeste dans une forme d'engagement comportemental envers les études (Miller, Greene, Montalvo, Ravindran et Nichols, 1996). Pour Miller et al. (1996) elle consisterait à continuer une action, une tâche, malgré des difficultés. « La persévérance a souvent été mesurée par la durée pendant laquelle un étudiant reste inscrit dans l'institution (Houme, 2009 ; Pritchard et Wilson, 2003 ; Robbins et al. 2004), mais également par l'obtention d'un diplôme (Ben-Yoseph, Ryan etBenjamin, 1999 ; DeRemer, 2002) » (Roland, Frenay et Boudrenghien, 2015).

Les chercheurs canadiens intéressés par le phénomène de la persévérance l'ont défini par différents termes : persévérance, persistance, rétention, maintien des effectifs. Pour Sauvé (2006), la persévérance se définit par « la poursuite continuelle d'un étudiant dans un programme, l'amenant à sa complétude et à l'obtention du diplôme ». Pour King (2005), la persistance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution » (Sauvé, 2006). Selon Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), la persévérance se traduit par « le maintien des effectifs ». Pour De Remer (2002), il y a une différence entre la persistance et la rétention. L'une renvoie à la décision de l'étudiant et l'autre à sa situation : « la persistance consiste à la décision de l'étudiant de poursuivre son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme, tandis que la rétention référerait à la situation d'un étudiant ayant complété son programme d'études dans l'institution où il était inscrit initialement. Nous pensons qu'il existe une différence entre les termes de rétention et de persévérance. Le premier relève plutôt des missions de l'université tandis que l'autre est assumé par l'étudiant.

Pour notre part nous rejoignons la définition de Miller et al. (1996). La persévérance prend son sens quand l'étudiant reste malgré ses difficultés. Nous nous sommes intéressés à savoir quels facteurs peuvent le pousser à persévérer.

IV.1.1 Les facteurs de la persévérance en première année d'université

À la suite d'une étude sur les étudiants à l'université Schmitz et al. (2010) ont déclaré que « la persévérance et la réussite, loin d'être déterminées exclusivement par le bagage d'entrée de l'étudiant, sont significativement influencées par des variables individuelles et des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre les deux ». Pour ces chercheurs le contexte peut « soutenir la persévérance et la réussite des étudiants, non seulement par la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques adaptés (misant sur les relations entre pairs, l'apprentissage coopératif, l'utilité et l'intérêt des activités), mais aussi par leurs interventions auprès des étudiants pour soutenir leur sentiment d'efficacité personnelle et la construction de leur projet de formation » (Schmitz et al. 2010).

L'idée de Tinto (1975, 1997) va dans le même sens. Il met l'accent sur les intégrations sociales et académiques lors de la transition à l'université et l'importance de l'ajustement entre les caractéristiques individuelles et institutionnelles.

Mais le modèle initial de Tinto (1975) a fait l'objet de critiques et de révisions de la part de nombreux chercheurs. « L'absence de variable « engagement avec l'extérieur » lui a été reprochée, notamment par Houle (2004) » (Sauvé, 2006).

Le modèle d'abandon de Bean (1980), a repris les facteurs du modèle de Tinto mais il a souligné plutôt les facteurs environnementaux. Pour Seidman (2005), l'institution est davantage responsable : « si une université est capable de maintenir ses effectifs étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme alors elle fait preuve de rétention » (Roche, 2017).

D'autres auteurs (Neuville et al. 2007 ; Schmitz et Frenay, 2013) ont souligné l'idée de l'étudiant responsable de sa persévérance. Ainsi ils ont repris le facteur de l'engagement comportemental envers les études (la participation aux cours, aux travaux pratiques et aux séances d'exercices, le nombre d'heures passées à étudier pendant la semaine et pendant les fins de semaine...). Tandis que certains chercheurs ont considéré la persévérance avec une mesure de « l'intention de persévérer » (DaDeppo, 2009 ; Schmitz et Frenay, 2013) qui est plutôt une mesure

motivationnelle. « L'intention traduit en effet le degré de motivation à mettre en œuvre un comportement donné (Ajzen, 2005) » (Roland, Frenay, et Boudrenghien, 2015).

Dans chaque pays la persévérance a son propre sens. Aux États-Unis, Tinto a défini la persévérance comme rester dans une filière car rester (la rétention) est un point positif. En France les études sont coûteuses pour le pays ce qui définit pourquoi en France rester longtemps dans les études n'est pas vu d'un bon œil. Les auteurs de nombreuses études mentionnées ci-dessus ont essayé de comprendre ce qui pouvait mener un étudiant à persévérer ou au contraire à abandonner ses études. Historiquement, les chercheurs se sont appuyés sur les caractéristiques sociodémographiques des étudiants (niveau scolaire des parents, revenus des parents, ethnie, appartenance religieuse, sexe…) (Otero et al., 2007 ; Vermandele et al., 2012) et sur leur passé scolaire pour comprendre ce phénomène (Pascarella et Terenzini, 2005 ; Vermandele et al., 2012). Cependant, d'autres chercheurs ont avancé d'autres « variables explicatives : des variables motivationnelles (sentiment de compétence, valeur de la tâche…) (Eccles et Wigfield, 2002 ; Neuville, Frenay, Noel et Wertz, 2013), des variables éducationnelles (expériences institutionnelles, intégration académique et sociale de l'étudiant…) (Braxton, Hirschy et McClendon, 2004 ; Schmitz et al., 2010) et des variables psychoaffectives (traits de personnalité, concept de soi…) (Fuertes, Sedlacek et Liu, 1994 ; Pritchard et Wilson, 2003) » (Roland, Frenay, et Boudrenghien, 2015).

De ces distinctions nous pouvons conclure que d'un individu à l'autre et d'une filière à l'autre les variables peuvent différer. Parmi ces facteurs nous cherchons à savoir si certains sont plus significatifs que d'autres.

IV.1.2 Quels facteurs accentuent plus la persévérance en première année

Comme nous l'avons montré plus haut les facteurs distingués par les chercheurs qui influencent la persévérance ou l'accentuent étaient multiples. L'intégration sociale était soulignée en tant que facteur important sur l'engagement de l'étudiant. La perception de l'étudiant de son environnement peut être également un autre facteur de renforcement de sa persévérance en première année. Schmitz et al. (2010) y ont ajouté « le sentiment d'efficacité personnelle ». C'est la perception qu'a la personne de ses capacités à mettre en œuvre les activités nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée. « Selon Robbins et ses collègues (2004), le modèle *expectancy-*

value (Wigfield & Eccles, 2000 ; Eccles & Wigfield, 2002) est particulièrement pertinent pour comprendre la persévérance et l'engagement des étudiants. Cette théorie propose que les perceptions des étudiants concernant leur probabilité de réussite d'une tâche donnée (*expectancy perceptions*), ainsi que leurs perceptions de ce que cette tâche peut leur apporter (*value perceptions*), sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage » (Schmitz et al. 2010).

Schmitz &*al*. (2010) ont souligné également « l'intention de persévérer ». Cette intention est déterminée à la fois « par l'engagement de l'étudiant à l'égard de son but et vis-à-vis de son institution (reflets de l'intégration sociale des étudiants) mais également par son sentiment de pouvoir réussir ses études (reflet de son intégration académique et de son parcours scolaire antérieur) ».

Nous avons déjà montré que l'abandon des études en première année est assez élevé. « La première année à l'université est marquée par un taux de réussite et de persévérance assez faible (Nils & Lambert, 2011) » (Noël & Frenay, 2011). Un système innovant est mis en place au Canada (S@MI-Persévérance) afin d'aider les étudiants en première année.Sauvé (2006) nous l'explique ainsi :

« Le système d'aide multimédia interactif à la persévérance aux études (S@MI-Persévérance) offrira aux étudiants nouvellement admis un environnement en ligne contenant des outils qui les aideront à cerner leurs caractéristiques personnelles, académiques et de travail sous la forme d'un e-portfolio. Il permettra également, à l'aide de questionnaires, d'identifier leurs caractéristiques d'apprentissage. Pour ce faire, S@MI-Persévérance proposera aux étudiants des outils d'aide et de support adaptés à leur situation ».

Finalement Noël & Frenay (2011) ont une définition qui nous semble assez pertinente et consensuelle. Ils soulignent que « la persévérance (ou persistance) est généralement définie comme la durée pendant laquelle l'apprenant reste inscrit dans l'institution et engagé dans son choix d'études (Robbins &*al*, 2004). Ce concept est donc à entendre comme l'opposé du comportement d'abandon, que celui-ci trouve son origine dans un échec académique, un départ volontaire ou encore un transfert entre différentes institutions ».

L'étude des raisons du manque de persévérance peut révéler certaines raisons du décrochage. Les résultats du manque de persévérance peuvent être multiples mais le plus fréquent et le plus connu

est le décrochage. Par la suite nous allons tenter de repérer les raisons, les diverses catégories et les conséquences du décrochage qui peut-être nous éclaireront l'absence de persévérance.

IV.2 Le décrochage et ses définitions

Dans le premier chapitre nous avons vu l'importance de l'université dans l'accueil d'une population importante. La note ministérielle, « Parcours et réussite en licence et en Paces », publiée le 21 novembre 2017, souligne notamment l'importance du facteur « abandon » dans les filières universitaires. En effet, 31 % des étudiants inscrits en L1 quittent l'université dès cette première année, et 13 % de plus au cours de leur deuxième année, qu'ils aient redoublé (10 % des cas) ou qu'ils soient passés en L2 (3 %). Ces chiffres qui montrent l'importance du décrochage en première année universitaire ont incité les chercheurs à étudier ce phénomène.

Le décrochage dans un sens général est défini comme l'abandon précoce du système scolaire (Beauchesne, 1991; Devereaux, 1992 ; Brown ,1987).

Donner une définition du décrochage n'est pas pour autant facile. Pour Vaillancourt (1998), elle varie d'une enquête à l'autre. En fait, « la définition relève directement des critères à partir desquels le décrocheur est caractérisé au sein d'une enquête ».

Chez Radwanski (1987), on ne fait aucune distinction entre un décrocheur qui retourne à l'école et un décrocheur qui n'y retourne pas: « un décrocheur qui retourne à l'école demeure toujours un décrocheur ».

Violette (1991) a effectué une enquête sur le sujet du décrochage scolaire au Québec. Dans le résultat de cette enquête elle a présenté son groupe des décrocheurs comme tous ceux qui sortent de l'école. Vaillancourt (1998) a repris essentiellement la même définition et, de plus éliminé les jeunes qui ne sont plus à l'école pour des raisons de déménagement hors du Québec ou de décès.

Geay (2003) a considéré comme "déscolarisé" « tout jeune qui interrompt ponctuellement ou durablement sa scolarité, dans la période de l'obligation légale, de façon volontaire ou involontaire ». Parfois la définition donnée par les chercheurs est « centrée sur les situations qui posent explicitement "problème" à l'institution scolaire, à des degrés divers » (Geay, 2003).

D'autres études sur le décrochage sont centrées sur la description des diverses caractéristiques individuelles pour définir le décrochage.

Le statut social et la capacité de l'étudiant sont d'autres préoccupations des chercheurs qui ont étudié le décrochage.

Pour Rayou (2000), « le décrochage, dont la forme la plus spectaculaire est le départ pur et simple de l'institution, est devenu un « phénomène social »; il est « trop massif et, sous ses formes graduées, trop étendu à des pans entiers des systèmes secondaire et supérieur pour être traité comme une pathologie qui frapperait les lycéens et les étudiants les plus fragiles » (Rayou, 2000). Avant Rayou, cette idée a été développée par Tinto (1975), au nom de l'idée de suicide de Durkheim.

L'indicateur européen du décrochage introduit une notion légèrement différente. Ils ont considéré comme « décrocheurs » les jeunes âgés de 18 à 24 ans qui n'étudient plus et qui n'ont pas obtenu un diplôme du « secondaire supérieur » (CAP, BEP, Bac). Il s'agit dans cette définition d'unifier les critères pour tenir compte des pays où le cycle du secondaire est plus long.

Ainsi nous rejoignons l'idée de Vaillancourt : il existe plusieurs types de décrochage et de décrocheur ce qui rend difficile une caractérisation unique. Cette diversité est amplifiée par une divergence des approches des chercheurs sur ce sujet (sociologique, psychologique, pédagogique, etc.). Malgré cela, on peut noter un consensus dans la définition du décrocheur : le décrocheur est quelqu'un qui quitte ses études avant d'aboutir à une finalité (obtenir un diplôme, réussir l'évaluation, valider son année, etc.).

Si une caractéristique exacte du décrochage est difficile à donner, la définition des types de décrocheurs et des formes de décrochage s'avère plus faisable et d'ailleurs nécessaire pour aborder ce sujet. Pour isoler les différentes formes de décrochage, il faut connaître la/ les raison(s) de celui-ci.

IV.2.1 Voir le décrochage comme un processus

Le décrochage comme la persévérance n'est pas un problème accidentel mais il s'agit d'un processus, d'une „„formation"". Il est né et/ou s'est formé, sans doute, dans un moment du passé et s'est développé au fur et à mesure avec le temps. Savoir, de quelles sortes de difficultés peut provenir le décrochage ou accélérer sa formation, nous révèle les facteurs et les raisons sur lesquels demeurent les racines du décrochage. Comme nous l'avons déjà dit il y a des facteurs qui renforcent ou ébranle la persévérance, ils peuvent conforter aussi bien le décrochage.

Pour observer le problème du décrochage et repérer une/des solution(s), il est essentiel de savoir d'où vient ce problème pour mieux cibler la genèse du décrochage.

Évidemment cette genèse revient à une combinaison des facteurs individuels et sociaux. Ce qui est appelé « une chaine de causalité » chez Parent et Paquin (1994). Pour eux, « de façon évidente, le décrochage scolaire n'est pas lié à une seule cause mais plutôt à une interaction de facteurs ». Le décrochage est un phénomène multidimensionnel. La décision d'abandonner « ne se fait pas sur un coup de tête » [elle résulte d'une combinaison de facteurs en interaction]. Elle résulte dans la plupart des cas de frustrations accumulées sur une longue période » (Potvin et al. 2007).

Ainsi on peut considérer le décrochage comme un processus durant lequel les facteurs individuels et sociaux s'influencent et influencent ce processus. Le manque d'intégration « académique » et « sociale » (Coulon, 1997) pour un nouvel étudiant peut justifier une partie de son décrochage. Si on étudie le décrochage comme processus longitudinal, il est légitime d'examiner le décrochage dans le passé scolaire de l'étudiant.

IV.2.2 Le décrochage est né dans le passé scolaire

Le décrochage n'émerge pas d'un seul coup ou par hasard. Il y a toujours un passé qui le provoque. Ce passé pour les étudiants en première année réside dans leurs vécus avant d'entrer à l'université, dans les années de leurs études secondaires et même parfois plus avant. La faible performance (qui signifie une faible capacité dans diverses matières), le redoublement et les problèmes individuels ou sociaux dans les années précédant le baccalauréat peuvent être les causes d'un décrochage plus tard, à l'université.

Selon les chiffres présentés par différentes ressources statistiques (les notes d'information publiées par le Ministère de l'Education, les données du DEPP, les articles des OVE des universités, etc.) les étudiants les plus décrocheurs sont parmi ceux qui ont redoublé et ceux qui ont un retard scolaire.

La série du baccalauréat est aussi un facteur prépondérant. Les bacheliers de la série technologique et professionnelle sont plus à risque de décrochage par rapport à ceux qui ont un baccalauréat scientifique (N.F. ministère de l'éducation, 2013, 2015). La faible performance, « les résultats normatifs, le niveau final » (Paivandi, 2011), peut être une des raisons de décrochage. Le manque de méthode de travail propice aux besoins de l'élève peut se perpétuer à l'université. Les

élèves qui n'ont pas de méthode de travail convenable n'arrivent pas à répondre aux exigences des enseignants à l'université. Pour Alava (2011) « ses stratégies d'apprentissages, ses savoir-faire techniques et méthodologiques sont alors considérés comme inadaptés ».

D'autre part la carence des savoirs et des compétences de base d'un côté et la concordance entre la filière choisie et le diplôme obtenu augmente le risque du décrochage à l'université. Parmi les diplômés certains ne sont pas assez instruits ou mal instruits pour suivre une filière même si cette dernière est appropriée à leur Baccalauréat. « Ce qui est vrai, cependant, c'est que les jeunes issus de classes populaires, dans de nombreuses filières, ont plus de mal, car ils les abordent moins bien formés, ayant souvent obtenu un Baccalauréat qui les y préparent moins » (Durut-Bella, 2012).

Nous revenons encore une fois sur „„le plan individuel'' et „„le plan collectif''. D'un côté nous avons l'étudiant avec un passé peu rassurant et de l'autre côté l'exigence de l'université en tant qu'institution d'accueil de ces effectifs mal équipés. Ainsi on peut se demander qui est le responsable de leur décrochage ? L'étudiant tout seul ? Ou son institution aussi qui concoure à cet échec ?

L'expression de « mortalité universitaire » est apparue dans les années 70 chez les sociologues pour « montrer la grande responsabilité de l'Université dans [la] sélection par l'échec des étudiants » (Alava, 2011). Mais à partir des années 90, ils pointent plutôt la responsabilité de l'étudiant face à son décrochage. Pour défendre cette idée, Parent et Paquin (1994), se sont appuyés sur la théorie de la personnalité d'Adler[13] et ils ont proposé comme Manaster (1990), de porter l'attention sur « l'unicité » et « l'individualité » de l'étudiant. « Il y a lieu de croire que chaque élève a des raisons individuelles de décrocher » (Parent et Paquin, 1994). Quelles que soient ces raisons individuelles, elles accompagnent l'étudiant jusqu'à l'université et même parfois dans la suite de sa vie.

IV.2.3 L'héritage scolaire importé dans l'enseignement supérieur

Il est rare que l'étudiant efface ses difficultés liées à sa vie scolaire précédente avant d'entrer à l'université. En fait, il importe ses difficultés de type cognitif et individuel ou quelquefois social

---

13 La psychologie adlérienne ne considère pas le symptôme nerveux comme un fait pathologique circonscrit et isolé, mais comme une manifestation inhérente au comportement unifié de la personne. Ainsi, elle tend à s'éloigner du symptôme pour comprendre l'individu dans sa totalité.

dans son nouvel environnement de scolarité. Alava et Romainville (2001) ont proposé une rupture avec la vie scolaire précédente : « vivre son métier d'étudiant, c'est vivre sa vie de jeune en rupture avec une socialisation scolaire et en recherche d'une affiliation sociale nouvelle ». Ce que Chevalier (2009) a appelé la « décohabitation ».

Mais les difficultés de l'étudiant ne disparaissent pas si facilement. Les étudiants à l'université sont issus d'ethnies et de cultures très variées contrairement au lycée. Cela révèle souvent un grand écart entre les étudiants de même filière, qui s'agrandit rapidement. Ainsi une différence se dessine et « malgré l'apparente égalité des étudiants, les conditions d'études produisent une différenciation silencieuse qui se caractérise dans les manières d'étudier et de vivre » (Alava et Romainville, 2001).

Évidemment, l'espace académique de l'université exige un changement (de regard, de compétences, de méthode de travail et de conceptions « personnelles, institutionnelles, sociale » (Becquet, 2009)) et une adaptation aux nouvelles exigences. L'ancien lycéen qui avait pris petit à petit des habitudes pendant des années, a été formé d'une manière qui n'est pas complètement adaptée à sa nouvelle situation qu'est l'université. Alava et Romainville (2001) ont également attesté que les étudiants doivent se familiariser aux « genres académiques » particuliers, « tant en compréhension qu'en production ».

Cette adaptation est affirmée par plusieurs chercheurs ce qui montre son caractère central. « 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) » (Alava et Romainville, 2001). Pour Paivandi c'est un processus complètement singulier car il varie selon les sujets. « L'apprentissage du métier d'étudiant ne se fait ni de la même manière, ni avec le même rythme » (Paivandi, 2015a). Chevalier (2009) aussi a souligné que « les lycéens sont une population aux expériences scolaires diverses, plus ou moins préparée à l'enseignement supérieur ».

L'étudiant en première année amène „„la culture lycéenne"" à l'université où une culture différente est exigée. Cette culture pour Chevalier est « la pratique lycéenne ». Il constate une rupture avec cette pratique :

« *À l'université, la rupture avec les pratiques du lycée est importante : dans les rythmes d'évaluation (la révision semestrielle est nouvelle), dans les méthodes de travail et dans le rapport entre étudiants et enseignants. Les ruptures en termes d'encadrement et de lieu sont*

moins fortes dans les CGPE (les étudiants restent dans les lycées, et non dans des amphithéâtres) » (Chevalier et al. 2009).

Cette adaptation pour l'étudiant en première année pose parfois des problèmes importants. L'étudiant qui n'arrive pas à modifier ses mauvaises habitudes apprises dans son passé scolaire, rencontre des difficultés à s'adapter aux rites universitaires. Plus les habitudes prises sont néfastes, plus la difficulté rencontrée est sérieuse et par conséquent plus difficile à s'en détacher. Ce sont ces difficultés qui jouent sur la persévérance. L'étudiant face aux difficultés rencontrées à l'université réagit de manières fortement différentes.
Ainsi pouvons-nous décrire plusieurs types de décrocheurs, ce que nous allons aborder maintenant.

IV.3 Les types de décrocheurs

Chaque étudiant a ses raisons pour prendre la décision de sortir du système éducatif. Cependant cela n'est pas toujours une décision volontaire, elle peut être obligatoire. Bien que cette décision soit parfois involontaire et même imposée par les lois de l'organisme de formation ou son environnement, le décrocheur n'a pas de caractéristiques stéréotypées. Nous pouvons classer les décrocheurs en considérant leur profil, leurs caractéristiques et le moment de la prise de leur décision de décrocher. Chacun de ces éléments définit un ou plusieurs types de décrocheur.

IV.3.1 Le profil du décrocheur

Pour mieux connaitre le décrocheur il faut avoir une vision de son profil. « Le processus aboutissant à l'abandon des études est rarement analysé. Peu d'enquêtes retracent les trajectoires scolaires et les modalités d'insertion de ces jeunes. Seules les études triennales de l'OVE, les enquêtes Génération du Céreq ou celles réalisées à partir des panels de la DEPP permettent de connaître leurs parcours » (Beaupère, Boudesseul et Macaire, 2009 a).
Les étudiants qui ont arrêté leurs études font apparaître des profils différents. Tous les facteurs n'ont pas la même importance pour chaque étudiant et cela varie en plus d'une filière à l'autre.

Un autre aspect que l'on peut remarquer dans le profil des nouveaux étudiants est distingué par Beaupère, Boudesseul et Macaire (2009a), dans une étudie publié par OVE, parmi les 60 interviewés ils ont distingué deux profils :

• Les étudiants « normaux » : « ces jeunes disent avoir eu une scolarité « classique / normale » et se qualifient de « bons élèves » ou d'« élèves moyens » au lycée, leur inscription à l'université est pour eux comme une évidence »;

• Les étudiants « chaotiques »: « des jeunes qui expliquent avoir rencontré des difficultés et connu quelques réorientations, pas toujours choisies, entre le collège et l'entrée à l'université ».

Vaillancourt (1998) a distingué trois facteurs pour le profil des décrocheurs scolaires :

1- « le statut socio-économique de la famille : « Selon plusieurs recherches, le décrocheur provient généralement d'une famille de niveau inférieur ou moyen (Hein, Lewko, Burns et Tesson, 1987; Hein, Lewko et Maclsaac 1992; Lutra Associates Ltd, 1992; Sullivan, 1988). »
2- le niveau du programme dans lequel est inscrit l'étudiant.
3- l'insatisfaction de l'expérience scolaire ou, encore, une mauvaise expérience scolaire, a été relevée de façon presque unanime ».

Le profil du décrocheur nous informe sur le processus durant lequel l'étudiant décide d'abandonner le système éducatif. Une analyse descriptive nous permet de connaître ce processus afin de l'éviter. Cette analyse peut nous dévoiler la relation entre le profil de l'étudiant et ses motifs de décrochage.

IV.3.2 Les caractéristiques des décrocheurs

Les décrocheurs n'ont sûrement pas tous les mêmes caractéristiques mais on peut trouver des points communs afin d'étudier le phénomène d'une manière générale.

Dans les travaux descriptifs des caractéristiques générales ont été relevées chez les étudiants en risque de décrochage. Ces caractéristiques sont communes entre les décrocheurs de sorte que les autres chercheurs, comme Bodin, Beaupère, Boudesseul (2010), ont aussi décrit des catégories qui diffèrent peu de celles de Vaillancourt (1998). Ils ont distingué quatre figures :

-Les *studieux* : ce sont les étudiants « espérant profiter de « l'ascenseur social » que représentait pour eux l'enseignement supérieur, ils acceptent mal leur échec ».

-Les *raccrocheurs* : eux au contraire (…) ne vivent pas leur sortie sans diplôme comme un échec réel : « mieux informés des possibilités d'emploi et de formation, leur décision prise rapidement de quitter l'Université et de se mettre en situation de chercher des alternatives leur a été profitable » ».

-Les *opportunistes* : cette caractéristique désigne les étudiants qui « vivent leur inscription à l'Université comme une expérience parmi d'autres et une phase de transition. (…) Ils multiplient parfois, diverses (ré-)orientations ».

-les *décrocheurs en errance :* eux, (qui sont les plus nombreux) ils « s'inscrivent à l'Université parce que « cela va de soi » mais n'arrivent pas pour autant à s'engager pleinement dans leur filière. Une fois sortis, ne sachant choisir entre la nécessité de travailler ou celle de reprendre des études, leur parcours oscille entre les deux, ce qui les conduit à errer aux marges du marché du travail ».

Les caractéristiques du décrocheur nous intéressent car elles peuvent nous aider à comprendre ou dévoiler les conceptions des décrocheurs concernant les études supérieures. De ce fait, nous pouvons également mieux comprendre les facteurs ou les raisons de rester à l'université et d'y persévérer.

L'équipe de Janosz au Canada en 2000 a effectué des analyses sur deux cohortes d'élèves du secondaire et ont présenté une typologie comprenant quatre sortes de décrocheurs. En 2006, Fortin et ses collègues en ont également bâti une.

Nous avons constaté que la typologie de Janosz et al. (2000), correspond mieux à notre travail. Ainsi en s'appuyant sur ce modèle nous pouvons appréhender les caractéristiques des étudiants à risque de décrochage. Ces quatre types de catégories de décrocheurs pour décrire le décrochage à l'université sont :

a- Le décrocheur discret

Dans ce type le décrocheur montre un „profil scolaire positif "" par rapport aux autres types de décrocheurs car il a un niveau d'engagement assez modéré ou même élevé.

b- *Le décrocheur désengagé*

Selon Janosz *et al.* (2000), « ce type serait le plus difficile à prédire ». Ces décrocheurs se sentaient généralement moins compétents que les autres étudiants. L'engagement de ce type d'étudiant sera assez faible et par conséquent ils auront un rendement moins important.

c - Le décrocheur sous-performant

Évidemment l'engagement et le rendement sont faibles chez ces étudiants comme le nom l'indique. Ils sont plus faciles à diagnostiquer.

d- Le décrocheur inadapté

Ce type d'étudiant normalement montre une/des difficulté(s) dans son/ses matière(s). Le manque de motivation, le faible rendement ainsi que le minimum d'engagement sont les caractéristiques de ce type décrocheur. « Ce type possède le profil le plus négatif » (Janosz *et al.* 2000).

Ces décrocheurs de types différents décident d'interrompre leurs études à court ou long terme, parfois pour toujours. Cette décision n'est pas prise au même moment pour tous. Nous allons étudier une autre classification en tenant compte du moment du décrochage.

IV.4 Le moment du décrochage

Les étudiants qui ressentent un malaise à suivre les études à l'université, la quittent à des moments différents : abandon précoce la première semaine ou le premier mois, un semestre validé, deux semestres validés, vers la fin d'année, etc.

Alava (2011) a recensé des dates plus précises pour le décrochage. Selon le résultat d'une enquête sur 932 étudiants, il a affirmé que « si les étudiants qui ont décroché au cours de leurs études sont très nombreux à participer aux partiels (95,2 %), ils déclarent à plus de 58 % avoir arrêté leurs études en cours d'année ».

Les résultats de cette recherche ont montré que les étudiants ayant décroché au cours de l'année sont plus nombreux que ceux qui sont restés. Ce décrochage est amplifié à certains moments. Le risque de décrochage est ainsi plus élevé, d'après cette recherche au cours du premier semestre.

Alava (2011), dans cette étude a montré également que les deux mois de janvier et février sont en général pour l'ensemble des étudiants à haut risque de décrochage. Il a appelé ce moment « la mortalité universitaire ».

Ainsi pour lui deux modes de décrochage existent selon le moment de décrochage :

1-« les étudiants en difficulté d'insertion et ayant de fortes difficultés documentaires ont un pic d'abandon en décembre

2-les étudiants ayant des difficultés à s'évaluer et à comprendre les cours ont tendance à arrêter autour des mois de mars et d'avril ».

Alava (2011), d'après le résultat d'une étude menée auprès de 918 étudiants, a défini que 42,3% des répondants ont quitté leurs études avant les évaluations du 1er semestre, 43,5% après ces évaluations. D'autre recherche aussi sur le moment du décrochage, effectuée par Théophile (2013), a montré que le mois de janvier est un moment important pour le décrocheur. Ce mois-là ils sont nombreux à quitter l'université. Le mois de janvier c'est le moment des vacances et cette interruption prépare le terrain pour une décision de sortir définitivement.

Théophile a tiré ce résultat en effectuant une étude sur les bacheliers, inscrits pour la première fois en licence à l'Université Paris-Est Marne-la-Vallée en 2009-2010. L'objectif de cette étude était « d'évaluer les parcours des étudiants n'ayant pas validé leur première année de licence au terme de l'année 2009-2010 ». Le résultat qu'il en a retiré dévoile que « 18 % interrompent leurs études, au moins de manière temporaire. Peu d'entre eux avaient validé un semestre (3 %), puisque près de 60 % ont quitté l'université avant la fin du premier semestre de licence » (Théophile, 2013).

Coulon (1998) nous présente un autre groupe : « l'abandon par « démaillage » ». Une période très propice au décrochage est distinguée chez les étudiants en premier année : les trois premiers mois de l'année scolaire. Si l'étudiant abandonne ses études au cours de cette période tandis qu'il a commencé sa scolarité normalement, Coulon nomme son décrochage le « démaillage ». Il y a ainsi deux autres groupes d'étudiants : ceux qui quittent l'université avant Noël et ceux qui reviennent après les vacances de Noël ; ces derniers abandonnent exceptionnellement, après des échecs répétés (Coulon, 1998).

Gury (2007) a désigné le milieu d'origine comme un facteur qui« influence le moment du décrochage ». Il a également cité que« les durées de survie dans l'institution des sortants sans

diplôme de l'enseignement supérieur sont largement dépendantes de la catégorie socioprofessionnelle du père ».

Le moment du décrochage, les caractéristiques du décrocheur et son profil peuvent être particuliers à l'étudiant en première année. Mais cette question concerne aussi les années d'études avant l'université. Ce point commun entre ces deux mondes différents, le lycée et l'université, nous a incités à regarder plus attentivement ce phénomène par une comparaison entre le décrochage à l'université et celui des années d'avant.

IV.5 La différence du décrochage entre secondaire et supérieur

Si les causes sont relativement identiques entre un étudiant qui a décroché à l'université et un élève qui abandonne en secondaire, il y a quand même certains facteurs qui sont plus importants à l'université qu'au lycée ou peuvent être seulement observés à l'université. « Les caractéristiques d'entrée regroupent un ensemble de facteurs relativement stables et externes au vécu de l'étudiant : son statut socio-économique, ses performances passées, ses compétences intellectuelles, sa personnalité, son genre et son âge. Ceux-ci sont en quelque sorte le « bagage » avec lequel l'étudiant intègre l'université » (Dupont, Clercq, Galand, 2015). Ces facteurs ne sont pas inconnus. On peut les constater également chez les élèves en secondaire. Les facteurs tels que le manque d'information lors de l'orientation, la faible motivation à l'inscription, ou l'inscription par défaut, la rupture dans les parcours de formation, l'isolement étudiant, etc. (Gautier, 2015) peuvent également expliquer le décrochage au secondaire.

Comme nous l'avons déjà souligné, le décrochage universitaire peut être le résultat des problèmes liés au passée scolaire de l'étudiant. Ainsi les difficultés rencontrées à l'université peuvent se ressembler à celles d'un élève du lycée. Ce qui nous a permis d'adopter les typologies bâties par les chercheurs étudiant le décrochage au secondaire pour l'université. Cependant nous pouvons observer des caractéristiques qui ne peuvent être observées que dans le domaine universitaire.

À part des différences évidentes telles que l'environnement, l'organisation, l'opération, etc. les chercheurs ne sont pas d'accord sur la notion de décrocheur attribué aux étudiants qui quittent leur formation. Par exemple, pour Sarfati il n'est pas question de décrochage puisque l'étudiant n'a jamais été accroché au système. Il l'a choisi par la volonté mais pas par l'obligation, contrairement au collège ou au lycée (Sarfati, 2011).

« *On ne peut pas les qualifier de "décrocheur" car ils ne se sont jamais intégrés au système. On parle de "décrochage" par mimétisme avec le collège. Mais à quatorze ans, la scolarité est obligatoire et des élèves se retrouvent en dehors du système dans lequel ils sont supposés être. Il y a un décrochage. A l'université, il n'y a aucune obligation à être là. Aussi beaucoup de supposés "décrocheurs" ne mettent quasiment pas les pieds à l'université* ».

Si on accepte l'idée de Sarfati on peut distinguer une différence entre la persévérance en secondaire et celle en supérieur. Le fait d'être suivi au lycée donne un aspect "obligatoire" à la persévérance en secondaire. En revanche, la liberté et l'autonomie à l'université est une raison de considérer la persévérance en supérieur comme une décision individuelle. Mais on sait bien que les étudiants ne s'inscrivent pas toujours volontairement à l'université. Parfois ils choisissent l'université par défaut ou bien parce qu'ils n'avaient pas d'autre projet. Dès lors, on peut considérer ce choix comme une obligation "informelle".
Les deux types de décrochage que Broda (2012) a distingué à l'université s'inscrivent dans cette idée. Au contraire de Sarfati, Broda pense que le décrochage à l'université existe mais il peut être voulu ou subi. Il a divisé le décrochage universitaire en deux catégories dichotomiques :

1- Le décrochage voulu contre le décrochage subi
2- Le décrochage inconscient ou discret contre le décrochage « intérieur » mais « conscient »

Nous allons définir ces deux catégories de décrochage.

IV.5.1 Le décrochage voulu ou subi

On appelle décrochage voulu quand l'étudiant quitte le système éducatif volontairement. Au contraire de ce type de décrochage nous pouvons distinguer des étudiants qui ont subi un abandon imposé pour des raisons variées telles que la situation sociodémographique, des problèmes physiques ou mentaux, le manque de performance nécessaire, etc.
Parfois le décrochage est à la frontière de ces deux types, c'est-à–dire à la fois subi et voulu. L'étudiant subit l'emprise de son environnement ou de sa famille qui le pousse à sortir des études. La raison est subie, ce n'est pas une décision. Il décide de décrocher car il est dégoûté, démotivé ou incapable de continuer. Ce sont souvent ces étudiants « fantômes » qui décrochent et qui ne parviennent pas, par un biais ou par un autre, à devenir étudiants. Certains décrivent « les amphis

qui se vident au fil de l'année, quittés notamment par les étudiants isolés qui ne parlent jamais et disparaissent un beau jour sans que personne ne le remarque vraiment. Des étudiants parlent parfois de cette expérience vécue à l'occasion de choix négatifs, d'une absence d'intérêt et surtout, devant l'incapacité de s'adapter, de s'intégrer, de lier des relations avec d'autres étudiants, décrivent une sorte d'expérience dépressive » (Coulon et Paivandi, 2008).

Ce type est nommé par Kronick et Hargis (1990), le décrochage silencieux *« quiet dropouts »*. Geay (2003) aussi souligne un type de décrocheurs scolaires qui sont en « situation d'échecs scolaires répétés et d'abandon, après s'être longtemps mobilisés ». L'échec répété qui dans un premier temps finit par des redoublements est un autre caractère en commun entre les lycéens et les étudiants. Le résultat et l'effet peuvent être identiques. Les étudiants qui redoublent la première année montrent-ils une meilleure performance en deuxième année ? Vont-ils partir ou se réorientent-ils ? Bien sûr s'ils ne réussissent pas ils doivent sortir du système éducatif même si ce n'est pas ce qu'ils souhaitaient. C'est ici la différence entre le secondaire et le supérieur. La réorientation ou la sortie du système est moins grave qu'en secondaire, mais elle est subie par l'étudiant. Selon Bigot (2007), « la pseudo-démocratisation de l'université est en fait un massacre organisé. On promet à tous les bacheliers qu'ils peuvent s'inscrire dans l'université de leur choix. Ces conscrits d'un genre nouveau montent au front la fleur au fusil et reviennent en gueules cassées pour une majorité d'entre eux ».

Les étudiants non motivés, sans projet et sans intérêt vont systématiquement sortir du système éducatif plus facilement qu'au lycée. C'est ici qu'il y a une confusion entre le décrocheur voulu et subi. Ont-ils souhaité sortir ou ont-ils abandonné car le système universitaire ne les a pas motivés ?

« *Ils étaient là, présents mais aussi bien ailleurs, ne posant aucune question, ne s'interrogeant sur rien, ils étaient seulement là, en attente. Je ne pouvais les accuser d'indiscipline. Je ne pouvais leur reprocher que leur silence, leur étrange façon de me regarder… J'avais en face de moi une masse d'étudiants ignorants, ni auditeurs ni curieux, seulement spectateurs… Au bout de deux mois, ils n'ont toujours pas étudié la chronologie de la période, ni appris les définitions, ni lu les textes à préparer. Près de la moitié d'entre eux disparaissent le jour où ils doivent passer l'oral» (p. 151-152)* » (Coulon et Paivandi, 2008).

Rumberger (1995) a écrit que le décrochage scolaire « n'est que le dernier pas dans un processus dynamique et cumulatif de désengagement du milieu scolaire ». Ce désengagement parfois est imposé par son milieu social. Ce que Broda (2012) appelle „„le poids du réel"". Ainsi émerge le

décrochage subi. Un décrochage touche parfois l'étudiant motivé, décidé mais épuisé. Il s'épuise « entre petits boulots, Mac Do, familles en souffrances, lui-même en souffrance » (Borda, 2012). Le décrochage voulu est un décrochage à caractère volontaire et rationnel, c'est un choix, ce qui est déjà étudié par Manski (1989) et Vinvens (2000). Le décrochage subi pour Tinto (1997) est « un rejet de l'institution » et pour Beaud (2002) « un filtre social de l'enseignement supérieur ».

IV.5.2 Le décrochage « inconscient » ou « intérieur » de quoi parle-t-on ?

Les décrocheurs inconscients sont les décrocheurs "discrets". Ce type de décrochage a deux sens. Broda (2012) les a définis ainsi :

« Le décrochage inconscient doit être entendu à double sens, le décrochage dont on ne se rend pas compte et celui qui a des causes inconscientes. Dans le premier sens, l'étudiant ne perçoit pas qu'il est « largué », livré à lui-même et il ne prend pas réellement conscience de la baisse de ses résultats. Le second sens renvoie à ses causes inconscientes : incapacité à se projeter, intériorisation de l'exclusion symbolique dominante, inhibitions intellectuelles, sexuelles... » (Broda, 2012).

Nous pensons qu'une partie de ces difficultés qui causent ce type de décrochage n'est pas tout à fait inconsciente puisque l'étudiant est en principe conscient de ses lacunes. Parfois ces défaillances sont ignorées au départ et il les découvre par la suite.

Quant au décrochage intérieur, Stéphane Bonnery (2007) pointe « la difficulté de compréhension de la consigne, un blocage dans la pensée. De nombreux étudiants et enseignants soulignent la catastrophe méthodologique pour les lycéens devenus étudiants sans organisation du travail et de leur temps » (Broda, 2012).

Janosz et son groupe (GRES) de recherche à l'École de Psychoéducation de l'université de Montréal en 2007, ont créé une trousse de dépistage des décrocheurs potentiels (TEDP).

Dans cette trousse ils ont distingué les types de décrocheurs potentiels qui sont parfois inconscients ou discrets. « La typologie indique à l'intervenant le profil de décrocheur potentiel correspondant aux caractéristiques de l'élève ». Les décrocheurs potentiels peuvent appartenir aux différents types de décrocheurs : inconscients, conscients ou intérieurs, etc.

À l'université le décrochage affecte aussi des étudiants bien présents en cours mais qui se désintéressent, ne suivent plus ou ne comprennent pas. « Par conséquent, si l'absentéisme permet

de repérer de potentiels décrocheurs, celui-ci n'est qu'une mesure partielle du décrochage » (Gautier, 2015) car les décrocheurs inconscients ou discrets sont assidus.

IV.6 Les étudiants en risque du décrochage

Les étudiants qui décrochent du supérieur reproduisent certainement plus au moins certaines habitudes de leur passé scolaire ce qui est surtout évident en première année car en effet le décalage n'est que de quelques mois entre le baccalauréat et la rentrée à l'université. « Le décrochage scolaire est souvent souligné comme le grand mal touchant les bacheliers qui entrent à l'université » (Gautier, 2015). Bien que l'on ne puisse pas généraliser cette idée qui veut que les étudiants décrochés sont également des élèves en difficultés en secondaire, on peut tout de même affirmer qu'ils sont à risque.

Sans vouloir nier la différence entre le contexte français et québécois, notre conviction va dans le sens de Potvin et al. (2007) qui soulignent le lien entre le décrochage universitaire et secondaire. Bien que les élèves qui sortent du système éducatif avant l'université ne se présentent pas ou peu à l'université, certains facteurs de décrochage à l'université font suite à ceux du secondaire.

À ce stade, interrogeons-nous sur les liens entre les facteurs de décrochage en secondaire et ceux à l'université. Intéressons-nous également aux facteurs communs entre ces deux univers différents. Y-a-t-il d'autres facteurs qui émergent plus particulièrement à l'université ?

IV.7 Les facteurs de risque du décrochage à l'université

S'intéresser au décrochage à l'université n'est pas nouveau mais dans une nouvelle perspective, non seulement le profil de l'étudiant est en question, mais aussi les facteurs liés aux universités elles-mêmes sont en jeu, car la façon dont celles-ci accueillent les étudiants nous aide à comprendre leur décrochage. Les questions d'organisation, évaluation, gestion du temps, méthode de travail, etc. sont les facteurs différenciés du secondaire. Cependant, les critères d'analyse s'affinent peu à peu : « traditionnellement, les études prenaient surtout en compte le parcours

scolaire antérieur de l'étudiant et les facteurs sociodémographiques (conditions de vie, milieu social…), explique Danielle Carré, responsable de l'OVE de l'université Toulouse Capitole ».[14]

Le décrochage à l'université est dû ainsi à certains facteurs dits classiques. Ces facteurs sont le sujet des débats, des recherches et des études depuis des années chez les chercheurs en sciences de l'éducation, en psychologie, en sociologie, en pédagogie, etc. Dans le but de dresser un portrait des facteurs sous-jacents à cette problématique et des interventions et mesures de prévention/intervention les plus efficaces Lessard et al. (2013), au Canada, ont examiné les résultats de recherches conduites depuis 2000. Ils ont noté les facteurs de risque chez les élèves en secondaire. S'inspirant de leur travail nous avons reproduit ces facteurs pour l'étudiant à l'université car ils semblent pertinents dans le contexte de l'université et partagent des similarités :

1) les interactions négatives (entre l'enseignant et ses étudiants);
2) le rendement scolaire;
3) le climat de classe (qui est déterminé en partie par l'engagement de l'étudiant).

L'interaction est un facteur encore plus important à l'université. Cette interaction et le climat des cours à l'université, comme nous les avons abordés dans les chapitres précédents, sont des facteurs en jeu dans la transition entre secondaire et supérieur.

Pour Lessard (2013), les élèves à risque perçoivent moins de soutien de la part de leurs enseignants que les élèves non à risque, ce qui diminue les liens qu'ils établissent à l'école et augmente ainsi leur probabilité de décrochage (Lessard *et al.* 2013). La présence de ce facteur est confirmée dans les recherches sur le décrochage à l'université. En outre, Fortin *et al.* (2006) rapportent que « l'attitude négative de l'enseignant envers l'élève contribue à augmenter le risque de décrochage scolaire ». Ainsi le climat et l'interaction sont des éléments prometteurs du décrochage scolaire. Ces facteurs sont également étudiés à l'université par les chercheurs. Coulon et Paivandi (2008) ont également dévoilé la difficulté de l'interaction à l'université surtout entre l'enseignant et l'étudiant dans les amphis (cf. Chapitre 2).

Inspirant de Janosz *et al.* (2000) nous avons regroupé les facteurs de décrochage à l'université en trois catégories qui sont : éducatifs, socioculturels et individuels.

---

14 Cité par Sophie Blitman en 2012, écrivaine, ancienne professeur de français et journaliste.

Ces trois types de facteurs sont présents dans le parcours scolaire antérieur de l'étudiant autant qu'à l'université.

IV.7.1.1 Les facteurs éducatifs

Rumberger (1995) comme beaucoup d'autres chercheurs, a fait le constat que « les liens entre le rendement scolaire et le décrochage scolaire sont documentés depuis plusieurs années. Le rendement scolaire est en effet un facteur déterminant dans la problématique du décrochage scolaire et représente un important facteur prédictif ». Le faible rendement scolaire représentant aussi « le plus fort prédicateur du décrochage scolaire » pour Battin-Pearson et al. (2000).

Les facteurs de décrochage à l'université, pour les chercheurs sont liés aux :

1- types de baccalauréat obtenu et la faible performance. Beaucoup de chercheurs (Bodin et Millet, 2011 ; Demuynck, 2011 ; Sarfati, 2013) ont montré dans leurs études que les titulaires d'un baccalauréat technologique, et surtout d'un bac professionnel, sont beaucoup plus nombreux à décrocher en cours de licence que les bacheliers généraux. Ce facteur revient à la faible performance chez les jeunes bacheliers et ce a pour cause des lacunes pendant leur scolarité qui sont soit cumulées soit parvenues dans une période précise et sont restées. Ce qui montre bien le lien entre les difficultés en secondaire et celles transmises au supérieur.

2- filières d'inscription. La filière peut être la raison du décrochage à cause du manque de „„bagage"" performant, de l'image de l'étudiant de sa filière et de son environnement. Certaines filières affichent des décrochages plus forts que les autres et la raison réside dans la fausse image que les étudiants ont de ces filières, le bagage assez faible pour finaliser ce chemin choisi ou tout simplement une désespérance de la part de l'environnement d'étude. Ils sont les filières des SHS (AES et Psychologie) et STAPS qui affichent le plus fort de décrochage (Gury 2007, Felouzis, 2001).

3- rapports à la pratique d'étude et le rapport au savoir : les jeunes qui n'entretiennent pas un rapport de plaisir et de facilité à la lecture échouent plus fortement à l'université. S'ils n'ont pas de facilité ou de plaisir, n'est-ce pas parce qu'ils sont mal formés ou préparés pendant leur vie scolaire ?

La comparaison des manières d'étudier d'étudiants (Millet, 2003) montre par exemple « comment les logiques socioscolaires et cognitives des disciplines d'études (mode de recrutement, degré

d‟encadrement, type d‟exercices, modes d‟évaluation, nature des savoirs, temporalité scolaire, avenir objectif…) agissent sur les façons de travailler et d‟apprendre des étudiants, et sur leur rapport au savoir, quelle que soit leur origine sociale de départ » (Bodin et Millet, 2011).

Sarfati (2013) a distingué trois types de trajectoire pour le décrochage à l‟université :

-ceux qui vont dans une autre filière qui correspond mieux à leurs attentes
-ceux qui arrêtent immédiatement après très peu de temps (moins de deux mois)
-ceux qui sont sans vocation et selon « le mot d‟enseignants agacés, font l‟université « à la carte », choisissent d‟aller dans tel ou tel cours plutôt que de suivre la totalité du programme proposé ».

D‟autres facteurs comme le désengagement scolaire de l‟élève (Archambault, Janosz, Fallu et Pagani, 2009; Fortin et al*,* 2001; Henry, Knight et Thornberry, 2012; Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2007; Janosz *et al.,* 1998), le redoublement (Janosz *et al.* 1997) et l‟absentéisme (James E. Greene, SR.1963, Gautier, 2015) sont les facteurs communs entre secondaire et supérieur mais n‟ont pas le même poids.
Parmi ces facteurs l‟absentéisme est un facteur qui est plus notable en secondaire qu‟à l‟université mais il n‟a pas la même importance dans ces deux contextes d‟étude. En fait, l‟absentéisme est très suivi au secondaire mais pas du tout à la fac. Les autres facteurs ont un poids plus au moins similaire sur le décrochage à l‟université.

IV.7.2 Les facteurs socio-culturels

Les facteurs socio-culturels concernent la famille ainsi que la qualité de l‟expérience scolaire de l‟étudiant. Certaines recherches ont tendance à mettre en évidence les liens de causalité entre l‟échec ou la réussite et l‟origine sociale (Baude & orange, 2013 ; Arulampalam, Hayor, & Smith, 2004 ; Draelants et al., 2003 ; Linnehan, Weer et Stonely, 2011 ; etc.).Ces recherches tendent à marginaliser parfois les éléments liés au contexte et à l‟intégration qui sont développés par d‟autres chercheurs. Dans ce travail, nous avons examiné l‟influence de la famille comme un facteur important sans omettre l‟influence capitale des éléments liés au contexte. Or, nous allons étudier tout d‟abord dans cette partie le rôle de la famille comme facteur socio-culturel majeur.

Les chercheurs (Duru-Bellat, 2002 ; Dupont, De Clercq, Galand, 2015) ont montré que le niveau de vie de l'étudiant peut influencer ses études. Un élève des milieux défavorisés qui n'a pas forcement reçu un enseignement dit de "qualité" comme les élèves des milieux favorisés, a été absent régulièrement, ou a travaillé dans des conditions difficiles et dans un environnement peu favorable (manque de moyen, de matériel, d'enseignant même, etc.), est à forte probabilité de décrochage. Ainsi les chercheurs qui sont intéressés à ces facteurs les ont abordés différemment.

Aux États-Unis l'intérêt porté à ces caractéristiques d'entrée est déjà ancien (Tinto, 1975). Il est bien évident que ces caractéristiques ne sont pas apparues tout à coup à la fac. Les chercheurs belges aussi le confirment. « L'idée est très simple : les étudiants échouent à cause du « bagage » qu'ils emportent avec eux dans l'enseignement supérieur. Celui-ci est composé du milieu culturel et socioéconomique dans lequel ils ont vécu, de leurs expériences d'échec et de réussite à l'école, de leurs personnalités et de leurs compétences intellectuelles » (Dupont, De Clercq, Galand, 2015).

Une recherche effectuée par Linnehan, Weer et Stonely (2011), confirme aussi que « les étudiants provenant de familles mieux dotées en capital culturel ou économique (principalement mesuré par le niveau de diplôme ou la profession des parents) obtiennent de meilleures performances … » (Dupont, De Clercq, Galand, 2015).

Le capital culturel de l'étudiant (ses savoirs, son goût, son style de vie) est influencé par l'héritage familial (de ses parents plus diplômés). Ils apprennent à leurs enfants plus de mots dans les interactions qu'ils ont avec eux. « Ces parents éveillent plus la curiosité de leurs enfants en mettant à leur disposition un ensemble de ressources (livres, réseau social des parents, ordinateurs) et en les encourageant dans la voie de l'apprentissage » (Duru-Bellat, 2002). D'autre part, ils deviennent plus familiarisés avec leur institution scolaire au contraire des enfants des milieux moins favorisés (Duru-Bellat, 2002).

Le lien entre le niveau d'études des parents et le choix des étudiants est un fait établi depuis des décennies et un débat très présent dans le contexte français. Bourdieu et Passeron, dans leur théorie de reproduction ne parlent que de cela. Les « héritiers » renvoient à cette liaison.Cette idée est reprise par De Clercq et *al.* (2013). Pour eux, il y a aussi un lien entre le niveau d'études des parents et la filière choisie par l'étudiant. Selon eux « l'association entre le diplôme des parents et la réussite variait en fonction des facultés dans lesquelles les étudiants étaient inscrits ».

Le lien entre le facteur socioculturel et l'échec en première année est confirmé par une autre étude menée en Belgique « par Galdiolo et ses collègues (2012) [qui] a montré que le diplôme des parents est corrélé (…) à la maîtrise de certains pré requis attendus à l'entrée à l'université ; ces variables étaient ensuite des prédicateurs de la réussite en première année d'études » (Dupon, De Clercq, Galand, 2015).

Au Canada aussi le niveau de scolarité des parents, étudié par d'autres chercheurs, est présenté comme un facteur de décrochage. « Les parents dont la condition socio-économique est incertaine sont plus susceptibles d'être moins scolarisés ce qui constitue également une variable en lien avec le décrochage scolaire dans les études faites par les chercheurs » (Potvin et Dimitri, 2012).

Comme nous l'avons mentionné, le facteur socioculturel est associé au niveau socio-économique des parents ainsi qu'au milieu d'études secondaires. De nouvelles recherches, analysant quels aspects du contexte éducatif interviennent dans l'association entre le niveau socio-économique-culturel et la réussite des étudiants, permettent de mieux comprendre les processus en jeu et confirment le lien fort entre les facteurs du décrochage du secondaire et ceux du supérieur.

Les étudiants de niveau socio-économique faible ont réalisé normalement leur scolarité dans de moins bons établissements secondaires et sont donc mal préparés aux exigences de l'enseignement supérieur.

La confiance de ces étudiants sera moins forte que ceux élevés dans un milieu familial et éducatif favorisé. « Par ailleurs, Phinney, Dennis et Gutierrez (2005) ont montré que les étudiants issus de milieux plus pauvres ont moins confiance dans leurs capacités à réussir dans l'enseignement supérieur et ont en général un parcours scolaire moins bon que ceux issus de milieux plus favorisés (voir également Zwick & Green, 2007) » (Dupont, De Clercq, Galand, 2015).

En dehors des facteurs socioculturels, les caractéristiques de l'étudiant peuvent être étudiées comme des facteurs prédicateurs du décrochage. Nous allons les présenter.

IV.7.3 Les facteurs individuels

Les caractéristiques individuelles (Richardson, 2006) sont un des facteurs incontestables dans le décrochage des étudiants. Elles sont liées à la situation socio-économique de la famille. Les plus assidus, les plus studieux, les plus persévérants sont ceux qui réussissent le mieux mais ces caractéristiques sont parfois beaucoup influencées par la situation précaire et les conditions de vie

qui lui sont associées (conditions de logements inadéquates, comportements à risque, inégalités en matière de santé, etc.).

Certains chercheurs contestent la mise en lien linéaire entre le devenir des étudiants et leur origine sociale. Il y un impact certes, mais une fois à l'université, l'étudiant est le maître de son parcours et il faut voir quel est l'impact réel de la famille (soutien, capital culturel, conditions matérielles …). Si un étudiant a un rendement faible, cela s'explique-t-il par son milieu familial défavorisé ? Est-ce une fatalité ?

Comme en secondaire le genre peut être un facteur différenciateur du décrochage. Le genre et la confiance en soi sont deux facteurs individuels distingués dans les recherches.

1-Le genre : les garçons constituent la majorité des étudiants décrocheurs tandis que les filles, même si elles se montrent moins ambitieuses, réalisent une meilleure insertion universitaire en raison d'une meilleure adhésion aux normes du travail scolaire.

2-La confiance en soi : les étudiants possédant une bonne confiance en leurs capacités à réussir sont beaucoup moins nombreux à décrocher de l'université.

Le genre et les stratégies d'adaptation qui en dépendent est un facteur étudié aussi en secondaire (Lessard et al. 2013, Blaya et Fortin, 2011). « En France, selon les données sociales de l'Insee (2002-2003), les jeunes qui avaient été préalablement déscolarisés sont surreprésentés dans la population carcérale masculine » (Blaya et Fortin, 2011).

Deux autres facteurs individuels sont notés par Dupont, De Clercq, Galand (2015). Ils sont positivement associés à la réussite de l'étudiant : le caractère consciencieux et l'ouverture à l'expérience. Quant à l'explication, ils citent celles de De Raad et Schouwenburg (1996) et Busato, Prins, Elshout *et al.* (2000) : « Les étudiants consciencieux sont organisés et ambitieux et c'est pourquoi ils sont plus motivés et réussissent mieux dans l'enseignement supérieur ». Ils ont cité le caractère de la „„procrastination"" (Steel, 2007), à l'opposé du caractère consciencieux. Celui-ci est « une tendance comportementale à différer les décisions et l'exécution des tâches. C'est l'étudiant qui remet toujours au lendemain ce qu'il doit réaliser. Richardson, Abraham et Bond (2012), ont observé que ce trait de personnalité était associé à l'échec des étudiants » (Dupon, De Clercq, Galand, 2015).

Quant à la caractéristique de l'ouverture à l'expérience, ils se sont appuyés sur une étude néerlandaise de Busato, Prins, Elshout *et al.* (2000), qui a mis en évidence que « les étudiants

ouverts à l'expérience étaient plus intéressés aux nouvelles idées, les apprenaient mieux et disposaient de plus de ressources intellectuelles, ce qui est lié à leur réussite ».

Battin-Pearson *et al.* (2000) considèrent l'affiliation comme étant un des facteurs de risque personnels liés au décrochage scolaire. Mais pour Lessard et al. (2013), les jeunes qui sont en risque de décrochage scolaire « le sont en grande partie en raison de leur inhabileté à remplir pleinement leur rôle d'élève ». Le même facteur est observé et confirmé par les chercheurs dans la difficulté d'exercer le « métier d'étudiant » (Coulon et Paivandi, 2008 ; Dubet, 1994).

Janosz (2007) et son groupe ont également remarqué que certains facteurs individuels sont essentiels pour lutter contre le décrochage comme « le sentiment d'engagement et la bonne adaptation scolaire et psychosociale ». L'étude de l'engagement et la capacité d'adaptation de l'étudiant sont aussi le sujet abordé par les chercheurs chez les étudiants (Roland et al. 2015, Roche, 2017, Schmitz et al. 2010, Schmitz et Frenay, 2013, etc.).

Lessard et al. (2013) ont remarqué aussi (chez les élèves du secondaire au Canada) „„la vision de l'élève"" en tant que facteur qui influence les facteurs personnels (le comportement et la motivation). « *Les élèves à risque de décrochage scolaire rapportent souvent une vision négative de l'école conjuguée à des difficultés scolaires, des problèmes de comportement et à une motivation insuffisante* ».

Ce facteur est un enjeu également observé chez les étudiants. C'est ce que Paivandi (2012b) et Richardson (2005b) ont étudié au nom de la perception de l'étudiant.

IV.8 La tendance au décrochage et le manque de la persévérance

La persévérance et le décrochage sont spécialement associés. De sort que nous pouvons dire que la tendance au décrochage est la conséquence de l'absence de persévérance. Pour Gury (2007), « les étudiants inscrits en premier cycle de l'enseignement supérieur vont réagir de manière différente face au phénomène de décrochage ».En dehors des cas où l'étudiant a des problèmes individuels (famille, santé, le coût de ses études et vivre tout seul…), il y a des problèmes sociaux, culturels, comportementaux, intellectuels, etc. qui influence sa persévérance et par conséquent son intégration intellectuelle et sociale.

Nous avons présenté dans ce chapitre divers type d'étudiants observés dans les enquêtes et étudiés à travers le monde afin de montrer la/les cause(s) du décrochage ou du manque de persévérance.

Cela nous a montré que la tendance au décrochage annihile généralement la persévérance. Ainsi les types de décrochage ou de décrocheur peuvent éclairer les raisons du manque de persévérance. Parmi ces décrocheurs on peut mentionner les étudiants „„fantômes‟‟.

Certains étudiants ont une réputation de « fantômes ». Ils sont administrativement inscrits, mais invisibles pédagogiquement : « s‟ils ont assisté à des cours, ils ne se sont pas présentés aux partiels et n‟ont validé aucune unité d‟enseignement » (Legendre, 2003). Parmi ces fantômes ceux qui sont présents seulement pour l‟inscription du fait de leur rapide évanouissement sont difficiles à connaître. Legendre (2003) ne les compte pas parmi les décrocheurs et on ne peut pas parler de manque de persévérance concernant ce groupe « puisqu‟ils ne se sont pas confrontés à l‟université ou bien ils se sont réorientés très rapidement, (les étudiants qui s‟inscrivent en double cursus mais n‟en suivent qu‟un) ».

Mais il y a un autre groupe de fantômes : ceux qui ne s‟inscrivent que pour bénéficier du statut d‟étudiant (par exemple, les salariés qui n‟ont pas le temps d‟assister aux cours) (Legendre, 2003). Ils n‟ont ni projet, ni vocation, s‟investissent dans la sociabilité étudiante mais désinvestissent les études (Dubet, 1994). La persévérance pour eux est loin d‟exister car ils n‟ont jamais investi dans leurs études.

Nous y rajoutons un troisième groupe de fantômes ceux qui veulent bénéficier d‟une bourse, ils sont présents mais obligatoirement et seulement pour les partiels ou les TD et seulement pour avoir des notes afin de continuer à profiter de leur bourse. Ces étudiants n‟étaient jamais engagés et être persévérant est loin d‟être une de leurs caractéristiques.

Les non intégrés sont un autre groupe d‟étudiants décrocheurs. Ceux qui partent le plus tôt ne se sont pas affiliés aux codes universitaires. L‟écart entre le monde lycéen et le monde étudiant leur paraît infranchissable (Alava, 2011 ; Coulon et paivandi, 2008 ; Coulon, 1997). Ici aussi la persévérance fait défaut.

Ceux qui souffrent par exemple de leur choix, vivent un malaise à cause de défaut d‟orientation. Ils n‟ont pas pu intégrer la filière désirée au moins pour deux raisons : soit ils ne possèdent pas les compétences requises (Beaupère et G. Boudesseul (2009b), soit ils sont conscients de leurs carences mais ils choisissent leur filière par défaut. Le manque de projet, d‟objectif et d‟encadrement augmente le risque du décrochage par le biais d‟une faible intégration au sein de la communauté étudiante. Être persévérant est une exigence inappropriée pour ce type d‟étudiant.

Les tendances au décrochage peuvent varier aussi selon le sexe, la série de Baccalauréat, la situation sociodémographique, etc. Gury (2007) a montré en comparant les années d'études (de la première à la cinquième année et plus) que l'impact de tous ces facteurs était plus important en première année.

Afin d'achever le profil-type des décrocheurs à l'université, en plus des facteurs déjà nommés il faut citer les autres causes en jeu. L'étudiant engagé, motivé et intégré est plus persévérant et évidemment réussit mieux.Le manque de "goût pour les études" est un fait qui peut inciter au décrochage. « Une enquête par questionnaire de G. Parent et A. Paquin auprès de "décrocheurs" québécois montre notamment que ceux-ci ont perdu le "goût des études" et en imputent la responsabilité à l'école et aux enseignants » (Parent & Paquin, 1994).

L'étudiant perd le goût des études pour des raisons différentes. Les différents recherches (Beaud, 2002 ; Dubet, 1994 ; Romanville, 2000 ; Gury, 2007 ; Beaupère et Boudesseul, 2009b) ont souligné :

1-*l'orientation par défaut* : l'orientation non-choisie par l'étudiant pour mieux dire une orientation subie est une raison de décrochage. Ces décrocheurs sont des étudiants qui se sont inscrits à l'université parce qu'ils étaient refusés ailleurs après leur bac.

2-*le défaut d'orientation* ou le manque de préparation : le caractère passif ou actif du choix de s'inscrire peut jouer dans la décision du décrochage de l'étudiant. Le caractère passif amène la majorité des décrocheurs de l'université à une inscription « passive », en ayant des connaissances très relatives des formations supérieures et de leurs vœux d'inscription à l'université.

3-*L'absence de projet* : l'absence d'un projet défini a de forte conséquences négative sur la persistance de l'étudiant. Les jeunes bacheliers intégrant l'université en n'ayant aucun projet particulier ou vocation à y être, ont tendance à investir la sociabilité de la vie étudiante au dépend de leurs études tout en se sentant isolés, mal intégrés et sans perspective au sein de leur cursus. L'absence de projet ressemble au défaut d'orientation puisqu'il résulte d'un caractère passif.

4-*Le manque de préparation* : une autre raison pour décrocher des études à l'université réside dans ce manque dès les premières années du lycée. La construction d'un projet personnel, notamment, du choix de s'orienter vers l'université fait préparer un choix mûri et réfléchi.

Un sondage est réalisé avec Opinion Way en novembre 2010 auprès de plus de 1000 bacheliers inscrits dans le supérieur. Le résultat a bien révélé ce manque de préparation à une orientation post-bac réussie, particulièrement chez les jeunes étudiants en université.

Plusieurs travaux au Canada sont consacrés au problème du décrochage dans les années avant l'université. Nous les avons cités car ils révèlent des résultats intéressants qui peuvent expliquer la genèse du décrochage et son apparition dans les années suivantes à l'université. Ces résultats sont des outils fiables du décrochage à l'université.

Les travaux produits sur le décrochage sont multiples, tant au Canada qu'aux États-Unis. Cependant, « il est important de mentionner que les travaux américains suivants ont grandement contribué à la connaissance du problème et ont souvent été utilisés comme référence de base dans les travaux canadiens : Barrington and Hendricks (1989); Ekstrom, Goertz, Pollack and Rock (1986); Fim (1989); Natriello, Palias and McDill (1986); Rumberger (1983) et Rumberger (1987). On pourrait aussi ajouter à cette liste le travail australien de Aidey, Foreman et Sheret (199 1) » (Vaillancourt, 1998).

Nous avons noté dans ce chapitre qu'en Europe, en Belgique et notamment en France, le décrochage est également un sujet de débat très investi. Nous avons cité quelques recherches mais ce n'est pas une liste exhaustive. Ces chercheurs s'intéressent dans un premier temps à savoir qui sont les décrocheurs ? Pour quelles raisons décrochent-ils ?

En général, nous avons voulu dessiner un profil du décrocheur type et repérer ses motifs d'abandon.

IV.9 Les causes et les remèdes

Les analyses du décrochage affinent ses causes et éclairent ses remèdes. Les chercheurs ne se sont pas moins intéressés à repérer des moyens pour lutter contre les décrochages de toutes formes. Parmi les solutions qu'ils ont proposées on note : une intervention, une aide au projet, une aide à l'orientation, le développement d'activités culturelles, etc. Une aide à l'intégration des étudiants est aussi proposée pour faire baisser le taux de décrochage.

Pour lutter contre le décrochage et développer la persévérance « 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 » (Alava et Romainville 2001). Ainsi l'intégration (Coulon, 1997, 1998 ; Ennafaa et Paivandi, 2008), et sa manière de faire peut se différer d'une filière à l'autre.

Mais on ne peut pas toujours mettre tous les problèmes sur les épaules de l'étudiant. Demuynck (2011) pense que « le décrochage est d'abord une caractéristique universitaire ». La question de l'organisation des établissements, est souvent complexe pour les nouveaux étudiants. « Le contexte humain est souvent décrit de façon « négative » : délaissement des étudiants, sentiment d'anonymat, professeurs distants et froids, flou pédagogique, absence de sociabilité à l'université, chaos pédagogique. De leur côté, les enseignants universitaires dénoncent l'incompétence des « nouveaux » étudiants, leur inculture, leur absence de motivation, leur manque de travail, voire leurs comportements incivils » (Paivandi et coulon, 2008).

Ici la pédagogie de proximité avec des enseignants ou des tuteurs formés, des dispositifs adaptés aux besoins des étudiants et conformes aux filières en tant que remède est impératif. Pour de nombreux étudiants, celle-ci peut redonner de l'espoir à l'université.

Une autre pédagogie qui semble nécessaire à promouvoir c'est l'appui sur « les temps de présence réels, et non formels, temps où sont présents dans l'acte d'enseigner et celui d'apprendre étudiants et profs, moments privilégiés, où l'attention est soutenue, le savoir transmis, la relation accomplie. Beaucoup d'étudiants ont du mal à exprimer leur désarroi, leurs difficultés, voire leurs détresses. Décrocher ici est un signe, un appel, qui peut devenir pour la suite un symptôme. Redonner confiance, écouter, orienter l'étudiant dans son parcours prend du temps » (Broda, 2012) mais s'avère nécessaire pour lutter contre le décrochage. L'intégration par l'interaction ainsi peut devenir une solution. Nous y reviendrons plus tard dans notre chapitre d'analyses.

CHAPITRE V. Cadre théorique et la problématique

V.1 Les éléments du cadre théorique

Dans ce travail notre intérêt est centré sur la recherche des facteurs en jeu dans la transition des étudiants en première année. Ainsi la question de notre problématique était centrée sur le fait de savoir en quoi la transition en première année est difficile. Nous avons présumé que certains facteurs pourraient révéler les raisons de l'échec de ces étudiants dès le départ de leurs études supérieurs.

Chaque année à l'université, le taux croissant d'échecs chez les étudiants en première année, fait supposer que cela pourrait venir du défaut de certains facteurs : transition, intégration, socialisation et enfin des lacunes en savoirs et/ou en savoir-faire.

Pour isoler ces facteurs nous avons tenté, dans ce travail, de mieux cerner la relation que les étudiants établissent avec l'université et le rôle que celle-ci peut jouer dans le rapport qu'ils ont avec les nouveaux savoirs (le rôle de l'université dans leur rapport au savoir).

Notre première hypothèse s'articule ainsi autour de cette idée que l'étudiant doit faire un lien entre ses savoirs déjà acquis dans son passé scolaire et ceux requis à l'université. Dans ce cas, le transfert des savoirs nécessite quelques habiletés, connaissances, capacités ou savoir-faire. La transition académique de l'étudiant doit être complétée d'une transition sociale.

La deuxième hypothèse suggère que la relation que l'étudiant établit avec l'université est en rapport avec le sens et la conception qu'il a d'apprendre. À l'entrée à l'université, les étudiants apportent un bagage d'expériences qui leur a donné une certaine conception de l'apprentissage. Cette conception peut aider les étudiants dans leur parcours universitaire ou tout au contraire leur poser des problèmes. Les facteurs nécessaires à l'apprentissage sont étroitement liés à la conception de l'apprentissage (Marton, Hounsell et Entwistle, 1997 ; van Rossum et Schenk, 1984).

Y a-t-il un lien entre la conception d'apprendre et la transition ? C'est la question à laquelle nous voulons répondre. Nous avons supposé que si nous mettons en lumière l'écart entre les exigences de l'apprentissage à l'université et la conception personnelle de l'étudiant de l'acte d'apprendre, nous pourrons tenter de définir des facteurs nécessaires à une transition réussie de l'étudiant de première année. De ce fait, la problématique de notre recherche consiste également à savoir „„en

quoi la conception de l'apprentissage peut exercer un impact sur la qualité de la transition des étudiants ?"""Ainsi nous allons essayer de répondre à une question centrale : quels facteurs freinent ou favorisent la transition ?

Il parait légitime de connaître chez les étudiants la genèse des conceptions d'"apprendre et des études supérieures et ainsi il faut connaître leur passé scolaire, leurs lacunes et ses facteurs reliés.

Une partie de ces conceptions peut expliquer les approches choisies par les étudiants. Ce sujet a été étudié depuis les années 70 au moyen d'"interviews menées en Suède et en Grande Bretagne. D'"autres chercheurs ont poursuivi cette recherche (Marten et Saljo, 1976 ; Svensson, 1977 ; Ramsden et Entwistle, 1981 ; Entwistle et Peterson, 2004 ; Richardson, 2005b). Des années plus tard, en France aussi des chercheurs ont montré que les approches choisies par l'"étudiant sont liées également à leurs conceptions d'"apprendre et leurs « perceptions » des études (Parpala, et al. 2010; Paivandi, 2015). Comme nous avons déjà souligné les approches de l'apprentissage peuvent être divisées en deux catégories qualitativement différentes : une approche de surface et une approche en profondeur ces dernières étant associées à une meilleur qualité d'apprentissage (Marton & Säljö, 1976 ; Marton et al., 1997 ; Entwistle & Ramsden, 1983 ; Richardson, 1996). Comme nous l'"avons indiqué dans les chapitres précédents, l'"approche choisie par l'"étudiant définit le type d'"étudiant qu'"il est.

Apprendre à l'"université est une question centrale dans le « métier d'"étudiant ». Dès lors, et logiquement, il convient de s'"interroger sur ce qui « pousse » l'"étudiant à apprendre, quels sont les ressorts de sa mobilisation ?

Se demander quels sont les moteurs de l'"étudiant qui travaille bien à l'"université, c'"est s'"interroger sur le sens que l'"université et l'"« apprendre » représentent pour lui (Charlot, 1997). Ces moteurs sont le résultat de la conception et de l'"imaginaire de l'étudiant provenant de ses aprioris sur l'"acte d'"apprendre à l'"université.

Réfléchissions alors à ce qui influence « la transition » à l'"université.

V.2 La question de recherche

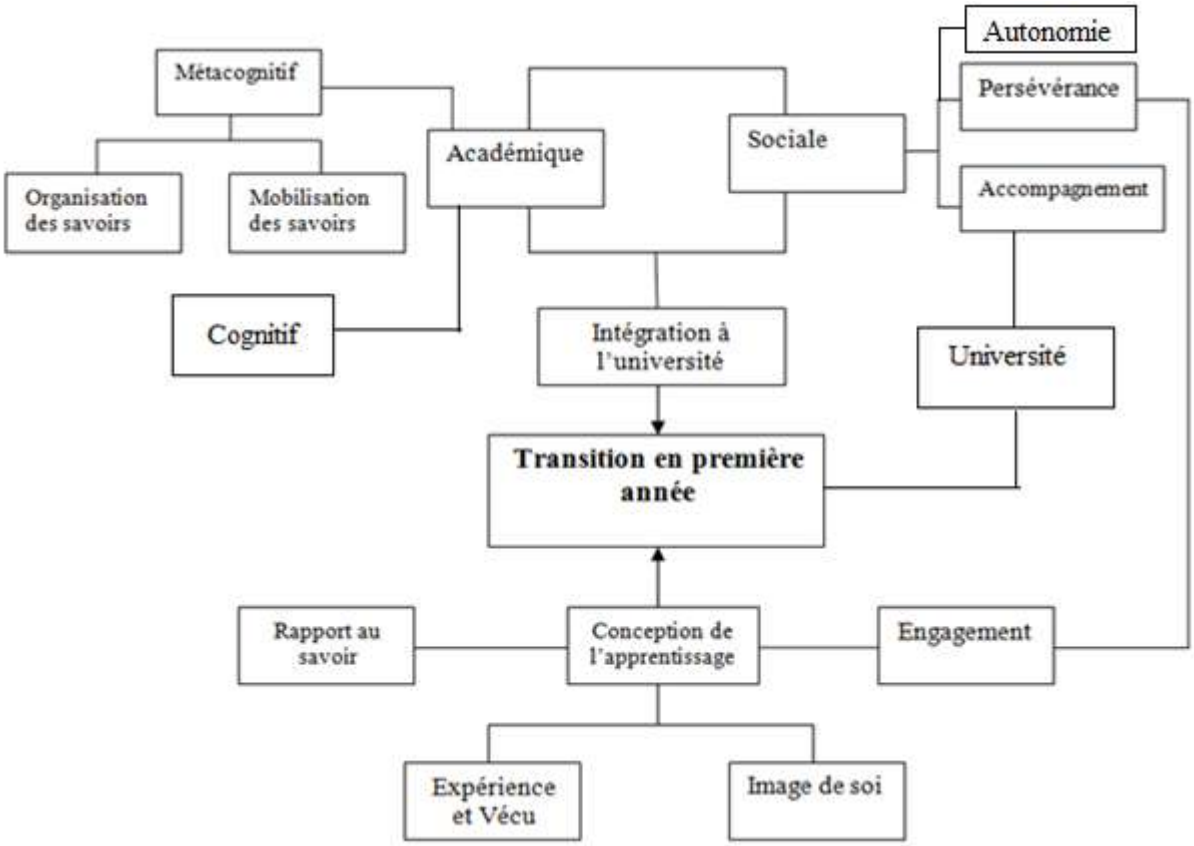
Comme les recherches déjà mentionnées l'"ont affirmé, le dysfonctionnement de la transition en première année à l'"université peut conduire au décrochage. Afin d'"éviter cette conséquence il est nécessaire de rechercher les facteurs qui amplifie ou atténue ce dysfonctionnement.

L'identification de ces facteurs n'est pas aisée car ils sont nombreux. Dans cette partie nous allons développer nos hypothèses de départ.

Tout d'abord évoquons les difficultés qui concernent l'étudiant. Certaines concernent les difficultés d'intégration (académique et sociale) en première année. Les conceptions de l'étudiant de l'apprentissage, son engagement et son rapport au savoir ont complété notre hypothèse initiale (schéma 3). Il s'avère nécessaire d'identifier également les origines des conceptions de l'étudiant de ses études et d'apprendre. Nous pensons que son vécu, les expériences qui en résultent et l'image qu'il a de lui-même peuvent influencer et/ou former ses conceptions des études. Tous ces éléments peuvent pousser l'étudiant à sortir du système éducatif ou l'encourage à persévérer.

Dans ce processus, l'étudiant n'est pas seul responsable du dysfonctionnement de sa transition. La transition se fait dans un contexte. Essayer d'aller plus loin dans ces hypothèses nous oblige à nous interroger sur le rôle de l'université dans cette transition. L'université peut-elle changer les conceptions initiales des étudiants des études supérieures ? Si oui, comment peut-elle le faire ? Bref, comment l'université peut accompagner l'étudiant dans cette transition ?

Schéma 3 : Notre hypothèse développée



Par la suite nous nous proposons d'expliciter ces hypothèses.

V.3 Le rapport entre les conceptions de l'étudiant et sa transition

La première année peut être appelée période « intermédiaire » ou de « transition ». Chaque moment de transition dans la vie (entrer au collège, au lycée, à l'université, dans la vie professionnelle, etc.) peut être traduire comme une rupture. Ce temps suspendu et incertain a parfois été décrit comme une période d'attente, il a pu être vécu comme un temps « vide ». Pour Dubechot et Lecomte (2000) ce temps est loin d'être vide. « Cette période de la jeunesse peut faire l'objet d'une expérience par laquelle certains jeunes développent des compétences et des tactiques d'insertion qui traduisent un sens de l'adaptation inédit » (Dubechot et Lecomte, 2000). Ce sont ces « compétences », ces « tactiques d'insertion » et cette « adaptation » qui favorisent la transition.

En accord avec l'idée de Dubechot et Lecomte, pour notre part nous pensons que ce temps de transition entre l'état de lycéen et l'état d'étudiant est un moment où se réalise une sorte de « métamorphose » identitaire. C'est un moment d'agir car il faut transposer, adapter et appliquer ses expériences passées (les conseils des amis et de la famille, les informations, les relations avec les professeurs du lycée, etc.) à un nouvel environnement. L'étudiant se retrouve dans son nouvel environnement avec ses vécus scolaires et personnels antérieurs qui influencent sa façon de vivre sa première année. Ce sont ces vécus qui bâtissent ses conceptions des études qui lui servent dans plusieurs situations éducatives et sociales à l'université et ainsi facilitent ou compliquent sa transition.

Ces vécus ou « les antécédents » (Roland, Frenay et Boudrenghien, 2015), construisent des images chez l'étudiant qui donne un aspect varié à ses conceptions d'apprendre et des études supérieures. Le passé scolaire et le passé ,,personnel'' (ses expériences de vie familiale et en société) vont renvoyer au jeune étudiant une image qui influence son comportement, ses façons d'agir, bref sa transition.

Dans ce travail nous nous sommes intéressés à savoir si l'étudiant est prisonnier de son passé ? Est-ce que le contexte peut changer l'influence de ses expériences « fatales » ? Ainsi il faut procéder à l'étude de l'influence de ces antécédents sur la conception du jeune étudiant concernant apprendre à l'université.

V.3.1 La conception de l'apprentissage et le rapport au savoir

Dans le chapitre précédant nous avons montré qu'à l'entrée à l'université, les étudiants apportent un bagage d'expériences qui leur a permis de développer une certaine conception de l'apprentissage. Cette conception développée au cours du parcours scolaire peut aider les étudiants dans le processus d'intégration universitaire ou tout au contraire leur poser des difficultés. Un des effets de la conception des études est perceptible sur le rapport que l'étudiant établi avec l'acte d'apprendre à l'université. Savoir le sens que l'étudiant donne à cet acte peut éclairer la perspective qu'il a d'apprendre et d'étudier à l'université.

La question du sens est centrale et détermine la pertinence de son choix. Apprendre à l'université comme nous l'avons déjà montré, est un acte. Un acte est une opération qui vise un objectif; ainsi avoir une perspective de l'apprendre est nécessaire. Sans perspective la notion d'apprendre pour

lui ne prend pas forme car il ne sait pas pourquoi il doit agir. Donc il n'y a pas d'intérêt à apprendre (le manque de lien au savoir). De la même façon, si l'intérêt pour apprendre (pourquoi agir) existait auparavant, il diminue ou même disparaît quand l'étudiant ne trouve pas de réponse à « comment agir » (Le Boterf, 1995) avec ses savoirs et dans son environnement.

L'étude de ce qui s'est passé dans la vie scolaire de l'étudiant avant l'université peut nous révéler s'il sait comment il faut réagir à son environnement.

À titre d'exemple, chez certains élèves, précise Charlot (1997), « travailler » à l'école n'est pas synonyme d'« apprendre ». « Quel sens l'élève attribue-t-il au fait d'aller à l'école et d'y apprendre des choses, quel sens donne-t-il à ce qu'on y apprend et aux façons d'apprendre ? Les réponses à ces questions ne sont pas réductibles à la seule position sociale. Par exemple, si l'on veut comprendre pourquoi un enfant réussit ou échoue à l'école, il faut d'abord se demander si cet enfant travaille ou non. S'il ne travaille pas, s'il ne met pas en œuvre les activités qui permettent d'atteindre les objectifs assignés par l'école, il ne peut pas réussir » (Charlot, 1997). À l'école on demande à l'élève surtout de fournir un travail. Mais se préoccupe-t-on de ce qu'il a appris en profondeur ? Continuons alors à comprendre ce que signifie « travailler » à l'université pour l'étudiant. Si l'étudiant apprend d'une façon mécanique et sans objectif, c'est-à-dire en reproduisant des savoirs, il travaille (reproduit) mais est-ce qu'il apprend véritablement ? Dès lors, et logiquement, il convient de s'interroger sur ce qui le « pousse » à apprendre, quels sont les ressorts de sa mobilisation ? Se demander quels sont les mobiles de l'étudiant qui travaille à l'université, c'est s'interroger sur ses conceptions des études, le sens que l'université a et ce que l'apprendre représente pour lui. L'étudiant apprend-il pour des notes ou pour développer ses savoirs ?

Nous savons que la perception de l'enseignement reçu à l'université peut inciter les étudiants à se tourner vers une « approche de profondeur » de l'apprentissage (Lizzio, Wilson et Simons, 2002).

Les perceptions positives des élèves de leur environnement d'apprentissage sont positivement liées à une approche de profondeur de l'apprentissage et négativement à une approche de surface (Kreber, 2003 ; Lawless & Richardson, 2002 ; Parpala et al. 2010 ; Richardson, 2005b ; Richardson & Prix, 2003 ; Sadlo & Richardson, 2003). Les conceptions de l'étudiant des études supérieures peuvent être modifiées par ses perceptions de l'environnement.

Ces deux approches amènent l'étudiant à choisir également ses méthodes d'apprentissage. Les étudiants gèrent leurs ressources acquises dans un contexte d'apprentissage spécifique via une méthode ce que Goffman (1973) appelle l'utilisation d'une compétence.

Les approches et les méthodes choisies par l'étudiant, révèlent le rapport qu'il a établi avec le savoir. La conception de l'étudiant d'apprendre peut influencer également son degré d'investissement dans ses études. Nous allons étudier le lien entre la conception de l'apprentissage et l'investissement de l'étudiant.

V.3.2 La conception de l'apprentissage et l'acte d'engagement

Nous avons constaté que l'étudiant entre en première année à l'université accompagné par des conceptions des études héritées de son passé scolaire. Dans cette partie nous cherchons à savoir comment ce préalable influence son engagement à l'université. Les expériences scolaires antérieures pour Tinto (1975), sont affectées par certains facteurs tels que le sexe, l'ethnie, les capacités et les antécédents familiaux (le statut social, les valeurs, etc.). Ces facteurs construisent le vécu de l'étudiant et sont des enjeux de ses conceptions de l'apprentissage. Les expériences antérieures et les conceptions de l'apprentissage qui en résultent, peuvent rendre l'étudiant plus persévérant et plus engagé ou à l'inverse découragé et démotivé mais comment ?

L'engagement vis-à-vis de ses études est un facteur majeur de l'expérience de la transition. Il concerne l'ensemble des actions de l'étudiant mises en œuvre pour répondre aux exigences et attentes de l'enseignement supérieur. « L'action n'est pas entendue ici comme un comportement au sens strict du terme, mais correspond à un schéma plus général et complexe qui inclut des comportements, des émotions et des cognitions qui reflètent la qualité de l'investissement académique de l'étudiant (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009) » (Dupont, De Clercq et Galand, 2015).

Les conceptions de l'apprentissage de l'étudiant influencent son niveau d'investissement dans ses études. Cela peut se manifester dans le but de ses études et le lien qu'il établit avec son apprentissage. Le but que se donne un individu dans le cadre de ses études est un facteur important dans un modèle de décrochage chez Tinto (1975). Le fait d'avoir un projet a été soulignée également par plusieurs recherches en France (Coulon, 1998 ; Dubet, 1994 ; Paivandi,

2015 ; etc.). Il permet de préciser les conceptions qui le conduisent à son orientation. Ce but définit l'engagement de l'étudiant par le sens qu'étudier a pour lui. La famille, l'école et la société sont en jeu dans le but et le sens que l'étudiant attribue à ses études comme nous l'avons élaboré dans le premier chapitre.

En s'appuyant sur ses conceptions des études déjà acquises d'un côté et de l'autre côté sur ses perceptions de l'université, l'étudiant construit une image de ses efficacités (Dupont, De Clercq et Galand, 2015) et ses capacités à apprendre à l'université (Alava, 2011). Une image dévalorisante de ses capacités ne l'encourage pas à apprendre. Si le nouvel étudiant ne se sent pas assez prêt ou "efficace" pour effectuer ses études supérieures, comment peut-il s'y engager ? Alava (2011) en questionnant les étudiants à savoir s'ils ont la capacité nécessaire au sortir du lycée, a montré qu'une minorité déclare « " oui parfaitement " (15,50 %) et 52,70 % déclarent " oui un peu " ».

Cette image de l'étudiant de ses capacités est changeante. Il s'agit ici de souligner l'évolution possible dans le rapport à l'apprendre qui peut s'opérer dans un sens positif ou négatif. L'étudiant peut fortifier le lien avec son apprentissage ou perdre le sens d'apprendre.

Afin de mieux comprendre le lien entre la conception de l'apprentissage et l'acte d'engagement, il est tout d'abord nécessaire de comprendre ce que représente l'acte d'apprendre pour l'étudiant novice.

Ce qui s'est passé dans le passé scolaire de l'étudiant est souvent considéré comme un facteur central et très étudiée dans toutes les recherches qui s'intéressent à la réussite à l'université. Selon les chercheurs, la question théorique consiste à savoir si le passé scolaire et la conception de l'apprentissage développée au cours de la scolarité déterminent le devenir de l'étudiant débutant ou l'étudiant est-il capable de se mobiliser pour développer une autre conception de l'apprentissage ou un autre engagement intellectuel dans le contexte universitaire ?

V.3.3 L'engagement à l'université et le sens d'apprendre

Si on considère que l'étudiant en première année est arrivé à l'âge adulte ou de jeune adulte (Van de Velde, 2008) il doit accepter de s'engager dans une filière d'études et d'accomplir son rôle d'étudiant. Ce moment est variable selon les individus. La complexité commence là, quand on demande à tous les étudiants d'être "adultes" au même moment ! Il est sans doute excessif

d'attendre de l'étudiant en première année qu'il soit bien au fait de l'acte d'apprendre à l'université et qu'il ait un but bien défini.

L'étudiant qui commence à se poser des questions sur le pourquoi de ces études et ce qu'il peut en faire plus tard, cherche à donner un sens à son apprentissage et une raison de s'y engager. À l'université, l'apprendre n'aboutit pas simplement à un diplôme comme au lycée. Avoir un diplôme, c'est construire son avenir. La réponse à ces questions détermine le lien qu'il doit établir avec l'apprendre. S'il trouve les réponses, il pourra s'engager.

L'engagement est un acte dual : "l'engagement académique" et "l'engagement social". Dans l'engagement académique l'étudiant s'attelle à l'acquisition des nouveaux savoirs. Si l'étudiant se sent engagé il fait face aux « situations problèmes » (De Ketele, 2009) ce qui fait de lui un "acteur". L'étudiant engagé est plus décidé et plus investi. Il reste à l'université et essaye de s'y intégrer. L'apprendre pour lui a une valeur et n'est pas un simple devoir. C'est cette valeur qui l'incite à persévérer. Ainsi cet engagement structure l'étudiant. Il sait qu'il faut réagir face à ses problèmes et il est ainsi maître de ses actes. Désormais il n'est plus un "agent" passif mais un "acteur" qui mobilise ses connaissances en autonomie et prend ses décisions seules. Cet étudiant "acteur" traverse la période de transition qui « suppose toujours une forme de « rupture » ou de bouleversement face à une forme de routine » (Zitoun et Perret-Celement, 2001).

L'engagement social de l'étudiant commence par un changement d'identité. Les étudiants conçoivent que l'apprentissage peut apporter un changement plus fondamental : une « évolution en tant que personne » (Entwistle et Peterson, 2004). Cela lui donne un autre rôle à assumer dans son nouvel environnement. Ils ne sont plus des jeunes lycéens soumis et passifs. Ils se drapent dans « une nouvelle identité » (Paivandi 2010) en tant qu'étudiants et acceptent de nouvelles responsabilités. Cette nouvelle identité est une nouvelle image de soi, une "transformation" qui lui sert à la transition.

V.4 Une transition affectée par l'image de soi

Parmi les facteurs utiles à la transition des étudiants on peut noter l'influence et le rôle de l'image de soi. Dans nos hypothèses ce facteur a une influence indirecte (via les conceptions de l'apprentissage) sur la transition. Ainsi les conceptions de l'apprentissage et de l'engagement sont altérées par l'estime de soi. Apprendre peut prendre sens d'après l'image que l'étudiant a de lui-même. Apprendre a une dimension identitaire (Paivandi, 2015). « Plus l'estime de soi est altérée,

estime Roulleau-Berger, plus le brouillage identitaire devient profond. Cependant, l'expérience de la précarité et de l'exclusion fait émerger chez les jeunes concernés un écart entre les identités objectives et les identités pour soi » (Goffman, 1975).

Il est primordial de développer des espaces d'identification prioritaires (lieux où est reconnu le "statut principal") (Goffman, 1975) au sein desquels les individus se sentent suffisamment reconnus et valorisés (Durkheim 1992 [1894] ; Tinto, 1975). Le fait de pouvoir jouer avec différents espaces, et de pouvoir ainsi négocier ses investissements et gérer ses appartenances constitue un réel savoir-faire „transactionnel " (Goffman, 1975).

Dans le domaine de l'image de soi et de l'apprendre Alava (2011) a retrouvé des résultats intéressants dans son enquête menée auprès de 923 décrocheurs. Il constate que« dès l'entrée dans les études, les étudiants vont éprouver de nombreuses difficultés. Celles-ci ont une influence importante sur les motivations et sur le sentiment de réussite ». Quand il a demandé aux étudiants si, avant de s'inscrire dans cette filière, ils avaient l'impression de pouvoir réussir, 88% ont répondu " oui ". Mais ce sentiment se réduit à 38% après les premières évaluations. Cette autoévaluation dépend de l'image qu'ils avaient d'eux. Cette image est altérée après un seul semestre quand l'image et la réalité se confrontent.

Il a noté également que 45% des décrocheurs ne sont pas encore sûrs de leurs échec (encore un espoir flou) contre les 17% qui sont sûrs de leurs échecs c'est-à-dire totalement pessimistes de leurs capacités.

Cette conception et cette image de soi pour Alava (2011) est « un élément déterminant de la perte de confiance de ces étudiants et entraîne assez rapidement la rupture de la motivation de départ ». Car les sentiments négatifs conduisent l'étudiant vers un désengagement qui est fortifié par « les sentiments d'inquiétude, d'incertitude, la perte de repères et l'isolement » (Alava, 2011).

Il a remarqué que les sentiments des étudiants qui ont réussi leur évaluation, étaient largement positifs et laissaient présager une bonne insertion dans ce rôle et ce nouveau métier d'étudiant.

L'étudiant doit trouver des valeurs adaptées à son nouvel environnement parmi les siennes puis les développer d'après les requis. Plus les jeunes souffrent d'une image altérée, plus le sens qu'ils ont de leur propre valeur et la confiance en leur capacité s'affaiblissent : ils « galèrent » ou adoptent des conduites à risque. La reconquête d'une identité positive peut passer alors par des comportements revendicatifs, des attitudes agressives, ce que Tinto (1975) a expliqué par l'idée de „suicide". Retrouver l'image „positive" de soi pourrait aussi passer par la reconnaissance des

compétences implicites. Une enquête réalisée en 1997 par un groupe dirigé par Tinto, a mis en évidence que les jeunes qui " s"en sortent " possèdent une image d"eux-mêmes, de leur famille, de la communauté, de leur parcours scolaire et de leur expérience professionnelle suffisamment positive pour développer des stratégies de " battants " dans un cadre reconnu : celui de l"insertion et de l"emploi. Les autres jeunes, ceux qui ne " s"en sortent pas ", développent également des tactiques et des activités pour se sortir des situations d"exclusion auxquelles ils sont confrontés, mais celles-ci ne s"exerçant pas dans un champ reconnu, elles restent invisibles et suscitent au contraire la méfiance et la suspicion, même de la part de leurs pairs qui " s"en sortent ".

L"image qu"ils ont d"eux-mêmes ne suffit pas pour la transition. Nous avons présupposé qu"il existe d"autres facteurs tels que l"intégration.

V.5 L'intégration à l'université : une intégration à double face

L"intégration en tant qu"une des difficultés de la réussite des étudiants en première année a toujours attiré l"attention des chercheurs français, francophones et surtout les anglophones (Coulon, 1993,1997 ; Coulon et Paivandi, 2008 ; Chevalier et al. 2009 ; Parmentier, 2011 ; Paivandi, 2010, 2015 ; Grollman, 2008 ; Alava et Romainville, 2001 ; Beaupère et al. 2007 ; Simon, 2006 ; Snyders, 1993 ; Tinto, 1987 ; etc.). Ils l"ont étudié sous différents angles de vue : social (Paivandi, 2012a, 2015b), ethnique (Coulon, 1993), culturel (Coulon et Paivandi, 2003), cognitif (Alava et Romainville, 2001), psychologique (Tinto, 1987), etc. Ils ont démontré dans leur recherche l"effet et/ou la nécessité de celle-ci dans la réussite universitaire. Romainville (2000) a montré que la réussite des étudiants dépend de leur capacité à s"affilier et à s"approprier leur « nouveau métier ». Coulon (1997) a identifié ceux qui réussissent le mieux à ceux qui sont le mieux affilés. Cette affiliation prend une importance surtout dans la transition entre secondaire et supérieur car « venir à l"université est (…) une rupture par rapport aux modes de socialisation antérieurs » (Paivandi, 2015), surtout au lycée. Le nouvel étudiant qui a réussi à passer de l"état d"élève à celui d"étudiant a fait un grand pas vers la réussite à l"université. Apprendre à l"université prend pour l"étudiant affilié un autre sens : celui qui a appris et a compris les codes de vie à l"université. Ce passage suppose la maîtrise d"un certain nombre de mécanismes et exige

d'avoir accompli avec succès un certain nombre de rites d'affiliation (Coulon et Paivandi, 2003). L'absence de ces mécanismes provoque des difficultés pour le nouvel étudiant.

En nous inspirant de ces travaux des chercheurs dans ce domaine, nous nous sommes focalisés sur deux formes globales d'intégration, individuelle et collective. La forme individuelle comprend l'intégration par le biais des savoirs de la personne en question dans un nouveau système. La forme collective renvoie à l'intégration de la personne dans le système auquel elle appartient par le biais des savoir-faire et savoir-être.

Coulon (1997) évoque deux types d'affiliation : *l'affiliation intellectuelle et l'affiliation institutionnelle.* Il explique ces deux types en précisant qu'ils sont de l'ordre de « *la praticabilité des règles* ». Le premier type comprend l'aspect individuel de l'intégration et le deuxième concerne sa forme collective (l'intégration de l'étudiant dans son système éducatif). Cependant l'étude de l'un ne se conçoit pas sans l'analyse de l'autre, ils sont liés d'une manière complémentaire.

« Ces deux types d'affiliation renvoient aux processus d'acquisition de la capacité à découvrir et à manipuler « la praticabilité » des règles, c'est-à-dire les conditions dans lesquelles on peut transformer les normes institutionnelles et intellectuelles en actions pratiques, qui sont toujours implicitement contenues, et comme « endormies » dans des règles non commentées par les enseignants. Pour un nouvel étudiant, il s'agit de maîtriser le plan relationnel » (Coulon, 1997).

Cela signifie de savoir comment réagir face à ce nouvel environnement (les enseignants, les groupe de pairs, les cours, etc.) pour se sentir membre de cette communauté. La réussite de la transition est un processus qui a besoin de ces deux types d'intégration.

Nous allons voir comment le passage de l'état de lycéen à l'état d'étudiant est influencé par ces deux faces de l'intégration.

V.5.1 L'intégration sociale et académique

L'intégration à l'université est constituée de deux dimensions : sociale et académique. Il est important de faire la distinction entre l'intégration normative dans le domaine des études universitaires de celle du domaine social.

Apprendre à l'université est conditionné par l'intégration normative dans le but d'atteindre une finalité qui est la réussite. Cette intégration est cognitive ou académique. Pour l'intégration sociale

il faut apprendre quelques règles à appliquer et à développer telles que l'esprit d'équipe, le travail en groupe, l'indépendance, l'interaction, l'organisation sociale (les activités associative), etc.

L'intégration cognitive tout en dépendant de l'intégration sociale dépend aussi des capacités et des savoirs acquis de l'étudiant qui lui donne une sorte d'habileté à acquérir des nouveaux savoirs et ainsi à s'intégrer dans son milieu éducatif. En ce qui concerne le système scolaire universitaire, il est démontré que l'intégration académique d'un individu peut être mesurée en termes de performance et de développement intellectuel pendant les années d'université (Astin, 1972). L'intégration sociale ne peut pas être mesurée. Un étudiant peut se dire sociable mais en pratique être isolé dans son milieu ce qui veut dire que l'intégration sociale est subjective et relative. Dans ce cas-là l'image que l'étudiant a de son intégration sociale n'atteint pas le niveau nécessaire pour une intégration sociale "efficace".

V.5.2 Le rapport entre intégration académique et sociale

L'étude de l'intégration académique ne se conçoit pas sans l'étude de l'intégration sociale. L'intégration sociale à l'université qui se constitue de « liens sociaux », de « sentiment d'appartenance », de « maîtrise du langage et du savoir de la communauté » (Paivandi, 2015) est touchée par l'intégration cognitive de l'étudiant. Voyons comment :

Selon Tinto (1975) on peut s'attendre à « une relation fonctionnelle réciproque entre les deux modes d'intégration telle que l'échec important d'intégration dans un domaine porterait atteinte à l'intégration dans l'autre domaine ».

Le rapport entre l'intégration académique et sociale est attribué par certains chercheurs à la performance. Pour eux, la performance qui appartient à l'aspect académique de l'intégration, est le facteur le plus important pour prédire la persistance à l'université selon de nombreuses études (Ammons, 1971 ; Astin, 1972 ; Blanchfield, 1971 ; Coker, 1968 ; Kamens, 1971 ; Mock & Yonge, 1969). La persistance peut être également le résultat des liens sociaux bien établis, du sentiment d'appartenance et de la maîtrise de savoir de la communauté. Bref, elle peut être le résultat de l'intégration sociale.

Il y a maintenant près de 40 ans, le terme de "rétention" des étudiants dans la littérature américaine est apparue pour définir le fait de rester dans le système éducatif. La "rétention" des élèves dans le contexte américain était considérée comme le reflet de leurs caractéristiques

personnelles, leurs compétences et leur motivation. Les étudiants qui ne persistent sont considérés comme moins capables, moins motivés, et moins disposés à envisager les avantages que les études peuvent leur apporter. Cette rétention a été étudiée par certains chercheurs qui ont fait une séparation entre la sociologie des étudiants et celle de l'université. Les partisans de la première approche « considèrent les étudiants en dehors de tout contexte concret » (Felouzis, 2001), « les élèves ont échoué, et non les institutions » (Tinto, 2006).

Une nouvelle tendance attribue une part importante à l'université dans « la sociologie de l'étudiant » (cf. chapitre 2). Le décrochage est-il toujours de la responsabilité de l'étudiant ? Ou la « rétention » est-elle la mission de l'université ? Rappelons Coulon qui a souligné que l'étudiant réussit d'autant mieux sur le plan académique qu'il est plus affilié. Le propos de Coulon confirme le lien entre intégration académique et sociale. Les intégrations académiques et sociales aboutissent ensemble à la rétention et finalement à la transition.

Pour mieux comprendre la relation entre l'intégration académique et sociale, recherchons un deuxième point de convergence.

V.5.2.1 Le développement intellectuel : un point d'intersection

Le développement intellectuel est un fait à la fois cognitif et social qui intervient dans le processus de l'intégration de l'étudiant. Il est un point d'intersection entre les deux formes d'intégration. L'importance du développement intellectuel en tant que partie intégrante du développement de la personne et du développement social (l'intégration dans le système scolaire universitaire), a été démontrée depuis plus de 50 ans (Bayer, 1968 ; Daniel, 1963 ; Faunce, 1966 ; Medsker et Trent, 1968 ; Rose & Elton, 1966 ; Sarnoff et Raphael, 1955 ; Spady, 1971) (Tinto, 1975). Le développement des caractéristiques personnelles et de la performance des étudiants ne se fait pas hors d'un contexte. Selon Lapeyronnie et Marie (1992), « l'étudiant individualiste » ou « l'étudiant apathique » sont deux exemples de types d'étudiants en échec.

Spady (1970) a décrit l'aspect social de ce développement : « en tout état de cause, il me semble vrai que les étudiants avec plus de valeurs, d'attitudes et d'intérêts « conventionnels » sont plus susceptibles d'établir des relations étroites avec un large éventail de pairs qui sont leurs homologues moins conventionnels au sein de l'université ». Dans le chapitre III, nous avons

expliqué en détail que l'interaction peut développer l'acquisition de savoirs cognitifs. Le développement intellectuel va de pair avec le développement social.

Pour une intégration réussie certains savoirs sont requis avec un aspect cognitif et une touche de sociale. Nous en développerons quelques-uns par la suite.

V.5.2.2 La dimension métacognitive

Les savoirs cognitifs sont un exemple des facteurs en question dans une intégration académique. La métacognition intervient quand l'environnement s'impose au sujet comme problème à résoudre. Elle est liée à l'intentionnalité, et donne sens à l'environnement, elle est un outil régulateur de l'acte cognitif (Millet et Miller, 1993).
Cette dimension pour Pradère et Tricot est un ,,,soulagement''. Ils disent que « planifier le volet métacognitif d'un enseignement concerne donc la façon dont on va aider l'élève à réaliser la tâche d'apprentissage, dont on va le soulager de certaines exigences liées à la tâche. On ne pourra jamais soulager l'élève de l'apprentissage lui-même. Les objets de la métacognition (les tâches métacognitives) sont la gestion du temps, la résolution de problèmes et la compréhension » (Pradère et Tricot, 2012). Une partie de ce type de difficulté concerne l'étudiant sans nier que l'environnement de l'étudiant influence ses difficultés. Nous allons suggérer quelques savoirs métacognitifs qui peuvent réguler des savoirs cognitifs sous l'influence de l'environnement.

A. La mobilisation des savoirs un savoir métacognitif

La métacognition est « le savoir des savoirs » (O'Brien-Moran et Soiferman, 2010). Selon Olson et Astington (1993), la compétence métacognitive permet aux élèves d'apprendre dans un cadre et de transférer ses connaissances à d'autres matières dans d'autres contextes (cité par O'Brien-Moran et Soiferman, 2010). Les savoirs cognitifs ne peuvent pas être efficaces tout seuls surtout quand un individu rencontre des difficultés à les mobiliser dans des situations complexes. C'est maintenant que les savoir-faire entrent en jeu pour définir le degré de maîtrise de leurs savoirs. Comme l'a dit Lemoigne (1990) : « le passage du savoir à l'action est une reconstruction : c'est un processus à valeur ajoutée » (Le Boterf, 1995). Comme nous l'avons déjà expliqué c'est le passage de la décontextualisation à la recontextualisation.

Les savoirs ne sont pas à « saucissonner » (Perrenoud, 1998). Il ne faut pas les amasser dans le réseau de structure cognitive. C'est le cas des étudiants qui ont plutôt une « perspective minimaliste » sur l'apprentissage. Pour eux, apprendre c'est entasser des informations sans les maîtriser vraiment.

Il faut mettre les savoirs en action dans le monde. Dans un premier temps, nous entendons par mobilisation, trouver le lien entre les savoirs acquis et requis afin d'accomplir et/ou d'améliorer l'acte d'apprendre à l'université. Dans un deuxième temps pratiquer et utiliser les savoirs en cours d'acquisition. Or, l'étudiant a besoin d'organiser ses savoirs. C'est le moment où nous pouvons évoquer la notion de mobilisation. Les savoirs sont *vivants* une fois qu'ils sont mobilisés. Ces savoirs vivants sont fondamentaux pour les étudiants qui ont l'intention de réussir comme Perrenoud (1999) l'a mentionné :

« De quoi les jeunes auront-ils besoin pour affronter le siècle qui s'annonce ? De savoirs, sans doute. Mais de savoirs vivants, mobilisables dans la vie au travail et hors travail, susceptibles d'être transférés, transposés, adaptés aux circonstances, partagés, bricolés ».

Il en ajoute « *la superficialité de certains apprentissages* ». Pour lui même si les apprentissages ont fourni, à un moment donné, des signes de maîtrise de certains savoirs, ils sont morts ou superficiels si « les étudiants se montrent pourtant incapables de les mobiliser spontanément dans des situations pour lesquelles ces savoirs seraient pertinents. C'est tout le problème des « savoir morts » ou encore des « connaissances inertes ».

Les savoirs non mobilisés sont morts. Le Boterf (1995) définit le problème dans la concrétisation. Il ajoute : « pour Lorino (1989) un savoir n'est utile que s'il se concrétise dans un savoir-faire, donc dans un faire : dans une activité ». Rey (1998) décrit la difficulté du „„fonctionnement"" d'un savoir. Pour lui, le savoir n'est utile que quand il fonctionne. Il croit ainsi en un lien entre les savoirs :

« ...d'une part, un savoir, contrairement à la présentation qui en est parfois faite, n'est pas seulement une accumulation d'énoncés de faits. Les énoncés ont des liens entre eux, ils ont une cohérence telle que certains d'entre eux peuvent être reconstruits à partir d'autres. En ce sens un savoir, si du moins il n'est pas un savoir mort, « fonctionne ». Cela signifie que s'approprier ce savoir, c'est reconstruire intellectuellement les liens qui existent entre les énoncés : il y a là, indéniablement une compétence ».

Ces chercheurs avaient communément partagé cette idée que les savoirs qui ne sont pas mobilisés sont „„des savoirs morts"". La mobilisation critique d"un savoir est probablement associée à la qualité de l"apprentissage.L"étudiant développe ses capacités cognitives et intellectuelles au cours de son apprentissage mais il doit aussi développer le savoir agir dans un contexte précis à bon escient. Ce qui nécessite une capacité organisationnelle.

B. L'organisation des savoirs : savoir agir juste

Pour réaliser une action d"une manière „„juste"" il faut savoir comment il faut „„agir"". Il est crucial pour finaliser notre objectif, de savoir à quel moment et dans quelle situation agir ; ce qui est appelé « *savoir pour agir* » (Le Boterf, 2002).

« Lorsqu"on évoque la compétence d"un artisan ou d"un expert quelconque, on veut dire non seulement qu"il sait choisir celle qui convient à une situation, mais qu"il est capable de choisir plusieurs d"entre elles pour faire face à une situation inattendue » (Rey, 1998).

La notion d"„agir juste" traduit une sorte de savoir-faire quand il s"agit d"une situation particulière parce qu"elle exige d"accomplir un acte imprévu et non répétitif. Parce qu"il ne s"agit pas de savoir „„singer"" au contraire il est le « pouvoir d"adapter sa conduite à la situation, faire face à des difficultés imprévues ; c"est aussi pouvoir ménager ses propres ressources pour en tirer le meilleur parti, sans effort inutile ; c"est enfin pouvoir improviser là où les autres ne font que répéter (Reboul, 1980) » (Le Boterf, 1995).

Le besoin de savoir comment agir à bon escient dans une situation inconnue ou un nouvel environnement (ici l"université pour le nouvel étudiant) est une tâche demandée implicitement à l"université. Savoir agir nous permet d"utiliser nos savoirs de façon adéquate. Le Boterf (1995) et Rey (1998) pensent à l"effet de l"usage du savoir sur son sens :

« Or une des principales voies pour que l"élève donne sens au savoir, c"est qu"il soit capable d"en faire usage » (Rey, 1998).

L"idée de Crahay (2006), va dans le même sens. Pour lui aussi la notion de compétence est synonyme d"agir „„juste"" en se référant aux *« ressources cognitives multiples ».*

Heilmann & Heilmann (2008), eux, définissent „„l'agir juste"" en mettant le doigt sur l'importance du temps et du lieu approprié. Le terme „„l'agir juste"" signifie appliquer ce savoir (savoir-agir) dans un temps propice et dans un lieu convenable car parfois on sait agir, mais pas forcément où il le faudrait. Dans ce cas, notre acte n'a pas de sens parce qu'il ne peut pas accomplir notre objectif. Donc il n'est pas signifiant (Le Boterf, 1995). Autrement dit, si on n'utilise pas nos savoirs de façon juste, ils ne sont pas finalisés, ils sont *morts*.

Le Boterf (1995) nous donne un exemple de la différence entre ces deux termes : pour passer de la phase de savoir à l'action, de l'agent à l'auteur, il nous faut un savoir qui peut nous confirmer la pertinence de notre acte**.** Dans ce cas on passe dans une *« zone de validité »*. C'est du « *savoir pour agir »*. Le Boterf indique aussi qu'il faut quelques connaissances comme des connaissances de processus, des connaissances méthodologiques et des savoirs théoriques qui sont : « savoir agir sur… » et « comment agir avec… » (Le Boterf, 1995).

Agir renvoie à « activer les savoirs inactifs ». Agir devient „agir juste" quand il nous aide à distinguer la zone de validité de nos savoirs. Il faut qu'un savoir soit valide pour qu'il puisse être considéré comme le « *savoir pour agir »*. L'étudiant qui sait mobiliser ses savoirs pour « agir juste » peut avoir une meilleure performance et l'étudiant performant est plus motivé et plus persévérant pour continuer. Ce sont les étudiants qui choisissent l'approche de profondeur. Finalement, savoir agir juste aide l'étudiant à donner plus de sens à son acte d'apprendre.

Savoir agir juste peut avoir également d'autre usage : savoir agir juste dans un nouveau contexte social. Le processus ressemble à celui des savoirs cognitifs c'est-à-dire en s'appuyant sur les stratégies acquises que l'étudiant utilisait avant, il doit agir dans le sens des nouveaux codes (Coulon, 1997), des nouvelles normes et « des cultures » (Parent, 2017) requises. C'est ainsi qu'on peut espérer que l'étudiant trouve plus de sens à sa présence à l'université ainsi qu'à son apprentissage. Sa nouvelle vie sociale lui paraîtra plus profitable car elle peut « s'identifier » (Gale et Parker, 2104 ; Paivandi, 2010) dans ce nouvel environnement. Le sentiment d'être « étranger » (Coulon, 1997), peut s'atténuer et l'intégration s'effectuer. A-t-on alors plus de chances de voir l'étudiant rester dans le système éducatif ?

V.5.3 L'intégration et la persévérance

Le sentiment de réussite est le point commun entre l'intégration et la persévérance. Alava (2011) constate que la présence régulière en cours (la persévérance) est liée aussi au sentiment de réussite:

« *En effet nous avons pu noter un lien statistique fort entre le sentiment de réussite et la présence régulière en cours (89,5 % des étudiants qui ont un sentiment de réussite en février participent régulièrement en cours contre seulement 59,2 % de ceux qui pensent échouer*) ».

Alava (2011) a décrit les difficultés de persévérance en rapport avec l'intérêt porté pour la discipline, la maîtrise des méthodes de travail, la motivation à apprendre. Cela souligne l'hypothèse de l'inadaptation entre les exigences de l'université et le niveau de préparation des nouveaux étudiants. Cette inadaptation est le prédicteur de la difficulté d'intégration. Alava comme Duru-Bellat (1989), soutient que « la mise en actions d'un certain nombre d'habiletés sont pour la plupart non maîtrisées au sortir du lycée » (Alava, 2011). La persévérance est nécessaire pour lutter contre cette inadaptation mais pas suffisante. Pour Schmitz et ses collègues (2010), l'« intention de persévérer est déterminée à la fois par l'engagement de l'étudiant à l'égard de son but et vis-à-vis de son institution (reflets de l'intégration sociale des étudiants) mais également par son sentiment de pouvoir réussir ses études (reflet de son intégration académique et de son parcours scolaire antérieur) ». Nous avons montré que la persévérance peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et d'un repositionnement dans l'espace social (cf. chapitre 4). De ce fait, la persévérance est une opportunité d'intégration de l'étudiant.

L'étudiant en première année se confronte à certaines difficultés pour son intégration. L'étudiant persévérant a apparemment plus de chance de dépasser les obstacles à son intégration. Mais s'il ne doit pas tarder dans son intégration, il doit être épaulé. Il a besoin d'aides de la part de son environnement d'étude. L'université doit aider ses étudiants à persévérer pour poursuivre leurs études et pour s'intégrer. L'accompagnement est un des défis pour aider l'étudiant.

V.5.4 Le rôle de l'accompagnement en tant que facteur d'intégration

Dans nos hypothèses nous avons considéré l'accompagnement en tant que facteurs de transition ; son effet est produit indirectement par l'intermédiaire de l'intégration scolaire et sociale de l'étudiant. Ce qu'on entend comme accompagnement dans ce travail ce sont les ,,,accompagnements'''pédagogiques. Poteaux (2104) a donné une définition de l'accompagnement pédagogique. Pour lui : « il agit à la manière du guide de montagne qui accompagne dans un parcours. Il va être à côté, il va être là vigilant, et pas forcément devant, à tout gérer, à tout commander ».

Nous avons suggéré que l'accompagnement pédagogique et sa manière de se l'approprier fait partie de l'affiliation de l'étudiant.

De Ketelle (2014) a distingué quatre types d'étudiants qui ont besoin des dispositifs d'accompagnement. Contrairement à Poteaux, il propose des solutions :

La catégorie A « éprouve une difficulté particulière de nature académique, ce qui nécessite un « accompagnement » pour lever cette difficulté. Dans la situation A, le compagnonnage vise à ramener l'accompagné sur le chemin fixé ». La catégorie B « ayant assimilé un certain nombre de ressources (…) est amenée de façon plus autonome à découvrir et résoudre un problème nouveau ». Dans la situation B, il faut faire découvrir à l'étudiant « un nouveau chemin ». La catégorie C « éprouve dans son parcours des difficultés à se situer et à s'orienter, cerne mal ses difficultés ou a la volonté de faire mieux ou autre chose. (…) il sent confusément que sa façon de travailler dans l'enseignement secondaire n'est sans doute pas la bonne pour réussir son parcours universitaire ou se rend compte qu'il ne parvient pas à exploiter les opportunités que lui offre son environnement ». Dans cette catégorie, il faut faire découvrir à l'étudiant « des chemins oubliés ou non reconnus ». La catégorie D « se passionne pour un thème abordé dans un cours et en fait part à l'enseignant qui y voit l'occasion d'approfondir ce thème ». La situation D, est une situation d'aventure « dans de nouveaux chemins non connus ».

Chacun de ces types d'étudiant cité ci-dessus peuvent s'orienter vers une « perspective d'apprentissage » (Paivandi, 2011) qui explique leur mode d'intégration. Nous présageons que les étudiants qui ont une perspective « compréhensive » de leur apprentissage appartiennent à ces catégories d'accompagnement selon leur niveau ou leurs besoins.

Le minimaliste est un étudiant qui se contente d'un minimum indispensable pour valider son cours, s'acquittant des tâches et se conformant aux prescriptions pédagogiques. Pour ce groupe, les attentes vis-à-vis de l'université sont souvent faibles, les étudiants concernés visant avant tout un diplôme facilitant l'accès à un emploi. Ils ne manifestent donc pas un grand intérêt pour leurs études et se préoccupent moins de ce qu'ils apprennent que de l'utilité qu'ils attendent de leur formation (Paivandi, 2005). Ce type d'étudiant peut entrer dans la catégorie A. Dans le cas où leurs conceptions des études évoluent, ils peuvent intégrer les catégories B ou D car ils entrent dans une perspective de « performance ». Cette perspective est entre les perspectives minimalistes et compréhensives.

Il existe un autre type d'étudiant avec une perspective de « désimplication » (Paivandi, 2015) qui ne sent pas le besoin d'accompagnement. Ils se sont exclus eux-mêmes et ne se sont intégrés ni à la filière ni aux cours. « On observe souvent une corrélation entre cette perspective et le type d'orientation (orientation subie, inscription par défaut, erreur d'appréciation, incertitude), (…) l'absence de projet [et] le manque de goût pour les savoirs dispensés par leur filière » (Paivandi, 2015).

L'accompagnement peut prendre différentes formes selon le type d'étudiant. Afin de lutter contre l'échec et d'élever le taux de réussite, les universités ont mis en place des dispositifs divers (tutorat d'accompagnement méthodologique et pédagogique, PCSO, etc.) au service des étudiants. Ils sont proposés pour ceux qui sont en difficultés ou ceux qui en expriment le besoin. Ces dispositifs ont pour but d'aider les étudiants à suivre leur parcours universitaire et à s'y intégrer mais sont-ils tous efficaces ? Répondent-ils aux besoins des étudiants ?

Les étudiants peuvent avoir deux sortes de difficultés dans leur intégration ce que Coulon (1997) a distingué comme intégration académique et intégration sociale. Une intégration non réussie peut finir par exclure définitivement du système éducatif (décrochage) ou faire changer l'étudiant de voie (réorientation). Si les dispositifs parviennent à aider les étudiants à s'intégrer, les guident et les soutiennent (Agulhon et Lechaux 1996) observerons-nous un taux moins important de décrochage ?

V.5.5 L'autonomie et l'intégration

L'autonomie concerne « des jeunes un peu plus âgés que ceux dont les récits sont centrés sur leurs expériences scolaires » pour Van de Velde (2008). L'étudiant en première année qui n'a que

l'expérience scolaire a besoin de plus de temps pour devenir "mature" tandis qu'il doit assumer les responsabilités du "métier d'étudiant" et accepter de jouer son rôle d'étudiant en autonomie dès le premier jour. L'affiliation, pour Coulon et Paivandi (2003), a deux versants : institutionnelle et intellectuelle. Quand l'étudiant sait « comprendre et interpréter les multiples dispositifs institutionnels » qui gèrent sa vie quotidienne il est affilié institutionnellement et quand « il commence à savoir également ce qu'on attend de lui, sur le plan intellectuel cette fois » il est affilié intellectuellement. À l'aide de cette affiliation il peut apprendre à être autonome. Autonomie au sens d'être capable d'accomplir « tout seul, un certain nombre de tâches ».

Pour Paivandi (2015a) cette autonomie a trois aspects : social, intellectuel et affectif. Chaque étudiant doit arriver à ce moment transitoire entre dépendance et indépendance que Coulon (1997) interprète comme le moment de « familiarisation ». « Vient enfin le moment où l'étudiant entre progressivement dans son nouveau rôle, où il commence à être familiarisé avec son nouvel environnement, qui ne lui parait plus hostile ou étranger, même si la vigilance s'impose encore ».

Inspiré des anglo-saxons sur les compétences autodidactiques et sur les compétences aux conduites autonomes en situation scolaire, Alava (2011) a fait le point sur le rôle de ces capacités d'auto-apprentissage chez les étudiants entrant dans l'université. Il a mis en lumière des caractéristiques chez les étudiants ayant un parcours réussi. Parmi les caractéristiques principales il a noté la « capacité à travailler seul ». Cette autonomie est nécessaire pour un nouvel étudiant car « à l'université, les étudiants sont confrontés à un enseignement qui les encadre très peu, au sein duquel ils doivent se fixer leurs propres échéances (Lemesle, 2009). Ainsi l'étudiant non-autonome peut devenir rapidement démotivé et par la suite désengagé. Le passage entre secondaire et supérieur est marqué par le passage entre une scolarité encadrée qui crée une dépendance chez les élèves vers une autonomie importante sachant que « dans cette étape de vie qu'est l'adolescence l'engagement scolaire diminue chez la majorité des jeunes (Archambault *et al.*, 2009 ; Janosz *et al.*, 2007) » (Lessard, 2013).

V.6 Notre modèle du risque du décrochage

Il est clair que nous sommes encore loin de comprendre tous les mécanismes impliqués ou toutes les raisons annonciatrices du décrochage scolaire. Nous commençons à peine à étudier les différentes étiologies de cette problématique. Il est possible de prédire qui sont les étudiants qui

vont abandonner l'université, avec un certain degré de fiabilité, mais bon nombre des déterminants du décrochage scolaire sont susceptibles d'être influencés par les notions et les objectifs ciblés dans les études sur ce sujet.

Les facteurs de décrochage sont étudiés de différents points de vue et par différents spécialistes. Les études en psychologie ont mis l'emphase sur les dimensions intrapsychiques, comportementales et socio-interactionnelles. Les chercheurs en éducation s'intéressent davantage aux éléments liés à la pédagogie et à l'environnement éducatif ; les sociologues ou les historiens examinent davantage quant à eux la construction sociale du phénomène, le rôle des politiques, les facteurs structurants des institutions et les rapports entre les classes (Dorn, 1996 ; Gleeson, 1992). Janosz et Le Blanc (1996 ; 1997), dans le contexte canadien, ont abordé les aspects sociologiques du phénomène en étudiant comment le décrochage scolaire pouvait s'expliquer à la lumière des différences culturelles.
Pour Bachman et ses collègues (1971), chercheurs en sociologie, le décrochage scolaire est déjà la manifestation d'un problème d'adaptation (Janosz, 2000).

Notre recherche exige une typologie qui lui est propre selon les notions et les concepts que nous avons employés.

V.6.1 Les facteurs de risque du décrochage universitaire dans notre modèle

Sans avoir l'intention d'aborder le sujet du décrochage nous ne pouvions pas cependant présenter les difficultés de la transition en première année sans parler de leurs conséquences telles que le décrochage. Ce que nous allons présenter dans notre modèle se limite aux facteurs de risque macrosociaux (facteurs institutionnels) et microsociaux (facteurs individuels et interpersonnels) de décrochage.

Parmi les facteurs de risque macrosociaux nous pouvons mentionner les plus importants :

- Le lycée par son fonctionnement peut influencer l'expérience de transition du nouvel étudiant.
- L'université en tant que nouvel environnement et son rôle dans l'intégration des étudiants.

Les facteurs microsociaux seront :

- Les interactions entre les individus dans les situations pédagogiques
- La perception individuelle et l'image de soi (uniquement en rapport avec sa place dans l'environnement universitaire)
- L'engagement et la persévérance de l'étudiant

Des habiletés intellectuelles faibles (cognitives), l'échec et le retard scolaire, un sentiment de compétence affaiblie (la perception de soi), une faible perspective de l'université ainsi qu'une faible intégration seront les facteurs à étudier quant aux risques de décrochage à l'université qui sont liées également à la difficulté de la transition. Ces facteurs définissent différents types de décrocheurs qui chacun peuvent révéler une des raisons de l'échec de la transition.
Le modèle de Tinto en tant qu'un des pionniers de ce domaine a particulièrement attiré notre attention. Il a étudié le décrochage avec un regard macrosociologique différent.

V.6.2 Le modèle du décrochage de Tinto

Tinto (1975) est réputé pour avoir développé l'un des premiers modèles sur l'étude du décrochage scolaire et sur la persistance dans l'enseignement supérieur aux États-Unis[15]. Sur la base de son modèle d'intégration des collégiens, il a défini la rétention comme « un processus longitudinal des interactions entre l'individu et les systèmes scolaires et sociaux de collège[16]. Les expériences d'une personne dans ces systèmes (...) modifient continuellement ses objectifs et ses engagements institutionnels ce qui mène à la persistance et / ou à des formes d'abandon variables » (Tinto, 1975). La définition de Tinto montre comment l'attrition des étudiants peut impliquer de nombreux facteurs interdépendants. Étudier ces facteurs qui conduisent à l'attrition peut être un processus complexe, d'où la complexité d'étude du processus de l'attrition (abandon).

---

15 Le collège est la première année après les études secondaires mais pas exactement équivalent de la première année universitaire en France.

16 Le collège aux États-Unis est un établissement d'études supérieures, accessible aux élèves "gradués", autrement dit "bacheliers". Il n'y a pas de différence qualitative entre un "College" et une "University". C'est pour cette raison que nous l'avons cité.

À l'exception de quelques études, notamment celles de Spady (1970, 1971) et Rootman (1972), la plupart des études sur l'abandon ont été limitées à la description des diverses caractéristiques individuelles et/ou institutionnelles. Connaître le degré d'influence du statut social et des capacités de l'étudiant, ne signifie pas connaître le processus de cette influence.

Tinto (1975) a essayé également de montrer qu'il n'est pas question d'une simple comparaison des taux de décrochage chez les étudiants qui ont des capacités et des caractéristiques socio démographiques différentes mais du lien qui existe entre les caractéristiques individuelles et sociales, c'est ce qui fait la différence entre une étude quantitative et qualificative. Celle-ci nécessite « le développement d'un modèle longitudinal théorique qui relie diverses caractéristiques individuelles et institutionnelles au processus du décrochage à l'université » (Tinto, 1975).

Ce travail vise à formuler un modèle théorique en se rapprochant de celui de Tinto. Il explique les processus d'interaction entre l'individu et l'institution en tant qu'environnement éducatif. Le modèle de Tinto distingue les différentes formes de difficultés dont l'intégration. Pour lui le décrochage résulte d'une mauvaise intégration.

Nous référons notre modèle du décrochage à celui de Tinto tiré lui-même de la théorie du suicide de Durkheim.

Mais en fait, le crédit doit être donné à William Spady (1970) pour avoir appliqué la théorie du suicide de Durkheim à l'abandon des études. Le travail de Tinto s'inspire de ce travail pour bâtir une méthode prédictive plutôt qu'une théorie descriptive du comportement d'abandon (Tinto, 1975).

V.6.3 L'idée de suicide de Durkheim

Durkheim (1966) pour la première fois a expliqué la raison du suicide. Il a noté ainsi que le suicide est plus susceptible de se produire lorsque les individus ne sont pas suffisamment intégrés dans le tissu social. Plus précisément, la probabilité de suicide dans la société augmente lorsque deux types d'intégration font défaut, à savoir une intégration morale (valeur) défaillante et une affiliation collective insuffisante. En grande partie, les causes du détachement de la collectivité sociale sont les conditions sociales qui aboutissent à une mauvaise intégration, et l'interaction personnelle insuffisante avec d'autres membres de cette collectivité (Tinto, 1975).

Quand on considère l'université comme un système social avec ses propres valeurs et ses structures sociales, on peut considérer que l'abandon de ce système social est analogue au suicide dans la société au sens large (Spady, 1970).

On peut raisonnablement prévoir que certaines conditions sociales qui causent l'abandon du système universitaire ressemblent à celles qui provoquent le suicide dans la société (une affiliation collective insuffisante). Le décrochage à l'université et le suicide ont des raisons comparables. C'est pour cette raison que nous nous sommes permis d'élaborer le décrochage dans une dimension macrosociologique. Le décrochage résulte aussi d'interactions insuffisantes avec les autres et de la congruence déficiente avec les modèles de valeurs dominantes de la collectivité. Vraisemblablement, le manque d'intégration dans le système social de l'université conduira à un faible engagement envers ce système social et augmentera la probabilité que des étudiants décident de quitter l'université.

V.6.4 La typologie de notre modèle

Nous avons parlé de la typologie des décrocheurs dans les chapitres précédents. Ici nous allons présenter la typologie issue de notre travail à la lumière de nos hypothèses. Les modèles déjà présentés par Janosz (2007) et Fortin (2001), sont basés sur les aspects plutôt psychosociaux. Du fait que notre travail est inscrit dans une approche sociologique, nous allons présenter notre modèle avec un regard orienté par cette discipline. Tout en inspirant les catégories présentées auparavant par les chercheurs (Sarfati, 2013 ; Beaupère et al. 2009 ; Broda, 2012 ; Tinto, 1975 ; Eliott et Voss, 1974) nous allons donner une catégorisation des décrocheurs à l'université qui se rapproche du travail de Broda (2012) et de Janoz et al. (2000). Nous proposons quatre grandes catégories pour notre modèle du décrochage :

- les décrocheurs *volontaires/ désintéressés*
- les décrocheurs *involontaires/ subissant*
- Les décrocheurs *incapables/ discrets*
- Les décrocheurs *inadaptés/ conscients*

Les décrocheurs volontaires sont intellectuellement *« capables »* c'est-à-dire qu'ils ont les compétences cognitives nécessaires pour réussir mais ils décrochent volontairement de leurs études. Les raisons du décrochage de ce groupe sont très variées mais dans le cadre de notre travail ceux qui nous intéressent sont ceux qui présentent un manque d'intégration, d'engagement

ou manque du lien avec l'apprendre. La filière ne peut pas leur donner de satisfaction ou les a démotivés. Les étudiants de ce groupe ne sont plus intéressés à continuer leurs études soit dans leur filière actuelle soit dans une autre filière ou une autre université.

Les décrocheurs involontaires sont ceux qui ont tout le potentiel intellectuel pour terminer leurs études mais qui les abandonnent pour des raisons indépendantes de leur volonté (la maladie, le manque de débouchés, le sentiment d'être étranger aux groupes, la distance du domicile au lieu d'études, le besoin de travailler pour avoir des revenus, etc.) ce que Erpicum et Murray (1975) ont appelé les *„drop-out" accidentels.* Ils sont obligés de partir. Pour une raison ou une autre ils seront expulsés de l'université.
Les décrocheurs incapables intellectuellement manquent de compétences cognitives requises dans la filière ou sont dans l'incapacité de développer les compétences déjà acquises. Ils sont appelés *les inadaptés par* Erpicum et Murray (1975). L'inhibition intellectuelle est la cause majeure de décrochage de ceux qui ne sont pas persévérants et/ou non intégrés. Ce sont les décrocheurs „„discrets"" (Broda, 2012) c'est-à-dire les étudiants qui ne sont pas conscients de leurs manques de compétences nécessaires et les découvrent progressivement.

Les décrocheurs « inadaptés » sont les adolescents qui affichent un rendement scolaire très faible, un engagement faible et un niveau d'inadaptation scolaire élevé. Ce groupe de décrocheurs se rapproche sensiblement des « *pushouts low-achievers* de Kronick et Hargis » (Eliott et Voss, 1974). À l'université, ces décrocheurs ont choisi leur filière par défaut ou se sont trompés dans le choix de celle-ci par manque d'information. S'ils sont « sous-performants » c'est peut-être parce qu'ils ne sont pas à la bonne place dans la filière où ils sont acceptés.
Malgré les recherches diverses effectuées en vue de trouver les raisons du décrochage, la nature du processus de décrochage est restée toujours inconnue (Tinto, 1975).

V.7 Les outils pour faire face aux difficultés

Pour Mead (2006) le soi (Self) et l'esprit (Mind) sont le produit d'un processus social. En d'autres termes, le soi et l'esprit sont un résultat : ils « émergent » à partir d'un processus de différenciation qui est à la fois organique et social : « si l'homme n'était pas engagé dans des

relations de coopération sociale, son intellect ne pourrait se développer, et rien ne le distinguerait des autres animaux » (Mead, 2006).

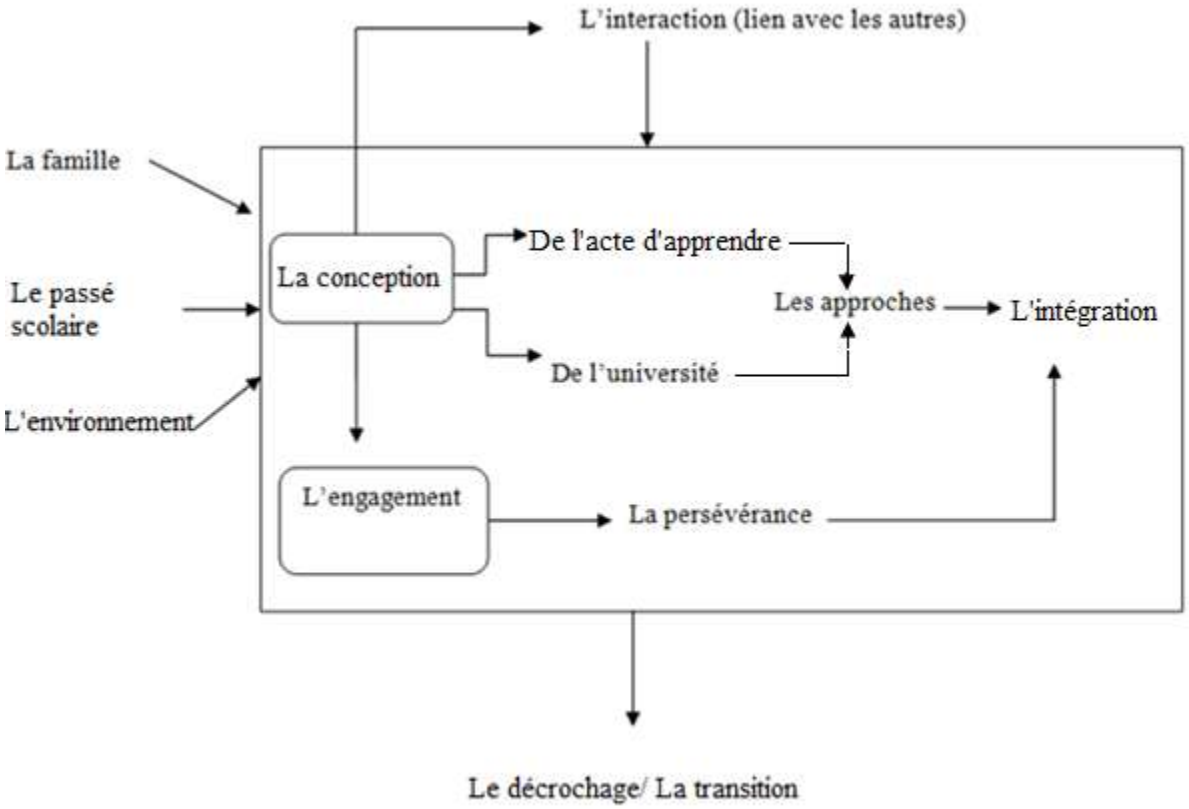
On peut élargir cette théorie de Mead dans l'organisation des sociétés humaines qui repose sur « la communication significative ». Cette communication amène à faire "coopérer des sois", capables non seulement de s'adapter aux comportements les uns des autres, mais encore « d'agir envers eux-mêmes comme ils le feraient s'ils étaient à la place d'autrui. Dans la société humaine, chaque soi peut s'identifier aux autres sois, et adopter l'attitude qu'ils ont envers lui » (Daval, 2007).

L'université est une société humaine qui exige cette « communication significative », qui rend possible l'émergence des sois et leur permet de « coopérer ».

Si nous ramenons cette idée à la question de l'intégration, nous pouvons avancer que le « soi » de l'étudiant et son « esprit » construisent ses conceptions « personnelles, institutionnelles et sociales » (Becquet, 2009) et par la suite son engagement. Il les construit ou développe en établissant des liens avec les autres membres (interaction).

Pour Daval, la "communication" est à entendre dans le sens d'interaction. Nous supposons que l'étudiant doit l'utiliser comme un outil pour se sortir des "situations problèmes" au cours de sa transition (Schéma 4). Ce que nous entendons par l'intégration ou l'affiliation est en fait un des résultats de cette interaction.

Schéma 4. Le modèle du décrochage



L'étudiant en tant qu'individu choisit ou change ses propres approches d'apprendre à l'université, selon ses conceptions de l'université et de l'acte d'apprendre. Le rapport que l'étudiant établit avec les autres est influencé par ces conceptions et il les développe réciproquement. Cependant l'étudiant doit être engagé et persévérer s'il veut s'intégrer. Plus les conceptions de l'étudiant de son environnement d'études sont positives plus il se sent engagé. L'engagement ainsi l'influence la persévérance.

Les approches choisies peuvent refléter aussi bien l'intégration académique de l'étudiant que son intégration sociale. Mais l'intégration ne se fait pas si l'étudiant s'abstient de toute interaction avec les autres. En effet, dans ce cas, il ne pourra pas développer ses conceptions des études supérieures et par conséquent ses approches.

Tout ce processus est influencé par les caractéristiques individuelles (la famille, le passé scolaire) et l'environnement de l'université (Tinto, 1975).

Au contraire des chercheurs (comme Baude & orange, 2013) qui tendent à marginaliser parfois les éléments liés au contexte et à l'intégration, nous suggérons que l'influence de la famille peut être un facteur important dans le décrochage ou le processus de la transition de l'étudiant en première année. La famille joue un rôle important car une grande part des vécus de l'étudiant est issue de ses expériences familiales. Elle participe à la construction de son image de soi et de ses représentations.

En définitive, nous pouvons distinguer deux types de facteurs dans ce processus : les facteurs « structurels » et les facteurs « processuels » (Parmentier, 1994). Un étudiant aborde ses études avec des bagages et des représentations c'est-à-dire des expériences que certains chercheurs les considèrent comme déterminants ou « structurels » mais chemin faisant, l'environnement d'études entre en jeu comme un facteur important. Les facteurs « structurels » donnent une image de l'université qui peut se développer à l'aide des facteurs « processuels » qui se construisent dans les interactions entre l'étudiant et son environnement d'études (le groupe de pairs et les enseignants). Ils permettent le changement de conception de ses études et ainsi de la relation avec apprendre. Cela permet à l'étudiant de créer un lien avec ses études et ainsi persévérer.

Tout cela reste des hypothèses. Afin de les démontrer nous avons décidé de passer des entretiens auprès des étudiants qui rencontraient des difficultés dans leur passage entre secondaire et supérieur. Nous allons présenter les résultats obtenus.

DEUXIÈME PARTIE

CHAPITRE VI. Les données et la méthodologie de recherche

VI.1 La présentation des données

L'objectif de ce chapitre est la présentation de notre échantillon ainsi que des méthodes utilisées pour analyser les données recueillies de nos entretiens.

La présentation de nos données comprend deux parties : dans la première partie nous allons présenter les raisons du choix de notre enquête, la démarche générale suivie et la description du profil des étudiants interviewés et dans la deuxième partie nous présenterons les méthodes d'analyse choisies.

VI.1.1 Pourquoi une enquête qualitative

Le choix d'une approche qualitative se justifie par les objectifs poursuivis par l'enquête. Dans une perspective sociologique, le fait d'appréhender les difficultés rencontrées à l'université en première année nous a incités à privilégier l'approche qualitative focalisée davantage sur le sujet, son expérience et sa subjectivité. L'enquête qualitative nous a permis d'appréhender le point de vue de l'étudiant sur son parcours et par la suite distinguer les types et les raisons de ses difficultés à l'université d'une manière directe et avec des informations plus détaillées. Connaître son vécu pendant les premiers jours, les premiers mois et la première année était notamment une des raisons pour choisir ce type d'enquête. Les entretiens ont été organisés autour d'un thème central: quelles sont les difficultés de la transition en première année à l'université ? Et pourquoi ? Pour trouver les réponses, au cours d'une discussion ouverte et compréhensive, les étudiants ont parlé de leur parcours antérieur, de leur motivation pour choisir leur filière d'études, de leur projet et évidemment les difficultés rencontrées, ce qu'une étude quantitative ne nous permettait pas de faire car elle nous limitait dans les questions fermées en fermant ainsi les possibilités des réponses.

VI.1.2 Quel type d'entretiens

Parmi les types d'entretiens utilisées dans les recherches qualitatives, l'entretien semi-directif est très connu car il permet de favoriser la production du discours de l'enquêté.

L'entretien semi-directif de recherche est une pratique sociale et/ou un dispositif de recherche dont la définition minimale est la suivante : c'est « un entretien principalement entre deux personnes (il peut être étendu à un groupe), un interviewer et un interviewé, conduit et enregistré par l'interviewer. Celui-ci a pour objectif de favoriser la production d'un discours de l'interviewé sur un thème défini dans le cadre d'une recherche » (Blanchet et al. 1993).
Dans notre recherche l'entretien semi-directif rétrospectif individuel est apparu comme le choix méthodologique le plus approprié pour collecter nos données. Cette méthode a rendu possible le recueil d'informations sur la perception que les nouveaux étudiants avaient de leurs parcours scolaires, tout en offrant la possibilité d'identifier des éléments objectifs marquants dans le déroulement de leur scolarité. Par ailleurs, l'approche semi-directive a permis aux répondants de raconter leur parcours scolaire, le choix de leur filière, d'en faire l'interprétation librement et de soulever les éléments qui leur apparaissaient les plus significatifs tout en nous offrant la possibilité au besoin de recadrer leur discours sur le sujet de l'enquête. Nous avons préparé un guide d'entretien avec des questions souples dans le but de mener notre enquête sociologique. Par la suite nous avons rencontré directement les étudiants en difficulté dans leur contexte d'étude. Afin de les aider à raconter leur parcours nous les avons rassurés dès le début des entretiens à savoir que ceux-ci sont anonymes et qu'il n'y aurait pas de jugement ni de bonnes ou mauvaises réponses.
Pour la phase suivante, nous avons analysé les discours des interviewés.

VI.1.3 Une collecte difficile des données

Nous avons rencontré diverses difficultés durant les trois ans de collecte de données. Nous allons énumérer les plus importantes.

Nous avons commencé à rechercher des étudiants en première année en 2015. Très optimistes nous avons commencé par lancer une demande officielle auprès des présidents d'université à Paris et en banlieue. Afin d'avoir l'autorisation d'accès aux coordonnées des étudiants en difficulté, nous avons fait des demandes par écrit, par téléphone et par courriel. Ces demandes ont été accompagnées d'une lettre de recommandation du professeur encadrant cette recherche (Mr Paivandi). Elles ont toujours été refusées !

En Janvier 2016 suite à l'attentat de Paris, toute la ville, et par conséquent toutes les universités, étaient sous le plan Vigipirate. Entrer dans les universités et demander des informations même sur les horaires et lieux des cours étaient interdits. Le fait d'entrer dans les universités était difficile car ils demandaient la carte d'étudiant et la confirmation d'un rendez-vous officiel.

Le contact avec le doyen d'une université, les professeurs, les enseignants chercheurs et même les différents services comme le tutorat, SUIO ou les OVE des universités était toujours décevant et nous n'avons pas obtenu de réponse positive. Soit ils n'ont jamais accepté de nous recevoir, soit ils nous ont reçus et nous avons essuyé des refus pour différentes raisons telles que : « votre recherche n'entre pas dans la politique de nos recherches » ou « votre méthodologie n'est pas claire, on ne peut pas vous ouvrir nos portes », « nous ne pouvons pas vous communiquer les informations des étudiants sans leur permission », etc.
Il est légitime de s'interroger sur ces refus répétés. Existe-t-il de la part des universités une réticence à ouvrir leur porte à des chercheurs qui « enquêtent » sur les échecs de leurs étudiants ?
Le secrétariat d'une université a finalement accepté de nous donner les horaires des cours en première année. Après avoir difficilement ouvert les portes des autres universités, nous avons profité du moment des examens pour avoir accès aux affiches concernant les salles où les examens se déroulaient.
C'est ainsi que nous avons rencontré les étudiants devant les portes de leurs salles de cours. Mais ce n'était pas la fin de nos difficultés l'autre problème étant l'acceptation des étudiants eux-mêmes à participer à l'étude. Les étudiants en difficulté ne sont pas toujours abordables. Ils n'aimaient pas évoquer ce sujet.
Certains acceptaient d'échanger les numéros de téléphone pour fixer un rendez-vous mais disparaissaient sans donner suite.

Si on ajoute à tous ces obstacles les difficultés à mener cette thèse parallèlement à un travail salarié, le fait d'être le seul enquêteur et d'effectuer toute cette recherche sur fond propre, sans financement, cela explique le nombre restreint d'interviewés par rapport à d'autres études qui avaient plus facilement accès aux données et /ou aux étudiants.

VI.1.4 Le déroulement général des entretiens

Les enquêtes se sont déroulées soit dans les universités de ces étudiants soit en dehors selon la disponibilité de ceux-ci. Parfois nous nous sommes retrouvés dans un café près de chez eux afin de faciliter leur présence pour les entretiens. Nous avons accepté de nous déplacer pour les rencontrer car certains des étudiants changeaient le jour ou l‟heure de l‟entretien pour des raisons personnelles ou ils avaient déjà arrêté d‟aller en cours donc ils donnaient un rendez-vous en dehors de l‟université. Certains changeaient le lieu des rendez-vous.

Après avoir préparé le guide d‟entretien nous avons interrogé les étudiants en première année de quatre universités qui s‟étaient présentés comme ayant des difficultés dans leur filière. Puisque l'analyse des données se base sur les transcriptions écrites des entretiens, nous avons procédé aux transcriptions textuelles des entretiens à partir de l'enregistrement audiophonique. Les entretiens se déroulaient entre 26 minutes au minimum et 75 minutes au maximum.

Les interviewés ont relaté des expériences variées de cette première année d‟études supérieures et nous avons identifié des éléments émergents dans chaque filière traduisant leurs difficultés dans leur transition. Cependant nous avons remarqué qu‟il y avait des similitudes.

VI.1.4.1 Le moment des entretiens

Comme nous avons abordé dans le chapitre V en première partie, le moment du décrochage était un sujet étudié par les chercheurs (Gury 2007 ; Alava, 2011 ; Coulon 1998, etc.). Ils ont constaté qu‟il y a des moments plus propices en première année à l‟abandon des études. Un de ces moments sensibles est après les vacances de nouvel an (Coulon 1998). Près de 60 % des étudiants quitte l‟université avant la fin du premier semestre de licence (Théophile, 2013). Alava (2011), selon une étude menée auprès des étudiants décrochés, a déclaré que le moment le plus sensible était le premier semestre (avant et après l‟évaluation).

Tableau 2. Le moment du décrochage

A quel moment ?		
Non Réponses	401	
Avant les évaluations du 1er semestre	221	42,3%
Après les évaluations du 1er semestre	227	43,5%
Vous n'êtes jamais venu(e) à l'université	49	9,4%
Après avoir réussi à un concours d'entrée dans une école ou une autre formation	23	4,4%
Après avoir réussi à un autre type de concours	2	0,4%
Total des répondants	522	100,0%

Source Alava, 2011

Nous avons interviewé les étudiants entre le mois de janvier après avoir passé leur premier semestre et après les vacances. Les derniers entretiens étaient faits jusqu'au mois de juin. Ces deux moments étaient très stratégiques car c'était en ces moments qu'on pouvait rencontrer les étudiants en difficulté mais persévérants ou les décrocheurs inconscients. Certains avaient déjà leurs résultats d'autres pas encore.

Nos entretiens se sont déroulés pendant deux ans consécutivement aux problèmes que nous avons rencontrés pour trouver les étudiants afin de compléter notre échantillon et à la suite de conditions difficiles.

VI.1.4.2 La prise de contact

Pour réunir un nombre d'étudiants suffisants dans chaque filière nous sommes allés dans les universités en recherchant les cours des premières années dans les filières envisagées. Nous sommes entrés à la fin des cours dans les amphis, les TD, et au moment des partiels et nous avons demandé aux étudiants qui parmi eux se vivait comme étant en difficulté et qui avait envie de quitter ses études ou de changer de filière.

Nous avons choisi d'avoir une variété dans le choix des filières entre les sciences pures et science humaines. En ce qui concerne la filière de Chimie et de Physique nous n'avons recueilli que deux témoignages d'étudiants. Le fait que ce nombre était insuffisant nous a finalement conduits à supprimer ces deux filières de notre échantillon.

VI.1.5 Qui sont les étudiants de notre échantillon ?

Ce sont des étudiants de première année qui étaient soit pour la première fois à l'université (la première inscription) soit redoublants. Le critère pour choisir ces étudiants était le fait d'être en première année et d'avoir des difficultés dans les études.
Ils se présentaient comme étant en difficulté au cours de cette année d'études. Il nous a fallu plusieurs tentatives pour rencontrer les bonnes personnes. Certains nous ont dirigés vers leurs camarades qui se sentaient en difficulté.

Finalement nos interviewés sont regroupés, toutes filières confondues, en 15 filles et 15 garçons. La majorité avait entre 18 et 20 ans seul un étudiant était âgé de 27 ans.

Décrivons leurs caractéristiques.

VI.1.5.1 Le profil des enquêtés

Notre échantillon comprend des étudiants aux caractéristiques variées sur le plan cognitif et sociodémographique. Le profil scolaire des étudiants interviewés se distribue du niveau le plus bas (des élèves en difficulté) jusqu'au plus haut (de bons élèves avec une moyenne de 17).
En ce qui concerne leur situation sociodémographique nous avons observé la même variation. Ils provenaient de familles favorisées avec des parents diplômés d'universités mais également de familles défavorisées avec des parents jamais scolarisés. Nous allons les présenter plus en détails.

VI.1.5.2 Leur passé scolaire

Selon ce que les étudiants nous ont relaté de leur passé scolaire, ils pouvaient être classés en deux catégories classiques : les « *bons* » élèves et les élèves « *moyens* » (ils se sont nommés ainsi). Ceux qui se sont définis comme bons élèves affirmaient qu'ils travaillaient bien ou assez pour avoir de bonnes moyennes entre 14 et 17/20 (seulement deux étudiants avaient la moyenne de 17/20). Le deuxième groupe ne se disait pas travailleur et en général s'était mis à travailler juste avant le baccalauréat pour l'obtenir. La majorité des étudiants interviewés appartenaient au deuxième groupe.

« Je révisais pas vraiment beaucoup. Pour le bac je révisais la semaine avant et après la dernière semaine » (Zina, STAPS).

« J'ai redoublé une classe au collège, 4ème [C'était Pourquoi ?]
-pourquoi ?, parce que je travaillais pas, parce que j'avais d'autres occupations que travailler » (René, STAPS).

Les séries du baccalauréat étaient diverses : « S » (douze étudiants), « L » (six étudiants), « STMG » (quatre étudiants), « ST2S » et « STG » (trois étudiants), « ES » (deux étudiants), baccalauréat professionnel (commerce, éco-gestion : deux étudiants) et un étudiant avec un équivalent baccalauréat. Ils ont obtenu leur baccalauréat avec mention (7 étudiants) ou sans (22 étudiants). Leur baccalauréat correspondait parfois totalement à leur filière par exemple la majorité des étudiants en Lettres Modernes avait un Baccalauréat « L ». Pour les étudiants en Droit, les matières enseignées avaient déjà été travaillées (section STMG) ou bien étaient complètement étrangères pour ceux qui venaient de la section „„S‟‟ !

Les étudiants en science comme MPI ou MIASH avaient un peu plus de connaissances préalables dans leurs matières en comparaison avec d'autres filières comme la Sociologie. Les étudiants de cette dernière filière étaient soit en „„S‟‟‟ soit en „„ST2S‟‟ ce qui ne leur a pas donné beaucoup de bases pour comprendre la sociologie. *« Il y a quelques trucs, vraiment les petits trucs, après les définitions, c'est tout ! » (*Mélissa, Sociologie).
Ainsi dans notre échantillon les étudiants présentaient une variété d'expériences scolaires. La majorité des étudiants en MPI ou en MIASH, a étudié des matières au lycée en rapport avec leur filière comme les mathématiques ou la physique et ainsi les matières à l'université n'étaient pas totalement une découverte pour eux. Cependant cela n'empêche pas d'avoir des étudiants redoublants dans ces filières. Seulement 2 étudiants sur 30 pouvaient être qualifiés de très bons élèves. Les autres étaient « *moyens* » mais inappliqués ou « *moyens* » mais « *débrouillards* ».

« -Tu avais quel Bac ?
-j'ai un Bac S, euh oui j'ai un Bac scientifique j'ai eu une bonne mention du coup je me suis dit pourquoi pas.
-Tu étais une bonne élève au lycée ?
-bah bonne élève c'était relatif, j'avais de bonnes notes et je travaillais pas tant que ça mais j'avais une bonne moyenne, j'avais dit ben ! j'ai cette option.
-Bon tu ne travaillais pas ?
-ah non ! c'est pas mon truc !
-Dans quelle matière tu étais plus forte ?
-bah les maths, et la matière que j'arrivais pas du tout est SVT Science de la vie et de la terre.
-T''yarrivais pas ou tu n'aimais pas ?
-bah j'aimais pas trop du coup bah, je me donnais pas trop du coup, j'avais pas une très bonne moyenne quoi.
-Tu étais comment comme élève au lycée ?
-au lycée ?
-Oui.
-bah, j'étais une élève qui travaillait pas, qui avait de bonne notes et qui parlait beaucoup, du coup les profs ils avaient un petit peu du mal quand je me donnais pas trop dans une matière ils donnaient, les notes me suivaient mais à partir que je travaillais un petit peu là je pouvais atteindre les 17 et 18.
-Tu avais 15 sans travailler ?
-bah oui, c'est ça !
-Et pour les maths tu ne travaillais pas ?
-non, non pas pour les maths.
-Et tu avais 18 quand même
-ouais.
-Et pour SVT t'avais quelle note ?
-J'avais 9, 10 de moyenne j'étais autour de là je travaillais pas trop, à part pour les contrôles un petit peu…
Et qui t'as donné cette idée pour aller dans cette filière ?
-bah en fait dans ma famille ils ont tous le Bac scientifique du coup bah je suis venue comme ça.
-Et dans ta famille qui précisément ?
-Dans ma famille qui précisément, bah euh j'ai des oncles qui sont physiciens j'ai des oncles qui font de la finance donc ils sont dans les mathématiques et j'ai beaucoup d'oncles qui sont informaticiens etc.

-Et tes parents aussi ils ont fait des études ?
-ah oui, mon père a un master c'est-à-dire Bac +5 en finance et ma mère a un BTS
-Tu as des frères et des sœurs aussi ?
-ah oui j'ai des grands frères,
-Tu en as combien de grands frères ?
-J'en ai 5.
-Ils ont fait aussi des études ?
-Oui, il y en a un qui a Bac S, deux qui ont ES, un autre qui a fait pro comptabilité ça reste dans les chiffres.
C'est-à-dire que tu as été élevée dans les chiffres
-Oui c'est ça.
-Et c'est comme ça que tu as aimé ta filière ?
-Oui c'est pour ça.(Élodie, MPI)

VI.1.5.3 La situation sociodémographique des répondants

Notre échantillon est composé des étudiants avec des situations sociodémographiques diverses. Les étudiants interviewés étaient en majorité boursiers. 26 boursiers contre 4 qui étaient à la charge de leurs parents. Deux étudiants travaillaient en tant que coach sportif mais ce n'était pas pour payer leurs études « *c'est pour avoir un peu plus d'argent de poche* » (Guillaume, SPTAS). Un étudiant a décroché pendant le moment de l'entretien et il s'est mis à travailler. Les autres envisageaient d'intégrer d'autres filières (décrocheur potentiel silencieux, involontaire, incapable). Les parents avaient un niveau d'étude varié. Deux étudiants avaient des parents (mère et père) qui avaient fait de grandes études (Bac+8 et la médecine). Le reste des parents étaient soit peu scolarisé (un étudiant avec des parents analphabètes), soit avait un niveau qui pouvait aller jusqu'à bac+5. Mélissa et Laura en Sociologie étaient deux exemples de cette disparité dans la même filière :

« *Ah mes parents non, ils ont pas fait des études* » (Mélissa, Sociologie).

« Ma mère non elle a échoué dans ses études et mon beau père il en a fait pas mal comme études il a fait des grandes études scientifiques, j'chais pas bac+ 10, donc pour lui les études c'est la vie » (Laura, Sociologie) ;

Cet écart entre les étudiants parfois était important :

« Mes parents ne savent pas lire et écrire, ma mère est la femme de ménage, je sens beaucoup de distance avec mes parents, on ne parle pas même langue ! Mais ils sont mes parents » (Bernard, Lettres Modernes).

Le niveau économique des parents ou le fait d'être dans une famille où les parents étaient séparés avait donné la possibilité à ces 26 étudiants d'avoir une bourse. D'autre part, ces étudiants vivaient avec leurs parents car ne pouvant pas régler un loyer *« j'aimerais partir de chez mes parents et aller vivre toute seule ou avec les amis mais je n'ai pas les moyens, mes parents ne peuvent pas me payer le loyer »* (Laura, Sociologie). À l'exclusion d'un étudiant qui vivait en logement universitaire (du fait de la distance entre sa maison et l'université) les autres (29 étudiants) vivaient chez leurs parents.

VI.1.5.4 Le rôle des familles

Le rôle des parents dans le choix de l'université ou même de la filière a été évoqué lors des entretiens. Leur réponse était assez surprenante. Dans seulement 3 cas (trois filles) les parents ont exercé une pression pour que leur enfant fasse des études supérieures et dans un de ces trois cas le choix de la filière était imposé ! *« J'étais obligée en fait ma mère m'a dit que je faisais tout ce que je voulais le moment que j'aimon Bac+5. J'étais obligée, je suis obligée d'avoir Bac + 5 »* (Zina, STAPS).

Les autres étudiants, c'est-à-dire les 27 autres, ont affirmé que leurs parents ne leur ont pas imposé d'étudier à l'université ou dans une filière particulière. Il y avait ainsi deux types d'étudiants : soit ils « *baignaient* » dans un milieu où tout le monde avait fait des études (exemple : Thomas et Océane en MIASH ou Élodie en MPI) ce qui explique que pour eux continuer leurs études supérieures était une suite logique. Soit leurs parents les ont laissés complètement libres de choisir. Dans ce dernier cas, quand l'étudiant a décidé de quitter les études, les parents n'ont pas fait obstacle. Marinette l'étudiante en Lettres Modernes a également décidé de partir malgré le mécontentement de ses parents. Elle appartenait à ce type d'étudiant :

« c'était une idée vraiment à moi-même mais euh, après il y a des antécédents et tout ça qui vont avec mais après chuis très indépendante ça veut dire c'est moi qui décide de ce que je ferais, ils sont pas contents plutôt, c'est pas qu'ilssont pas contents parce qu'ilspeuvent pas me reprocher de ne pas aimer quelques chose mais ils sont pas enchantés non plus parce que c'est quand même l'école c'est important l'école, il faut aller à l'école, fin après ils sont pas super ravis surtout que je plane de décider toute seule d'arrêter mais après ils seront pas contre non plus parce que déjà ils peuvent pas me forcer d'aller à l'école dans tous les cas et en plus je passe mon code dans peu de temps donc chuis à fond ça, c'était depuis les vacances [vacances de noël] *ça a fait trois semaines que j'ai arrêtéla fac ».*

Même cas pour Océane qui était étudiante en première année de MIASH : « *mes parents sont, les deux, médecins. Mon père voulait que je sois médecin mais moi je ne voulais pas et finalement c'est moi qui a décidé* ».

Parfois la famille était la source d'inspiration de leur réorientation. C'était le cas de Thomas en MIASH. Son père étant pharmacien, Thomas a décidé de quitter sa filière pour suivre la voie de son père. Son frère l'a encouragé également dans cette décision : « *mon père raconte les cas à la*

maison j'ai envie de faire comme lui [pharmacien] *et mon frère voulait changer sa filière pour aller en médecine ou pharmacie, on va le faire ensemble* ».

Certains étudiants veulent simplement faire plaisir à leurs parents : « *je fais ça* [sa filière] *pour mon père, je sais qu'il sera content* ».

Christine et Anaïs en Droit ont choisi toutes seules leur filière sans être influencées par leur famille. Christine était d'une famille nombreuse (9 enfants) et elle était la première à décider de faire des études supérieures. Malgré les autres enquêtes montrant l'influence des familles des classes supérieures sur les décisions de leurs enfants (les parents connaissent mieux l'enseignement supérieur, participent à la prise de décision de leurs enfants), le rôle de la famille dans notre échantillon est plutôt marginal quel que soit les classes sociales.Dans le cas où la famille n'avait pas influencé les étudiants, nous avons cherché d'autres motifs à leur choix.

VI.1.6 Les autres sources d'information ou d'inspiration à l'entrée dans la filière

Afin de connaître l'origine de leur choix, nous les avons interrogés sur la/ les source (s) d'information ayant motivé d'une part l'entrée à l'université et d'autre part le choix de leur filière. Ils nous ont relaté comment se sont formées leurs conceptions des études supérieures.

A. Les médias

La conception qu'ont les étudiants des études supérieures a des origines diverses dont les médias font partie. Les médias donnent une image virtuelle des études supérieures nourrie des séries télévisées et des films. Christine, étudiante en droit, n'avait personne dans sa famille qui lui suggérait cette filière. Elle était la première qui faisait des études supérieures dans sa famille. L'idée de faire cette filière était basée sur les séries qu'elle avait regardées à la télé : « *Je regardais les films à la télé, je voyais les femmes avocates et je me disais pourquoi pas moi !* » Claire qui était en Droit tire sa vocation des mêmes sources. Pour elle également les séries télévisées l'avaient incitée à devenir avocate : « *Bah, les films, les séries américaines, les femmes qui étaient avocates, on a tous regardé à la télé* ».

Les séries américaines étaient leur source d'inspiration des majorités qui faisait du Droit. Les séries américaines également leur ont donné une fausse image de l'université c'est-à-dire un lieu d'oisiveté.

Nadir en MPI avait la même raison pour son choix : « *l'université c'est tout le temps la fête, tout le temps la fête, quand j'étais petit, je regardais, dans les films… »*.

Comme le souligne Paivandi (2015b), « …les médias […] participent à construire une perception » de l'université. Cette perception est plutôt imaginaire. Elle est très éloignée de la réalité, réalité qui finit malgré tout par s'imposer : « *en fait c'était pas du tout comme ça* » déclarait Nadir en MPI.

B. APB et Parcoursup

Les étudiants interviewés ont prononcé au moins une fois le mot « APB » durant leur entretien. Ce système était le point commun de leur mécontentement. S'ils n'étaient pas dans la filière souhaitée ils accusaient en premier lieu ce dispositif. Nous avons déjà développé les difficultés de ce système dans le chapitre I. Les lycéens étaient obligés de s'enregistrer sur cette plateforme pour choisir leur avenir. « *Ce n'était pas mon premier choix sur APB* » cet énoncé a été répété plusieurs fois. « *C'était pas le premier, le premier était économie avec option scientifique et euh, quand j'ai postulé sur APB et il y avait un bug informatique ça fait que j'étais rejetée partout et du coup j'aurais dû faire la procédure complémentaire c'est là que j'ai choisi MPI »* (Élodie, MPI).

Comme nous l'avons abordé dans le premier chapitre de la première partie, le nouveau système „„Parcoursup'' qui a récemment remplacé le dispositif APB, essaie de pallier ces problèmes.

A-t-il rempli son objectif ? Il faut encore se donner du temps pour voir les résultats.

VI.1.7 La dispersion géographique et la caractéristique de notre échantillon

Les étudiants que nous avons interviewés sont de quatre universités : deux à Paris et deux en banlieue. Les deux universités à Paris étaient Université Paris Sorbonne nouvelle et Paris Diderot. Les deux en banlieue parisienne étaient Orsay et Sceaux. Ils appartiennent également à six filières : scientifiques, sciences humaines et intermédiaires (moitié sciences, moitié sciences

humaines ou d'autres tel que le sport). Ainsi les filières de notre échantillon sont composées d'étudiants en : Droit, Sociologie, Lettres Modernes, MPI (Maths, physique, Informatique), MIASH (Maths et Informatique Appliquées en Science Humaine), STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives).

En choisissant une dispersion géographique nous avons voulu vérifier si cela modifie le type de difficulté et le type d'étudiant en difficulté. Nous souhaitions savoir si la persévérance ou le décrochage en première année dépend de la situation géographique.
Ainsi la répartition géographique était un de nos critères pour choisir nos étudiants. Malgré diverses difficultés nous avons finalement pu réaliser cette part de notre travail comme nous l'avons souhaitée.

VI.2 L'analyse des données

VI.2.1 L'analyse de contenu

Les chapitres précédents ont permis d'exposer le contexte, le cadre théorique et les grandes lignes de notre problématique de recherche portant sur les difficultés de la transition entre secondaire et supérieur chez les étudiants en première année à l'université. Afin d'éclairer et démontrer les théories de la première partie, il était primordial que nous confrontions les pistes des théories explicatives (Première partie) à des données empiriques collectées sur le terrain. Ce chapitre a donc pour objectif de présenter les choix méthodologiques qui ont mené à la concrétisation de cette recherche. Nous allons préciser tout d'abord l'approche méthodologique retenue, les méthodes d'analyse utilisées.

Il est nécessaire de rappeler que notre travail porte un regard sociologique sur les difficultés de ces étudiants en première année. À ce titre, nous avons tenté une approche plutôt utilisée dans la sociologie des cas tout au long de nos entretiens ainsi que de nos analyses. L'approche que nous avons choisie dans notre travail est de ce fait basée sur une approche d'analyse qualitative. Ainsi les interprétations des entretiens ont pris une part majeure dans notre travail.

VI.2.2 La pré-analyse

La transcription des entretiens semi-directifs construit des textes qui rendent possible l'analyse de contenu. Pour Aubert-Lotarski (2007), l'objectif de l'analyse de contenu est « de recueillir et traiter des données mentionnées dans un texte pour le caractériser ou caractériser son auteur (personne, groupe ou organisation) ». Il a distingué deux démarches de travail possibles :

- « repérer dans le(s) document(s) des informations répondant à des questions au préalable identifiées ;
- faire émerger des régularités, des tendances (*tous les projets d'établissements parlent de…*) ou des singularités (*chaque projet présente telle particularité…*) » (Aubert-Lotarski, 2007).

Nous avons repéré dans les transcriptions les informations concernant la question principale de ce travail : les difficultés de la transition. Par la suite, nous avons mis en évidence les particularités de chaque filière.

La technique d'analyse repose sur des grilles qui seront appliquées de manière systématique à l'ensemble des textes. Cependant il convient de prendre de la distance par rapport à des intuitions et des interprétations spontanées. Ainsi, l'analyse ne se fait pas à partir d'impressions générales et il est possible de justifier ce qui est dit dans un document ou une transcription d'entretien.

Barry (2010) a noté selon la définition de (Grawitz, 2001), que « considérer la structure d'un texte en le rapportant à ses conditions de production, c'est l'envisager comme discours ».

Notre méthode d'analyses est une analyse de discours et utilise les méthodes qui s'y rapportent.

VI.2.2.1 L'analyse du discours

Notre méthode d'analyse est inspirée de l'analyse de discours comme l'a développé Barry (2010). Pour lui « d'un point de vue pragmatique, le texte est un ensemble culturel qui renvoie à des données d'origines variées, pas seulement linguistiques. C'est pourquoi le texte tout comme le discours est, selon une visée pragmatique, défini comme : l'utilisation d'énoncés dans leur combinaison pour l'accomplissement d'actes sociaux » (Barry, 2010). Dans cette optique nous allons considérer les entretiens comme un texte et nos analyses vont s'intéresser aux mots ainsi

qu‟aux énoncés. Les signifiés des mots et les informations qu‟ils nous transmettent sont pris en considération.

Nos analyses se composent ainsi de deux dimensions : verticale et horizontale. Dans la dimension horizontale nous allons analyser chaque facteur (thème) chez tous les étudiants de chaque filière et dans la dimension verticale nous allons observer, chez les étudiants de même filière, puis entre les filières les impacts des difficultés retrouvées dans les entretiens.

L‟analyse de discours qui convient à notre travail peut être enregistrée globalement sous deux formes : l‟analyse de contenu par thème et l‟analyse par relation d‟opposition des thèmes (ARO).

Dans notre analyse thématique chaque thème représente une difficulté. Chaque thème est défini par une grille d‟analyse élaborée empiriquement. Pour cela, nous avons découpé les textes (les transcriptions des entretiens) en énoncés. « Les analyses thématiques procèdent au découpage des énoncés de façon endogène, directement à partir des hypothèses de l‟étude, les analyses formalisées procèdent au découpage à partir de règles définies par une théorie de la production du sens et donc reliée de façon indirecte aux hypothèses de l‟étude » (Blanchet et Gotman, 1992).

Dans la réalisation de nos analyses nous nous sommes inspirés de Blanchet et Gotman (1992). Pour eux, de manière générale, une analyse de contenu doit pouvoir rendre compte de la quasi-totalité du corpus, « être fidèle (ce qui est vérifiable par le multiple-codage) et autosuffisante (sans retour nécessaire au corpus) ».

Après avoir transcrit les entretiens et les avoir parcourus plusieurs fois nous avons procédé à l‟identification des thèmes et à la construction de la grille d‟analyse à partir des hypothèses descriptives de la recherche.

Nous avons également dégagé des sous thèmes. « La grille d‟analyse doit autant que possible être hiérarchisée en thème principaux et thèmes secondaires (les spécifications), de façon à décomposer au maximum l‟information, séparer les éléments factuels et les éléments de signification et ainsi minimiser les interprétations non contrôlées. La grille d‟analyse est un outil explicatif (visant la production de résultats) » (Blanchet et Gotman, 1992).

Une fois les thèmes et les sous thèmes (les spécifications) identifiés, une fois la grille construite, nous avons découpé les propos en énoncé correspondant aux thèmes et les avons classées dans les rubriques adéquates. Ce qui s‟appelle les médiateurs. Ces énoncés nous ont permis d‟interpréter plus tard les thèmes.

« L'analyse thématique peut donner lieu à plusieurs types de mise en œuvre interprétative. On peut par exemple, sélectionner les thèmes, repérer leur variation au sein du corpus et chercher les éléments expliquant cette variation » (Blanchet et Gotman, 1992).

Dans un premier temps, nous avons procédé à une analyse thématique qui traite les thèmes trouvés dans les entretiens effectués auprès des étudiants enquêtés. Ces thèmes sont élaborés en considérant nos hypothèses et d'autres éléments sont apparus.

Dans cette partie nous allons montrer les grilles d'analyse sur les thèmes repérés les plus essentiels (tableau 3).

Tableau 3. Les grilles d'analyse du contenu

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Identification de l'élève	L'âge	*-J'ai 18 ans,* *-J'ai 20 ans,* (un seul étudiant de 27 ans)
	La scolarité antérieure	*-J'étais pas très studieux* *-J'avais de bonnes notes* *-J'étais un élève moyenne*
	Niveau d'étude des parents	*-Ils ont pas fait grandes études* *-Ils sont les deux médecins* *-Mon père n'a pas eu son bac*
	Les conditions de travail à la maison	*-Ça va* *-J'ai ma propre chambre* *-Je suis le neuvième, il y a des ennuis mais ça va, je peux travailler* *-Travailler chez moi c'est pas très motivant.*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Rôle de la famille	Situation économique, boursier ou travailler pour payer les études, vivre avec les parents	*-Je suis boursier (ère)* *-Je travaille pour avoir un peu d'argent de poche mais pas besoin de payer mes études* *-Je vis avec mes parents*
	Le rôle des parents sur le choix de leur vœu, leur orientation	*-Ma mère m'a obligée de faire Bac+5* *-Mes parents m'avaient dit si j'allais pas aimer je pourrais faire ce que je voulais mais ils ont changé d'avis, ils m'ont obligé de rester* *-Non, mes parents m'ont dit rien*

		-J''ai décidé tout(e) seul(e) *[venir à l''université] c''était une idée vraiment à moi-* *(...) mais après chuis très indépendante ça veut dire* *c''est moi qui décide de ce que je ferais.*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Le rôle de l''environnement pédagogique	Les enseignants	*-Les enseignants sont biens, ils expliquent, ils prennent leur temps* *-Les enseignants donnent leur cours et ils partent* *-C''était très bien parce que c''était la prof qui parlait qui nous aidait des analyses des extraits de texte etc. C''était assez vivant, et puis on parlait avec elle, on avait des échange* *-Ça dépend, ça dépend des professeurs il y en a qui sont bons pour expliquer, pour donner un autre point de vu quand ils ont fait les amphis, il y en a d''autre, ils font que répéter les polys donc ça sert pas*
	Les cours	*-Dans les amphis il y a beaucoup de monde* *-Les TD sont mieux* *-C''est le bazar, on entend pas !* *-On ne connait pas tout le monde !* *-Je trouve que les TD ils sont beaucoup plus rapides à la fac ça va beaucoup plus vite qu''au lycée, au lycée quand on est en classe pendante une heure on fait un peu de cours et euh 2-3 exercices, ici on fait une dizaine d''exercices et c''est plus gros et plus longs* *-[en amphi] souvent ils répètent ce qu''ils ont mis dans les polys c''est pas forcement toujours utile les amphis quand on peut réviser soi-même avec les polis souvent ils répètent les polys, ils réécrivent les polys au tableau*
	Les membres para-pédagogiques ils sont comment ?	*-Ça va, la secrétaire est gentille !*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Intégration	L‟objectif pour intégrer l‟université	*-Pour continuer mes études !* *-Bah ! pour ne pas rester sans rien faire* *-Pour avoir une meilleure vie plus tard*
	Savoir comment travailler à l‟université	*-Je fais des fiches et je relis* *-Je prends des notes* *-Comme au lycée* *-J‟enregistre les cours et je les écoute plusieurs fois* *-Je cherche sur internet [si j‟ai un problème]*
	Transférer ses savoirs	*-Tout est nouveau pour moi, je ne connaissais pas les matières* *-On aborde la littérature sur certains angles mais qui reste quand même vraiment, vraiment très similaires on est tout revient toujours à analyser les textes, faire des commentaires composés qui ont toujours la même forme qu‟au lycée*
	La comparaison des méthode(s) de travail au lycée et à l‟université	*-Je faisais des fiches, je révisais un peu les cours à la maison* *-[à l‟université] je fais des fiches, je révise à la maison mes cours* *-Je révise pas à la maison, je suis en mode de détente* *-Tu essayes de voir si les méthodologies c‟est vraiment approfondie mais au final c‟est toujours les mêmes parce que tu peux pas inventer [en Lettres] quelques chose sur le coup d‟un commentaire compose, ça sera une introduction, développement et conclusion, c‟est pas parce que c‟est l‟université ça doit être différents !*
	Reconnaître ses valeurs et ses buts	*-Non, je ne sais pas encore* *-Oui je voudrais toujours devenir profs pour les enfants* *-Depuis mon enfance j‟étais intéressé au sport* *-Je vais voir après !* *-Je voulais depuis longtemps devenir avocate*
	Communiquer avec les camarades (groupe de pairs)	*-Oui facilement* *-Oui pas de problème* *-Je parle facilement avec les autres* *-Je suis timide*
	Travail d‟équipe	*-Non je travaille tout (e) seul(e)* *-Si je ne comprends pas je demande à mes amis* *-Je peux pas travailler avec les autres* *-Je cherche sur internet*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Auto évaluation	Leur avis sur les résultats obtenus	*- je m''yattendais pas, je connaissais mes cours !*
	Discerner les qualités nécessaires pour la réussite (identifier les capacités, compétences, savoirs-être et savoirs faire)	*-De la volonté, beaucoup de volonté, de la concentration, un petit peu d''maturité.* *- Je pense déjà il faut pas euh, être influençable par rapport aux autres parce que souvent à l''université c''est que euh les autres travaillent pas (...) Faire beaucoup de travail personnel chez soi, reprendre tous les CM tous les jours* *-Déjà pour réussir à l''université, déjà il faut être, si on sait qu''on sera pas autonome on va décrocher vite fait. Bah ! je pense que c''est pas la peine d''yaller.* *-Être très, très organisé*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Devenir adulte : „'la maturité"", exploiter ses ressources personnelles et ses forces	Prendre la responsabilité de leur acte	-[les mauvaises notes] *c''est la faute à personne, c''est la faute à moi* *-C''est moi, j''ai pas bien travaillé* *-Chuis euh…, oui je pense qu''euh, chuis assez indépendant, oui, oui, chuis assez indépendant, je pense que chuis assez mature !*
	Connaître ses limites	*- Euh, a ce niveau c''est juste qu''euh des fois oui je me, je me laisse un peu influencer mais non je pense que chuis assez indépendant*
	Juger la qualité et de la pertinence de ses choix d''action	*-C''est ma vie, c''est moi qui décide* *-non j''ai pas perdu du temps* [si je pars]
	Critiquer sa méthode de travail	*-Je travaillais aux derniers moments* *-Je ne travaillais pas beaucoup*

Apprendre à l'université	Comparer l'université et le lycée	*-Au lycée on était plus suivi, ici on est laissé pour soi* *- Ici il faut être autonome,* *-Tu viens tu viens ; tu viens pas personne te demande pourquoi !*
	Comparer l' « apprendre » à l'université et au lycée	*- C'est vrai qu'au euh au lycée ça va, on apprend pas mal de choses, c'est vrai qu'onpousse pas assez tout ce qui est commentaire, rédaction euh on nous demande plus de dire euh d'expliquer de ce qu'on voit plutôt que d'essayer de montrer pourquoi on trouve ça alors que, qu'àla fac on nous demande de montrer, pourquoi on trouve ça et voilà, avec quelle méthode, vraiment décortiquer les choses alors qu'au lycée pas vraiment !*
	Se servir des centres de documentation	*-Oui parfois, quand mes amis sont là* *-Oui tous les jours* *-Oui une fois par semaine*
	Le temps consacré au travail	*-Je rentre chez moi, du coup je regarde la télé, j'ai du mal vraiment à me mettre au travail parce qu'il ya pas, il y a pas une ambiance dynamique de travail qui pouvait avoir au lycée, j'avais cours toute la journée [*au lycée*] après je rentrais chez moi je m'obligeais à travailler…*
	La conception d'apprendre à l'université	*-Apprendre à l'université c'est pratiquer, faire des exercices, lire plusieurs fois son cours etc.* *-Savoir euh, c'est transmettre des choses, des connaissances, transmettre des savoirs*
	Conception initiale de L'université	*-J'avais pas d'image* *-On croyait que c'était libre, cool, mais non. C'est une liberté modérée !* *-Que c'était comme dans les séries américaines*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
L'évolution intellectuelle et sociale	Les acquis du temps passé à l'université	*-Le premier semestre je ne savais pas comment travailler, deuxième semestre c'est mieux* *-J'étais très timide si avant, l'année dernière,vous m'aviez demandé je venais pas pour entretien*

Thèmes	Spécification	Les propos (médiateur)
Raison du décrochage ou de la persévérance	Le manque d'organisation	*-Il faut être très organisé au début j'étais pas*
	Une mauvaise orientation	*-À la base je voudrais faire une autre chose dans la communication* *-C'était pas mon premier choix sur APB*
	Une difficulté à s'adapter à un contexte très différent de celui du lycée	*-On arrive on sais pas trop, on se retrouve dans un amphi forcément voilà c'est, c'est imposant par rapport au lycée bah c'est pas pareil !*
	Mal préparés par leurs études antérieures	*-C'était nouveaux* [les matières] *je les avaient pas fait avant !*
	Le manque d'engagement	*-L'université c'est pour les gens, qui, il faut vouloir le faire, il faut se lancer dedans à 100% c'est pas que un petit peu. J'ai essayé de faire un petit peu au début et puis ça marche pas* *- Il faut attaquer dès le début, dès le début il faut faire un bon départ, il faut pas faire un mauvais départ à l'université*
	Le manque de méthode de travail propice aux besoins de l'étudiant	*-Alors on a un cours qui s'appelle méthodologie universitaire, ça c'était une heure et demie par semaine ou ils nous comment… apprenaient toutes, toutes les méthodologies donc que je ne savais pas trop à quoi ça allait correspondre. Je croyais c'était la méthodologie purement sur l'université le fonctionnement, l'administration etc. mais en fait non c'était la méthodologie de la littérature donc des choses que j'avais déjà fait au lycée,*
	Transférer la culture lycéenne à l'université	*-Au lycée les profs nous connaissaient* *-Enfin tout le monde, les profs ne suivent ne courent pas après il n'y a pas de CPE surveillant qui viennent justifier ton absence pourquoi t'étais pas là*
	Le manque d'interaction	*-Il manque d'interactions dans les cours* *-Dans les amphis c'est grand on se connait pas* *-À la fac on s'aidebeaucoup*
	La place des amis	*-J'y vais quand il y a mes amis* *-Je ne suis pas toute seule je suis entourée par mes amis* *-[Si j'ai des questions]je demande à mes amis* *- Je me suis fais amitié avec un garçon,*

		enfin je l'aimais vraiment, vraiment bien et il a arrêté la fac au but d'un mois, d'un mois et demi donc c'est, ça commence à être un peu mon repère… On arrive à se rejoindre ou à communiquer et quand il a arrêté j'étais assez déçue parce que je m'appuyais un peu sur lui aussi.

Ces analyses nous ont menés à étudier la deuxième partie de la méthode d'analyse du contenu qui va procéder à une analyse par opposition afin de compléter l'analyse thématique et définir les difficultés dans la transition entre secondaire et supérieur.

VI.2.2.2 Analyse des relations par opposition (ARO)

La méthode de l'Analyse des Relations par Opposition (ARO) mobilise une théorie sociologique structuraliste (Blanchet et Gotman, 1992). L'ARO qui est mise au point par H. Raymond (1968) est appliquée pour la première fois au corpus de l'enquête sur les pavillonnaires (Raymond, Haumont, 1966). Cette méthode reposant sur une double hypothèse qui consiste à « repérer des relations de signification entre les signifiants d'une part (les objets dont on parle) et les signifiés d'autre part (ce que l'on dit à propos de ces objets), telles que les signifiants et leurs signifiés s'opposent terme à terme, est directement inspirée de l'approche structurale, et des couples d'opposition mis en lumière par C. Lévis-Strauss (le cru et le cuit, le miel et les cendres, etc.) qui renvoient eux- mêmes à des univers symboliques opposés » (Blanchet et Gotman, 1992).
La méthode de l'ARO s'inscrit dans la « logique structurale et dans son effort pour découvrir l'ordre caché derrière le désordre apparent… » (Blanchet et Gotman, 1992).

Nous nous sommes inspirés de cette méthode pour nos entretiens. À titre d'exemple, sur la dichotomie du décrochage et de la persévérance nous avons distingué la grille suivante :

Persévérance	*je continue même si je redouble*	Rester malgré les difficultés
Décrochage	*des fois ou je me dis ouais est-ce que j'arrête*	Quitter la filière

Nous avons appliqué cette méthode sur les grands thèmes et les sous thèmes de nos grilles d'analyse de contenu qui étaient susceptibles d'une relation d'opposition tels que « intégration », « apprendre », « enseignant », « famille », etc. Elle nous a permis de trouver les nouveaux thèmes.

Intégration :

Motivation	*le premier mois j'étais vraiment motivé en plus il y avait des soirées d'étudiants enfin plein de trucs qui étaient bien donc voilà c'était bien l'ambiance*	intégration
Démotivation	*on va dire à partir de, le mois de novembre, octobre, novembre la motivation est descendue parce qu'euh c'est ceque j'ai euh, j'étais pas trop intéressé par certaines matières*	décrochage

Apprendre :

Apprendre à l'université	*il faut être autonome*	Difficile
Apprendre au lycée	*au lycée on était accompagnés*	Avoir la facilité

L'enseignant :

Le bon professeur	*le professeur était vivant, il nous captivait*	donner la motivation
Le professeur insuffisant	*il était aussi ennuyé que nous*	démotiver

Le bon professeur	*présent-on peut le déranger-explique-donne un autre point de vue- donne envie d'apprendre*	développer le rapport au savoir
Le professeur insuffisant	*suivre les cadences-répète les poly-on ne peut pas le déranger-support sans explication*	pas de rapport au savoir

La famille :

L'obligation	*mes parents m'ont obligée-ma mère m'a obligée*	pression
Libre décision	*j'ai décidé tout(e)seul(e)-ils m'ont toujours soutenu*	l'encouragement

Les cours :

Les CM	*pas d'interaction-trop d'information-que écrire-beaucoup de monde-c'est bazar-on entend rien-les prof nous calculent pas*	pas d'interaction
Les TD	*moins de monde-nombre restreint-contacte avec prof-explication- on comprend mieux- comme lycée*	interaction

La filière :

Bonne filière	*il y a des débouchés-bons profs*	rassurance
Mauvaise filière	*Pas de débouchés-dessoude les amis à cause du programme*	pas de rassurance

Les matières :

Matière rejetée	*difficile à comprendre-pas de logique-pas intéressante- c'est pas mon truc*	pas de rapport au savoir
Matière appréciée	*ça nous concerne, notre vie-ça rentre facilement, j'ai eu toujours facilité pour*	lien avec le savoir

Le groupe de pairs :

Groupe sympa	*on s'entraide-on sort ensemble à la café*	interaction
Groupe antipathique	*ils sont désagréable-atmosphère de concours vicieux*	pas d'interaction

L'organisation différente :

L'université	*il faut être très organisé- travailler dès le début - il faut s'y mettre à 100%-beaucoup de trous*	autonomie
Lycée	*les horaires fixes- emploi du temps régulier travailler aux dernières minutes-trimestre*	dépendance

Cette analyse nous a permis d'expliquer les difficultés des étudiants dans leur première année à l'université. En nous inspirant de ces méthodes nous avons procédé à la troisième partie des analyses qui décrit sous forme de tableaux les difficultés majeures recueillies dans nos entretiens. Pour réaliser la dernière étape il nous a paru nécessaire et utile d'avoir recours à une analyse descriptive.

VI.2.2.3 Analyse descriptive ou l'approche qualitative

Inspirés des deux modèles d'analyse que nous avons présentés précédemment, nous avons fait une analyse descriptive des tableaux. Comme le soulignent Deslauriers et Kérisit (1997), la méthodologie qualitative convient particulièrement aux recherches qui visent la compréhension de processus ou de phénomènes complexes. Elle permet de tenir compte du vécu des acteurs et de l'interprétation qu'ils font de leurs actions. Les étudiants que nous avons interviewés nous ont rapporté leur vécu pendant la durée de leur passage à l'université et avant d'y entrer.

En choisissant de nous intéresser au parcours lui-même plutôt qu'à la réussite ou à l'échec scolaire, nos entretiens sont orientés par cette perspective.

« Faire une analyse descriptive, c'est dresser un portrait de la situation telle qu'elle nous apparaît suite à la compilation et au classement des données qualitatives ou quantitatives obtenues » (Tremblay et Perrier, 2006). Nous allons appliquer cette analyse sur nos données.

VI.2.3 L'analyse finale : l'interprétation des résultats

Une fois les résultats d'une investigation recueillis, on doit les utiliser en les reliant à la problématique de la recherche effectuée, ce que nous allons faire dans l'étape de l'analyse finale des résultats. Elle nous permet d'étudier les facteurs suggérés. Il faut interpréter les résultats afin de mettre en évidence l'influence des facteurs sur le phénomène étudié. Pour interpréter les résultats, nous allons énoncer les conséquences des facteurs prépondérants en s'appuyant sur les propos des étudiants.
Dans la dernière partie de nos analyses nous allons procéder à l'interprétation de nos résultats et afin de prendre une décision quant à la confirmation ou à la réfutation de l'hypothèse de recherche. Nous allons exposer alors les raisons qualitatives pour lesquelles nous devons retenir ou rejeter l'hypothèse.

L'analyse thématique comme méthode d'analyse de contenu nous a permis de repérer les unités sémantiques qui constituent l'univers discursif de l'énoncé. Ainsi nous avons pu réaliser cette tâche en procédant en deux étapes : « *le repérage* des idées significatives et leur *catégorisation*. L'analyse thématique a pour but de dégager les éléments sémantiques fondamentaux en les regroupant à l'intérieur des catégories. Les thèmes sont des unités sémantiques de base, c'est-à-dire qu'ils sont indifférents aux jugements ou aux composants affectifs » (Negura, 2006).
Dans notre étude sur les difficultés de la transition entre secondaire et supérieur, sur un total de 30 entretiens, nous avons retenu 47 thèmes et sous thèmes.De ces derniers nous avons extrait 16 sous thèmes cruciaux car ils sont apparus constamment dans les entretiens. Nous les avons sélectionnés pour une analyse sous forme de tableaux à double entrée.

Ci-dessous nous présentons un modèle de nos tableaux d'analyse que nous utiliserons en nous inspirant de la méthode d'analyse thématique abordée plus haut (analyse de discours par grille et par opposition ARO). Nous nous en servirons pour analyser des variables en jeu dans la persévérance des étudiants

Variable /étudiant	
Le soutien familial	
L'environnement parapédagogique	
Les amis	
Le trajet	
Les enseignants	
L'objectif	
Le choix de la filière	
Leur baccalauréat	
Le rythme scolaire	
La relation entre les étudiants	
Leur avenir	
Les Amphis	
Les TDs	
La quantité de travail	
Les matières	
L'organisation et le temps	

Dans les trois chapitres suivants nous allons procéder à la présentation et l'analyse des thèmes et des sous thèmes et nous les classerons en différentes catégories.

L'analyse thématique peut également donner lieu à l'élaboration de typologies, « dans la mesure où le type idéal, reconstruit et non réel, est issu d'une synthèse à la fois verticale et horizontale des thèmes ou dimensions. Le type résulte en effet de la mise en évidence d'un principe de cohérence verticale (c'est un type de raisonnement) mais non pas singulier (ce n'est pas un individu) … » (Blanchet et Gotman, 1992).

Ce chapitre avait comme objectif d'aborder le processus d'opérationnalisation de notre recherche en détaillant l'approche et les choix méthodologiques réalisés dans le cadre de ce travail de thèse. Ces analyses nous ont fait découvrir des éléments sur les thèmes de décrochage et de persévérance qui nous a permis de les classer en deux termes dichotomiques.

Nous avons déjà abordé dans la première partie de ce travail (partie des états des savoirs) une comparaison entre le lycée et l'université concernant la différence du phénomène du décrochage dans ces deux environnements. La méthode d'analyse ARO nous a confirmé la pertinence d'étudier la difficulté provenant de l'opposition entre ces deux environnements d'étude.

Notre objectif était d'utiliser ces méthodes d'analyse de contenu afin de pouvoir traiter nos données le plus finement possible.

CHAPITRE VII. L'analyse des difficultés rencontrées en première année à l'université

Les étudiants de première année interviewés ont évoqué les difficultés rencontrées au cours de cette année de transition entre secondaire et supérieur. Les entretiens se sont déroulés alors qu'il avait passé de trois à neuf mois dans cette année charnière. L'objectif de ce chapitre est de présenter les difficultés qu'ils nous ont relatées. L'analyse de ces entretiens nous a révélé différents types de difficultés. Dans ce chapitre nous allons présenter celles qui touchent chaque individu sans tenir compte de sa filière. Ainsi cette partie de nos analyses va exposer quatre types majeurs de difficultés : cognitives, métacognitives, d'intégration et motivationnelles.

VII.1 Les difficultés liées à l'apprentissage cognitif

La cognition est l'ensemble des processus par lesquels s'acquiert la connaissance chez un sujet. C'est un acte visant à connaître. Ici nous allons étudier les difficultés que l'étudiant a vécues en rapport à l'apprentissage des matières étudiées. Pour l'étudiant en première année, ces difficultés comprenaient celles qui prennent leurs racines dans leurs apprentissages précédents. Ils ont également souligné leur incapacité cognitive dans l'acquisition d'une ou plusieurs matières dans leur filière. Enfin, la méthode de travail était une des difficultés cognitives que nous avons observées chez nos interviewés.

Ainsi trois types de difficultés qui concernaient leur passé scolaire provenaient des pré-requis, de la matière et de la méthodologie.

VII.1.1 Les pré-requis

Le bagage de l'étudiant de première année comprend l'histoire de ses années avant le Baccalauréat qui a abouti à un diplôme avec ou sans mention. Différentes études ont montré que le Baccalauréat professionnel ou scientifique ne donne pas les mêmes bases mais nous savons par ailleurs que cela n'empêche pas l'étudiant d'aller dans une filière ou l'autre. Sans oublier que la

série de Baccalauréat est présentée comme un facteur important dans les recherches précédentes, nous avons observé que dans nos entretiens elle n''était pas décisive dans la décision de rester ou de quitter la filière. Si le Baccalauréat d''origine de la majorité des interviewés n''était pas un facteur très décisif c''était dû à deux raisons : soit leur Baccalauréat et leurs filières concordaient assez bien, soit dans les matières principales de leur filière ils avaient une base assez solide depuis le lycée. Seulement quatre étudiants sur trente ont déclaré que leurs lacunes dans leur filière étaient dues à leur baccalauréat d''origine. Une seule remarque a été dominante dans les entretiens : certains avaient leur Baccalauréat avec mention, les autres sans mention ce qui signifie que ces derniers n''avaient pas travaillé assez et peut-être ont-ils gardé le même rythme de travail à l''université ou tout du moins au départ.

Les étudiants interviewés avaient eux-mêmes des opinions différentes sur l''importance pour eux d''avoir une base (pré-requis) qui corresponde à leur filière d''études. Certains ont confirmé la nécessité d''une base adéquate comme Boris (en MPI) : « *si on fait les maths et la physique il faut être vraiment très bon au lycée en maths et physique si on est pas très bons c''est très, très compliqué ça devient presque impossible. Non vraiment il faut être très, très fort en maths et physique pour être bon à la fac* ». Mais d''autres pensaient que la base n''était pas vraiment nécessaire : « *Même si on n''a pas la base on peut apprendre. Il faut un peu travailler un peu. On apprend dans les cours »* (Thomas, MIASH). Mais pour Nacima étudiante en sociologie ces lacunes ne sont pas effacées à la fac car elles sont cumulées depuis longtemps : *« j''avais des lacunes depuis longtemps et ça c''était accumulé [-Depuis quand ?] bah depuis collège ».* En même temps elle croyait qu''en travaillant il est possible de récupérer ses lacunes.

« -Et si on n'a pas de bases, est-ce que à ton avis ça joue ou non on peut travailler et apprendre sans avoir de bases ?
-Je pense qu'on peut apprendre, parce que moi par exemple, euh je connais des gens qui, qui étaient pas du tout, enfin qu'ont pas fait le Bac S et ils sont en sociologie et ils se débrouillent bien et si par exemple. S'ils avaient un Bac S, ça rien à voir pourtant ils restent à se débrouiller en sociologie sans avoir faire la sociologie avant je pense que euh il y a pas forcément besoin de la base après ça dépend.

-De quoi ?
-bah, si on est sérieux euh si on travaille si on travaille pas.

-Tu connais quelqu'un qui n'avait pas de base mais qui a réussi
-Euh oui, bah dans ma classe il y a des gens qui ça va alors qu'ils ont pas de Bac S pourtant ils se débrouillent en sociologie.

-Tu sais comment ils font ?
-Je pense qu'ils travaillent, qu'ils travaillent chez eux, bah ils viennent en cours et ils travaillent ». (Nacima, Sociologie).

Malgré cela nous avons constaté que les étudiants majoritairement (27 sur 30) considèrent qu'avoir de bonnes bases est indispensable à la réussite dans une filière. Toutefois, tous les étudiants interviewés étaient unanimement d'accord sur un point : « *il faut travailler beaucoup* » disaient-ils. Ils affirment qu'en « *se mettant à fond* » ils peuvent réussir et que le manque d'une base solide n'était pas la seule origine de leurs difficultés. Nous n'avons pas trouvé de liens entre ces différents positionnements et la série du baccalauréat ou la filière (seulement un étudiant en MIASH). Ainsi on peut comprendre pourquoi Charlot (1997) a appelé cette base « l'expérience individuelle ». Il a ainsi essayé d'aborder la question de la réussite et de l'échec scolaire sous cet angle de vue. Cette expérience appartient à l'histoire personnelle, elle relève de la subjectivité propre à chaque individu. Elle est ainsi très diversifiée et malheureusement pas toujours étayée !

L'expérience de l'étudiant de première année au départ est constituée par le bagage des années de lycée. Un bagage faible lui impose évidemment plus de travail à l'université. Les étudiants ont montré qu'il est possible de rattraper ses lacunes en fournissant un surcroît de travail. René étudiant en STAPS en est un exemple. En se mettant à travailler „„d'arrache-pied'' il a pu arriver à avoir son année. Bernard en Lettres Modernes est un autre exemple. Il n'avait pas son baccalauréat mais un diplôme équivalent. Intéressé par les Lettres il lisait beaucoup comme il nous l'a dit pour rattraper ses lacunes.

Plus l'étudiant est dépourvu de base plus il risque de rencontrer des difficultés à l'université. Cependant la structure cognitive acquise dans le passé scolaire peut être appliquée et enrichie dans un nouvel environnement (université).

Apprendre à l'université est un processus de développement (Paivandi, 2015). Nous avons observé que ce développement est indépendant de la série du baccalauréat. Analysons les autres facteurs.

VII.1.2 Les matières

Dans le cas où le choix de la filière n'était pas fait par défaut, la réussite n'est cependant pas garantie. La validation des semestres est problématique quand les matières sont "rejetées" par l'étudiant. Cela peut aller jusqu'au changement de filière. Ce problème se pose surtout en première année où les filières ne sont pas encore spécialisées. « *La première année est très générale il faut attendre la deuxième pour avoir la matière qui nous intéresse* » (Nicolas, MIASH). Cela était plutôt le cas des étudiants interviewés en science (Les MPI et les MIAH).

*« Il n'y avait pas beaucoup de choix et c'est pas euh, c'était pas expliqué euh que mathématiques. L'informatique, sciences appliquées aux sciences humaines et sociales, je pensais que c'était mathématiques et informatique, donc quand j'suis arrivée euh j'ai découvert qu'il y avait économie aussi et à la base je voulais pas l'économie, je voulais aller en linguistique c'était une autre option mais il y avait plus de place donc j'ai pris l'économie » (*Océane, MIASH*).*

Boris en MPI avait également ce problème :

« -Mais quand tu étais en train de choisir, tu avais de l'intérêt pour ces filières ou pas ?
-Si, si j'avais un petit peu d'intérêt parce que je voulais, la classe de prépa que j'avais choisi c'était en maths, physique du coup bah c'est une licence en maths et physique donc c'est relativement proche, le programme est le même du coup c'est mon vœu de base mais ça me correspond en fait.

-Alors pourquoi tu veux changer cette filière, tu veux partir ?
-C'est l'informatique qui me dérange et un peu les maths je préfère juste la physique. »

Les ex-lycéens ont choisi leur filière sans se rendre compte que cela n'était pas intégralement ce qu'ils souhaitaient comme les étudiants en MPI. Cela ne répondait pas totalement à leurs attentes ce qui était aussi le cas des étudiants en MIASH. Il fallait attendre la deuxième année pour qu'ils

aient ce plaisir mais c'était un peu tard car ils n'avaient pas encore réussi à valider la première année !

« *En fait chuis venu en MPI pour faire de l'informatique surtout je pensais à avoir toutes les matières en informatique et en fait pour prendre des options en informatique surtout, et en fait c'était surtout très général avec beaucoup de matières en maths et en physique surtout et comme j'chuis pas très fort en physique et moyen en maths et bah j'ai pas réussi à avoir les notes donc j'aurais du refaire l'année* » (Nicolas, MPI).

Ou bien Zina n'était intéressée que par le coté sport de sa filière. La raison pour laquelle elle l'avait choisie :

«J'aime bien, parce qu'il y a le sport et tout ça mais pour les cours je viens mais je ne sais pas pourquoi j'ai rien fait, depuis tout à l'heure, je jouais avec mon téléphone. (...) Anatomie, ça va j'aime bien, au premier semestre, j'aimais pas trop, physique je détestais, ici j'ai le cours de physique c'est horrible ! »

En général, les matières au lycée dans lesquels ils avaient des lacunes continuaient à leur poser problème à l'université. René étudiant en STAPS était conscient de ses lacunes et il savait bien qu'il avait besoin de travailler plus sérieusement : « *j'avais toujours des lacunes pendant toutes mes études car j'étais dyslexique donc j'aurais dû travailler deux fois plus que les autres pour les rattraper, je ne comprenais pas les maths ... ».*

Ainsi on peut dire que le problème provient d'une part des ,,bases'' (les pré-requis) et d'autre part du fait d'être mal informé sur la filière. Ce problème n'est pas inhérent à une seule filière.

Intéressons-nous maintenant aux méthodes de travail.

VII.1.3 Les méthodes de travail universitaire

Apprendre à l'université demande d'avoir ses propres méthodes. Il faut « apprendre à apprendre ». Les méthodes que les nouveaux arrivants utilisent ne répondent pas tout à fait aux requis universitaires ainsi, les méthodes demandées peuvent leur paraître difficiles : « la prise de notes ou l'utilisation des documents diffusés ou proposés par les enseignants sont souvent mentionnés comme des pratiques difficiles en première année » (Paivandi, 2015).

Les étudiants interviewés dans notre échantillon ont presque tous ignoré la nécessité d'acquérir une méthodologie adéquate pour apprendre à l'université. Soit ils ont complètement ignoré cette nécessité, soit ils croyaient que la méthode habituelle, celle du lycée, était suffisante. Pour eux, la question de la méthodologie à l'université n'avait pas beaucoup de sens. Quand on leur a demandé : « quelle est votre méthode de travail ? » Soit ils ont répondu : « *je n'ai pas de méthode de travail* » soit ils ont eu du mal même à comprendre la question : « *je ne comprends pas votre question !* » (Melissa, Nacima et Marc en sociologie, Thomas et Kévin en MIASH). Cela révèle qu'ils ignorent la nécessité d'avoir une méthode de travail.
D'autres étudiants déclaraient qu'ils ont continué à utiliser les mêmes méthodes qu'au lycée sans se rendre compte qu'il leur manque une nouvelle méthode différente de celle-ci.

« (…) pour réviser : je n'ai jamais révisé de ma vie ; j'arrive pas, (…). Au lycée, j'étais pas très forte. J'étais plus forte en maths, je faisais un exercice, je voyais après je laissais au contrôle je faisais la même chose, j'avais de bonnes notes… Par cœur, en fait, le par cœur… c'était parce que… ça me soulait l'apprendre du coup, j'apprenais pas c'est pour ça ! Et les exercices j'en faisais un, après je vois comment ça marche je dis ok après je fais voilà !»(Zina en STAPS).

La grande majorité d'entre eux avait raté leur premier semestre (27 sur 30), mais ils ne se rendaient pas compte qu'il leur manquait un nouveau savoir méthodologique ! Quand on leur a demandé s'ils ne pensaient pas que leur méthode de travail n'était pas bonne Mélissa en sociologie, Kévin en MIASH ; Anne, Claire et Christine en Droit ont répondu : « *peut-être* ». Cela montre qu'ils n'étaient pas peut-être conscients de l'existence de ce problème !

Aussi nous nous sommes demandé si ce n'est pas notre question qui était mal formulée ? Nous l'avons donc changée. En réponse à cette question : « comment travaillez-vous ? » presque tous ont répondu comme au lycée : répéter, faire des fiches, réécrire. Mais le problème était surtout que la plupart de ces étudiants n'étaient pas de grands travailleurs au lycée et malheureusement ils avaient gardé cette habitude : « *au lycée, j'étais pas un élève studieux* » (Marc, sociologie), *« J'ai pas beaucoup travaillé au lycée, sauf pour le Bac »* (Lana, Lettres Modernes). Le mot « *facilité* » était présent dans la majorité des entretiens (Zina, Éric et René en STAPS, Claire en Droit, Melissa et Nacima en sociologie, etc.). *« J'avais 11-12 de moyenne mais j'avais jamais révisé, je faisais rien (…) je cherchais la facilité. Je ne révisais pas vraiment beaucoup. Et pour le bac je révisais la semaine avant et après la dernière semaine je faisais semblant de réviser mais j'avais fait la sieste et j'ai eu ma mention du bac »* (Zina, STAPS).

Ces étudiants étaient plutôt dans une perspective „„minimalistes‟‟ (Paivandi 2003, 2015a).

«-Je rentrais chez moi, je faisais pas tout de suite mes devoirs, on va dire vers 18h-19 h, je commençais à faire mes devoirs et puis euh voilà ! Mais je m'avançais pas trop dans mes devoirs parce que j'avais pas trop de motivation, c'est la motivation qui me manquait mais pour le Bac blanc tout ça il fallait bien réviser mais euh ça allait, j'arrivais toujours à avoir la moyenne.

-Sans faire des efforts ou tu faisais quand même des efforts ?

-Pas forcement, je faisais pas trop d'efforts, je m'impliquais pas trop, trop dedans mais je réussissais à avoir la moyenne 11, 12 et voilà ! » (Anne, Droit).

Comme Marinette en Lettres Modernes qui nous a aussi dit :

« J'étais pas très assidue, enfin je m'avançais pas des jours complets avant de rendre un devoir, enfin je m'investissais pas énormément mais suffisant, suffisamment pardon, pour avoir des résultats positifs parce qu'au lycée ça s'est toujours bien passé. Après, quand j'avais des commentaires composés etc. je le fais une fois durant la veille pour le lendemain »

L'énoncé de « *je me suis contenté du minimum »* était présente dans plusieurs entretiens.

Certains de ces étudiants avaient compris au deuxième semestre comment ils auraient dû travailler. Leur conception initiale de l'acte d'apprendre a évolué comme Élodie en MPI :

« -Je travaillais pas trop, à part pour les contrôles un petit peu… pour les contrôles je révisais le cours la veille, je faisais quelques exercices et euh et j'allais quoi…

-Avant d'entrer à l'université quand tu étais lycéen tu avais quelle image de l'université ?
-Je mes suis dit bah, on est au lycée on voit plein d'étudiants qui s'amusent beaucoup, qui travaillent pas trop du coup on est tentés par l'université, tentés par la fac mais c'est pas le cas en fait.

-Tu es entrée à la fac avec cette idée ?
-Oui, mais j'ai vite changé d'avis

-Tu l'as vue comment ?
-Il fallait beaucoup travailler, j'ai vu qu'il fallait beaucoup travailler, beaucoup d'exercices, beaucoup pratiquer là par exemple je finis à 15h de 15 h à 20 h je vais à la bibliothèque pour travailler encore ça s'arrête pas en fait ».

Et il y avait seulement deux étudiants en MIASH qui travaillaient bien au lycée et travaillaient aussi bien à la Fac. Ils avaient validé leur premier semestre. Océane en MIASH, qui était depuis le lycée une bonne élève, a continué à travailler de la même manière :

« En fait, j'apprends beaucoup en classe, donc je suis en classe, j'étais à fond donc je suis en classe, j'avais pas trop besoin de revoir mes cours parce que le plus gros je le faisais en classe du coup chez moi je refaisais juste quelques exos euh je faisais des sujets du Bac c'est tout ! »

Nous constatons, d'après leurs propos, que nos étudiants interviewés avaient besoin de savoirs méthodologiques pour apprendre mieux à l'université ce que malheureusement ils ignoraient.

VII.2 Les difficultés métacognitives

La psychologie définit la métacognition comme « un ensemble de connaissances qui prennent la cognition comme objet et qui régulent un aspect quelconque du fonctionnement cognitif » (Flavell, Millet, & Miller, 1993). À l'intérieur de la métacognition, Flavell distingue « d'une part les expériences métacognitives, c'est-à-dire le sentiment d'avoir (ou ne pas avoir) acquis un certain niveau de connaissances (ces expériences métacognitives sont le résultat du sentiment d'effort ressenti lors d'une tâche cognitive), d'autre part les connaissances métacognitives (ou connaissances qu'un sujet a de ses propres processus cognitifs ou métaconnaissances) ». (Quiles, 2014).

Dans notre travail, la dimension métacognitive est présente. Les étudiants manquaient de certains éléments métacognitifs. Ils ont besoin de certains savoirs et de reconnaître ceux qu'ils ont déjà acquis. Ainsi dans ce travail nous avons distingué des difficultés qui concernent les savoirs métacognitifs et d'autres qui renvoient à „„l'expérience métacognitive"", tout en étant conscient que notre liste de ces savoirs n'est pas exhaustive. Il s'agit de difficultés qui d'un côté concernent l'étudiant dans son contexte et de l'autre qui le concerne lui-même. Le manque des savoirs métacognitifs était la source de certaines difficultés importantes chez les étudiants que nous avons interrogés et pour cette raison, nous avons décidé de les intégrer à notre travail. Nous allons étudier ce type de difficultés afin de confirmer ou réfuter l'hypothèse de départ sur ce sujet telle que l'organisation et mobilisation des savoirs (cf. chapitre 5).

VII.2.1 L'organisation, un savoir-être indispensable

Selon les définitions données par les chercheurs (Flavell, Millet et Miller, 1993 ; O'Brien-Moran etSoiferman, 2010 ; Olson et Astington, 1993) qui ont abordé la métacognition comme un régulateur des savoir, savoir des savoirs ou un savoir à transférer les savoirs, nous avons considéré

le manque d'organisation comme une difficulté métacognitive. Nous avons distingué deux sens pour le terme d'organisation. Tout d'abord, ce que nous entendons ici par organisation, ce sont les capacités des étudiants à organiser leurs savoirs acquis et à s'en servir selon les exigences du nouvel environnement pour accomplir une tâche cognitive (les savoirs métacognitifs). Le deuxième sens concerne la gestion quotidienne de la vie universitaire (l'expérience métacognitive).

Il est évident que l'apprentissage avant et à l'université requiert des habiletés cognitives et métacognitives différentes. L'organisation des savoirs fait la liaison entre ces deux mondes d'apprentissages. Afin de savoir si les étudiants disposent de cette habileté (ce savoir) nous avons essayé de répondre à quelques questions. Les savoirs de l'étudiant sont-ils "vivants" et « fonctionnels » ? (cf. chapitre 5) Ont-ils établi des liens entre leurs savoirs malgré la différence entre le lycée et l'université ? Étaient-ils capables de faire un bilan d'état de leurs savoirs ? De ce fait, nous avons demandé aux étudiants : « Est-ce que ce que vous aviez appris au lycée vous a servi à l'université ? »

Les réponses fournies nous ont révélé l'existence de deux types d'étudiants : ceux qui savaient trouver un lien entre les savoirs acquis et requis et ceux qui n'en étaient pas capables. Nathalie et Marinette en Lettres Modernes avaient un Baccalauréat "L". Elles ont constaté que leur filière était la suite de leurs années de lycée. *« Là c'est vraiment trop similaire à ce qui y'avait au lycée il y a pas, il y a une évolution dans le niveau parce qu'on nous demande euh… bah d'analyser vraiment plus subtilement le texte et d'un œil beaucoup plus approfondi mais ça reste quand même quasiment pareil »* (Marinette, Lettres Modernes).

C'était le cas de Nathalie aussi. Elle nous décrit ses expériences au lycée :

« *J'étais déjà deux ans, j'ai fait deux ans en Lettres, en Littéraire au lycée… et les sciences ça m'intéresse beaucoup mais pas dans le cadre scolaire, ça m'ennuyait au lycée ou au collège. Alors que les langues, l'histoire, le français, ce sont des choses que … qui étaient faciles pour moi, j'avais pas trop, trop de problèmes et ça m'intéressait énormément…et quand j'ai choisi Paris 3 je me suis dit au moins je reste dans le cadre des Lettres* ».

Cela montre bien qu'elles ont trouvé un lien entre leurs savoirs acquis et requis. C'était aussi le cas de la majorité des étudiants en MIASH et MPI.

« *Oui il y a des choses que j'ai appris même plus au lycée, il y a des choses que moi j'ai appris au lycée et qu'eux* [ses camarades] *ne connaissent pas* » (Océane, MIASH).

Élodie en MPI avec un baccalauréat „„S"" aussi nous a raconté qu"en mathématiques elle était forte au lycée : *« bah les maths, j'étais forte et la matière que j'arrivais pas du tout est SVT Science de la vie et de la terre* ». À la réponse à notre question à savoir si elle s"était servie de ce qu"elle avait appris au lycée elle répondait : « *si quand même, enfin si quand même ça m'a assez aidée quand même ce qu'on a appris c'était vraiment la base, les, les vraies bases mais à la fac c'est plus recherché c'est plus des exercices un peu plus poussés en fait* ». Mais Nicolas en MPI, qui était dans un lycée technique de STI2D, avait redoublé sa première année car pour lui cette filière « *c'était surtout très général avec beaucoup de matières en maths et en physique* ». Dans le cas de Nicolas, l"organisation des savoirs n"a pas fonctionné car selon ses propos, il n"a pas trouvé de lien entre ses savoirs acquis et requis.

Mais à l"opposé, Kévin en MIASH a peu utilisé les savoirs du lycée car son Baccalauréat ne lui a pas permis d"établir de liens entre les connaissances et il n"a pas cherché plus loin. Nous avons ainsi saisi une troisième typologie qui concerne très peu d"étudiants. Ce sont ceux qui ont cherché ce lien mais ne l"ont pas trouvé. Dans ce type d"étudiants, certains ont un baccalauréat qui a peu de matières en commun avec leur filière. C"est le cas de Mélissa en sociologie qui avait un baccalauréat de ST2S. Elle a trouvé un lien faible entre les matières du lycée et sa filière *« il y a quelques trucs, vraiment les petits trucs, après les définitions, c'est tout ».* Pour d"autres il n"y a aucune concordance entre le type de baccalauréat et la filière. Léa en Droit, à la question de savoir si les matières du lycée l"ont aidées dans sa filière a répondu : « *Non aucune. [-Toutes étaient nouvelles ?] Totalement même les profs nous disaient que cette année on est tous de même niveau parce qu'on a pas fait ça avant quoi !* ».

Une autre hypothèse judicieuse pourrait associer le manque de savoir d"organisation avec un niveau scolaire insuffisant au lycée : ces étudiants étaient-ils travailleurs au lycée ?
Nicolas en MPI, qui n"a pas pu établir de lien entre ses savoir, avait redoublé une année au lycée et avait confirmé ses défaillances : *« parce que j'avais pas euh, pas assez travaillé j'avais surtout des mauvaises notes sur les langues et j'avais pas pendant l'année euh assez de bonnes notes surtout le dernier semestre ils ont considéré que, enfin il faut que je redouble ».*

Marc en sociologie avec un baccalauréat „„S‟‟ a déclaré : *« au lycée j‟étais pas un élève très, très studieux, enfin l‟école pour moi c‟était sans plus je voulais juste avoir le Bac »*.
Marc avait très peu travaillé au lycée du fait de conditions d‟étude défavorables (il était dans une banlieue assez défavorisée). Dans son lycée et ses alentours le fait d‟avoir un baccalauréat était très prestigieux : *« Bac est euh était pour moi, c‟était beaucoup de choses* ». De plus il était dans un lycée où la plupart du temps ils n‟avaient pas de professeur ! De ce fait son niveau de français était très faible. « *En plus des bases j‟avais déjà des, comment dire, vu qu‟au lycée j‟avais pas l‟habitude de travailler j‟avais déjà quelques lacunes j‟avais pas de… euh comment dire j‟avais pas tant de facilité que ça, qu‟à travailler* ». Ces lacunes se sont transmises à la fac et se sont intensifiées. Ainsi les matières du lycée ne leur sont d‟aucun secours.

Le mot „„organisation‟‟ était prononcé dans la majorité des entretiens (29 sur 30). Les étudiants interviewés nous ont tous avoué qu‟il leur fallait un savoir d‟„„organisation‟‟. Ici le deuxième sens de savoir d‟organisation se révèle : la gestion de la nouvelle vie (l‟expérience métacognitive). Ils nous ont confirmé qu‟à l‟université il faut être très organisé car ils se sentent seuls pour apprendre sans encadrement. Ce facteur, pour eux, est vraiment indispensable à la réussite. René étudiant en SATPS a insisté sur ce savoir : « *il faut être organisé, je pense qu‟il faut un emploi du temps, c‟est gérer des activités qu‟on fait à l‟extérieur, c‟est gérer ton travail, vraiment être organisé là je pense que c‟est le cas principal en fait »*.Quand nous leur avons demandé leur avis sur les compétences nécessaires pour réussir à l‟université ils ont tous dit « *il faut être très, très organisé* ».

VII.2.2 Devenir maître de son destin en développant une nouvelle maturité

Être étudiant est une responsabilité individuelle et sociale. Les étudiants eux-mêmes estiment qu‟ils ne sont pas assez matures pour choisir leur filière qui détermine leur avenir. (Marinette en Lettres Modernes ; Nacima en Sociologie). Marinette en Lettres Modernespense que la maturité est nécessaire à la réussite parce qu‟elle peut remplacer le manque de motivation et de suivi :

« …la fac nécessite une maturité, une certaine maturité parce qu‟il faut se pousser pour se lever tous les matins aller en cours, des fois pour très peu de temps parce qu‟euh là par exemple, au second semestre lundi, mardi, mercredi, j‟ai qu‟un cours par jour donc ça veut dire qu‟après un cours je rentre, soit une heure et demie soit deux heures donc systématiquement sur trois jours je

fais plus d'heures de transport que de temps de cours à la fac, parce que j'habite pas forcement à proximité de Paris non plus donc au début on est motivé on a envie et puis petit à petit on se rend compte que si on est pas là ça change absolument rien ! Enfin tout le monde, les profs ne suivent, ne courent pas après nous… ».

Les entretiens nous ont montré que le manque de maturité des étudiants ne leur permet pas d'assumer les responsabilités requises et par conséquent ils se démotivent. De plus ils ont peu de temps pour devenir mature. *« En fait au lycée ils nous demandent, ils nous ont demandé un peu trop tôt ce qu'on voulait faire »* (Mélissa, Sociologie).On peut carrément affirmer que la maturité est un point très important de la réussite surtout en première année car « terminer les études secondaires constitue un moment fort, un tournant participant à changer le regard, l'attente vis-à-vis d'un jeune, comme si, en quelques mois, le jeune, ex-lycéen et nouvel étudiant, avait mué, incarnant une nouvelle identité, un nouveau statut social » (Paivandi, 2015). Dans la « culture scolaire » (Gale et Parker, 2104 ; Parent, 2017), ils n'ont pas appris à être autonomes et prendre leur responsabilité. Avoir de la maturité dans le sens d'être considéré en tant qu'adulte ayant un projet précis et bien défini, une capacité de gestion et d'autonomie et une maîtrise des savoirs est un pré-requis assez complexe surtout en première année universitaire. Or, les étudiants préfèrent être encadrés car souvent ils ne savent pas quoi faire !

Les étudiants que nous avons interrogés n'avaient pas tous d'idée définie de leur avenir et donc de leur filière à l'entrée à l'université. « *Je voudrais essayer un autre monde* » (Marinette, Lettres Modernes) ; « *je ne savais pas quoi faire, c'est mieux que rien* » (Mélissa, sociologie). Ils avaient une idée vague de ce qu'ils étaient en train de faire comme Boris ou Nicolas en MPI : « *je vais voir… peut-être je vais faire de la finance…* », « *je déciderai après* ».

L'université constitue, pour « un grand nombre d'étudiants, un espace de transition qui leur donne le moyen de se préparer à certaines orientations auxquelles l'enseignement secondaire prépare peu ou mal » (Bodin et Millet, 2011).

D'autres propos nous ont confirmé le manque de maturité chez ces étudiants. La majorité des interviewés préféraient être suivis et encadrés, comme au lycée, qu'être libres et responsables de tout. Marinette en Lettres Modernes a jugé ce changement du lycéen surveillé à l'étudiant « *libre* » comme un fait « *déstabilisant* ». Quand nous lui avons demandé si elle aime le suivi et l'encadrement au lycée elle a répondu : *« alors à réflexion d'aujourd'hui je pense oui, oui un peu,*

oui parce que, enfin j'adore la liberté, etc. il n'y a pas de problème mais le problème à cette heure-là je vais plus au cours euh au final c'est pas bénéfique ».

Ils ont besoin de temps pour devenir autonomes et accepter les responsabilités. « Avoir besoin d'un peu plus de temps pour trouver sa voie, avoir la possibilité de tester son choix ou le droit de se tromper (erreur féconde), sont des besoins humains et légitimes » (Paivandi, 2015) ce qui n'est pas possible dans les délais donnés aux lycéens pour choisir leur avenir. Il faut « leur donner plus de chance » (Zitoune et Perret-Celement, 2001). De la même façon il leur faut du temps pour comprendre qu'à la fac il faut travailler sérieusement pour réussir. « *J'ai commencé vraiment tard à m'y prendre c'est normal, je pense enfin je préfère me dire que c'était un peu à cause de ça* [son échec] *voilà, peut-être c'est une excuse ou j'sais pas mais euh, voilà ! Je trouve que ça c'est dommage* ! » (Marc, sociologie). Le mot « mature » était directement prononcé par les étudiants : « *on sait pas quoi faire, on est pas assez mature* » (Éric, STAPS).

Cette maturité est un savoir d'organisation des savoirs qui exige une autogestion complexe à cet âge. « Comparé aux élèves du secondaire, le jeune étudiant en formation initiale sent la pression de nouvelles responsabilités sur ses épaules, doit éprouver une autonomie plus importante et devenir davantage « autodirigé » dans sa démarche éducative et existentielle » (Paivandi, 2015). Ces responsabilités exigent une grande maturité pour gagner en sérénité. Cela représente un réel défi pour les nouveaux étudiants qui sortent à peine du lycée.

VII.2.3 Autonomie pour se prendre en charge

L'autonomie est un savoir-faire central dans les pratiques d'études à l'université. L'étudiant en première année doit avoir de l'autonomie en tout surtout dans son apprentissage. Ce savoir y faire signifie que l'étudiant est capable de gérer sa situation d'apprentissage tout seul. « L'étudiant en autonomie doit construire lui-même son cadre temporel » (Lahire, 1997), son cadre d'étude (intellectuel). Chez nos étudiants interviewés nous avons bien remarqué que l'autonomie était une difficulté. Le rythme appris au cours des années de leur scolarité, au lycée et même avant non seulement ne répondait pas à leurs besoins mais il leur posait parfois des problèmes. L'autonomie était une habitude non intégrée avant d'accéder à l'université. L'environnement d'étude de lycée était une des causes du manque d'autonomie.Le système scolaire du lycée ne les a pas laissés

apprendre en autonomie. Mélissa et Nacima en sociologie en étaient deux exemples : *« au lycée ils écrivaient au tableau, on était moins nombreux donc euh c'était plus facile à comprendre et là bah ! c'est juste à l'oralde temps en temps ils écrivent au tableau mais euh c'est surtout à l'oral »* (Nacima, sociologie). Les professeurs au lycée en général ne leur donnent pas d'autonomie. Ils suivent de très près leurs élèves :

-Il faut être plus autonome
-Autonome, comment être plus autonome ?
-Il faut savoir se débrouiller tout seul parce que les profs ils sont pas derrière nous.

-Et au lycée ils l'étaient ?
-Oui, ils étaient plus derrière nous que maintenant.

-Comment ils étaient derrière vous ?
-Ils nous poussaient à travailler, si on était pas là ils notaient les absents on pouvait avoir des, on pouvais avoir des sanctions mais là si on est pas là bah pour les CM, ils le remarquent même pas !

-Et toi en tant qu'une fille de 21 ans, tu as besoin que quelqu'un soit derrière toi pour travailler
-Oui.

-À ton avis pour réussir à l'université il faut avoir quelles qualités ? quelles compétences ?
-Il faut être autonome déjà, il faut être sérieux, et voilà ! (Nacima, sociologie)

Ils étaient aussi parfois dépendants des autres : « *j'suis un peu dépendante des autres là par exemple j'suis venue toute seule à la bibliothèque mais d'habitude j'appelle deux, trois autres amis qui venaient avec moi etc. Si, il y a un ami à moi qui vient pas je dis bah j'aimepas y aller et travailler toute seule c'est pas mon truc en fait* » (Élodie, MPI).

Pour Marinette être autonome était un peu difficile car ce n'était pas son rythme habituel :

« *Au final, on se débrouille toujours mais il faut quand même être vachement autonome et pas avoir besoin de quelqu'unqui nous tient la main tout le temps…J'aimerais bien dire que je suis autonome etc. mais finalement, ah…je suis autonome de ma vie, tous les jours pour m'occuper de moi-même pour faire mes trucs il n'y a pas de soucis mais c'est vrai que dans un milieu scolaire j'ai besoin d'un, d'un petit cadre quand même. Oui, j'ai besoins d'avoir des choses pour m'appuyer… ça fait depuis qu'ona trois ans qu'on est à l'école, c'est notre quotidien et c'est vrai qu'au bout d'un moment ça essouffle, il faut se mettre un coup de pied aux fesses si je peux dire pour y aller c'est encore plus dur quand on est, quand on est tout seul* ».

Ce constat se répète dans la majorité de nos entretiens. Ils ont presque tous pointé le manque d'encadrement comme ils le connaissaient au lycée. Cela nous a convaincus qu'ils n'étaient pas encore détachés de leurs habitudes lycéennes autrement dit qu'ils n'étaient pas encore autonomes. Le rythme scolaire des années avant l'université avait créé chez les étudiants que nous avons interrogés « une habitude scolaire » de sorte qu'ils étaient devenus dépendants. Ces habitudes étaient de quatre types :

-habitudes d'être suivi (par des professeurs ou par l'organisation : l'habitude donnée par les professeurs qui les suivaient de près, les absences notées, appeler les parents, etc.) ;

-habitude de travail d'une manière qui n'était pas adéquate au travail universitaire (prendre des notes, recopier du tableau, travailler aux derniers moments, etc.) ;

-habitude d'être dépendant aux camarades pour travailler ;

-habitude d'être encadré dans une discipline rigoureuse (donner des devoirs, pousser à travailler, sanctionner, donner un emploi du temps fixe et régulier, etc.).

L'autonomie c'est apprendre à s'organiser soi-même. « Il faut apprendre à (…) travailler chez soi, lire, approfondir et comprendre tout seul » (Chevalier, 2009) et le plus important, savoir gérer son temps avec un nouveau rythme. Pour Chevalier (2009) ce savoir-faire est une compétence à acquérir afin de s'intégrer dans le monde d'étudiant.

« *Être étudiant, c'est acquérir cette compétence qui permet de reconnaître quel type et quelle quantité de travail intellectuel il faut fournir et dans quel délai. Il s'agit d'une partie du travail d'affiliation intellectuelle qui est exigé d'un étudiant de première année pour qu'il survive* ».

En première année universitaire, l'autonomie est un facteur crucial car le nouvel étudiant a toujours les habitudes scolaires du lycée (d'être « agent ») et il ne les a pas encore quittées. Ces habitudes malheureusement ne lui ont pas permis d'être autonome, d'être « acteur ».

VII.2.4 Auto-évaluation

L'autoévaluation (connaissance métacognitive) est la capacité qui permet à un étudiant de mieux voir les points faibles et forts de son parcours. Pour Alava (2011) elle est « un élément déterminant de la perte de confiance [des] étudiants et entraîne assez rapidement la rupture de la

motivation de départ ». Cette image est parfois „„exagérée"" chez les étudiants que nous avons interrogés. L"étudiant a une fausse image de lui. Quand les conseillers du lycée avaient proposé à Nacima, étudiante en sociologie, de ne pas aller en médecine car elle n"était pas capable selon eux, elle a regretté de les avoir écoutés et elle disait : « *si je les avais pas écoutés j"étais dans la filière que j"aimerais* ». Elle croyait qu"elle en était capable. Elle avait redoublé sa première année en sociologie et la deuxième année n"avait pas validé son semestre non plus. Elle avait redoublé une fois au lycée mais elle disait que c"était à cause de son père qui souhaitait fortifier ses bases scolaires. Elle n"avait pas de bonnes notes au lycée. Cependant, elle s"est vue capable et considérait même son redoublement au lycée comme une « *perte du temps* » inutile.

Alava (2011) a classé les sentiments des étudiants en trois catégories : conscients, inconscients et espérés. Il avait remarqué que les sentiments des étudiants qui ont réussi leur évaluation, sont largement positifs et laissent présager une bonne insertion dans son rôle d"étudiant.

Parmi les étudiants que nous avons interrogés nous avons rencontré trois cas : le déni, le doute et la lucidité avec espoir. Ceux qui avaient une image positive malgré leurs capacités insuffisantes (Nacima en sociologie) étaient les étudiants en déni. Ceux qui avaient un sentiment négatif bien qu"ils avaient des capacités largement élevées : *« je ne suis pas allée regarder mes notes car j"ai peur, j"ai toujours peur de ne pas réussir* » (Océane, MIASH). Cette étudiante était une très bonne élève au lycée avec des notes qui arrivaient parfois à 20/20 ! Ils étaient les étudiants en doute. Le troisième cas correspondait aux étudiants qui étaient en difficulté et ils savaient que cela vient de leurs savoirs insuffisants : « *j"ai souvent eu beaucoup de difficultés en fait en primaire, au collège, j"ai eu beaucoup de difficultés de compréhension, euh j"avais un peu de problèmes de dyslexie aussi donc euh j"ai eu toujours un peu de mal dans les matières »* (René, STAPS). Cet étudiant était bien conscient de ses lacunes. Il se connaissait bien, il avait une image juste de lui-même comme Élodie en MPI :

«*Quand j"étais au lycée, j"étais comme tout le monde, j"apprenais comme tout le monde mais à la fac je me suis rendue compte que euh il y a vraiment des différences de niveau ; il y a des élèves qui sont très, très bons et d"autres qui sont très, très moyens ; moi chuis entre les deux du coup je me dis que je peux que progresser, je fais pas pire et du coup si je peux progresser, ça veut dire que je peux en travaillant comme ceux qui sont très, très bons ; je peux être comme eux et du coup c"est ce que j"ai fait »* (Élodie, MPI).

Cependant ils croyaient être capables d"effacer leurs lacunes s"ils s"y mettaient « *à fond* », « *je pense que je pourrais si…* », « *je suis sûr(e) que si je m"y mettais j"y arriverais* » : Ce sont les

phrases prononcées par la majorité de nos étudiants interviewés (24 sur 30). Ce qui montre qu'ils avaient tous plus ou moins une image positive d'eux-mêmes.

Parfois la fausse image qu'ils avaient d'eux-mêmes, était la raison qui les a freinés dans leur filière. Nacima, avec l'image qu'elle avait d'elle-même, se voyait plutôt en médecine qu'en sociologie. Cette fausse image avait contribué à la décourager dans la filière où elle avait été prise et n'avait plus de motivation pour travailler. Quand ils ne s'étaient pas imaginés dans une filière, ils rêvaient toujours à une autre, ce qui était un frein à leur progression car ils n'arrivaient pas à faire le deuil de la filière désirée.

Pour d'autres le manque de confiance a provoqué leur décrochage : « *je suis très timide du coup je ne peux pas aller vers les gens* » (Laura, Sociologie). Elle ne se voyait pas capable de communiquer (étudiant en doute). C'était une image qu'elle avait d'elle. Le manque de confiance leur donne une fausse autoévaluation. « *Je croyais que la fac c'était pas pour moi, c'était pour les gens très intelligents* » (Stéphan, Lettres Modernes).

Cette confiance provient de leur famille, de leur environnement d'étude, de leur vécu avant d'entrer à l'université et même du rapport qu'ils avaient avec l'apprendre. La famille a esquissé l'image initialement et l'environnement l'a ancré. Nous avons constaté que l'autoévaluation positive ne les a finalement pas aidés à réussir car cela dépendait d'un autre facteur plus important : l'intégration dans leur filière.

VII.3 Les difficultés d'intégration

L'intégration en première année est un sujet de débat qui n'est pas récent. Dans la première partie de notre travail, nous l'avons abordé en détail. Dans ce chapitre nous revenons sur ce sujet car nos entretiens nous ont dévoilés les difficultés diverses qui en découlaient. Deux types majeurs de difficulté sont évoqués dans nos entretiens : les pratiques d'étude et les pratiques sociales.

VII.3.1 Les pratiques d'étude

Dans la catégorie des pratiques d'études, nous avons rencontré différentes formes de difficultés qui concernaient la manière dont les étudiants réalisaient leur intégration académique. Nous avons

distingué des facteurs qui perturbaient le fonctionnement de cette intégration et par conséquent la transition de l'élève à l'étudiant. Ces facteurs résultent de l'étudiant et/ou de son environnement.

VII.3.1.1 L'usage des dispositifs d'accompagnement

Les dispositifs proposés par l'université qui visent à favoriser la réussite de l'intégration intellectuelle et sociale de l'étudiant n'ont pas toujours atteint leur objectif dans notre échantillon.

Nous avons interrogé les étudiants sur le dispositif d'accompagnement qu'est le tutorat.Nous avons remarqué que nos étudiants interviewés n'étaient pas bien informés sur les dispositifs d'aide existant à l'université. Certains ignoraient totalement l'existence de ces dispositifs. Quand on leur a demandé s'ils connaissaient ces dispositifs leurs réponses étaient négatives ou empreintes de doute : « *non, je ne sais pas, peut-être oui, j'y suis jamais allé(e)* » (Marinette en Lettre modernes, Kévin et Océane en MIASH). Certains quand ils nous en ont parlé, n'étaient pas confiants.
Nous avons noté la méfiance envers ces dispositifs suite à une mauvaise expérience au lycée. « *Non, je n'y suis pas allée parce que ça sert à rien, au lycée ils m'ont fait rien. Ils m'ont pas donné de bons conseils. À cause d'eux je suis dans cette filière et j'ai pas pu aller dans la filière que je voudrais »* (Nacima en Sociologie). Cela signifie qu'ils n'ont pas de bonne image ou d'image juste du tutorat. Cela nous a rappelé les propos de Poteaux (2014) :

«*Tu n'es pas là pour former les gens, pour leur transmettre quoi que ce soit. Tu es là pour accompagner le groupe, tu ne sers à rien, mais si tu n'étais pas là, rien ne pourrait se passer et pour moi c'est vraiment cela l'accompagnement* ».

Ces étudiants attendaient un accompagnement adapté à leur situation, qui n'est pas venu, alors ils se sont découragés. Cette difficulté provenait de l'étudiant et de l'environnement. D'une part, l'étudiant n'avait pas une image correcte du tutorat à l'université influencé qu'il était par ce même dispositif proposé aux lycéens mais plutôt dans un but d'orientation. À la fac le tutorat est fait pour épauler les étudiants. D'autre part, la difficulté peut venir de l'environnement universitaire : l'université informe-t-elle suffisamment du rôle de ce dispositif ? Propose-t-elle ce dont ils ont besoin ?
Les cours de méthodologie sont un dispositif pédagogique proposé dans toutes les universités de notre échantillon. Certains étudiants ne savaient pas qu'il y avait des cours de méthodologie dans

leur université (Léa, Anne, Christine en Droit ; Zina, Guillaume en STAPS). Les autres, soit les manquaient (17 sur 30), soit ne les ont pas trouvés efficaces (9 sur 30) car ils ne leur ont « *pas ajouté grand chose* » ; « *Il y a une matière qui s'appelle la méthodologie, il nous apprend un peu à mieux gérer, non pas à gérer le temps mais à rédiger* » (Boris, MPI). Seulement 4 étudiants sur 30 l'ont trouvé « *pas mal* » (un en MPI, un en Lettres, deux en MIASH). Les étudiants avaient ainsi des avis différents sur ce dispositif. Nous avons eu également le cas où les cours de méthodologie sont proposés trop tard dans l'année, par exemple au deuxième semestre (c'était le cas de la filière de MPI).

Si la part des étudiants qui ont manqué leur cours de méthodologie est importante, cela évidemment peut venir des étudiants mais nous nous interrogeons sur le rôle de l'université dans sa façon de les informer !

A l'opposé, les étudiants en MPI ont signalé l'existence d'un dispositif qu'ils ont trouvé plus efficace. Pour cette filière en L1, s'ils avaient des questions sur une matière qu'ils n'avaient pas bien comprise un cours, ils avaient la possibilité d'avoir un interlocuteur qui pouvait leur expliquer. « *J'y étais plusieurs fois, en fait ils sont les anciens, les profs à la retraite ou les profs pendant leur pause de midi qui nous aident etc. et c'est super et grâce à eux j'ai compris plein de trucs sur lesquels j'étais bloquée* ». (Élodie, MPI). Tous les étudiants en MPI ont jugé ce dispositif efficace. Les autres filières interviewées n'avaient pas un dispositif si largement apprécié ce qui était sans doute une des raisons de leur mécontentement et de leur désorientation !

Les « portes ouvertes » est un autre dispositif mis en place pour les étudiants en L1 afin de les éclairer sur la vie à l'université. Mais malheureusement seulement un étudiant sur cinq des étudiants interviewés était présent ce jour-là. Cette absence était due au fait qu'ils n'ont pas eu l'information ou bien ils n'ont « *pas eu envie d'y aller* ».

VII.3.1.2 Régulation de la cadence scolaire

Nous avons considéré la régulation en tant que savoir-faire pour s'adapter à une nouvelle situation et s'intégrer. Elle renvoie à la manière dont l'étudiant doit accomplir son travail dans son nouvel environnement. Le contexte de l'université exige des modalités particulières pour étudier. Il nécessite une certaine adaptabilité. Nous avons distingué différentes visées de la régulation et les difficultés qui en découlent.

A. Régulation du temps

Le temps est un facteur qui a une place importante en première année. La gestion du temps est un savoir-faire qui n'est pas toujours évident pour les étudiants. Apprendre cette gestion prend du temps ! Les étudiants interviewés dans notre échantillon signalent qu'il faut du temps pour "*s'habituer*". « *On a mis du temps à s'habituer un peu au rythme* (Boris, MIASH). Pouvons-nous accorder assez de temps à nos étudiants pour apprendre ce nouveau rythme ?

Dans nos entretiens nous avons distingué trois dimensions à cette régulation : le temps de travail, le temps des cours et le temps biologique.

- Le temps de travail habituel au lycée pose des difficultés aux étudiants interviewés. À titre d'exemple, le travail « à la dernière minute » était une habitude prise pendant les années antérieures. « *J'ai du mal à me mettre au travail et j'ai eu l'habitude de travailler à la dernière minute, ... c'était avant le contrôle que je révisais…* » (Pascale en MIASH).
  Ces habitudes parfois étaient un piège. René en STAPS en était un exemple. Il avait l'habitude de travailler aux derniers moments : « *dès que j'ai vu le moment du Bac est arrivé, un mois avant j'étais à fond* ». Lui-même a avoué que cette habitude ne fonctionne plus à l'université : « *je pense qu'il faut un travail super régulier en fait* » (René en STAPS).
  « *Ici, pour un seul TD, il faut entre 8 et 12 heures de travail enfin en dernière minute c'est pas possible* » (Léa, Droit).Cette habitude pour Boris était la raison essentielle de l'échec de son premier semestre :

«J'avais du mal à gérer mon temps du travail c'est-à-dire quand j'avais un devoir à rendre pour le vendredi et que on est le week-end, je le faisais aux derniers moments donc le premier semestre je l'ai pas validé, là maintenant à chaque fois quand j'ai quelque chose à faire je m'y prends en avance je vais à la bibliothèque j'y vais même le week-end et je fais petit à petit (...) c'est en ayant de mauvaises notes que j'ai compris qu'ah ça, ça allait pas…. ils m'ont dit voilà du lycée au supérieur c'est pas la même chose il faut gérer ton temps… » (Boris, MIASH).

- Le temps des cours également était une des difficultés récurrentes citée dans plusieurs entretiens. L'étudiant en première année conserve son rythme scolaire issu du lycée : les cours avec des horaires fixes et définis, du matin à l'après-midi, quatre ou cinq jours par

semaine dans un établissement accessible à pied ou rarement en transport en commun. Ces rythmes pris pendant toute leur scolarité vont changer d'un seul coup à la fac. D'après leurs remarques nous notons que ce changement leur a posé de réels problèmes.

« ...là par exemple au second semestre lundi, mardi et mercredi j'ai qu'un cours par jour donc ça veut dire qu'un cours je rentre soit une heure et demie soit deux heures donc systématiquement sur trois jours je fais plus d'heure de transport que de temps de cours à la fac, parce que j'habite pas forcement à proximité de Paris…. C'est vrai que c'est assez difficile de s'accrocher dans un système qu'on nous laisse le temps, notre vie est à arbitrer il est vraiment important, il prend toute la place ... » (Marinette, Lettres Modernes)

« C'est l'ambiance de la fac, c'est le, comment dire, en fait on a beaucoup moins de cours dans la journée, là par exemple, j'ai pas de cours, il y a des jours où j'ai euh une heure de cours après quatre heures de pause après une heure de cours, en fait j'arrive pas à me mettre au travail il y a trop de trous » (René, STAPS).

- Le temps biologique renvoie à l'emploi du temps personnel et du temps contraint mal réglé : *« le matin quand c'est un peu tôt, le soir quand c'est un peu tard on part plus tôt, on se lève plus tard, il y a des cours qui sautent* » (Marinette, Lettres Modernes).

« Parfois ils commencent tôt le matin ou finissent tard le soir » (Léa, Droit). Cette difficulté des étudiants a abouti dans la majorité des cas à une fatigue. « *C'est fatiguant ici parce que des fois on vient à 8 h et on a trois heures de trou et on repart à 18h30 et on finit tard, on commence tôt, on avait trop, on finit tard, c'est plus fatiguant à la fac qu'au lycée* » (Boris, MPI).

Léa en Droit comme ses amies nous a confié : « *j'ai une heure et demi de trajet aussi je suis très fatiguée quand je rentre donc je dois me réveiller plus tôt que certaines personnes et je rentre tard. C'est très compliqué enfin je rentre fatiguée…* ».

Ils l'ont dénoncée comme la cause d'une fatigue cumulée qui les a démotivés et découragés pour aller aux cours. Le mot « fatigue » est cité systématiquement dans la majorité des entretiens (25 sur 30).

B. Régulation des difficultés créées par le trajet

Ce type de difficulté concerne dans notre échantillon la distance entre la maison et l'université qui pouvait nécessiter parfois jusqu'à deux heures de transport ce qui n'était pas le cas au lycée. La fatigue entraînée par la distance les démotive et les pousse à prendre des décisions malheureuses. Stéphane, étudiant en Lettres Modernes, habitait dans une autre ville et il faisait le trajet en train : « *j'habite en Picardie vers Château Thierry euh ! Forcément ça me fait beaucoup de temps de trajets ça me fait de deux à trois heures de trajet en gros, au maximum… au départ c'était, ça allait, mais au bout de un, deux mois j'ai commencé à sentir la fatigue* ». Il avait décidé de quitter l'université (décrochage involontaire).

Certains ont trouvé une solution comme René en STAPS : « *j'habite loin mais heureusement j'ai un copain qui a une voiture. Je vais à la fac avec lui* ».

Élodie en MPI et Pascal en MIASH cherchaient un logement d'étudiant près de la fac pour avoir plus de temps pour travailler :

« *J'habite encore un peu plus loin de la fac ; enfin ma famille a déménagé et j'habite maintenant loin de la fac et si je peux prendre ce logement bah avec ce logement je pourrais vraiment être sur place et je pourrais beaucoup plus travailler parce que parfois je suis à la BU une heure avant parce que j'avais une activité sportive etc. et bah là je me rapproche de tout et là vraiment je peux me consacrer au travail* » (Élodie en MPI).

Les étudiants ne disposent pas tous de moyens matériels suffisants pour faire leurs études. Ce manque représente parfois une difficulté supplémentaire et peut les conduire à quitter leurs études.Ainsi les mauvais résultats sont souvent en rapport avec la situation des parents. Nos entretiens ont confirmé que cette situation peut provoquer des difficultés qui causent la démotivation, le découragement et même l'abandon des études. Être logé loin de la fac, ne pas avoir de moyens de transport surtout en hiver ne leur permet pas de se déplacer facilement par conséquent ils ratent parfois leurs cours le matin ou ils les suppriment le soir pour ne pas rentrer trop tard chez eux. La situation économique des parents de presque deux tiers des étudiants interviewés (19 sur 30) leur ont permis d'avoir une bourse mais cette bourse ne compense évidemment pas toutes leurs dépenses.

Même les étudiants non boursiers (ce qui peut montrer une meilleure situation matérielle de leur famille !) n'échappent pas à cette difficulté. C'était le cas des étudiants qui habitaient loin de leurs

universités. Ils n'étaient pas assez riches pour louer un logement plus près mais n'entraient pas non plus dans les critères pour avoir une bourse. Ces étudiants en difficulté vivaient mal sur le plan matériel. Laura étudiante en sociologie n'était pas boursière. Elle souhaitait devenir indépendante mais elle n'avait pas les moyens de louer un appartement. Elle croyait qu'être indépendante pourrait la motiver pour mieux étudier. De plus si elle était dans cette filière qu'elle aimait moins, c'était à cause de sa situation financière car ses parents n'étaient pas en mesure de lui payer l'école privée qu'elle souhaitait : « *on est trois à la maison il faut partager avec les autres, je ne peux pas bouffer tout cet argent, c'était très cher d'étudier dans les écoles privées* ».
En générale, chez nos répondants, les difficultés universitaires sont amplifiées par les difficultés financières par exemple, habiter loin de l'université par souci d'économie devient une source de fatigue non négligeable et/ou d'absence aux cours.
Stéphane en Lettres moderne, étudiant non boursier déclarait : « *ici à Paris c'est très cher et mes parents ne pouvaient pas me louer un appart. Donc je fais le trajet entre chez moi et la fac en train et cela me fatigue… je dors parfois dans le train* ».

Les autres conditions matérielles telles que le nombre d'enfant ou l'espace de travail n'ont pas eu d'effet sur la décision de quitter les études. La majorité était boursière et seulement quatre étudiants travaillaient un peu à côté pour avoir plus d'argent[17]. En général ils n'ont pas signalé de problème financier pour régler leur frais d'étude. À part la distance nous n'avons pas eu d'autres remarques importantes sur les conditions matérielles qui ont influencé leur décision de persévérer ou de décrocher y compris pour ceux qui étaient issus de familles défavorisées. Nous y reviendrons dans nos analyses comparatives.

C. Régulation des pratiques d'études à l'université

Ce type de difficulté comprend deux modalités : la régulation du temps d'adaptation à la méthode de travail exigée à l'université et le temps des évaluations qui est différent de celui du lycée.

---

17 Nous allons en parler dans le chapitre 10.

- Ce que nous entendons ici comme difficulté de régulation des pratiques d'études pour les étudiants en première année c'est en fait le problème de l'adaptation au nouveau rythme scolaire imposé par l'université. Un de ces nouveaux rythmes concerne la méthode de travail adéquate à l'université. Nous savons qu'apprendre à l'université est différent de l'apprentissage au lycée. L'étudiant a besoin de temps pour apprendre à fournir le travail requis. Si l'étudiant dispose de temps pour s'habituer à ces nouveautés requises et pour comprendre la méthodologie appropriée le risque du décrochage diminue. Dans notre échantillon plus ce temps d'adaptation est court, moins il existe de risque de décrochage.

« *Moi j'ai mis un semestre à m'habituer à la méthode de travail* » (Boris, MIASH)

« *Au débout je ne savais pas comment travailler, maintenant j'ai compris, je pense* » (Anne, Droit)

« J'ai compris que la fac c'était pas du tout pareil [qu'au lycée]. *En fait il fallait s'y mettre parce que là sinon j'allais pas, le deuxième semestre j'allais pas réussir, j'ai eu un peu peur du coup je me suis forcée, j'ai travaillé avec les autres j'ai appris les méthodes de travail etc. en fait j'ai trouvé ma méthode du coup j'étais pas mal hâtée* » (Élodie, MPI).

Le temps pour apprendre une nouvelle méthode ou pour comprendre qu'il leur en faut une était varié selon les étudiants. En général, ils en prenaient conscience après avoir vu leurs résultats du premier semestre mais parfois le déclic ne se produisait jamais, même après un redoublement.

- Le rythme scolaire de l'université concerne également le mode des examens. Le système des examens à l'université était un problème pour ces étudiants. Le changement du système d'évaluation et de notation était une critique récurrente. Le passage à un mode semestriel de l'année scolaire était une difficulté pour les étudiants interviewés. Marinette étudiante en Lettres Modernes nous l'a expliqué :

« *À l'université, il faut se lancer dedans à 100% c'est pas que un petit peu. J'ai essayé de faire un petit peu au début et puis ça marche pas parce que le système d'évaluation est aussi différent que celui du lycée. Au lycée on va avoir déjà le trimestre alors qu'on passe au système de semestre ça change quand même radicalement les choses… Le système d'évaluation est aussi différent que celui du lycée. (…) On va avoir plusieurs contrôles pendant les trimestres vraiment de nombreux alors que là il y a deux contrôles sur un semestre et chaque contrôle la note valait 50%, donc si tu*

en rates un, il faut cartonner sur le deuxième ou inversement donc au final euh c'est compliqué de faire les choses à moitié en étant à la fac » (Marinette, Lettres Modernes).

La critique sur le rythme et le système de notation différents du lycée était aussi formulée par les autres étudiants (Boris, Élodie en MPI, Léa et Anaïs en Droit).

Ce changement d'habitudes était un point très fort dans nos entretiens. Cette difficulté était soulignée par la majorité de nos répondants (28 sur 30). Ils ont déclaré qu'ils préféraient le rythme scolaire régulier, habituel du lycée, c'est-à-dire les cours réguliers, les horaires fixes et un emploi du temps moins dispersé.

VII.3.1.3 La persévérance et une intégration réussie

Persévérer serait un processus existant tout au long de l'année et qui se traduit par une multitude de comportements (De Clercq, Roland, Dupont, Parmentier et Frenay, 2014). Les recherches l'ont montré que les étudiants qui sont « activement engagés dans leur apprentissage, ont une plus grande réussite scolaire » (Peter, 2005) car ils sont plus intégrés. L'engagement accompagne la persévérance et ainsi l'intégration. La présence aux cours peut être un signe d'engagement et donc de la persévérance.

Notre travail de recherche constate que la persévérance est liée à la motivation, à l'engagement et à l'intégration mais elle ne les représente pas. Dans notre échantillon, nous avons observé que la présence régulière aux cours n'est pas toujours synonyme de persévérance. Elle ne représente ni la motivation, ni l'engagement, ni l'intégration. Elle est parfois vécue comme une obligation. Si l'absence est plus fréquente dans les CM que les TD, c'est parce qu'il n'y a pas d'obligation d'être présent.

Dans nos entretiens nous avons eu deux types d'étudiants. Un premier groupe qui avait rencontré des difficultés mais qui étaient persévérants. Ils suivaient les cours et ils travaillaient sur les matières qu'ils n'aimaient pas pour avoir leur année. Ceux qui étaient plus sérieux se battaient pour réussir d'autant qu'ils avaient accepté de redoubler volontairement. Ils étaient engagés et motivés. René était ce type d'étudiant :

« *Je pense que je suis persévérant quand même parce que si je l'étais pas je l'aurais arrêté à moindre de difficulté j'aurais arrêté je pense que depuis que j'suis petit avec toutes les difficultés*

que j'ai rencontrées avec ma dyslexie mon problème en science, en maths, donc toutes les matières importantes, j'ai toujours eu, même si je me tapais des 4, des 5 des 6 je travaillais tout le temps. Au final collège c'est payé, à la fin avec le brevet, au lycée c'est payé avec le Bac. Je pense que oui j'suis persévérant, persévérant même à la fac. Là j'ai pas arrêté, ça veut dire que j'ai envie euh même si je redouble, même si j'ai pas mon année je redouble et je refais mon année pour l'avoir donc je pense que j'suis persévérant».

À l'intérieur du premier groupe, nous avons distingué un autre cas : la persévérance sans intégration. Les étudiantes de Droit étaient persévérantes mais pas du tout satisfaites de leur environnement. Ces étudiantes se plaignaient de l'ambiance et des matières qui étaient difficiles mais malgré tout elles sont restées et ont continué à aller en cours. « *Je reste, même si je dois redoubler je redouble* » (Anaïs, Droit). Les cinq interviewées étaient toutes très persévérantes. Elles avaient toutes décidé de redoubler pour réussir. Elles n'étaient pas tentées de changer de filière, elles ont persévéré. Chez elles, la „macro-intégration" (intégration dans la filière) avait échoué mais elles l'avaient remplacée par la „micro-intégration" (intégration entre les amis).
Nous n'avons pas observé cette persévérance chez tous les étudiants que nous avons interviewés.
Nous avons distingué un deuxième groupe pour qui la présence aux cours n'était pas synonyme de persévérance. Ils n'étaient pas intégrés dans leur filière non plus. S'ils continuaient leurs études malgré les difficultés qu'ils avaient, c'était une „„fausse persévérance"". Les étudiants en Sociologie ne voulaient pas continuer leur filière mais ils participaient aux cours. Leur présence était par défaut car ils n'avaient d'autres choses à faire, « *c'est mieux que rien faire* » (Mélissa) ou par obligation « *il faut que je valide une année pour aller dans une autre filière* » (Christophe). Les étudiants appartenant à ce groupe assistaient aux TD parce qu'ils y étaient obligés (soit pour avoir la bourse, soit par injonction des parents, etc.). Ils n'appréciaient ni les matières ni les cours. Ils savaient qu'ils allaient redoubler. Ils travaillaient très peu ou pas du tout. Ils venaient au cours ou à la fac seulement si leurs copains y venaient. Marinette en Lettres Modernes appartenait au deuxième groupe : « *j'aime venir à l'université, j'aime moins suivre les cours… oh c'est compliqué de faire les choses à moitié en étant à la fac. Il faut se lancer à 100%, … l'université c'est pour les gens qui, qui, il faut vouloir le faire ».* Lana en Lettres avait une attitude qui correspondait au deuxième type : « *non j'ai pas validé* [son premier semestre] *parce que je suis un peu ici en touriste on va dire et que j'accroche pas du tout… ».*

Dans notre échantillon, le deuxième groupe décidait de décrocher si l'ambiance et l'environnement (les autres étudiants, les enseignants, les cours, etc.) les dérangeaient ou si les matières ne leur plaisaient pas, bref si l'intégration n'était pas réussie. Ces étudiants ne peuvent pas être considérés comme persévérants. Réussir l'intégration académique à l'université et aller plus loin dans les études impliquent une "vraie persévérance", une "vraie présence" c'est-a-dire une présence qui n'est pas par défaut mais qui témoigne d'une motivation.

VII.4 Les difficultés des pratiques sociales : les liens sociaux

L'intégration sociale et l'expérience d'étudiant sont examinées dans cette partie de l'analyse des données. L'enquête a permis de repérer les difficultés d'intégration de certains étudiants. Deux sortes de difficultés majeures sont identifiées dans notre enquête : les relations avec les autres étudiants et le sentiment d'appartenir à un groupe.

VII.4.1.1 Le rapport avec les autres étudiants

Une des difficultés repérées en première année est le manque de socialisation "efficace" c'est-à-dire qui permet une véritable intégration sociale de l'étudiant. L'intégration dans une nouvelle situation peut être évaluée par le degré de socialisation. Ainsi nous avons interrogé les étudiants sur leurs relations avec les autres étudiants et leurs capacités à se faire des amis. Nous avons noté deux types de réponse : a- ils s'étaient fait des amis aisément et leur restaient attachés b- ils contactaient les autres mais préféraient rester dans leur coin pour travailler. Les réponses étaient fortement liées aux filières. Dans la filière de Droit la communication avec les autres n'était pas évidente à l'opposé des MPI. En Sociologie et MIASH les relations avec les autres n'étaient pas très chaleureuses.

Ainsi dans nos entretiens, nous avons eu trois types de positionnement dans leur socialisation : négatif, faible et fort.

Dans le type de rapport négatif les étudiants étaient dans l'antipathie. Les étudiants sont en concurrence forcenée et cherchent à freiner les rivaux pour les devancer. Nous avons des

exemples chez les étudiants en Droit. Un interviewé sur trois avait des relations faibles. Il n'existait pas de rivalité importante mais les rapports étaient assez froids entre les étudiants. Ils n'avaient pas créé de liens et chacun travaillait pour soi : « *chacun est ici pour soi* » disaient-ils. Dans le meilleur des cas ils formaient des petits groupes (Thomas et Kévin en MIASH). Christophe en sociologie préférait travailler tout seul. Il parlait de l'obligation de travailler en groupe « *je suis obligé, je n'ai pas le choix, si je pouvais faire mon chemin seul je le ferais* ». Le troisième type était le cas des étudiants de MPI. Ils avaient créé une solidarité entre eux. Ils aidaient celui ou celle qui était en difficulté : « *à la fac on s'aide beaucoup entre nous par exemple si on a un devoir, on a une question et on n'arrive pas, par exemple en physique, dans les maths on s'aidebeaucoup* » (Élodie en MPI). L'énoncé « *on s'aide*» a été prononcé dans les cinq entretiens du groupe de MPI.

Les étudiants des deux premiers types étaient découragés mais soit, ils étaient persévérants et continuaient malgré tout (les Droit), soit ils étaient devenus "désintéressés" et avaient perdu toute motivation (Lana, Lettres Modernes ; Mélissa, Sociologie).

Le rapport fort entre les étudiants qui étaient amis n'était pas toujours constructif. Mélissa étudiante en sociologie, avait deux amies dans sa classe. Nous avons interviewé deux filles de cette équipe de trois. Elles avaient toutes les deux les mêmes problèmes et les mêmes visions de leur filière. (D'après leur témoignage la troisième avait les mêmes difficultés). Leurs interactions entre elles étaient plutôt "destructrices" car au lieu de persévérer elles s'encourageaient l'une et l'autre à décrocher, elles restaient à la fac mais très démotivées ! Elles avaient créé un cercle vicieux de démotivation entre elles sans se mettre en contact avec les autres étudiants. Cette interaction non seulement ne les a pas aidées à avancer dans leurs études mais les a finalement poussées à décrocher.

VII.4.1.2 Le sentiment d'appartenance

L'étudiant en première année se sent perdu s'il ne sait pas exactement ce qu'il doit faire ou ce qu'il veut faire. Ce sentiment de désorientation se renforce avec les difficultés de socialisation telle qu'une faible interaction ou la défaillance de l'intégration. À l'université, on peut opposer la socialisation à l'individualisme. Les jeunes qui ne tentent pas de se mettre en interaction risquent d'être exclus de la société des étudiants (idée de suicide de Durkheim) et conduits à penser qu'ils sont passés à côté de quelque chose. Ce sentiment d'être en marge les amène à l'idée qu'ils

„„perdent du temps"" à l"université et cela provoque chez eux le sentiment d"être « étranger » dans cet environnement. Ce sentiment comprend deux dimensions : émotionnel et contextuel. Soit l"étudiant lui-même ne se sent pas bien dans son contexte (l"environnement d"étude), soit le contexte ne lui a pas donné le sentiment d"appartenance c"est-à-dire d"être membre d"un groupe. Se sentir perdu est un symptôme chez les étudiants en première année selon Coulon et Paivandi (2008).

Le contexte d"étude notamment dans sa dimension spatiale peut susciter ce sentiment d"être perdu. Dans nos entretiens plusieurs énoncés explicitent ces deux dimensions : « *chacun pour soi* » (émotionnelle), « *je me sentais perdu(e)* » (émotionnelle), « *heureusement j"étais avec un ami qui connaissait la fac* » (émotionnel et spatiale), « *je voulais être vu* » (émotionnelle), « *si on est absent personne ne nous cherche* » (émotionnelle), « *on m"avait dit c"est vert* [son université] *mais j"ai vu la forêt, c"était la forêt* » (spatiale).

Ce sentiment d"être perdu à l"université intervient soit le premier jour, soit après avoir passé quelques temps à la fac (Bernard, Lettres Modernes). La cause émotionnelle était la plus fréquente et la majorité des étudiants interviewés l"ont citée. C"est une difficulté assez répandue que nous avons remarquée dans nos entretiens. Ce sentiment était parfois si fort qu"il a poussé l"étudiant à se réorienter (ex. Bernard, Marinette et Lana en Lettres Modernes, Laura en sociologie).

Le sentiment d"être perdu provient parfois de l"environnement : soit de l"université soit des professeurs (nous allons l"aborder en détail dans le prochain chapitre).

En général 28 sur 30 interviewés avaient vécu ce sentiment d"être perdus le premier jour qui s"est effacé les jours suivants : « *le premier jour j"avais limite pleuré, après j"ai rencontré Samuel* [un copain de fac] » (Zina, STAPS), « *le premier jour j"étais perdue mais après ça va* ! » (Cathy et Hélène, MIASH). Les deux exceptions à nos entretiens étaient le cas de Bernard qui connaissait déjà la fac et Samuel qui était déjà dans un grand lycée et qui avait un ami en deuxième année dans son université.

Un autre *item* qui peut témoigner de ce sentiment d"être perdu dans une filière provenait du travail à fournir. À part la difficulté spatiale rencontrée les premiers jours, les étudiants disaient se sentir perdus car ils ne savaient pas comment travailler. Les mauvaises notes également pouvaient révéler ce sentiment ainsi que le découragement. Léa en Droit, malgré ses efforts, obtenait des notes qui l"avaient perturbée. Cela dépend d"elle, mais également du contexte. Elle a eu cette expérience surtout en cours de TD : « *en fait les notes, les professeurs étaient très, très sévères !*

Je pouvais avoir deux, trois et tout et pourtant je savais faire le commentaire d'un texte et tout ». Elle ne connaissait pas la cause de ses mauvaises notes, elle se sentait perdue à cause de ses professeurs disait-elle.

Les cours magistraux ne l'avaient pas perturbée mais elle ne les avait pas appréciés non plus ; ainsi les décrivait-elle « *on est chacun pour soi, les profs, ils nous calculent pas et c'est tout !* » (Le sentiment d'être étranger-contextuel).

D'autre part, certains étudiants n'avaient pas confiance en eux. Stéphane en Lettres Modernes avait vécu ce sentiment : « *je croyais que la fac n'était pas pour moi, moi je me sentais un petit peu, euh… comme je venais de Bac pro en fait, je, je venais de Bac de commerce j'avais pas fait de L, ni rien, mais j'aitoujours aimé les lettres bah j'ai tenté mais euh je me sentais pas vraiment à ma place ou je me sentais pas au niveau* » (sentiment d'être étranger-émotionnel). Il n'a jamais pu trouver sa place dans son université malgré la passion qu'il avait pour sa filière. Il disait qu'il allait changer de ville et d'université mais continuer la même filière (sentiment d'être étranger-contextuel). C'était également le cas de Loïc en STAPS. Il n'a jamais pu remonter ses lacunes cognitives cumulées depuis le lycée, il se sentait étranger à cette filière : « *j'aivite compris que ce n'est pas pour moi* » (émotionnel-contextuel). Finalement il a décidé de quitter la fac.

La difficulté de l'appartenance aboutissait dans notre échantillon à une réorientation ou la plupart du temps au décrochage.

VII.5 Les facteurs motivationnels

Pour ceux qui apprécient leur orientation post-secondaire, le choix d'une filière peut représenter un projet d'avenir. Pour l'étudiant, un projet d'études « structure son avenir et son regard sur l'université » (Trinquier, Clanet et Alava, 1999). Cela peut motiver l'étudiant à continuer malgré les difficultés rencontrées mais ce n'était pas le cas de tous les étudiants que nous avons interviewés. Chez les répondants une de leurs difficultés d'études se rapportait aux liens qu'ils établissaient avec leur filière. Chez ces étudiants soit nous avons noté l'absence de projet précis soit, après avoir passé un certain temps dans leur filière ils ont commencé à douter à propos de leur projet d'avenir. C'est difficile de bâtir le lien avec une filière qu'ils ne choisissent pas ou si la

filière n'aboutit pas à un avenir rassurant. Nous avons observé que deux facteurs majeurs ont joué dans la motivation de ces étudiants à continuer leurs études. Nous allons en parler tout de suite.

VII.5.1 Le rapport au savoir : le rapport avec la filière

Le manque d'appréciation pour la filière est un problème assez répandu et cela pour plusieurs raisons. Dans nos entretiens si l'étudiant n'avait pas établi un lien fort avec sa filière et s'il n'a pas de projet d'avenir dans cette voie, cela était dû à trois types de raisons :

1- L'étudiant n'est pas pris dans la filière souhaitée car il n'avait pas un bon dossier. Il n'a pas suffisamment travaillé au moment du baccalauréat pour être accepté dans la filière de ses rêves ! *« je ne suis pas accepté dans les universités, je pense que c'était à cause de mon dossier, j'avais pas un bon dossier »* (Marc, sociologie) ; « *J'ai postulé pour plusieurs choses mais je savais que j'aurais que la fac parce que mes notes étaient très basses pour être accepté dans d'autres établissements* » (Nicolas, MPI).

2- Le choix de sa filière est fait par défaut car il n'avait pas de vocation. Il n'était pas très motivé pour faire la filière présente. Voici quelques témoignages :

Mélissa et Marc en sociologie ont continué car ils n'avaient pas d'autre chose à faire et « *j'ai pas le choix, je peux pas rester chez moi* » (Mélissa, sociologie), « *c'est mieux que rester à la maison* » (Marc, sociologie) ; « *je reste ici quoi qu'il arrive si je fais rien je vais retourner en L1 en MIASH je n'ai pas le choix* » (Kévin, MIASH).

Quand le choix était fait par défaut ils nous ont dit : « *à la base je voudrais faire…* » (Mélissa, sociologie), ou bien « *j'étais un peu venu* [dans cette filière] *par obligation, parce que malheureusement quand on sort du Bac tout se fait par internet, c'est-à-dire qu'on est obligés d'aller sur le site APB … c'est l'ordinateur qui gère, par exemple j'avais demandé un IUT malheureusement il va juste comparer les notes, pas les élèves par exemple, si je suis bon en math et mauvais en français il prend quelqu'un qui est bon en français* » (Eric, MPI).

Le choix par défaut était le cas de la majorité des interviewés car ils voulaient faire autres filières.

3- Il cherche une filière „„pure"" et centrée sur une matière. Il apprécie une matière mais la filière qu"il avait choisie n"était pas „„spécialisée"". Dans la combinaison des matières, il risque de rejeter une des matières principales qui leur posait problème. *« J"aime la physique, mais l"informatique, je ne supporte pas »* (Nadir, MPI).

Généralement les étudiants interviewés n"étaient pas à l"aise dans une ou deux matières. Ils avaient un projet qui était fixé sur une des matières principales. Cela était surtout le cas des étudiants en MPI, en MIASH et en STAPS. Pour Nicolas l"informatique était le point attirant de la filière mais il a réalisé que les maths et la physique sont aussi des matières essentielles : « *ça se passe mieux en informatique et en maths mais en physique c"est toujours pas* » ; mais pour Boris c"était l"inverse : « *c"est l"informatique qui me dérange et un peu les maths je préfère juste la physique* ».

Les étudiants qui avaient des difficultés avec « *les sujets des cours* » n"avaient pas un bon rapport soit avec leur filière, soit avec quelques matières. Christophe et Marc en sociologie ont énoncé : « *ce n"est pas mon truc* » ou « *je supporte pas* » pour la filière. Cette formule revient souvent dans les autres entretiens également pour une ou plusieurs matières. Les cinq étudiantes en Droit, avaient toutes parlé du « *droit constitutionnel* » avec mécontentement. Elles n"appréciaient pas du tout cette matière mais ce rejet ne concernait pas la filière.

En Sociologie ou en MIASH *« tout ce qui est littéraire »* (Océane en MIAHS, Christophe en Sociologie) était une cause de rejet de la filière pour certains étudiants.

S"ils n"ont pas apprécié une ou plusieurs matières la raison était soit une préférence personnelle (« *l"anthropologie c"est bien, fin j"aime pas [les autres] matières, j"dais pas, en sociologie j"aime pas* » (Mélissa en sociologie)) soit leurs faibles bases dans cette matière. Par exemple, ils ont parlé de leurs difficultés depuis « *toujours* » avec les maths (Kévin, MIASH) ou les sujets littéraires, la philosophie, l"histoire, informatique ou la science (Élodie, MPI).

Dans ces trois cas, soit le choix par défaut soit les matières ne leur ont pas permis d"établir un lien avec leur filière. Dans ce dernier cas soit c"est en pratiquant les matières qu"ils se rendent compte qu"ils n"ont pas d"intérêt à les travailler et par conséquent n"obtiennent pas de bons résultats, soit leur bagage est un obstacle pour faire ce lien. Ils sont dans un cercle vicieux qui les pousse soit à sortir du système éducatif soit à se réorienter. Si l"étudiant n"avait pas d"objectif préalable dans ses études il était encore plus difficile pour lui de tisser un lien avec sa filière. Dans le cas où il y a

un objectif ou l'objectif est émergé au cours de l'année, ce type de difficultés est atténué comme le cas des étudiants en Droit, René en STAPS ou Élodie en MPI.

VII.5.2 Une filière, une perspective professionnelle et un avenir en question

Au fil du temps, les difficultés émergeant, les étudiants ont commencé à s'interroger sur leur choix initial. Nos entretiens nous ont révélé qu'ils mettent en avant la question de l'utilité de leur filière. Cela nous a dévoilé le sens qu'ils donnaient à leurs études. Leur motivation était ainsi "croissante" ou "décroissante".

Un peu moins d'un tiers des étudiants avaient choisi leur filière par vocation. Après avoir intégré l'université certains se sont interrogés : « *qu'est-ce que je vais faire avec ce diplôme ?* » (Océane et Pascal en MIASH, Marinette et Nathalie en Lettres Modernes etc.). La peur du futur, de ne pas trouver un travail les a fait douter de leur choix (Océane en MIASH) ou de leur préférence (Nathalie en Lettres Modernes). « … *le milieu littéraire, il est déjà, tout le monde te dit, tout le temps, qu'est-ce que tu vas faire après ? Où ça va te mener ? et moi aussi, je ne sais pas forcément où ça va me mener* » (Nathalie, Lettres Modernes).

Évoquer l'avenir, leur situation sociale future était une source d'inquiétude qui a poussé certains étudiants à quitter leur filière simplement parce qu'ils n'étaient pas rassurés des lendemains. La perspective sociale indécise a changé leur avis initial sur leur filière ce que nous appelons motivation décroissante. Les étudiants en sociologie en étaient un exemple. Les étudiants en Lettres Modernes se sont posés les mêmes questions. Cela les a poussés -malgré leur désir- à sortir des études.

En revanche, les étudiants en Droit nous exprimaient que dans « *la filière il y a tellement d'options* » que leur avenir est presque garanti. Cette idée les a encouragés à se battre contre toutes les difficultés de cette filière (motivation croissante). Les étudiants en MPI étaient également rassurés par les débouchés importants de cette filière. Ainsi libérés de toute inquiétude, ils pouvaient poursuivre leurs études sereinement.

Ferry et Verdy (2016) ont confirmé que l'avenir professionnel des jeunes étudiants les met en situation précaire. « Une telle emprise de la formation sur les parcours, associée à une précarisation des conditions d'insertion professionnelle, en période de crise économique, peut

s‟avérer inquiétante/décourageante pour certains jeunes qui entrevoient difficilement le moment où ils pourront s‟affranchir de la tutelle parentale et des déterminismes liés aux changements structurels sur le marché de l‟emploi (Fournier, 2007) ».

Un avenir assuré a permis aux étudiants d‟être motivés, de persévérer et d‟accepter les difficultés du passage de la première année. Cela différait selon la filière, les étudiants les plus rassurés de notre échantillon étaient en Droit, MPI, MIASH et STAPS.

VII.6 Conclusion

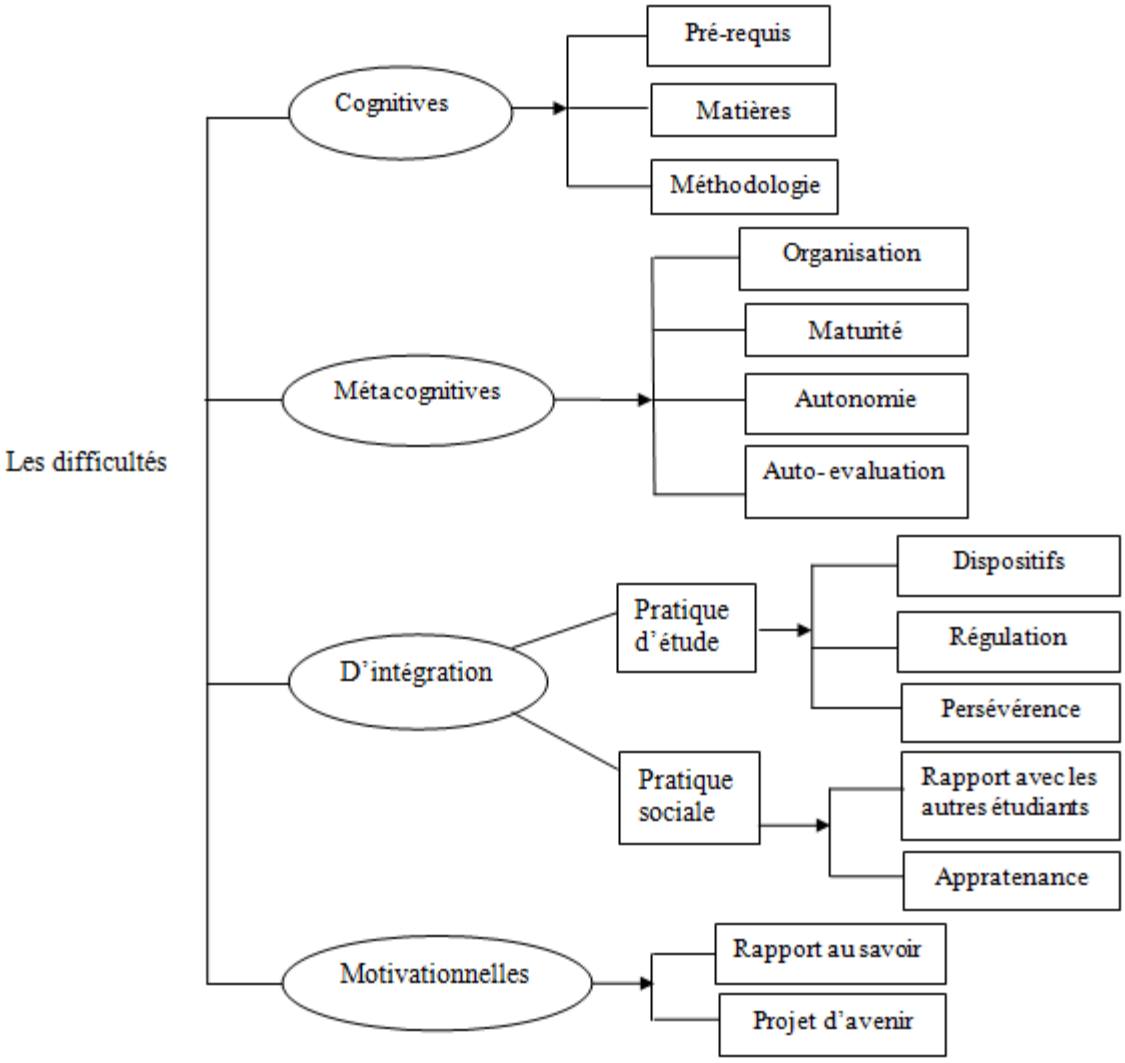
Les enjeux cruciaux de la transition consistent en la transformation de l‟étudiant à un moment critique de son parcours. Ces enjeux impactent considérablement ses premiers pas dans l‟enseignement supérieur. Ce moment de transition est souvent si difficile qu‟il risque de remettre en cause la poursuite des études. Lors de nos entretiens avec les étudiants nous nous sommes rendus compte que la précarité de la situation des nouveaux étudiants et les difficultés rencontrées au cours de la première année ont des origines diverses. Les chercheurs du monde entier, (Australie, Canada, États-Unis, Europe) ont écrit sur ces difficultés en se focalisant sur différents aspects : sociologique, psychologique, pédagogique, psychopédagogique, économique, etc.

Nous avons effectué nos entretiens avec une approche sociologique. Ils nous ont révélé chez les étudiants en première année des difficultés qui appartiennent à quatre registres majeurs : la cognition, la métacognition, l‟intégration et la motivation. Nous avons observé que ces quatre catégories de difficultés sont en relation étroite à tel point qu‟il était parfois difficile de les classer dans une seule catégorie. Il était difficile de cerner le problème sur l‟une ou l‟autre catégorie car elles interagissent entre elles. Cela nous a confirmé que les difficultés des étudiants en première année sont assez complexes à diagnostiquer. Une difficulté peut être à l‟origine d‟un ou plusieurs types de difficultés. À titre d‟exemple, si l‟étudiant n‟appréciait pas sa filière cela peut être dû au manque d‟intégration (difficulté d‟intégration académique) ou à une difficulté cognitive (les lacunes provenant de son passé scolaire ou le rapport au savoir) ou bien à une difficulté métacognitive (insuffisance de capacité d‟organisation de ses savoirs) et parfois aux trois ensemble. De l‟autre côté le manque de la capacité de mobilisation des savoirs que nous avons considéré comme une difficulté métacognitive, peut résulter lui-même du manque de bases solides. Dans ce cas-là cette difficulté est à la fois métacognitive et cognitive. Dans ce chapitre, pour faire nos catégories, nous avons insisté plutôt sur le fonctionnement des difficultés que sur

leurs origines (à part les difficultés cognitives) car nous avons observé que chacun de ces types de difficultés pouvait être la source des autres difficultés.

Ainsi dans le passage entre secondaire et supérieur, nous avons observé certaines sources de difficultés chez les étudiants interrogés (schéma 5). Nous les avons rangées en quatre thèmes et quatorze sous thèmes.

Schéma 5. Les catégories des sources des difficultés



Source auteur

Les autres difficultés pouvaient avoir pour origine leur environnement. Ce type de difficulté avait besoin d‟une étude plus approfondie. Ainsi nous allons les étudier plus en détail.

CHAPITRE VIII. L'effet de l'environnement d'études sur la transition de l'étudiant de première année

VIII.1 L'université propose-t-elle un contexte motivant ?

Le processus de la transition à l'université est un processus évolutif. La transition ne peut pas être atteinte d'un seul coup une bonne fois pour toute. Cela signifie que l'étudiant doit développer au fur et à mesure ses capacités et ses connaissances afin de s'intégrer dans son nouvel environnement. Ce processus évolutif demande un développement culturel en même temps que cognitif. L'université en tant qu'environnement social joue un rôle crucial dans cette évolution et dans la transition de l'étudiant, beaucoup plus qu'il n'y parait. La réussite de l'étudiant n'est pas un résultat qu'il obtient tout seul mais c'est également un résultat de l'université. Quand l'étudiant réussit ou échoue il faut toujours avoir en tête les deux côtés : d'un côté l'étudiant avec des savoirs nécessaires mais de l'autre côté il y a un contexte : l'université. Dans ce processus les deux sont responsables. L'échec ou la réussite est un résultat autant individuel que collectif. Ainsi on peut se demander si l'université est un terrain propice à une réussite généralisée ou si elle la facilite seulement pour un nombre limité d'étudiants bien motivés et ayant un bagage solide. Est-ce que l'université est capable de développer la motivation chez les étudiants avec des résultats moyens ou faibles ? Que fait-elle pour les étudiants sans projet ou sans vocation ? Les aide-t-elle ou les rejette-t-elle ?

On peut s'interroger sur la manière dont l'environnement facilite l'activité et l'engagement de ses acteurs. Ainsi, l'université lieu de développement cognitif de l'étudiant, a-t-elle pris aussi en considération sa motivation ? Est-ce que l'université facilite pour ses étudiants la poursuite de leurs études comme ils le souhaitent ?

Pour répondre à ces questions nous allons nous référer aux réponses données par les étudiants durant nos entretiens. En analysant ces entretiens nous allons mettre en lumière les facilités et les obstacles de l'environnement universitaire à la poursuite de leurs études.

VIII.2 L'université : un monde aussi motivant qu'attirant ?

Dans le premier chapitre nous avons évoqué l'attirance des jeunes bacheliers pour l'université. Ici nous souhaitons vérifier si cette attirance aboutit à développer la motivation de ces jeunes.
Les nouveaux savoirs s'ils sont perçus comme « pertinents »peuvent être pour l'étudiant un facteur incitatif pour apprécier et continuer ses études. L'étudiant dans ce cas établit un lien avec ce nouveau savoir. Si au départ son intérêt est faible pour la filière, au fur et à mesure il devient plus motivé car il établit un lien avec les nouveaux savoirs. Élodie en MPI appartenait à cette catégorie. Elle nous a affirmé, à propos de sa filière, qu'elle l'avait choisie par défaut mais finalement elle l'a appréciée : « *j'ai un peu choisi comme ça mais finalement ça passe* ». Même pour ses matières elle a établi un lien :

« Cette année j'avais un cours, une matière que je connaissais pas du tout. C'est informatique et ça me plait beaucoup, ça m'a tellement plu que, euh ! l'année prochaine on a un choix entre la math physique et informatique on a deux filières, on doit juste choisir deux matières parmi les trois du coup je vais aller en math-informatique tellement que ça m'a plu et j'ai déjà un, j'adorais énormément les maths et que la physique ça va mais j'suis pas vraiment à l'aise c'est pas vraiment mon truc du coup j'ai choisi, l'an prochain je vais choisir les maths et l'informatique ».

Au contraire, si le rapport au savoir n'est pas établi l'étudiant peut devenir démotivé. Mélissa en sociologie nous a dit :

« *En fait, j'apprends pas trop mes leçons parce que ça m'intéresse pas en fait, ça me motive pas à apprendre, donc je sais que, quand il y a quelque chose qui me plait pas je ne suis pas motivée à faire ces choses voilà !* ».

Ainsi le sens du savoir peut jouer un rôle dans le développement de la motivation de l'étudiant et rendre la transition plus facile. Ce n'est pas seulement le savoir en lui-même, mais le savoir dans un contexte qui peut être source de motivation. Dans nos entretiens nous avons été plusieurs fois témoins de ce rôle du contexte. Marinette en Lettres modernes qui était motivée au départ, avait trouvé que les cours ne lui apportaient pas « *grandes choses* » et elle a décidé de quitter ses études. Christophe et Marc en sociologie avaient le même avis sauf qu'ils n'avaient jamais été intéressés par leur filière dès le départ et les matières ne leur apportaient rien donc, finalement, ils souhaitaient tous les deux partir :

« *C'est nul ! Par exemple on a un devoir en équipe je le fais parce que je suis obligé …il faut aller à la bibliothèque et regarder les gens et noter ce qu'ilsfont, c'est un devoir à rendre, à mon avis c'est nul…* ».

Tandis qu'Élodie et Nadir en MPI ont trouvé les cours et les dispositifs très encourageants car ils leur ont permis de mieux comprendre les matières. Ils voulaient décrocher au début mais finalement ils ont décidé de continuer. La motivation chez eux était plutôt due à l'ambiance générale des études (le lien entre le groupe de pairs, les enseignants et le contexte pédagogique, etc.). Pour Nicolas ce contexte était un point négatif :

« *Moi j'ai vu certains profs qui étaient très bien qui apprenaient très bien et d'autres profs qui n'apprenaient pas très bien comme j'avais une prof de physique qui est vénézuélienne je crois elle avait des difficultés à parler, comment dire, avoir une bonne syntaxe en physique. Je trouve que ça rajoutait des difficultés aux élèves d'avoir une professeure qui elle-même s'exprime pas forcément bien donc ça monte les difficultés d'élèves à apprendre une matière qui en plus n'aiment pas cette matière.* »

Le contexte est formé par un ensemble d'éléments liés à l'organisation des études, à la pédagogie, à l'ambiance collective au sein de la filière, aux interactions, etc. Dans l'ensemble, ce contexte n'était pas décourageant pour Nicolas malgré les critiques qu'il en a fait.

Certains comme René, ont surmonté leur démotivation :

« *J'aime toujours* [sa filière] *mais en ce moment c'est plus dur d'aller en cours, c'est plus dur, j'dois un peu moins passionné, au début de l'année j'étais à fond dedans et au fur et à mesure ça fait, ça s'est un peu dégradé quoi, il y a des cours qui m'intéressaient pas comme la physio, comme l'anatomieet du coup ça m'a démotivé un peu quoi…là j'ai commencé à travailler là, ça fait une semaine que je me mets dedans parce que c'est là dans, ce lundi qui vient non mais lundi après, le 11 c'est la semaine des partiels, (…) du coup j'ai pas de choix il faut s'y mettre voilà !* »

L'université pour certains étudiants avait un pouvoir attractif qui les a motivés pour différentes raisons : l'ambiance entre les étudiants (les amis ou les groupes de pairs), entre les étudiants et les enseignants, le contexte pédagogique, la richesse culture, etc. Nicolas était plutôt content pour l'ambiance et la relation sociale entre les étudiants et étudiant-enseignant.

Une autre raison de l'attirance de l'université révélée par Chamboredon (1991) était son rôle dans la motivation de l'étudiant par son effet socioculturel attractif : « l'attraction du modèle estudiantin a sans doute été un facteur puissant de changement social et culturel en favorisant la diffusion de normes et de styles de comportements dans les couches de la jeunesse éloignées de la

sphère sociale où se recrutaient les étudiants : mode vestimentaire, goûts alimentaires, pratiques culturelles spécifiques, support d'un marché particulier de produits pour les jeunes ». Cet aspect était aussi présent dans nos entretiens. Bernard en Lettres Modernes depuis qu'il était à la fac, ressentait une distance importante avec ses parents sur le plan culturel de sorte qu'il disait : « *on ne se comprend pas quand on se parle* ». Pour lui, l'université était un monde qui l'avait rendu prestigieux, éduqué, savant, et avait changé son niveau social.

Marc qui venait des cités où avoir un baccalauréat était déjà très « *classe* ! », avait rencontré dans sa fac à Paris des gens qui étaient de niveau social très différents de lui et qui ne regardaient pas la fac comme il la regardait ! Le contexte de la fac a changé son regard sur les gens de son entourage, dans la cité où il vivait, disait-il. Malgré l'attirance pour ce nouvel univers, il souhaitait partir. L'université l'avait attiré mais le problème était sa filière : « *de base je voulais pas la sociologie donc euh, en fait, de la base je voulais faire une licence de chimie, une licence de la vie euh de la mathématiques…* » (Marc, sociologie).

Dans les cas comme Marc où l'étudiant n'est pas motivé car son choix était fait par défaut, la filière ne peut pas être attirante mais l'université pouvait-elle le motiver ?

VIII.3 La socialisation dans le contexte universitaire

Nous avons déjà vu que la mission de l'université en tant que structure sociale est importante surtout dans « la socialisation des étudiants » (Felouzis, 2001). Les nouveaux étudiants qui sortent d'une structure bien encadrée comme le lycée se trouvent du jour au lendemain « libres ». À l'université les étudiants apprennent à tisser des liens sociaux en même temps qu'ils développent des savoirs cognitifs. Cette socialisation s'effectue en se mettant en interaction avec une grande variété d'individus plus large qu'au lycée mais en même temps, ils apprennent parfois à vivre seul.

L'image que nos étudiants interviewés avaient presque tous de l'université (29/30) ne correspondait pas à sa mission susdite. Ils la considéraient comme un lieu de « liberté » où ils pouvaient faire « *ce qu'ils voulaient* » sans penser à travailler. Cette image a beaucoup influencé leur socialisation et leurs résultats. Cette image provenait de « leurs perceptions des espaces de liberté dans lesquels ils peuvent agir et mener une action qui leur soit propre » (Agulhon, 1994).

Quant à la socialisation, les étudiants n"ont pas toujours réussi à gérer cette nouvelle liberté. Dans nos entretiens nous avons distingué quatre types de socialisation :

- non réussie
- réussie mais „piégée""
- réussie mais sans impact sur la réussite académique
- réussie

Laura en Sociologie était un exemple du mode de socialisation non réussie. Malgré sa volonté de communiquer, elle n"a pas réussi à établir un lien avec les autres, elle nous disait : « *je ne sais pas pourquoi pourtant j"aime bien communiquer avec les gens* » mais peut-être son échec de socialisation est dû à son caractère comme elle nous l"a raconté : « *j"aipas de confiance en moi* », « *je choisis la facilité,… c"est facile quand on se met pas en danger, quand on fait rien, quand on reste dans la zone de confort, si on ose pas faire quelque chose on va pas le faire, parce qu"on risque rien !* »

Certains étudiants interviewés vivaient une socialisation réussie mais piégée. Les étudiants de première année qui sont dans des dortoirs vivent une nouvelle expérience. Cette expérience pour Nadir en MPI à 19 ans est vécue ainsi : « *au début la Fac ça a l"airintéressant, on n"a pas envie de travailler dès le début. Moi je me suis laissé aller, c"était trop bien on sortait avec les potes on restait entre nous…)* ». Pour Nadir, l"interaction s"était très bien faite mais comme il nous l"a dit c"était au départ un « *piège* ». C"était la première fois qu"il vivait seul du coup il sortait tout le temps avec ses copains et le résultat c"était qu"il n"a pas validé son premier semestre. Dans le cas de Nadir, il est parvenu à se ressaisir et à combler son retard. Le mot « piège » était souvent répété dans les autres entretiens. René en STAPS aussi l"a vécu :

« Il faut s"y mettre dès le début, vraiment à fond dès le début et pas être très influençable parce que t"es embarqué par l"ambiance parce que, en fait au début tout est nouveau on est super contents, euh on fait ce qu"on veut, on adore la fac quoi, bah là c"est trop bien là… on fait ce qu"onveut on va pas en cours ouais…en fait, après on est vite, on est vite acculés on se dit ah les partiels arrivent j"airien fait donc euh ouais vraiment il faut faire gaffe ! Parce que, en plus ça va très vite et les partiels sont super tôt là, c"est déjà, on est début d"avril donc on va très vite donc il faut être euh vraiment à fond toutes l"année, il faut se mettre au travail (…) Ah oui, je pense que, tout le monde le dit, on pense que c"est super mais en fait, c"est pas bien du tout, c"est un piège, c"est un gros, gros piège ! »

Le cas de la socialisation réussie mais sans impact sur la réussite académique était le cas de certains étudiants qui n'avaient pas de projet sérieux. Parfois, les étudiants viennent à l'université juste pour son ambiance ce qui montre bien la réussite de la socialisation initiale (intégration sociale). « *J'étais plus pour l'ambiance, pour être avec les potes que pour étudier* » (Loïc, STAPS). Ce genre d'étudiant avait déjà décroché au moment de l'entretien.

Finalement nous avons observé le cas d'étudiants qui avaient réussi leur socialisation tels que les MPI. Ces étudiants avaient un lien fort entre eux, ils s'encourageaient à travailler et à persévérer comme ils l'on déclaré sans que leur socialisation ne « déborde » trop sur le temps d'apprentissage.

Notre échantillon a bien confirmé que le résultat d'une socialisation non réussie est le décrochage. Ceux qui étaient dans le deuxième et troisième cas (la socialisation réussie mais sans impact académique et la socialisation réussie mais piégée) avaient des résultats différents. Dans le cas où la socialisation est réussie mais l'étudiant „„piégé"" par sa liberté excessive, soit il se reprend rapidement, soit il garde ce mode de vie. Dans ce dernier cas, le risque de décrochage ou de réorientation est élevé, surtout quand l'étudiant n'a pas réussi son intégration académique, comme Mélissa et Nacima en Sociologie qui, malgré le redoublement ont continué à rester passives.

Le cas de la socialisation réussie mais sans impact sur l'intégration académique était le cas des étudiants de Lettres Modernes. Ils avaient établi des interactions modérées avec les autres étudiants mais cependant n'avaient pas réussi à éliminer complètement leurs difficultés académiques.

Nous avons évoqué au premier chapitre que le décrochage entraîne diverses conséquences individuelles et sociales. Alava et Romanville (2001) en ont cité certains : « une série de problèmes sociaux, économiques et sanitaires, l'intégration socioprofessionnelle, le besoin d'une aide sociale, de l'assurance chômage et d'emploi, la situation moins stable, moins prestigieuse et moins bien rémunérée ».

L'étude de McCaul et al. (1992) dans le contexte américain et sur les lycéens notent aussi que les décrocheurs sont moinsi mpliqués dans la vie de leur communauté en général.

Le décrochage a une influence sur les habiletés, la santé des individus, l'acquisition des connaissances, le développement des attitudes qui faciliteraient le développement de soi et enfin

sur l'apprentissage. Selon Demers (1991), « plus un individu est scolarisé, meilleures sont ses habitudes de vie ».

La question de la socialisation à l'université est ainsi importante pour ses conséquences diverses notamment le décrochage. Si on veut l'éviter, l'université doit parvenir à aider ses étudiants dans la poursuite de leurs études. Une fois que l'étudiant a choisi l'université, celle-ci est en quelque sorte responsable de son destin. Le décrocheur parfois subit un mal d'intégration sociale. L'université a assumé son rôle par différents moyens à titre d'exemple en ménageant des lieux d'interaction.

VIII.3.1 La préparation du lieu d'interaction

L'université étant un environnement social, elle doit aménager des espaces d'interaction socialisants permettant des liens. L'étudiant qui a la capacité d'établir une relation interpersonnelle et interactionnelle est celui qui pourra persévérer, devenir plus motivé et donc réussir. C'est l'aspect social de l'université. En 2000, Blommer er Hodkinson ont étudié l'apprentissage en considérant son versant social. Paivandi (2010, 2015b) l'a également étudié : « la participation de l'apprenant et ses pratiques au sein du groupe sont les facteurs déterminants des processus d'appropriation du savoir et du discours disciplinaire. Les apprenants doivent se familiariser avec la culture, les codes et les langues de leur groupe d'appartenance, et vivent une acculturation relative aux valeurs et aux idées d'une communauté académique » (Paivandi, 2015). Les termes de ,,,participation''', ,,,familiarisation''', ,,,appropriation''', ,,,appartenance''' nous désigne le processus d'apprentissage dans un nouvel environnement. Pour passer à la phase d'appropriation il faut passer d'abord par la phase de participation puis par la familiarisation. L'université de son côté doit préparer ce terrain. Ayant considéré ces termes nous avons interrogé les étudiants. Leurs réponses nous ont révélé que la difficulté à se sentir membre de l'univers universitaire en première année (sentiment d'appartenance), réside plutôt dans la phase de participation et de familiarisation, phases dont ils se sentent responsables. Mais quand l'université joue correctement son rôle de socialisation ces deux phases sont de courte durée et ils parviennent à les réaliser. Laura en Sociologie était une étudiante qui aimait beaucoup communiquer avec les autres mais elle était timide et n'osait pas aller vers les gens. Quand nous lui avons demandé si

elle participait aux activités à l'université pour faire des rencontres sa réponse était négative parce que, disait-elle, l'heure de ces activités ne lui convenait pas car elle n'habitait pas à proximité de la fac. Ainsi elle était exclue de ce contexte d'interaction.

« *Il y a des événements qui sont organisés le soir et j'habite loin de fac du coup et je connais pas grand monde même, bah j'y vais pas toute seule ! Mais ils m'ont pas invitée ou proposé de rester chez eux, il n'y a pas de moyen pour rentrer chez moi, c'est loin du coup je me suis dit j'y vais pas parce que j'ai pas de moyens de me rentrer enfin de retourner* ».

Quand nous lui avons demandé si elle participait aux activités sportives ou autres à la fac elle a répondu : « *oui c'est vrai, c'est vrai que je ne suis jamais allée voir qu'est-ce que ça donne justement c'est vrai que j'aurais dû* ». Cette fois-ci elle a pris conscience de la responsabilité de son acte.

Dans le cas de Laura, l'université a offert des lieux d'interaction mais ces offres n'étaient peut-être pas bien pensées (les créneaux, les informations, les facilités). Les étudiants des MPI à l'université d'Orsay n'avaient pas ce problème, car l'université avait aménagé le contexte d'interaction pour eux avec des dispositifs adaptés et les étudiants étaient très volontaires.

« *Ils sont toujours là, ils sont ouverts de 8h à 17h et du lundi au jeudi je pense oui c'est ça. Oui un dispositif spécial juste pour euh (…) les étudiants en L1 en sciences (…) j'y étais plusieurs fois, en fait ils sont les anciens, les profs à la retraite ou les profs pendant leur pose de midi qui nous aident etc. et c'est super ! et grâce à eux j'ai compris plein truc sur lesquels j'étais bloquée* » (Élodie, MPI).

Ainsi, l'un des éléments essentiels à prendre en compte est le contexte humain (l'écoute des professeurs dans ce cas) sans lequel l'étudiant ne peut développer ses apprentissages et ses acquisitions. Ainsi « le processus de l'apprentissage n'est pas uniquement cognitif. Il nécessite la prise en compte de la totalité de la personne et du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage. Apprendre suppose une réflexion sur soi et sur sa relation avec ce contexte » (Mandeville, 2009). En effet, le lieu d'échange est aussi lieu de rétroaction qui motive l'étudiant et lui permet de mobiliser ses savoirs.

L'université doit préparer le contexte d'interaction entre divers éléments :

L'étudiant et son espace (les cours, la bibliothèque, les activités, le sport, etc.)
L'étudiant et les enseignants
L'étudiant et le personnel non enseignant
L'étudiant et l'étudiant

Le manque de proximité entre les étudiants et les enseignants à l'université en comparaison avec le lycée était un point très souvent soulevé par nos étudiants : « *au lycée les profs nous connaissaient* », « *ici les profs ne nous calculent pas* », « *au lycée les profs étaient derrière nous* », etc. Parmi les étudiants interviewés, ceux de la filière MPI était une illustration des interactions efficaces crées par l'université. Selon leur déclaration, ils ont constaté plus de motivation et de progrès en partageant des interactions avec leurs semblables. Le contexte les a tellement motivés qu'ils disaient : « *à la fac on a envie d'y aller en fait c'est pas comme au lycée qu'on n'a pas trop envie d'aller au cours etc. on a envie d'aller à la fac on est heureux d'y aller* ».

Nous allons développer par la suite ces éléments d'interaction et leurs effets en nous appuyant sur nos entretiens.

VIII.3.1.1 Les amphithéâtres

Les cours en tant que lieux interactionnels jouent un rôle non seulement dans l'acte d'apprendre mais aussi dans la socialisation, mais de quelle manière ? L'atmosphère des cours était souvent citée dans nos entretiens. Les amphis étaient peu appréciés comme lieu d'interaction. Les étudiants interviewés majoritairement (23 /30) critiquaient les amphis pour des raisons plus au moins identiques. René un des étudiants que nous avons interviewés nous a expliqué pourquoi il n'appréciait pas les amphis :

« *Au début de l'année il y avait beaucoup de monde et du coup c'était le bazar on entendait plus rien, on entendait pas beaucoup même avec le micro on n'entendait pas trop et là les amphis il y a moins de monde alors c'est plus clair* » (René, STAPS).

La critique portait sur le contexte spatial des amphis. Ce lieu d'interaction n'est pas bien aménagé ce que les étudiants ont aussi remarqué : « *Il y a trop de monde* », « *on n'entend pas bien* », « *on se distrait facilement* ».

À la réponse de cette question : « est-ce que tu apprécies les amphis ? » ils ont répondu majoritairement « *non* » ou « *pas vraiment* ».

« *non pas vraiment, j'aime pas les amphis parce qu'en fait, le prof, il fait son cours, nous, on prend des notes, on prend des notes, on prend des notes, mais en fait, les amphis, ils ont pas le*

temps de donner des explications donc en fait, on fait que écrire, que écrire, que écrire mais au final, on retient rien du tout, enfin moi, je trouve que la prise de notes ; vu qu'il y a énormément d'informations qu'ils ont données en une heure et demie, je trouve que c'est pas trop bénéfique par rapport au TD que normalement ils expliquent un peu mieux… » (René, STAPS).

L'interaction quasiment inexistante dans les amphis était une des raisons principales des difficultés rencontrées par les étudiants. Comme a dit Felouzis (2001) « les étudiants dans les universités vivent une toute autre réalité ; le nombre d'heures de cours relativement faible et les grands groupes présents dans les amphis ne favorisent pas les interactions entre les étudiants et créent des conditions de « relations faibles » ». Mais « la relation faible » entre les étudiants n'est pas la seule critique notée dans nos entretiens. Un autre problème cité par les étudiants était le manque d'interaction entre l'étudiant et les enseignants. Ils ont déclaré que les enseignants des amphis « *ne les connaissent pas* », « *ne les voient pas* », « *ils font leur cours et ils s'en vont* ». Les étudiants vivent une sorte d'indifférence à leur égard.

Il y avait cependant des étudiants qui acceptaient les amphis tels quels comme un lieu incontournable d'enseignement même si les conditions étaient parfois difficiles.

« *Il ne faut pas arrêter les amphis parce que si on entre dans ce cercle c'est fini il faut vraiment venir en cours même en amphi si ce n'est pas obligatoire il faut suivre en TD, il faut* » (Océane, MIASH).

VIII.3.1.2 Les TD

Les cours et leur atmosphère étaient des facteurs souvent évoqués par les interviewés. Parmi eux, les TD avaient une image positive. Contrairement aux amphis, les TD sont plus appréciés. L'énoncé de « *je préfère les TD* » est la phrase la plus entendue par la majorité des étudiants interviewés. Mais pourquoi ? « Les *professeurs expliquent* », « *on est moins nombreux* », « *on s'approche du professeur* », « *un peu comme au lycée* » étaient les remarques communes des étudiants interrogés. Cela veut dire que le contexte interactionnel dans les TD était plus fort et plus efficace. Cela a donné plus envie aux étudiants de s'investir et donc ils ont pu développer un meilleur rapport au savoir. Essayons d'en savoir plus dans les réponses des étudiants eux-mêmes :

« (…) *bon, les professeurs des TD, ils sont plus proches de nous vu que on est en comité réduit alors qu'en amphi on est plein, plein, plein, plein, voilà, en amphi les profs sont pas, enfin ils se*

posent pas forcément, oui, ils veulent pas savoir, on va dire, si on a compris forcément, c'est plutôt les chargés de TD qui se chargent de ça. » (Anne, Droit).

Ils remarquent que la méthode d'enseignement dans les TD est plus proche de celle du lycée :

« *Si on pose des questions on ne comprend pas tout parce qu'il va vite, c'est un peu abstrait ! C'est mieux les TD que les amphis, parce que dans les TD, on a les exercices du coup on a un meilleur point de vue alors qu'en amphithéâtre non* » (Boris, MPI).

Mais la présence dans les TD n'est pas toujours perçue positivement. C'est plutôt le cas des décrocheurs « silencieux » ou « inconscients ». Parfois les étudiants sont présents dans les TD par obligation, les absences sont comptabilisées comme au lycée. Cependant, ils aiment la discipline comme au lycée par habitude de ce modèle d'enseignement.

VIII.3.1.3 L'étudiant et les enseignants

Les étudiants ont pointé "l'attitude de l'enseignant", "le contenu du cours" et "le soutien à un apprentissage autonome" comme les facteurs influant sur leur investissement. Ces facteurs sont d'ailleurs cités comme les principaux éléments pédagogiques par Willis (1993).

Faire lien entre étudiants et enseignants est évoqué par 28/30 des étudiants interviewés. À titre d'exemple, Boris étudiant en MPI s'en plaignait :

« *Les professeurs ne nous connaissent pas du coup ils jugent juste sur les notes alors qu'au lycée les professeurs ils nous connaissaient alors ils nous jugeaient aussi sur les capacités et le reste et c'est pour ça que c'était plus facile au lycée qu'à la fac* ».

Mélissa en Sociologie avait pointé elle aussi l'influence de l'enseignant sur l'avis que l'étudiant pouvait émettre sur la matière et sur sa motivation : « *ça dépend des professeurs, ça dépend, il y avait un TD qui était bien mais sinon la matière était nulle, enfin j'aime pas la matière, j'dais pas, en sociologie, j'aimais pas vraiment j'dais pas (...) ils enseignent bien, ils discutent bien ça donne envie d'apprendre, de les écouter* ».

Le cours d'anthropologie était apprécié par quatre étudiants sur cinq en Sociologie qui trouvaient la matière intéressante, surtout le professeur motivant et captivant. Les interactions positives entre les étudiants et les enseignants établissaient un lien plus puissant entre eux. Le cas de Christophe

en Sociologie était parlant : « *j'oublie jamais ce professeur, je lui ai expliqué mon problème, il m'a aidé, c'était très humain, pour moi c'était ouf* ». Citons aussi Marinette en Lettres Modernes qui a mentionné le cas d'une de ses enseignantes qui donnait des exemples très concrets et même personnels pour leur expliquer le cours. Cela avait touché aussi Nathalie de la même filière.

En général, deux types de commentaires étaient observés : les "positifs" (Vermunt, 1996), ceux qui ont décrit les enseignants, leur méthode d'enseigner, la matière enseignée intéressant et permettant de s'investir ; les "négatifs" : ceux qui ont témoigné d'une distance importante entre les étudiants et leurs enseignants ou d'un désintérêt pour la matière enseignée ce qui révèle ainsi une démotivation.

Ceux qui ont énoncé des avis négatifs l'ont fait pour deux raisons. La première concernait le manque de relations ou de liens interactionnels entre enseignants et étudiants comme Bernard ou Stéphane en Lettres Modernes qui affirmaient « *les enseignants ne nous voyaient pas* ». La deuxième raison concernait les méthodes choisies pour enseigner ce que Boris en MPI nous a relaté : « *le prof écrit l'exercice au tableau il attend à chaque fois cinq minutes qu'on les fasse et qu'on a fini ou pas lui, il avance du coup on est obligés de suivre la cadence donc il faut être rapide* ». Nicolas de la même filière a critiqué une autre méthode :

« *Les amphis, ils sont faits par les enseignants chercheurs, souvent ils nous donnent un poly au début où il y a des cours, il y en a d'autres, ils font que répéter les polys donc ça sert pas dans tous les cours et souvent ils répètent ce qu'ils ont mis dans les polys ! C'est pas forcément toujours utile les amphis quand on peut réviser soi-même avec les polys souvent ils répètent les polys, ils réécrivent les polys au tableau ça dépend, ça dépend des professeurs il y en a qui sont bons pour expliquer, pour donner un autre point de vue !* »

De même la méthode d'enseignement sans interaction démotive l'étudiant comme René en MIASH : « *je trouve les amphis… c'est autant que j'ai les cours c'est la même chose. Ils donnent, ils dictent, euh enfin ils parlent de leur cours, ils mettent des diapos au tableau, ils expliquent pas, ils font leur cours comme ça après une heure et demie passe ils partent voilà pour moi c'est pas super intéressant* ». Et il a ajouté cette remarque : « *en fait vu que le prof explique pas, ça me donne pas envie de comprendre et d'apprendre* ». Stéphane en Lettre Modernes avait une remarque négative sur ces interactions : « *le professeur donne son cours et le reste peu importe pour lui, on ne le concerne pas* ». Lana de la même filière avait également le même avis.

Ainsi deux types de commentaires se distinguaient dans nos entretiens :

-Dans certaines filière les avis étaient majoritairement négatifs (4/5 étudiants) ; (Les étudiants en Droit, Lettre Modernes, STAPS, Sociologie)
-Dans d'autres filières les avis variaient selon l'étudiant (les étudiants en MPI et MIASH)

Élodie en MPI avait un avis positif sur les cours en amphi ce qui n'était pas tout à fait le cas de ses camarades (Nicolas ou Boris). Les enseignants qui avaient établi une bonne interaction avec les étudiants étaient très appréciés : « *franchement pour l'instant, on a vraiment de très bons profs qui sont vraiment là, on peut leur envoyer des mails à minuit, ils répondent ! [-Vous vous sentez soutenu ?] -encadrés, je parle pour mon groupe j'sais pas comment ça se passe pour les autres, notre groupe nous on a de la chance !* » (Élodie, MPI).

Léa en Droit, témoigne de l'avis majoritairement négatif sur le lien entre les étudiants et les enseignants dans sa filière. Elle nous a décrits ces derniers ainsi : « *Ils sont très stricts »* et elle a ajouté :

«(…) moi, j'avais une prof de TD qui m'a…j'avais peur d'aller en cours, je ne voulais pas aller en cours à cause d'elle. Franchement limite j'en pleurais avant d'aller en cours et c'est... même des amies autour de moi quand on parlait d'elle, elles avaient le même avis que moi, elle nous faisait peur. Elle était froide, elle était stricte, elle était vraiment horrible et j'en pouvais plus. Cela m'a dégoûté ! Moi j'en pouvais vraiment plus et je voulais partir… »

Et sur la façon d'enseigner son avis était identique : « *... en fait, il faut être vraiment, si intéressé, vraiment poussé, vraiment travailler beaucoup, pour comprendre* [les cours] *parce qu'ils* [les enseignants] *nous expliquent rien, ils balancent les cours et c'est tout* » (Léa, Droit).

Les avis différents peuvent être dus à l'étudiant lui-même. Il est possible que certains étudiants soient plus mobilisés que d'autres mais quand dans un groupe la majorité est du même avis (comme les étudiants de Droit ou Lettres Modernes) malgré leur motivation, cela montre l'importance du rôle de l'enseignant. Les avis unanimement négatifs sur les enseignants colligés dans notre travail ne peuvent pas mettre en cause les enseignants. En effet il existe un biais car les étudiants interrogés sont ceux qui sont en difficulté. Pour donner un avis objectif il aurait fallu interroger tous les étudiants.
Les enseignants étaient critiqués pour leur façon d'enseigner, le rapport froid et la distance prise avec les étudiants. Ces critiques étaient évoquées comme l'une des raisons à la démotivation et à l'abandon des études chez nos étudiants interviewés.

D'une manière générale, l'analyse des entretiens nous ont montré que l'enseignant joue un rôle important dans l'intégration académique et sociale des jeunes étudiants mais ce n'était pas un élément décisif car certains étudiants ont montré qu'il était possible de persévérer malgré une relation critique avec leurs enseignants.

VIII.3.1.4 L'étudiant et le personnel non-enseignant

Un autre élément qui aide l'étudiant à établir une bonne interaction avec son environnement, est le personnel para-pédagogique : les secrétariats, les tutorats, les services informatiques, les documentalistes, etc. Être informé des cours et des activités para pédagogiques est le rôle du secrétariat et du service informatique. Nous avons observé quelques problèmes liés à ce personnel. Parfois, ces professionnelles n'ont pas bien assumé leur rôle et les étudiants ont manqué une activité, par exemple les portes ouvertes de la rentrée. Ou bien une erreur informatique ne leur a pas permis de recevoir, pour la moitié des étudiants, les informations sur leurs cours ! Ils n'ont jamais compris la raison de ce dysfonctionnement ! C'était le cas d'un des étudiants en MIASH (Hélène) : « *j'ai pas reçu le mail dans ma boite mail d'étudiant, du coup j'y étais pas pour le jour des portes ouvertes, les autres, ils l'avaient reçu* ! ».

Mais cela n'est pas la règle générale. Océane en MIASH comme plusieurs d'autre étudiants avaient une bonne impression du service d'accueil ou d'informatique « *il y avait une journée, ils nous ont expliqué à peu près, ils ont fait une journée pour faire la visite de la bibliothèque* ».
Dans la même filière nous avons interviewé Thomas qui avait raté une semaine de cours en début d'année car les informations reçues dit-il « *n'étaient pas bien nettes* ». Il s'était trompé de cours, il participait aux cours d'une autre filière. Malgré tout, il a accepté la responsabilité de cette erreur :

« -Au début de l'année je me suis trompé même de filière j'étais une semaine dans une mauvaise filière enfin je pensais que j'étais dans la bonne filière mais non en fait j'ai su une semaine après „ah non vous vous êtes trompé'"; et ça a commencé mal j'ai raté une semaine…
-Il n'y avait pas quelqu'un pour vous expliquer ?
-On avait une carte qui montrait les bâtiments tout ça mais non il faut demander à des étudiants oui c'est où la salle ?
- Il n'y avait pas de jour de rentrée ?
-Ah si, si, il y avait un jour de prérentrée mais après moi en fait j'chuis un peu maladroit chuais loupé. Ce jour-là parce que je pensais que c'était le lendemain c'est, c'était ma faute j'ai loupé après chuis perdu après voilà c'est plutôt moi quoi ».

Les étudiants de MIASH avaient un avis très positif sur la secrétaire pédagogique et ils la décrivaient comme très « *gentille* » ! Elle était là pour leur donner les informations dont « *ils avaient besoin* », disaient-ils.
Dans les autres filières, les étudiants n'avaient ni critiqué ni apprécié le lien avec le personnel para-pédagogique. En tous les cas, les entretiens ne nous ont pas révélé d'effet de ce facteur contextuel sur leur décision de persévérer, décrocher ou changer d'orientation.

VIII.3.1.5 La relation avec les pairs

En suivant l'analyse de Goffman (1975), à propos des interactions sociales, la micro socialisation comprend les interactions et les expériences de la vie sociale de l'individu. Dans l'étude d'interaction entre pairs on peut étudier deux dimensions : individuelles et collectives. Ces deux dimensions correspondent à la micro-socialisation. Quand les étudiants s'entraident, on est dans la dimension individuelle de la micro socialisation. L'aspect collectif est plutôt dans l'esprit de concours entre les étudiants.

Chez les étudiants de notre échantillon cette interaction en première année avait une double face. L'une leur a permis de progresser, elle les encourageait, ce qui est très positif. L'autre face de cette interaction a produit un effet contraire, négatif. Le cas de René étudiant en STAPS est un exemple de ce cas. Il pensait que cette interaction était un traquenard !

« *Je pense déjà qu'il ne faut pas être influençable par rapport aux autres parce que souvent à l'université c'est qu'euh… les autres travaillent pas, c'est un peu festif, c'est un peu la fête, du coup on a tendance un peu à ne pas travailler, à déconner en classe, je pense qu'il faut se mettre un peu dans son coin, moi je ne fais pas ça mais je pense que c'est la bonne solution pour euh… bien travailler quoi, pas faire comme les autres* ».

Ils sont allés plus loin dans leur résolution en optant pour le travail individuel :

« *Je préfère travailler tout seul, avec les autres je ne peux pas me concentrer* » (Pascal, MIASH).

Cette expérience pour Nadir en MPI était à la limite de l'embuscade. Il nous l'a racontée ainsi : *«en gros, je suis tombé dans le piège, on est autonome, bah voilà j'ai tombé dans le piège, dommage pour moi je n'ai pas assez travaillé* ».

Quand on lui a demandé de nous expliquer „„le piège"" il a expliqué ainsi : « *la fac au début on arrive on connaît personne on rencontre des amis, tout ça (...) je me suis plus amusé que travailler* ».

L"ambiance général désagréable de concours chez les étudiants en Droit avait cependant rendu plus „„forts"" certains d"entre eux. Les étudiants de cette filière n"avaient pas de bonnes relations avec le groupe de pairs. L"atmosphère était dominée par une compétition féroce avec mensonges, fausses informations et découragement. Pourtant cette atmosphère délétère a créé des points positifs, les étudiants ont mis un point d"honneur à résister. Anaïs en Droit nous l"a décrite :

« *Ici les étudiants, ils pensent qu"on est en concours, les gens veulent réussir par eux même, c'est bête d'empêcher les autres de réussir par exemple il y a des gens qui changent les dates pour que ceux qui ne vérifient pas se trompent* ».

Léa aussi avait le même vécu : « *les étudiants nous donnent même des fausses copies* », « *chacun est pour soi* » mais malgré tout elles ont persévéré et ont continué. Il s"était mis en place une rivalité pour „„gagner au jeu"".

Lana en Lettres Modernes a vécu une autre expérience dans sa fac. Pour elle, « *ça manque d'interactivité à la fac* ». C"est la raison qu"elle a donnée comme cause de son désintéressement.

Les interactions positives pouvaient créer de la confiance en soi chez nos interviewés. C"est le cas d"Élodie à qui les autres étudiants ont redonné confiance en lui montrant ses capacités. Cette nouvelle assurance lui a donné à nouveau la motivation pour continuer :

« *J"ai remarqué qu"il y a beaucoup d'élèves qui viennent me demander dès qu"ils avaient un problème du coup là je me suis rendue compte que bah oui quand même il y a quand même des capacités s"ils viennent me demander ça veut dire qu"il y a quand même quelque chose du coup voilà c'est ça ! C"est là que je me suis rendue compte en fait* (qu"elle a des capacités) » (Élodie, MPI).

Parfois l"entourage les a „„réveillés"" et les a poussés à travailler : « *en voyant les autres travailler, je me suis dit ça va pas !* », c"était la réaction de Nadir en MPI dans ses interactions avec ses camarades.

Le contact avec les autres leur permet d"atténuer le sentiment de solitude car il créé de la solidarité. « La relation avec les autres étudiants (…) est évoquée dans les enquêtes en rapport avec deux thématiques importantes : la première dans le cadre de l"entraide pour le travail

universitaire, et la deuxième en rapport avec le phénomène d'isolement au sein de l'université ou à l'extérieur » (Coulon et Paivandi, 2008).

Nous pouvons ainsi distinguer deux types de micro-socialisation entre les étudiants : la micro-socialisation intégrative et la micro-socialisation marginalisante (Tableau 4). Chaque type de micro-socialisation a des conséquences importantes. Quand on est dans le type intégratif nous avons vu que les étudiants avaient bien progressé, ils travaillaient ensemble, ils s'entraidaient, ils se sentaient appartenir à un groupe, ils s'intégraient bien et finalement avaient plus confiance en eux. Au contraire la micro-socialisation marginalisante provoquée par un manque ou une mauvaise interaction avait pour conséquence : un travail solitaire, le sentiment d'être étranger dans son milieu, le manque de confiance, l'échec et finalement soit la réorientation soit le décrochage. C'était le cas des deux filles en Sociologie. Le groupe de Droit faisait exception : les étudiants entre eux n'avaient pas une bonne relation et parfois même une très mauvaise relation mais ils n'ont ni échoué, ni été réorientés. Nous nous en sommes demandés la raison. En analysant leurs propos nous avons remarqué que ces étudiants avaient quand même établi un lien fort entre eux en petits groupes d'amis. Ils s'encourageaient entre eux et avaient ainsi structuré une micro-socialisation intégrative. Ils avaient créé une sorte de ,,résistance'' et devenaient plus persévérants. Mais ils se sentaient toujours à l'écart des autres et ,,étrangers'' dans leur classe jusqu'à dire qu'ils n'aimaient pas leurs camarades (Anaïs, Léa et Christine).

Tableau 4. Les types de la micro-socialisation et ses conséquences

Micro-socialisation

Intégrative	Marginalisante
progression	Échec ou réorientation
Travail collectif	Travail individuel
Devenir membre de son groupe	Sentiment d'être étranger
Plus de confiance en soi	Avoir des doutes
Une motivation plus importante	La déception progressive
Une mobilisation importante	Moins mobilisé

Source auteur

L'enquête de R. Boyer, C. Coridain, V. Erlich (2001), sur les étudiants à Paris et à Nice a confirmé encore une fois l'importance des interactions entre étudiants. L'importance d'établir le lien est confirmée également par d'autres chercheurs. « Être étudiant au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants, qui leur permettent de reconnaître qu'ils rencontrent les mêmes problèmes, qu'ils emploient les mêmes expressions et qu'ils partagent en commun le même monde » (Chevalier, 2009) c'est ce que Coulon (1993) a appelé une « signification commune ». Si l'étudiant refuse de se mettre en interaction ou n'y parvient pas, dans le meilleur des cas, il considère l'université en tant que lieu de passage et le but de l'apprentissage est simplement utilitaire pour lui : passer des examens pour avoir un diplôme.

VIII.3.1.6 Les amis et les groupes de pairs

Le groupe de pairs et les amis sont deux sujets souvent observés dans nos entretiens. Nos analyses nous ont révélé que le rôle des amis différait de celui du groupe de pairs. Nous avons remarqué que leurs influences quoique différentes était assez importantes pour qu'ils méritent un traitement à part.

Si l'interaction se développe et aboutit à une entraide amicale, elle aide les étudiants à mieux apprendre ensemble comme c'était le cas des étudiants en MPI.

« *On s'entraide, dans cette filière on s'entraide beaucoup, dès qu'on a un devoir d'maison ou les exercices à rendre on le fait tout de suite ensemble on s'entraide. Il y a pas vraiment une concurrence parce que en fait il y a pas de concours à la fin d'année ou quoi que ce soit donc euh on s'entraide, tout le monde on s'entraide* » (Benjamin, MPI).

L'effet de l'interaction entre les groupes de pairs et le fait de discuter entre eux, a parfois aidé les étudiants dans leur intégration académique (trouver des solutions pour mieux étudier, changer leur méthode de travail, …). Cette interaction leur a permis de changer le rapport qu'ils avaient avec le savoir :

« *J'ai regardé aussi les autres comment ils faisaient, pourquoi ça fonctionnait chez les autres pourquoi ça fonctionnait pas chez moi, je leur ai demandé comment ça fonctionnait et je disais tout simplement je faisais comme ça je préférais réviser maintenant plutôt qu'après j'essaie de*

faire ça et ça commence à fonctionner. On va dire que je suis plus courageux, avant je me contentais d'apprendre le cours maintenant j'apprends et puis j'applique » (Boris, MPI).

Quand l'interaction n'est pas collective, ils essaient de se rapprocher des étudiants avec qui ils ont les mêmes affinités :

« *Il y a des élèves qui sont vraiment très, très à fond qui sont vraiment très focus sur leur travail et euh on sent qu'ils sont dans leur bulle étudiante*, (…) *Il faut que j'y arrive, j'ai trop de travail, j'ai trop de trucs et il y a de petits groupes d'élèves avec qui on s'entend très bien, avec qui ça passe super bien et euh avec qui depuis le premier semestre on est amis* » (Élodie, MPI).

Ce rapprochement n'était pas toujours positif. Parfois il n'encourageait pas la réussite quand ces affinités étaient préjudiciables. C'était le cas de deux étudiants en Sociologie (nous y reviendrons plus tard).

Dans l'intégration de l'étudiant, se faire des amis dans un nouveau contexte est très important. Les amis ont plusieurs rôles tels que transférer les informations et s'encourager. Ce dernier point est important car comme l'a dit Coulon (1997), les plus informés réussissent mieux. Nous avons posé la question suivante pour aborder le sujet de la socialisation des étudiants : Est-ce que vous vous faites facilement des amis ? Et en combien de temps ? Ils ont répondu « *oui, toute de suite* », «*une semaine* », « *le premier jour* ». Cela était un point positif pour certains. Les réponses nous ont révélé aussi d'autres aspects positifs.

Nous avons observé que le fait de se faire des amis avait un double effet pour les interviewés : encourageant et rassurant (soutien) surtout quand ces amitiés ne sont pas seulement pour s'amuser et sortir.

Les étudiants en première année cherchent à se faire des amis pour ne pas se sentir seuls et pour se protéger contre la peur de ce nouvel environnement. Nos entretiens ont montré que le lien d'amitié avait plus d'impact que le groupe de pairs sur la persévérance. Parfois le lien entre les pairs était destructif et ne les protégeaient pas.

Ainsi le thème „„des amis"" a pris une place importante dans nos données. Au fur et à mesure que nous avons avancé dans les entretiens nous avons observé que les étudiants explicitement ou implicitement indiquent le rôle de leurs amis. Les étudiants parfois se confiaient à leurs amis comme point de repère.

Cependant l'attachement créé entre eux, (souvent entre deux ou trois individus) a eu parfois un effet négatif : en cas d'abandon de l'un ou l'autre ceux qui restent étaient démotivés. Cela était le cas de Marinette en Lettres Modernes. Son ami était aussi un point de repère pour elle.
Zina en STAPS a tissé des liens rapidement : *« j'ai fait le premier jour depuis on est inséparables après mes autres amis c'était en TD, en amphi c'est pas possible* » (Zina, STAPS). Ce lien d'amitié forte l'a encouragée à persévérer.

Les amis se protègent comme Léa en Droit nous l'a affirmé : « *je ne suis pas seule, je suis entourée par mes amis* ». Les étudiants en Droit ont bien illustré ce rôle d'encouragement de leurs amis. Nous allons analyser plus profondément dans le chapitre suivant le rôle des amis dans la persévérance des étudiants.

VIII.3.2 L'espace d'étude et la transition

Le contexte spatial de l'université est un élément qui peut déstabiliser l'étudiant en première année et qui « pourrait contribuer à l'augmentation du décrochage ». Mais Khouaja et Moullet (2016) en s'appuyant sur le résultat tiré d'une base de données constituée de 108 203 élèves âgés de 16 ans et plus en mars 2013 dans l'académie d'Aix-Marseille ont montré que la taille de l'établissement scolaire fréquenté ne joue globalement pas sur le risque de décrochage mais plutôt sur la performance de l'élève. Nous avons observé le même effet. Dans notre échantillon la différence spatiale entre l'université et le lycée réside la plupart du temps dans la taille des salles de cours mais aussi dans la taille de l'institution. « *On m'avait dit l'université était verte, j'attendais le vert, la pelouse, mais il y avait la forêt !* » (Nadir, MPI). La taille de l'environnement est un facteur qui peut donner à l'étudiant de première année qui vient de sortir du lycée, la sensation d'être perdu sauf pour ceux qui avaient visité déjà une fois l'université (Bernard, Lettres Modernes), y avaient déjà un ami (René, STAPS), étaient accompagnés d'une autre personne (parent, famille, ami comme Océane) ou étaient dans un lycée de taille importante (Samuel, STAPS). Le premier jour à l'université ils pouvaient être plus au moins « *choqués* » et « *perdus* » :

« *En fait, j'aime pas la foule moi, du coup quand je suis arrivée, j'étais à la limite de pleurer, je me suis perdue le premier jour, je me suis perdue, j'ai vu beaucoup de gens, c'était une catastrophe pour moi ! Après je me suis habituée* » (Zina en STAPS).

Le temps est ici un facteur nécessaire pour prendre l'habitude d'un nouvel environnement inconnu et de surface imposante. Ils nous ont affirmé que cela leur a pris deux ou trois mois « *pour se sentir à l'aise* » (Pascal, MIASH). Le facteur de la taille est encore plus visible quand les étudiants parlaient des cours. La différence entre les amphis et les TD est plusieurs fois notée avec l'énoncé : « *c'est grand* » ou « *il y a beaucoup de monde* », « *au départ ça faisait bizarre de se retrouver avec autant de monde* » (Pascal, MIASH). Ce qui est d'ailleurs pointé comme une difficulté. Ils n'ont jamais apprécié les grands cours comme ceux dans les amphis. Ce qui montre que la taille des salles de cours peut poser deux sortes de problème : premièrement le sentiment d'être perdu car la convivialité diminue dans les grandes structures où cela devient moins facile de communiquer et d'établir des liens. Deuxièmement, la concentration et apprendre pour les étudiants était plus difficile que dans de petites structures telles que les cours de TD. « *Au début d'année, il y avait beaucoup de monde et du coup c'était le bazar on entendait plus rien, on entendait pas beaucoup même avec le micro on entendait pas trop et là les amphis il y a moins de monde alors c'est plus clair* » (René, STAPS) ; « *on se distrait facilement* » (Zina, STAPS). Le facteur „„espace"" n'avait pas d'effet négatif sur les étudiants en Lettres Modernes pour deux raisons : leur faculté n'était pas très grande et ils n'avaient pas de cours magistraux.

VIII.4 Le temps lycéen et le temps universitaire

L'organisation du temps à l'université est un autre facteur très important à gérer car il joue dans la réussite des étudiants. Dans le chapitre précédent nous avons abordé la difficulté pour ces étudiants à gérer leur temps sous le nom de „régulation". Dans cette partie nous allons l'étudier par rapport au contexte. Ce thème a beaucoup été abordé dans les entretiens et les étudiants ont pointé l'université comme responsable de cette difficulté. Ils le comparaient par rapport au lycée.

L'organisation du temps est un savoir que leur nouveau contexte d'étude exige : le temps des cours, le temps de travail, le temps de loisir etc. (cf. Chapitre 7). Dans tous nos entretiens nous avons eu cet énoncé : « *il faut être très organisé* ». Cette organisation est très différente avec celle du lycée. Quand on les a questionnés à propos de cette différence ils nous ont répondu unanimement (28 sur 30) « *c'est plus difficile car on est livré à nous même, il faut être autonome* » ils se sentaient « *délaissés* ». Quand nous avons demandé plus d'explications, ils ont

pointé l'emploi du temps incohérent de l'université. Cela pour eux était synonyme du manque d'encadrement par rapport au lycée :

« *C'est pas très encadré on n'a pas l'impression, du coup quand on a pas l'impression bah on est souvent relâchés à la fac et comme on a pas l'emploi du temps assez flexible on a des cours un peu par ci par là et, et donc du coup c'est pas un rythme de prépa de 8 h à 17 h tous les jours en fait, c'est ça qui est un peu euh gênant c'est pas comme au lycée, ça change du lycée c'est ça qui est gênant*
-Qu'est-ce qui change du lycée ?
- Au lycée c'est de 8h à 17h du lundi au vendredi là c'est… on a le cours lundi après-midi puis le mardi matin on reprend l'après-midi on finit tard mardi après-midi, des fois mercredi matin on n'a pas de cours et on a le cours mercredi après-midi et on finit à 18 :30. C'est pas, c'est pas un emploi du temps assez régulier en fait tous les jours c'est ça qui est un peu gênant » (Nicolas, MPI).

Cela était le cas aussi d'autres étudiants par exemple pour Stéphane et Marinette en Lettres Modernes ou Hélène et Pascal en MIASH.
Boris étudiant en MPI avait également les mêmes remarques : « *au lycée par exemple, je préférais l'emploi du temps au lycée, il y a très peu de trous et c'est un emploi du temps assez régulier* ».

Cette irrégularité du temps non seulement les a découragés mais était source de fatigue. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre précédent, cette difficulté demande à l'étudiant en première année d'opter pour une nouvelle "organisation" surtout quand celui-ci a pris de mauvaises habitudes au lycée. Toutefois, ils étaient conscients, au moment des entretiens, que l'université exige une nouvelle organisation du temps et d'ailleurs ils le signalaient comme un facteur « *très, très important* ». Ce facteur peut être pointé également comme une difficulté de régulation que nous avons déjà étudiée dans le chapitre précédent.

VIII.5 Le sentiment de lassitude

Nous avons vu dans les chapitres précédents que pour réussir à l'université, l'étudiant doit apprendre à s'organiser dans son travail, à être autonome et à fournir un travail intensif pendant toute une année universitaire. Ce travail constant est sanctionné par des évaluations : les examens finals et les « partiels ». Les étudiants interviewés, par leurs mots et énoncées, nous ont cité les

conditions pour la réussite : « *être autonome* », « *s'organiser* », « *travailler beaucoup* », « *les examens arrivent vite* », etc. Ces propos revenaient systématiquement dans les 27 interviews sur 30. Ils ont déclaré également que le travaille à l'université leur donne du « *stress* » (Marinette, Lettres Modernes, Léa et Christine en Droit). La quantité du travail à fournir par rapport au temps dont ils disposaient a créé pour certains un sentiment de lassitude.

Le travail à l'université apparaît aux jeunes étudiants non seulement nouveau mais aussi pesant. Ils cherchent un remède pour ce sentiment d'abattement. Les travaux de Monfort (2003), concernant les étudiants de première année de sciences à l'université, soulignent le fait qu'ils cherchent dans leur passé scolaire un modèle pour s'adapter à l'université. La difficulté vient de là car « certaines pratiques sont propres à l'université » et ne peuvent trouver d'écho que dans « l'expérience extérieure des lycéens ». L'étudiant qui vit cet écart se sent angoissé et même découragé. Laura en STAPS nous a déclaré que le travail à l'université n'est pas pareil qu'au lycée. Elle a vécu ce sentiment d'écart :

« *Au lycée on m'avait toujours dit « si tu fais un effort, tu auras 16-17 de moyenne », mais je faisais pas d'effort, j'étais à 12. [*À l'université*], je ne sais pas, en fait, j'avais l'impression d'avoir appris le cours par cœur. En psychologie, j'aimais bien du coup, j'apprenais. Je trouvais ça facile à apprendre, j'apprenais en deux minutes et je connaissais son cours par cœur. J'avais apprenais aux gens de ma classe. Ils m'ont dit « c'est quoi ça ? » je leur disais, je leur disais. Je récitais le cours du prof par cœur et j'ai eu 9 ! J'dhais pas !* »

Pour Marinette en Lettres Modernes cette différence dans la quantité de travail à fournir l'a submergée :

« *Non au lycée j'aimais beaucoup* [la littérature] *mais c'était beaucoup plus léger, on avait en première littéraire, on a entre six et huit heures de français par semaine donc on fait quand même pas mal de littérature et en terminale ça change parce que on en a plus que deux, ça veut dire que on a le programme plus allégé au niveau de la littérature mais là cette année c'est quinze livres à lire par semestre au moins et puis on nous demande de les connaître vraiment très bien et de d'avoir une sensibilité très, très développée ce qu'on a pas forcément tous en Lettres Modernes c'est pour ça qu'on se noie au final !* ».

Quand l'université provoque le sentiment de lassitude, l'étudiant se sent perdu dans sa sphère d'étude. Marinette était un des étudiants qui avait cette expérience en Lettres Modernes malgré le

fait d'avoir un baccalauréat qui correspondait à sa filière. La différence entre la fac et le lycée était décourageante pour elle ainsi que le volume de travail.
Le volume de travail demandé par les enseignants était source de lassitude et de démotivation. Il y avait d'autres étudiants qui ont noté l'écart entre le travail à fournir et le temps disponible comme Stéphane en Lettres Modernes aussi Kévin en MIASH ou Boris en MPI :

« *Là, il y a pas vraiment des exercices, beaucoup de TP donc c'est beaucoup de, euh, oui c'est beaucoup de TP on n'est pas très bien guidés, dès qu'on n'est pas très bien guidés moi chuis un peu, un peu perdu* » (Boris, MPI).

Le mot « *beaucoup* » a été entendu à plusieurs répétitions dans leurs énoncés. Cela illustre le degré du sentiment d'abattement évoqué chez ces étudiants. Stéphane en Lettres Modernes nous a parlé de fatigue. Christine et Anaïs en Droit aussi avaient le même sentiment de lassitude par la quantité de travail demandé et qui les dépassait.
Le sentiment d'abattement de ces étudiants était également dû à une autre raison. L'année du baccalauréat est une année très chargée. La majorité des étudiants interviewés nous a déclaré qu'ils avaient « *beaucoup* » travaillé pour le baccalauréat pour rattraper leur retard ou leurs lacunes. Ils ne s'attendaient pas à fournir un travail encore plus intensif à la fac. Comme ils le disaient : « *c'est la fatigue cumulée* ».
Le sentiment de fatigue a joué sur le degré d'intégration sociale. La fatigue ne leur permettait pas de participer aux activités proposées par l'université.

VIII.6 L'université est un environnement contextuel externe responsable et responsabilisant

Dans ce travail nous avons distingué deux contextes d'étude qui ont influencés le parcours des étudiants : le contexte interne et le contexte externe. Nous entendons par contexte externe d'étude, l'environnement qui comprend les éléments hors de la famille et de la vie privée de l'étudiant. Il s'agit de l'université au sens large : les cours, les enseignants, le personnel et les amis.

Pour éclairer la réussite à l'université il faut tenir compte de deux facteurs : les savoirs (savoir, savoir-faire et savoir-être) que certains chercheurs ont appelés la « compétence » et un projet à réaliser ou un but à atteindre. Nous avons suggéré que ces éléments sont essentiels à la transition

réussite universitaire. Le contexte externe prend sens dans l'accès qu'il peut faciliter à ces deux facteurs globaux.

L'université est ainsi responsable de la réussite de son étudiant. Cette responsabilité est reconnue depuis moins de deux décennies. En 2001, Maurice a expliqué la transition entre secondaire et supérieur en montrant le résultat du projet de Boussole. Il a pointé la responsabilité de l'université et son rôle dans la conduite des étudiants. Paivandi (2012b) a présenté le résultat d'une enquête longitudinale sur 115 étudiants de cinq universités de la région parisienne. Il avait étudié le lien entre l'étudiant et son environnement et ainsi a montré l'importance de la qualité de l'apprentissage à l'université et que l'étudiant n'est pas seul responsable.

Dans nos entretiens, les étudiants se sentaient responsables de leur échec ! Cette idée est classique. « L'étudiant échoue, pas l'université ». L'étudiant a-t-il été inspiré par cette idée ou était-il vraiment seul responsable de son échec ? Quand nous leur avons demandé pourquoi ils n'ont pas réussi à valider leur semestre ou leur année et qui était responsable (l'université ou vous-même ? Les enseignants ? L'environnement ?) Ils ont répondu : « *c'est moi, je n'ai pas bien travaillé* » (Marc et Mélissa en sociologie, Kevin en MIASH). L'énoncé de « *j'ai pas bien travaillé* » (Zina en STAPS), « *j'ai pas travaillé comme il fallait* » (René, STAPS), « *j'ai pas travaillé dès le début de l'année* » (Nadir, MPI), a été répété dans la majorité des interviews. Ce qui signifie que les étudiants ont assumé la responsabilité du manque de travail fourni et ils n'ont pas accusé l'université.

Au contraire, quand nous avons noté une amélioration du niveau et une maturation chez certains de ces étudiants, c'était dû au rôle de l'université.

VIII.7 L'évolution de l'étudiant dans le contexte universitaire

Le mot « étudiant » se réfère à « une personne qui fait des études supérieures et suit les cours d'une université, d'une grande école » (petit Robert). Chamboredon (1991) a défini l'étudiant ainsi : « mot dérivé du latin studere qui signifie « s'appliquer à apprendre quelque chose » […] (ce terme) est traditionnellement réservé aux personnes engagées dans un cursus d'enseignement supérieur. On le distingue ainsi de l'écolier, du lycéen ou encore de l'apprenti ». La transition est une transformation du lycéen en étudiant. Le rôle de l'engagement, souligné par Chamboredon, est indispensable dans cette transformation. Cet engagement nécessite de la maturité ! Pour

Paivandi (2015b), « aller à l'université est une rupture sur le plan relationnel et social pour les étudiants ». La socialisation y est également différente. Mise à part l'université, les établissements supérieurs comme les IUT, IAE, Classes Préparatoires, école d'ingénieurs, etc. ont gardé le rythme du lycée ou s'en rapprochaient. L'université exige donc plus d'autonomie et plus de maturité. Si l'étudiant n'a pas ces qualités, l'université peut-elle l'aider à les acquérir ?

Nous avons observé dans nos entretiens que le contexte d'interaction à l'université, malgré ses points négatifs cités par les étudiants, les fait évoluer et les amis étaient un des supports de cette évolution. L'environnement d'études universitaires a modifié le regard que les étudiants portent sur les études supérieures, leur vie et leur avenir. Nous les avons interrogés sur ce point. Ils étaient conscients de cette évolution. Ainsi nous leur avons demandé comment ils s'évaluaient après leur arrivée à l'université, depuis le mois de septembre et ils ont répondu : « *Ça a changé, parce qu'au début je croyais que ça allait être dur et que on allait être livrés à nous même. Mais finalement non les profs sont vraiment là pour nous. Si ça a changé* » (Éric, MPI).
L'évolution de l'étudiant dans sa nouvelle situation peut contribuer à développer une nouvelle maturité.

« *J'sais pas, mais il y a des trucs que l'année dernière j'aurai jamais osé faire, partir vers les gens ! Mais maintenant c'est naturel ! L'année dernière j'étais super timide, j'étais, cette année non ça va ! C'est le fait de rencontrer de nouvelles personnes. On se sent plus responsable genre même si les profs sont là pour nous, ils ne nous courent pas derrière. Ils sont pas là pour « pourquoi vous venez pas en cours ? » C'est vraiment vous voulez venir vous venez, c'est pour vous, pour qu'on se sente plus responsable. Parce que c'est ce qu'on fait c'est pas pour faire plaisir à qui que ce soit* » (Océane, MIASH).

Cette étudiante n'avait pas ce sentiment au lycée mais elle l'avait vécu à l'université. C'est l'environnement qui l'a aidée à effacer les difficultés, à changer et à se sentir responsable.
D'autres avaient trouvé leur chemin. Lana en Lettres Modernes avait un baccalauréat qui correspondait à sa filière (baccalauréat L) mais le fait d'être à l'université lui a fait comprendre que ce n'était pas pour elle et qu'elle avait trouvé sa voie ailleurs :

« *C'est comme ça, c'est les études j'sais pas comment expliquer on nous donne un chemin à suivre, on suit un chemin qui n'est pas forcément le nôtre, on est tout petit, on est tout petit, on sait pas encore ce qu'on devrait faire dans la vie, on est pas encore sûr même à trente ans il y a des gens qui changent totalement de carrière et de vie et qui reprennent les études parce qu'ils disent pourquoi j'ai fait ça ? Pourquoi j'en suis là ? et moi j'ai pas envie à vingt-cinq ans ou à*

trente ans de me dire pourquoi j'ai fait ces études. J'ai trouvé la réponse, je sais ce que je veux faire, je veux être soigneur, je fais en sorte d'y arriver et de donner tout mon maximum et tout mon cœur ».

L'environnement des études aussi peut même parfois changer leur vision :

« *Ma professeure principale elle m'a dit que c'était pas conseillé d'aller à l'université c'était mieux d'aller en IUT ou en classe prépa, parce qu'on est un peu livrés à soi à l'université, on n'est pas guidés on est un peu chacun pour soi au final non je me rends compte que c'est pas faux mais ce n'est pas chacun pour soi on travaille à plusieurs souvent voilà !* » (Nicolas, MPI).

Certains entretiens se sont déroulés au deuxième semestre, au mois de mai. Ils avaient réussi quand même à améliorer leurs notes puisqu'ils avaient compris comment il fallait s'y prendre. *« J'ai pas encore de bonnes notes maintenant j'ai des notes à peu près convenables, parce que j'ai compris qu'il fallait y aller régulièrement »* (Boris, MPI). Il avait compris, cela veut dire qu'il a changé. Ainsi on peut parler d'une nouvelle maturité en construction. Pendant le temps passé à l'université, ils ont acquis de l'expérience, mûri leur conception de l'acte d'apprendre et même modifié leur mode de vie et de travail, ce qui n'aurait peut-être pas été possible ailleurs. Cela est un point positif pour l'université. Surtout quand ils relataient eux-mêmes cette évolution : « *si, quand même j'ai appris des choses à l'université* » (Kévin, MIASH) ; « *je comprends maintenant ce qui se passe dans mon quartier, pourquoi les jeunes ne font pas d'études, ce que je ne savais pas avant, et c'est ce que j'ai appris ici, le prof nous a dit pourquoi* » (Marc, Sociologie).

VIII.8 La perception du contexte d'environnement

Dans ce chapitre nous avons essayé de montrer les effets de l'environnement sur la motivation pour apprendre, pour s'intégrer et le rôle de ce facteur dans la réussite ou l'échec de la transition des étudiants que nous avons interviewés.

Nous avons cité certaines études qui ont montré le rôle de l'environnement en considérant la taille, la structure, locale etc., comme celle de Felouzis (2003), ou le lien entre l'étudiant et l'enseignant (Ramsdon et Entwistle en 1981) mais le lien entre l'étudiant et son environnement d'étude est un sujet peu abordé à notre connaissance. Quelques recherches telle que celle de Coulon (1993) ou Paivandi (2015), ont traité de l'interaction entre l'étudiant et son

environnement. Tinto (1987) a surtout évoqué l'effet de l'absence d'interaction. Dans ces recherches c'est toujours l'étudiant qui est responsable dans les interactions échouées.

Nos entretiens ont confirmé l'importance de l'interaction entre l'étudiant en première année et son environnement pour édifier sa conception des matières et des études en général.

Les entretiens nous ont révélé également que l'enthousiasme de l'étudiant pour apprendre et continuer dans sa filière peut changer sous l'effet de son environnement. Autrement dit la motivation de l'étudiant ne dépendait pas seulement de lui-même. Marc en sociologie était un étudiant qui avait fait une année de médecine mais avait échoué de peu. Il nous a raconté qu'il était un garçon de banlieue parisienne défavorisée, une cité où avoir un baccalauréat était très valorisant. Durant le premier semestre en Médecine il n'avait pas travaillé. Il s'était mis au travail un peu tard mais après il disait qu'il était « *vraiment à fond* ». En étant dans l'ambiance de travail sa motivation s'est amplifiée. Marc en travaillant avait trouvé le goût d'étudier « *je restais à la bibliothèque jusqu'à ce qu'elle fût fermée, j'avais envie encore de travailler* ». La même personne dans un autre contexte (en Sociologie) avait complètement perdu le goût du travail et avait complément délaissé ses études. Le cas de Marc prouve bien l'influence du contexte dans la dégradation de la relation au savoir et de la perspective des études supérieures.

Ce changement de niveau de motivation, de leurs conceptions de l'acte d'apprendre, de l'approche choisie et de leur relation au savoir était évolutif (cf. Tableau 4). Nous avions des étudiants comme Marinette en Lettres Modernes, qui était très passionnée au départ mais qui a perdu cet enthousiasme au cours des premiers mois et son regard sur les études à l'université a changé. À l'inverse Élodie en MPI ne voulait pas intégrer sa filière mais finalement elle avait fini par l'apprécier et continuer. La décision prise par ces étudiants était la conséquence de leur environnement d'étude. Le lien qu'ils avaient établi avec le contexte d'études.

L'approche choisie par les étudiants en MPI était « minimaliste », elle s'est développée par la suite en raison d'un contexte positif. Ils ont même noté une évolution de leur conception des études supérieures depuis leur entrée dans leur filière malgré les perceptions négatives de l'environnement au départ (absence de spécialisation, matières principales mélangées, les relations difficiles, etc.).

Toutefois, les étudiants interrogés avaient attesté que malgré tous les points négatifs qu'ils avaient cités, leur vision globalement avait mûri. Ils comparaient leur conception d'avant et d'après de l'université, la vie sociale et académique. Ils ont décrit cette nouvelle perception souvent avec

l'énoncé de « *je crois* ». Cela peut traduire le début d'un doute sur leurs conceptions initiales ou un changement. Au départ, ils avaient une conception scolaire comme au lycée. Ils attendaient ainsi les mêmes systèmes d'enseignement et le même environnement. Nous avons beaucoup entendu cette phrase : « *ce n'est pas comme au lycée !* » et quand nous leur avons demandé d'expliquer la différence ils ont noté les facteurs suivants : contexte pédagogique (les enseignants, le suivi, l'encadrement, les méthodes d'enseigner, les cours, les matières) et contexte social (la liberté, la distance, les groupes de pairs, les enseignants). La conception de l'université qu'ils avaient par leur contexte familial, les médias, les amis, s'est développée et a vu un changement important. Alors on peut se demander d'où vient ce changement ?

Leur conception initiale de l'université était une image virtuelle et leur vécu dans leur filière (les perceptions) leur a donné une conception réelle de celle-ci. Ils disaient que l'image qu'ils avaient de l'université était basée sur les « *séries américaines* » (les étudiants en Droit et en Lettres), l'image donnée par leur famille et leurs amis, la lecture des livres, les propos des professeurs du lycée, des conseillers d'orientation et les amis. « *Mes amis m'avaient dit, nos professeurs au lycée nous avaient mis en garde, je savais que l'université était comme ça mais pas tant que ça, je m'attendais pas à ça* » (Kévine, MIASH). Ce qu'ils ont vécu en réalité « *n'était pas comme dans les films* » disaient-ils, ou n'était pas bien explicités au lycée par « *les conseillers* ». Ils ont confronté la réalité dans les amphis, les TD avec les enseignants et les nouveaux amis. Certains dispositifs comme le tutorat au lycée avaient suscité chez eux une certaine méfiance. À l'université certains dispositif ont changé leur conception de l'acte d'apprendre et de l'université. Ils ont réalisé que « *l'université est une toute autre chose* ». Leurs conceptions de leur famille ont également changé (certains sentaient une distance avec leurs parents comme Bernard), ils se voyaient plus libres pour prendre une décision. Ils étaient en transition identitaire.

La transition à l'université était réussie quand la conception initiale de l'étudiant de l'université soit rimait avec la conception reçue, soit ne s'y opposait pas. Dans le cas contraire, quand l'étudiant avait rencontré un grand décalage entre son image de l'université avant d'y aller et après y être entré, il avait décidé d'abandonner ses études (Mélissa en Sociologie, Guillaume en STAPS, …) surtout quand cette image ne s'est pas modifiée par l'université. Parmi notre échantillon, il existait des étudiants qui avaient une conception initiale de l'université presque similaire à la conception reçue mais avec quelques nuances importantes. Malgré cela, ils avaient eu la capacité de changer leur image initiale, disons qu'ils avaient été capables de s'adapter aux

perceptions qu'ils avaient de l'université (Élodie en MPI, Océane en MIASH, Christine et Anaïs en Droit).

Nous avons observé également le cas où l'étudiant avait une conception dégradée des études universitaire et de l'apprentissage comme Stéphane et Marinette en Lettres Modernes qui les a conduits au décrochage.

Ce changement de conception de l'apprentissage est observé chez tous les étudiants interviewés. Mais l'importance de cette transformation n'était pas toujours identique. La présence de deux types de facteurs « structurels » et « processuel » (cf. chapitre V), est confirmée mais leur influence et leur rôle n'étaient pas identiques.

Les étudiants qui abordaient leurs études avec des bagages assez solides, un projet bien défini et une image réaliste de l'université (les facteurs « structurels ») étaient davantage en mesure de s'adapter et de changer de conception de leurs études et de la relation avec apprendre. Mais si l'étudiant ne dispose pas les facteurs « structurels » il n'est pas condamné à un échec. Nous avons observé que les facteurs « processuels » avaient une influence très forte sur le changement de conceptions des études de sorte qu'ils pouvaient même combler les lacunes de l'étudiant dans les facteurs « structurels ». À titre d'exemple, l'étudiant avec un bagage faible ou sans projet est en mesure de construire un parcours intéressant grâce à la mobilisation personnelle et au concours des pairs et de l'environnement d'études (les facteurs « processuels »). Il peut bâtir un avenir universitaire grâce à l'interaction avec ses pairs et ses enseignants et acquérir de nouveaux savoirs. Cette transformation et intégration progressives à l'environnement universitaire contribuent à persévérer et aller plus loin dans ses études (le cas des étudiants en Droit et MPI).

Chez les étudiants en Lettres Modernes le manque des facteurs « processuels » a provoqué le décrochage malgré la présence des facteurs « structurels ». La majorité des étudiants en Lettres Modernes se plaignaient du manque d'interactions et la majorité des étudiants en sociologie n'avait pas essayé d'établir de liens. Le manque d'interaction avec les étudiants était plus facile à combler que la distance avec les enseignants. Ces distances étaient remplacées par la proximité des amis. Quand ceux-ci étaient absents, les étudiants ont finalement décidé de quitter leur filière. Cela prouve encore une fois l'importance du facteur « interaction » sur la persévérance.

VIII.9 Conclusion

Les données de notre enquête montrent que le développement cognitif est conditionné par d'autres développements individuels tels que culturels, savoir-faire, savoir-être. Ainsi l'université doit fonctionner comme un "opérateur produisant" de ces développements.

L'expression de « l'opérateur produisant » est proposée la première fois en 2003 par Marcel Crahay afin d'expliquer la cause de l'échec à l'école. Il a ainsi caractérisé l'école « en tant qu'opérateur produisant de l'échec ». Cette expression peut être reprise dans le cas des universités cependant nous souhaitons l'utiliser pour caractériser l'université avec un regard positif.

À l'opposé de Crahay, nous ne considérons pas l'université seulement comme un lieu de production d'échecs ou de « reproduction » (Bourdieu & Passeron, 1970) des inégalités sociales et scolaires mais également un lieu de production de persévérance et de réussite. Elle peut reproduire, dans le sens de Bourdieu, la réussite chez les étudiants « prédestinés » par leur milieu social, mais elle peut produire également la réussite chez d'autres étudiants sous réserve de certains facteurs tels que des interactions "productives" et de "qualité".

Si on attend des étudiants la réussite, la motivation et la persévérance, comment l'université y participe-t-elle ? Est-ce qu'elle facilite bien l'épanouissement de la motivation initiale et peut-elle faire émerger une motivation *de novo* ? Permet-elle la promotion d'une conception positive des études supérieures ?

Pour notre part, l'université peut être considérée comme un espace opératoire en vue de produire ou recontextualiser progressivement des savoirs.

La réussite est bien sûr *multifactorielle* (Romainville, 2000). Dans ce chapitre nous avons montré comment l'université peut réussir à motiver et à intégrer ses étudiants même s'ils sont sans projet initial. Elle peut parfois donner une seconde chance d'intégration aux étudiants en difficulté en créant une atmosphère d'interaction et par des dispositifs adéquats, ce qui n'était pas le cas de certaines universités de notre échantillon.

CHAPITRE IX. L'étude de la persévérance et du décrochage dans les filières de notre échantillon

IX.1 Apprendre et réussir : y a-t-il une différence entre les filières ?

Dans les chapitres précédents nous avons essayé d'aborder les difficultés rencontrées au cours des études supérieures à l'université chez les étudiants de première année que nous avons interviewés. Ensuite nous avons essayé de montrer le rôle de l'environnement et les difficultés qu'il provoque. Ici nous allons étudier les difficultés repérées dans chaque filière et les comparer entre elles. Nous avons l'intention de montrer en particulier les raisons pour lesquelles les étudiants interviewés étaient persévérants ou ont décroché de leurs études.

D'une filière à l'autre nous allons examiner la relation que les étudiants ont établie avec l'acte d'apprendre à l'université. La relation à l'apprendre constitue un facteur important dans la performance universitaire des primo-arrivants et en lien direct avec l'image qu'ils ont des études à l'université. Cette image et la relation à l'apprendre qui la suit, influencent directement l'approche d'apprentissage [18] qu'ils développent par la suite. Cette différence de relation avec l'acte d'apprendre a plusieurs origines. Ces dernières ont particulièrement attiré notre attention. Ainsi avons-nous cherché à répondre à plusieurs questions :

Est-ce que les étudiants ont échoué ou réussi partiellement pour les mêmes raisons dans les différentes filières ? Qu'est-ce qui était en jeu dans la relation qu'ils avaient avec l'acte d'apprendre ? Pourquoi dans une filière choisissaient-ils d'apprendre en groupe et dans une autre en individuel ? Pour quelle raison veulent-ils décrocher ou persévérer ? Est- ce que malgré toutes les différences patentes et latentes, il existe une ou des raisons communes aux étudiants qui expliquent leur décrochage ou leur persévérance ?
En analysant les entretiens nous allons mettre en lumière les raisons majeures révélatrices de la persévérance et/ou du décrochage chez les étudiants interviewés dans ces filières.

---

18 Rappelons les trois formes d'approche de Säljö et Marin (1976) : surface, approfondi et stratégique.

IX.2 D'une université à l'autre qu'est-ce qui change ?

À première vue, d'une université à l'autre la différence sociodémographique n'était pas à l'origine de la différence entre les étudiants en ce qui concerne la réussite ou l'échec. Les étudiants étaient de couches sociales différentes et cela n'a joué ni sur leur décrochage ni sur leur persévérance. Le facteur le plus remarquable, c'était plutôt la relation qui s'est tissée entre ces étudiants. Dans une université au cœur de Paris ou en banlieue les relations ne semblent pas être influencées d'une manière marquante par la situation sociodémographique des étudiants. À l'université de Paris Sorbonne Nouvelle (Paris 3) les étudiants étaient souvent enchantés de rencontrer des gens de nationalité différente, d'âges différents et de cultures différentes. Ils avaient cité ces opportunités comme « *un enrichissement très intéressant* ». Les étudiants de notre échantillon étaient de caractéristique sociodémographique diversifiée. Ce facteur n'a pas eu d'influence sur la persévérance à l'université. Alors, qu'est-ce qui les a poussés à quitter l'université ? Pour répondre à cette question nous avons analysé les discours étudiants autours de deux questions : « Est-ce tu vas continuer ? » Et « pourquoi ? »

Selon les réponses recueillies dans nos entretiens, nous pouvons noter l'existence des différences entre les universités mais aussi au sein d'une même université dans la façon de traiter les étudiants en difficulté par exemple en favorisant des liens sociaux. Dans les chapitres précédents, nous avons étudié l'influence de l'environnement d'étude sur l'apprentissage et l'intégration sociale (Lahire, 2000 ; Clanet, 2001 ; Felouzis, 2003 ; Galland, 2009). Chaque étudiant avait un regard différent sur ses études et sur sa filière, qui le conduisait à développer une approche pour étudier. Ce regard pouvait-il être influencé ? Et si oui par qui ou par quoi ?

Nous avons montré l'intérêt de l'entourage pour les étudiants, que ce soit les enseignants, les autres étudiants et, le plus important, leurs amis ! Selon les données de l'enquête, les amis avaient un impact avéré sur la décision de poursuivre ou non les études. Nous avons entendu prononcer de manière récurrente le mot „„*mon ami*"". « *J'ai un ami qui fait la même chose* » (Guillaume, STAPS), « *j'ai un ami qu'on est tout le temps ensemble* » (Mélissa, Sociologie), « *j'ai un ami que depuis la rentrée on est inséparables* » (Zina, STAPS) sont quelques exemples des énoncés qu'ils avaient prononcés afin de prouver leur lien avec leur entourage. Mais l'effet de ces amis était différent d'une filière à l'autre, ce qui a attiré notre attention dans ces entretiens.

Nous allons étudier dans chaque filière les facteurs importants que nous avons observés.

IX.3 Une filière, un regard, une décision

IX.3.1 Sociologie

Notre groupe de Sociologie était un groupe assez hétérogène sur le plan du profil personnel mais assez homogène quant aux critiques formulées sur la filière. Les étudiants interviewés dans cette filière n'étaient pas persévérants car le choix de leur filière était fait souvent par défaut. La majorité de ces cinq étudiants interviewés a souhaité partir car ils n'avaient pas réussi à établir une relation avec cette filière et le contexte d'études mais ils continuaient à assister aux cours. Parmi eux, nous avons eu seulement une étudiante qui n'assistait plus à ses cours. Au moment de l'entretien elle avait envie d'y retourner mais elle disait : « *j'ai un peu la honte, je ne peux pas* » car il y avait longtemps qu'elle était absente des cours. Il y avait deux filles redoublantes dans ce groupe. La raison du redoublement était le manque d'autre projet. Elles ne savaient pas ce qu'elles devaient faire et elles déclaraient qu'elles partiraient quand elles auraient trouvé une autre voie. Rester dans la filière n'était pas leur souhait mais pour avoir une occupation « *c'est mieux que rien faire* » nous disait Mélissa. L'autre affirmait qu'elle s'était trompée de filière par rapport à son objectif.

Dans ce groupe, il y avait aussi deux garçons redoublants. Le manque d'objectif dans cette filière a déclenché des difficultés. Ils n'avaient pas demandé cette filière dans leur choix ! Ils étaient en première année de médecine et ils avaient manqué leur année. S'ils étaient là c'était par obligation. Pour changer d'orientation ils étaient obligés de valider une année dans une autre filière et ils avaient été acceptés en Sociologie. L'un des deux nous disait : « *je ne savais même pas que cette filière existait !* » Et l'autre ajoutait : « *cette université, je croyais que c'était juste une bouche de métro !* ». Ainsi ils avaient un regard minimaliste et utilitaire sur cette filière comme les deux filles redoublantes. Pourtant, ils étaient de caractère persévérant sans en être conscients :

« *Souvent je perds en compétition parce que je fais du basket à côté, je suis en compétition, et je perds souvent, mais c'est vrai que la compétition ça me motive. Savoir en plus que, je savais qu'avec mes compétences il était très, très difficile de réussir mais ça me pousse encore plus. Mes collègues me disaient ça va être archi dur mais ça me pousse encore plus. En fait quand je suis mauvais en quelque chose ça me pousse* » (Marc).

Il montrait de la persévérance mais il ne se voyait pas comme tel : « *Non, moi je ne me vois pas persévérant, mais ma mère me l'a déjà dit* » (Marc).

Dans ce groupe de sociologie, ils constituaient des groupes d'amis qui avaient essuyé les mêmes difficultés. Ils ont rejeté leur filière ensemble, cherchaient d'autres « *plans* » ensemble et finalement ils voulaient quitter la filière ensemble. Mise à part une matière qui était appréciée par quatre étudiants de ce groupe, ils n'ont pas considéré le reste de l'enseignement suffisamment intéressant pour persévérer. La cinquième étudiante de ce groupe avait apprécié la filière au départ mais finalement un facteur l'a poussée à décrocher : le manque de relations amicales. Cette fille évoquait le manque de liens chaleureux dans sa filière comme la cause de son décrochage (décrocheur involontaire).

Malgré tout, le rôle des amis pour les quatre autres n'était pas constructif dans le sens à les faire persévérer dans cette filière. Au contraire, ils se plaignaient des mêmes choses et se poussaient mutuellement à décrocher. La filière ne les avait pas attirés mais le rôle des amis était aussi le catalyseur du décrochage.

Les étudiants de cette filière peuvent être classés parmi des étudiants qui ont une approche de surface. Ils voulaient tout simplement avoir une note pour faire autre chose. Cette filière était pour eux une étape non désirée dans leur vie. Leur objectif n'était que de valider leur année soit pour aller dans une autre filière soit pour ne pas rester sans rien faire et en attendant trouver leur voie. Leur perspective sur l'acte d'apprendre était ainsi entre une perspective « minimaliste » et une perspective de « désimplication [19]» (Paivandi, 2011, 2015).

Dans le tableau ci-dessous nous avons montré les différents facteurs qui ont joué sur leur persévérance. Dans ce groupe, le rôle des parents était plutôt un rôle de conseiller. Les parents de ce groupe étaient de niveaux d'études très variés : d'ouvrier à cadre, du primaire à Bac + 10. Le rôle que ces parents ont joué dans la décision de ces étudiants était jugé non décisif car ils ont décidé seuls de venir dans cette filière et seuls d'en partir. Leurs parents n'avaient pas d'avis pour ou contre. Seulement une étudiante a cité l'insistance de son beau-père pour qu'elle aille à l'université. À l'opposé de la famille, l'environnement pédagogique de ce groupe a influencé leur décision. Ces étudiants minimalistes majoritairement ne se satisfaisaient pas de leur environnement : les enseignants, les amphis, les TD, le groupe de pairs, etc. Ils n'avaient pas de problème concernant le temps de travail à l'université. Leur préoccupation essentielle était de

---

19 Ce sont les étudiants « en voie de marginalisation, se sentant exclus ou s'excluant eux-mêmes » (Paivandi 2011, 2015) (cf. chapitre V).

trouver un bon travail plus tard. Le rythme de travail ne leur convenait pas. Ils préféraient le rythme scolaire du lycée. Leur passé scolaire a montré des lacunes pour certains. Pour ce groupe, ni la distance entre leur faculté et leur résidence, ni la quantité de travail demandée par les enseignants n'étaient avancés comme une complication.

Dans le tableau 5, nous avons montré ces facteurs et leur influence sur la persévérance des étudiants du groupe de sociologie. Si le facteur avait un impact négatif sur leur décision et les a encouragés à décrocher nous avons mis un signe moins (-) et si l'influence de ces facteurs étaient positives sur la persévérance nous l'avons montré par un signe plus (+). Si les étudiants ont jugé qu'un facteur était sans impact sur leur persévérance nous n'avons rien indiqué dans le tableau.

Tableau 5. Les facteurs en jeu dans la persévérance en Sociologie*

Facteur / étudiant	*Laura*	*Mélissa*	*Marc*	*Nacima*	*Christophe*	*Effet dominant*
Le soutien familial			+			*+1/5*
L'environnement parapédagogique						*0/5*
Les amis	-	-	+	-		*-3/5*
Le trajet						*0/5*
Les enseignants		+	-	-	-	*-3/5*
L'objectif	+	-	-	-	-	*-4/5*
Le choix de la filière	+	-	-	-	-	*-4/5*
Leur baccalauréat	+	+		+		*+3/5*
Le rythme scolaire	-	-	-	-		*-4/5*
La relation entre les étudiants	-					*-1/5*
Leur avenir			-	-	-	*-3/5*
Les amphis	-	-	-		-	*-4/5*
Les TD	-	+			-	*-2/5*
La quantité de travail						*0/5*
Les matières	+	-		-	-	*-3/5*
L'organisation et le temps	-					*-1/5*

*Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant selon les interviewés : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant selon les interviewés : (-)
Le facteur est neutre ( )

Nous pouvons y observer selon les énoncés des interviewés que certains facteurs tels que l'enseignant (la relation avec les étudiants et leur approche pédagogique), avoir un but ou un

projet plus ou moins défini, le choix de la filière, les amphis (l‟organisation pédagogique) et leur avenir professionnel avaient une influence fortement négative ou positive sur leur persévérance. Les TD, leur baccalauréat, la relation avec les autres étudiants et le rythme scolaire avaient un impact sur leur persévérance. Quant aux matières, ils les avaient décrites majoritairement « inintéressantes » (sauf une matière et son enseignant). Ils étaient très mécontents de la façon dont étaient organisés les cours avec de longues pauses qui pouvaient aller jusqu'à trois heures entre deux cours disaient-ils.

Il faut noter que l‟enquête s‟est intéressée aux étudiants en difficulté et ne représente pas tous les étudiants. Il s‟agit du vécu d‟un groupe restreint qui n‟avait pas un intérêt particulier pour leurs études. Ces résultats ne reflètent sans doute pas l‟ensemble des inscrits dans cette filière.

Nous allons reproduire ce tableau pour les cinq autres groupes.

IX.3.2 Droit

Les étudiants de cette filière étaient l‟exemple de la persévérance évidente. Leur réussite était due à cette persévérance malgré les difficultés qu‟ils vivaient dans leur environnement d‟études. S‟ils restaient, contrairement au groupe de sociologie, c‟était grâce à leur objectif fixé et à leur assiduité. L‟ambiance générale les a poussés plusieurs fois à partir et leurs notes ne les ont pas encouragés non plus. Mais ils voulaient réussir à tout prix !

Nous avons interviewé cinq filles dans cette filière, les cinq ont fait des remarques plus ou moins similaires sur les enseignants. Une matière était reconnue unanimement comme difficile. L‟ambiance générale d‟étude avec les autres étudiants était détestable selon les entretiens.

Léa une fille que nous avons interviewée nous a raconté les difficultés qu‟elle avait dans sa filière :

« *-Au premier semestre on avait une matière qui s'appelait HDI, Histoire des institutions, et je trouve ça super intéressant et tout mais arriver aux TD c'était une catastrophe ! Parce que c'était super dur ! En fait, je comprenais les textes, on devait faire des commentaires de texte, je comprenais les textes etc. mais en fait, les notes, les professeurs étaient très, très sévères ! Je pouvais avoir le 2, le 3 et tout et pourtant je savais faire le commentaire d'un texte et tout !*
-Donc plutôt dans les TD tu étais bloquée
-Oui, oui, oui, parce qu'en amphi on est chacun pour soi, les profs ne nous calculent pas et c'est tout !
–Vous vous sentez seules ?
–Non je ne me sens pas toute seule parce que je suis entourée de mes amies et voilà !
(…) Personnellement moi j'ai vécu une expérience… c'était traumatisant vraiment de passer du lycée à la fac ! Moi je suis quelqu'un je dois être encadrée sinon je ne travaille pas, je faisais vraiment rien si j'avais la possibilité de rien faire je fais rien et disons là c'était euh en fait ils nous ont lâchés et voilà ! Il y a tellement de choses qu'on ne nous explique pas, c'était à nous d'aller chercher. Donc ce n'est pas trop facile à se mettre dans le bain. Après il y a des TD et c'est une pression, directement la pression. Nous, on n'a pas, ils s'en foutent de mettre un zéro ou pas. Ils sont super stricts ! Vous, vous devez venir avec votre dissertation faite et moi au lycée je mettais une semaine pour une matière. Là on nous donne trois par semaine franchement je le trouve beaucoup, ils mettent beaucoup, beaucoup de pressions, c'était vraiment traumatisant je trouve ! » (Léa)

Trois de ces cinq personnes étaient des amies. L'une d'entre avait fait changer d'avis les deux autres qui voulaient partir et les avait encouragées à rester. Les deux autres filles interviewées ont également souligné le rôle important joué par leurs amies. Claire par exemple n'avait pas validé son premier semestre. Elle nous a affirmé qu'elle « *s'est réveillée* » et qu'elle allait se mettre au travail pour ne pas redoubler. Quand nous lui avons demandé ce qui l'avaient réveillée elle a déclaré : « *c'est avec les amis qui n'ont pas validé comme moi, on s'est dit qu'on va aller au travail, il faut valider* ». Leur volonté très forte pour intégrer cette filière et le soutien de leurs amies étaient deux raisons puissantes pour continuer. Elles utilisaient le mot « *vouloir* » ce qui signifie leur détermination. Cette volonté avait permis d'accepter un redoublement potentiel (si c'était leur cas) afin de réussir. « *C'est ce que je voulais faire, je vais le faire* » (Christine). Claire avait utilisé le mot « battante » pour se décrire : « *je suis une fille battante* ». En général, cet échantillon était un groupe homogène. Elles avaient les mêmes difficultés et elles étaient toutes très décidées. Nous pouvons les classer parmi les étudiants qui ont une « perspective de performance ». Cette perspective est « une position intermédiaire entre la « perspective compréhensive » et la « perspective minimaliste » (Paivandi, 2015). Les étudiants de ce groupe pensent à bien réussir leurs études, à apprendre des choses en rapport avec le métier envisagé et à obtenir leur diplôme avec une bonne mention. Ces étudiantes avaient choisi une approche intermédiaire entre l'approche de « stratégie » selon le classement de Ramsden et Entwistle

(1981), et l'approche de surface. Car ces étudiants, en même temps qu'ils décrivaient certains cours comme difficiles à comprendre ou inintéressants (l'approche de surface), avaient un regard plutôt d'« orientation vers la réussite » (l'approche de stratégie).

Les caractéristiques sociales de ces étudiants n'étaient pas très différentes. Pour ce groupe comme le précédent nous avons fait un tableau des facteurs que nous avons repérés dans leurs entretiens. La différence avec le groupe de sociologie réside dans le fait que ce groupe à l'inverse du groupe précédent ne souhaite pas partir. Au contraire, elles souhaitent réussir malgré le grand nombre de difficultés qu'elles ont rencontrées. Le tableau 6 nous indique également que certaines variables avaient plus d'influence sur leur persévérance que certaines autres telles que : leur choix de la filière qui n'était pas fait par défaut, le rôle des amis qui était très positif, l'objectif bien défini. Leur futur dans cette filière selon elles, était bien garanti car « *il y a beaucoup de débouchés dans cette filière* » disaient-elles. Au contraire, les amphis, le lien entre les étudiants, les enseignants, le rythme scolaire et la quantité de travail demandée étaient des facteurs qui avaient été jugés fortement négatifs. Elles étaient toutes les cinq du même avis qu'il faut être très organisé pour réussir à l'université. Elles signalaient qu'elles ne parvenaient pas bien à gérer leur temps, du moins au début de l'année. Quant au rôle de la famille, il était en général soutenant même quand les parents étaient directifs (le cas d'une étudiante). Elle nous a relaté qu'elle avait choisi cette filière car ses parents le souhaitaient. Au début de l'année quand elle a rencontré des difficultés, elle a décidé de suivre la filière de psychologie mais elle s'est retrouvée devant le mécontentement de ses parents qui l'ont obligée à rester dans la filière. Une tante qui avait fait sa carrière en Droit lui a donné des conseils pour travailler et réussir. Elle les a jugés assez efficaces pour l'encourager à continuer. Les autres étudiants ont décidé toutes seules du choix de leur filière et les parents aussi les soutenaient.

Tableau 6. Les facteurs en jeu dans la persévérance en Droit

Facteur / étudiant	Christine	Léa	Anaïs	Claire	Anne	Effet dominant
Le soutien familial		+	+			*2/5*
L'environnement parapédagogique						*0/5*
Les amis	+	+	+	+	+	*5/5*
Le trajet						*0/5*
Les enseignants	-	-	-	-	-	*-5/5*
L'objectif	+	+	+	+	+	*5/5*
Le choix de la filière	+	+	+	+	+	*5/5*
Leur baccalauréat		+	+			*2/5*
Le rythme scolaire	-	-	-	-	-	*-5/5*
La relation entre les étudiants	-	-	-	-	-	*-5/5*
Leur avenir	+	+	+	+	+	*5/5*
Les amphis	-	-	-	-	-	*-5/5*
Les TD		-	-	-		*-3/5*
La quantité de travail	-	-	-	-	-	*-5/5*
Les matières	-	-	-	-	-	*-5/5*
L'organisation et le temps	-	-	-	-	-	*-5/5*

Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant : (-)
Le facteur est neutre ( )

IX.3.3 Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS)

STAPS était une filière pour laquelle les profils des étudiants étaient très variés en rapport avec la relation qu'ils avaient avec l'acte d'apprendre, le choix d'orientation et le niveau sociodémographique des parents. René était un étudiant persévérant, Zina qui était restée par obligation, Samuel n'était pas sûr de rester mais il était sûr qu'avec son diplôme il pouvait faire autre chose et il avait juste besoin d'un master « *il faut un master n'importe lequel* » disait-il. Il n'avait d'objectif concernant cette filière. Guillaume au moment de l'entretien ne participait plus aux cours car il voulait se réorienter et Loïc, lui, avait déjà décroché. Toutefois une difficulté était commune à tous : la filière n'avait attiré que partiellement ces étudiants car les matières et les enseignants ne correspondaient pas à l'image qu'ils se faisaient de l'université.

Mais le résultat n'était pas identique pour tous. René avait le même ressenti et de plus une difficulté de compréhension due à sa dyslexie. Il devait travailler toujours plus que les autres pour

réussir. Au bout d"un moment il voulait partir mais sa persévérance, l"habitude de se battre pour réussir et avoir un projet d"avenir étaient les raisons pour lesquelles il a finalement décidé de rester.

« J"ai souvent eu beaucoup de difficultés en fait en primaire, au collège, j"ai eu beaucoup de difficultés de compréhension, euh, j"avais un peu de problème de dyslexie aussi donc euh j"ai eu toujours un peu de mal des matières, en français, les maths, des matières importantes quoi, mais c"est pour ça, toute ma scolarité j"ai eu des difficultés, soucis de compréhension des consignes, de ce qu"on me demandait, je comprenais pas aussi à quoi ça servait, voilà plein d"trucs comme ça, ça en fait, surtout ça m"intéressait pas en fait, voilà ! en fait au début je devais faire, je voulais faire SBSS c"est une filière de biologie, en fait j"ai pas été accepté dans le lycée que je voulais, du coup en fait j"ai pris la filière STMG par défaut juste pour avoir un bac parce que en fait STMG n"a rien avoir avec le STAPS alors que le STAPS je voulais faire depuis euh très longtemps et voilà et en fait c"est un choix par défaut parce que si c"était STMG c"était dans le lycée de mon secteur, juste à côté de chez moi, là, donc voilà c"est plus pour ça que j"ai fait ce choix. En fait depuis que j"ai 13 ans je voulais faire, je voulais toujours faire un métier dans le sport, j"étais passionné par le sport en fait depuis tout petit j"adore le sport et je voulais faire soit le prof de sport soit coache sportif, préparateur physique c"est toujours un truc qui m"a passionné depuis, oui ça fait depuis 13-14 ans que je savais exactement ce que je veux faire, c"est positif, et c"est ça qui m"a poussé à travailler beaucoup au lycée même si j"avais des difficultés.
-Et quand tu as des difficultés tu fais quoi ?
-bah c"est ça le problème c"est que je demande pas beaucoup, moi non plus je fais pas beaucoup d"effort même si je demande un peu plus aux gens qui sont plus doués comme Kévin, de m"aider
C"est qui Kévin ?
-C"est un étudiant en STAPS qui est dans mon groupe.
-C"est un ami que tu connaissais avant ?
-C"est un ami que je connais cette année à la fac en STAPS
-Tu as dit que tu travaillais mais tu n"as pas eu de bonnes notes, dans quelle matière par exemple ?
-Oui en fait il y a des matières, euh, qu"il y a tellement de, comme l"anatomie, qu"il y a tellement de chose à apprendre qu"en fait c"est pas, euh, je sais pas euh si les choses importantes à retenir que, qu"on pourra me poser, j"ai tout à apprendre d"un coup donc je retiens pas la moitié voilà peut-être sur ces matières-là je ne sais pas comment travailler ça dépend en fait des matières en fait.
-Et tu n"as pas demandé aux autres comment il faut travailler, ou aux gens qui ont de bonnes notes ?
-non pas forcément, bah si, il y a eu une ou deux personnes qui m"ont euh… qui m"ont aidé un peu à travailler par ex. Kévin mon collègue, mon copain du groupe, j"ai travaillé une deux fois avec lui il m"a montré comment il a travaillé, du coup après ça m"a aidé un peu, du coup après j"ai pas réussi à, j"ai même en essayant comment il fait j"ai pas réussi à retenir, j"ai pas encore trouvé ma façon à moi de faire.
-Est-ce que tu aimes toujours le STAPS.
-ouais, ouais, j"aime toujours mais en ce moment c"est plus dur d"aller en cours, c"est plus dur, j"chuis un peu moins passionné, au début de l"année j"étais à fond dedans et au fur et à mesure ça fait, ça c"est un peu dégradé quoi, c"est un peu, il y a des cours qui m"intéressaient pas !
-Est-ce que tu penses que tu vas continuer ou tu vas changer la filière ? Ou tu vas sortir ?
-non, moi je pense que euh il faut que juste que je me remette rapidement dedans, non je me vois pas faire autre chose, je pense que je vais continuer, surtout que j"ai fait un stage il y a pas très long temps, un stage de préparateur physique, qui m"a beaucoup plu du coup je me dis euh ça c"est vraiment ce que je veux faire, non, non, non je pense pas que je vais arrêter je pense que j"chuis dans une mauvaise passe et je pense que ça va, je vais tout fait pour améliorer pour me remettre dans une bonne, ouais, pour me remettre dedans tout simplement, si j"arrête cette filière je ne sais pas qu"est-ce que je vais faire, non, non, je pense que c"est ma filière(…). Je pense que je suis persévérant quand même parce que si je l"étais pas je l"aurais arrêté à moindre de difficulté j"aurais arrêté je pense que depuis que chuis petit avec toutes les difficultés que j"ai rencontré avec ma dyslexie mon problème en science, en maths, donc toutes les matières importantes, j"ai toujours eu, même si je me tapais des 4, des 5, des 6 je travaillais tout le temps (…) je pense que oui chuis persévérant, persévérant même à la fac, là j"ai pas arrêté ça veut dire que j"ai envie euh, même si je redouble, même si j"ai pas mon année je redouble et je refais mon année pour l"avoir donc je pense que chuis persévérant, oui je continue même si je redouble c"est sûr. Des fois, je me dis ouais est-ce que j"arrête et tout mais, après euh, je reviens à la réalité je me suis dit ce serait stupide d"arrêter, c"est ce que toujours j"aurais voulu faire (…) quand je veux quelque chose de concret qui me plait non, non, je vais continuer ». (René en STAPS)

Dans les quatre cas de cet échantillon, nous avons constaté l'existence d'un effet d'amis. La persévérance chez René était due à des amis : l'un a facilité ses trajets en voiture qui sont devenus plus courts et l'autre qui l'a aidé dans ses matières.

Loïc pour sa part nous affirmait : « *j'étais plus pour l'ambiance, pour être avec les potes que pour étudier* ».

La diversité de ces étudiants pose la difficulté de les classer dans une approche. Cela dépendait forcément du lien qu'ils avaient avec les matières. Quand ils aimaient leur matière ils avaient plutôt une approche stratégique et pour les matières qu'ils avaient jugées difficiles ils avaient plutôt une approche de surface. Cela était vérifié pour les trois étudiants qui au moment de l'entretien étaient toujours présents dans leur filière. Les deux autres avaient déjà décroché.

Tableau 7. Les facteurs en jeu dans la persévérance en STAPS

Facteur / étudiant	*Zina*	*Samuel*	*Loïc*	*Guillaume*	*René*	*Effet dominant*
Le soutien familial	+					***1/5***
L'environnement parapédagogique						***0/5***
Les amis	+	+		+		***3/5***
Le trajet			-			***-1/5***
Les enseignants	-	-	-	-	-	***-5/5***
L'objectif	+	+		+	+	***4/5***
Le choix de la filière	+	+	+	+	+	***5/5***
Leur baccalauréat			-	-	-	***-3/5***
Le rythme scolaire	-	-	-	-	-	***-5/5***
La relation entre les étudiants	+	+	+	+	+	***5/5***
Leur avenir	+	+	+	-	+	***4/5***
Les amphis	-	-	-	-	-	***-5/5***
Les TD	-		-	-	-	***-4/5***
La quantité de travail	-		-		-	***-3/5***
Les matières	-	-	-	-	-	***-5/5***
L'organisation et le temps		-	-	-	-	***-4/5***

Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant : (-)
Le facteur est neutre ( )

Le rôle des parents chez ces étudiants n'était pas déterminant dans leur décision de rester ou de partir sauf pour le cas de Zina que sa mère avait obligée à faire un Bac +5 !

Les facteurs les plus importants dans leur prise de décision étaient les enseignants, le rythme scolaire et les amphis en tant que facteurs négatifs. Les matières sportives attiraient ces étudiants dans cette filière. Ainsi nous avons signalé ce facteur en tant que facteur positif sur leur persévérance. Le rôle des amis ainsi que la relation chaleureuse entre ces étudiants ont joué sur leur prise de décision. Dans le cas de Loïc, ses lacunes et le choix par défaut étaient à l'origine de son décrochage. Les amis malgré leur effet important n'ont pas pu changer son avis. De plus il a pris cette décision très tôt, dès le début de l'année scolaire car il ne se voyait pas capable de rester à l'université : « *C'est pas ça que ça me plaisait pas, mais j'avais pas la qualité pour* » disait-il. Il était un décrocheur "incapable". L'organisation des étudiants ainsi que l'emploi du temps des cours (il y avait beaucoup de trous entre les cours) était des facteurs négatifs dans cet échantillon.

IX.3.4 Mathématiques et Informatique Appliquée en Sciences Humaines (MIASH)

L'une des filières scientifiques de notre échantillon était MIASH (Mathématiques et Informatique Appliquée en Sciences Humaines). Dans cette filière les étudiants étaient persévérants mais ils critiquaient la façon d'enseigner les matières qui ne leur convenaient pas et majoritairement les amphis. Trois étudiants de cette filière avaient des bases convenables en rapport avec leur baccalauréat. Un étudiant avait un baccalauréat ST2D et avait redoublé au lycée et une autre avait des lacunes en mathématique. S'ils souhaitaient changer de filière c'était pour deux raisons :

-Des difficultés pour trouver un travail dans le futur et les débouchés difficiles pour cette filière ;

-Une matière qui ne correspondait pas à leur filière selon eux (Sciences humaines) et qui les a désintéressés !

Ils avaient une approche plutôt de "profondeur" sur leurs études car ils avaient établi le lien avec l'acte d'apprendre malgré leurs problèmes et les inconvénients de cette filière. Ainsi nous les avons considérés parmi les étudiants qui avaient une « approche de profondeur » et leur perspective était proche de la « perspective compréhensive ». Ils privilégiaient la compréhension et le sens en essayant de s'approprier un savoir d'une manière personnalisée. Les étudiants de cette filière étaient majoritairement intéressés par leurs études et curieux de savoir mais le problème en général était le manque de désir pour une des matières. Pour deux étudiants dans cette filière le rôle des amis était soutenant. Pour les autres ce rôle était moins marquant. Ils

avaient remarqué une bonne ambiance entre les étudiants. Pascal qui était un étudiant timide disait qu'il ne se faisait pas facilement des amis, qu'il aimait travailler tout seul. Toutefois il nous a confirmé que la communication avec les autres étudiants pouvait être motivante : « *en disant par exemple, ce soir je travaillerai ça et ça ; ah ! Il a travaillé ça, je vais travailler ça aussi pour être en fait, ce n'est pas une concurrence mais une… euh… de sentir de même niveau en fait* » disait-il. L'expression « s'organiser » était énoncée dans les entretiens de ce groupe en tant que facteur nécessaire pour la réussite des études mais malheureusement ils ne le maîtrisaient pas tous.

Tableau 8. Les facteurs en jeu dans la persévérance en MIASH

Facteur / *étudiant*	*Thomas*	*Kévin*	*Océane*	*Pascal*	*Hélène*	*Effet dominant*
Le soutien familial				**+**	**+**	***2/5***
L'environnement parapédagogique	**-**			**-**		***-2/5***
Les amis		**+**		**+**	**+**	***3/5***
Le trajet				**-**		***-1/5***
Les enseignants	**-**	**-**		**-**		***-3/5***
L'objectif	**-**	**-**	**-**	**-**		***-4/5***
Le choix de la filière	**-**	**-**	**+**		**-**	***-3/5***
Leur baccalauréat	**-**	**+**	**+**	**+**	**-**	***3/5***
Le rythme scolaire	**-**	**-**		**-**	**-**	***-4/5***
La relation entre les étudiants	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**	***5/5***
Leur avenir	**-**	**-**	**-**	**-**	**+**	***-4/5***
Les amphis	**-**	**-**		**-**	**-**	***-4/5***
Les TD	**+**	**+**	**+**	**+**	**+**	***5/5***
La quantité de travail						***0/5***
Les matières	**-**	**-**	**-**	**-**	**-**	***-5/5***
L'organisation et le temps	**-**	**+**	**+**	**-**	**-**	***-3/5***

Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant : (-)
Le facteur est neutre ( )

Le rythme scolaire dans cette filière était très critiqué par ces étudiants.Ils préféraient le rythme auquel ils étaient habitués au lycée. Ces étudiants ont critiqué, également l'organisation, le temps des cours et le temps du travail. Le système parapédagogique tel que les informations diffusées par le mail des étudiants ne fonctionnaient pas bien à tel point que Pascal avait manqué des cours ou Thomas était allé une semaine dans les cours d'une autre filière. Même si ce n'était pas le cas d'Hélène elle en était témoin chez d'autres étudiants. Leur famille était plutôt soutenante mais

parfois sans impact sur leur persévérance car ils décidaient tout seuls. La situation sociodémographique différente n'a pas influencé leur persévérance.

IX.3.5 Mathématique-physique-informatique (MPI)

Les étudiants de cette filière étaient un autre exemple d'assiduité. Les cinq étudiants interviewés dans cette filière étaient toujours présents, car ils étaient très persévérants. Pour eux, la difficulté de leur filière provenait de la variété des matières qui ne correspondaient pas à leur choix : mathématiques, physique et informatique trois matières principales qui ne pouvaient plaire à tous ces étudiants. Mais un facteur très fort chez ces étudiants était le lien qui existait entre eux. La relation établie entre ces étudiants ainsi qu'entre les étudiants et leurs enseignants les avaient encouragés à rester et à continuer. Il y a deux garçons redoublants dans ce groupe. La raison de leur redoublement était les matières qu'ils n'appréciaient pas du tout : l'un ne supportait pas l'informatique et l'autre la physique.
Les étudiants de ce groupe avaient surtout une « approche de profondeur » et évidemment sur les matières qui leur plaisaient. Leur perspective était proche de la « perspective compréhensive ». Ils aimaient bien apprendre, ils cherchaient à comprendre dans les cours de soutien avec les autres étudiants et en allant à la bibliothèque.

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 9 les facteurs très importants dans leur prise de décision de poursuivre dans cette filière malgré les difficultés étaient la bonne relation entre les étudiants d'une manière générale et entre les amis particulièrement. On peut ajouter la disponibilité des enseignants, la qualité des explications fournies dans les CM et les TD ainsi que les soutiens[2] très efficaces organisés par l'université. Ils étaient rassurés pour leur futur avec cette filière et le fait d'avoir apprécié au moins une des matières principales les avait aidés à fixer un objectif pour avancer et travailler pour réussir. Le rythme était un point négatif dans cette filière. Ils préféraient comme les autres étudiants le rythme scolaire du lycée « *encadré* » et « *suivi* ». Et le mot « *organisé* » revenait dans tous les entretiens comme un élément crucial de la réussite à l'université. La distance entre leur domicile et leur université posait un problème pour certains d'entre eux qui cherchaient à le résoudre. Ces étudiants habitaient assez loin de l'université sauf Nadir qui habitait dans un des logements étudiants. Élodie qui avait jugé la distance comme une difficulté pour bien travailler, a décidé de trouver une solution comme faire une demande de

logement universitaire. Les parents et la famille de ces étudiants soit avaient un rôle positif soit les laissaient décider tout seuls.

Tableau 9. Les facteurs en jeu dans la persévérance en MPI

Facteur / étudiant	Élodie	Boris	Nicolas	Nadir	Éric	Effet dominant
Le soutien familial	+					*1/5*
L'environnement parapédagogique	+					*1/5*
Les amis	+	+	+	+	+	*5/5*
Le trajet	-	-	-	+	-	*-4/5*
Les enseignants	+	+	+	+	+	*5/5*
L'objectif	+	+	+	+	+	*5/5*
Le choix de la filière	+			+		*2/5*
Leur baccalauréat	+	+	+	+	+	*5/5*
Le rythme scolaire	-	-	-	-	-	*-5/5*
La relation entre les étudiants	+	+	+	+	+	*5/5*
Leur avenir	+	+	+	+	+	*5/5*
Les amphis						*0/5*
Les TD	+	+	+	+	+	*5/5*
La quantité de travail						*0/5*
Les matières	-	-	-	-	-	*-5/5*
L'organisation et le temps	-	-	-	-	-	*-5/5*

Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant : (-)
Le facteur est neutre ( )

Dans ce groupe le choix de leur filière soit n'était pas fait par défaut soit ils avaient commencé à avoir une relation „„positive"" avec leur filière si ce choix n'était pas le premier. Une évolution s'est produite chez eux dans le sens d'un meilleur rapport avec leurs études malgré une ou deux matières principales qu'ils n'aimaient pas.

Leur baccalauréat était en rapport avec leur filière mais ils continuaient à rejeter les matières qu'ils n'aimaient pas au lycée. Ainsi ils avaient tous une stratégie pour réussir : ils travaillaient plus sur les matières qu'ils aimaient pour remonter leur moyenne car ils jugeaient inutile de travailler sur les matières qui ne les intéressaient pas, ils trouvaient que c'était « *une perte de temps* ». Dans ce sens nous pouvons dire qu'ils avaient dans certains cas une approche « stratégique » pour apprendre.

Quant à l'organisation, ils n'étaient pas bien organisés au premier semestre. Au moment de

l'entretien avec ce groupe ils étaient en deuxième semestre et déjà ils avaient changé leur mode de travail et leur rythme. Ce changement étant dû à leurs notes et au fait de se comparer aux autres étudiants qui ont bien travaillé (une sorte de compétition positive). Le rythme scolaire de l'université ne plaisait pas à ces étudiants, comme les étudiants des autres filières, ils préféraient le rythme du lycée.

IX.3.6 Lettres Modernes

Les étudiants de ce groupe avaient majoritairement une base en rapport avec leur filière. Leur baccalauréat „„L'' était la raison de cette concordance (un seul avait un baccalauréat de commerce mais très passionné de littérature, un autre sans baccalauréat). Mais dans cette filière un aspect était soutenu comme une difficulté : le manque d'interaction dans les cours qui était décrit très souvent par les étudiants de ce groupe. Ils n'étaient pas toujours responsables de la faible interaction entre eux. Le changement de programme des cours ne leur permettait pas de garder des liens amicaux d'un semestre sur l'autre car les horaires, les options et les distributions des matières changeaient d'un semestre à l'autre de ce fait les étudiants changeaient d'options et ils se perdaient de vue.

« *On se rend compte qu'on n'a pas de classe fixe parce que, en changeant de cours on change également d'élève donc euh… c'est un peu déstabilisant parce qu'on peut dessouder les liens avec des personnes mais ces personnes ne sont pas forcément dans le même cours que nous et ces personnes arrêtaient la fac également. Donc, enfin c'était mon cas, je me suis fais d'amitié avec un garçon, enfin je l'aimais vraiment, vraiment bien et il a arrêté la fac au but d'un mois, d'un mois et demi donc c'est, ça a commencé à être un peu mon repère je savais à quelle heure il finissait ou à quelle heure il avait cours. On est arrivés à se rejoindre ou à communiquer et quand il a arrêté, j'étais assez déçue parce que je m'appuyais un peu sur lui aussi, bon après c'est pas la fin du monde non plus parce que il y a des personnes, il y a d'autres personnes euh partout mais c'est vrai que c'est un des points très négatifs de l'université* » (Marinette).

Les cinq interviewés de cette filière soit avaient décidé de quitter, soit ne venaient plus aux cours au moment des entretiens. Quatre étudiants sur les cinq du groupe étaient cependant passionnés au départ, mais ils avaient perdu leur ardeur ! Cela n'était pas dû au manque de persévérance mais à l'absence d'une relation interactionnelle et d'une ambiance interactive. *« L'interaction me manque* » disait Lana. La différence entre ces étudiants et ceux de la filière Sociologie était qu'ils n'ont pas tous choisi cette filière par défaut. Ils étaient au départ intéressés, sauf une, et leur baccalauréat était en lien avec leur filière ou il n'y avait pas de difficultés de base.

Quatre étudiants sur ces cinq affirmaient qu'ils aimaient apprendre profondément. L'approche de ces étudiants n'était pas de « surface ». Selon leur déclaration, ils relevaient plutôt de l'approche de « profondeur » mais il existait des facteurs qui ont diminué leur ardeur au travail. Ainsi leur décision de rester et continuer a été dévoyée. Leur approche d'études était proche de la « perspective compréhensive » mais l'atmosphère de leurs études l'a changée. Nathalie était inquiète pour son avenir et a déclaré : « *j'étais toujours intéressée à tout ce qui est la langue, l'histoire, le français, des choses que j'avais des facilités* ». Cependant elle a décidé de quitter cette filière car elle craignait de ne pas trouver de travail après sa licence.

Tableau 10. Les facteurs en jeu dans la persévérance en Lettres Modernes

Facteur / étudiant	Nathalie	Marinette	Stephan	Lana	Bernard	Effet dominant
Le soutien familial						0/5
L'environnementparapédagogique						0/5
Les amis	+	+	+	+		4/5
Le trajet						0/5
Les enseignants	+	-	-	-	-	-4/5
L'objectif	-	-	+	-	+	-3/5
Le choix de la filière	+		+	-	+	3/5
Leur baccalauréat						0/5
Le rythme scolaire	-	-	-	-		-4/5
La relation entre les étudiants	+	+	+	+	+	5/5
Leur avenir	-	-	+	-	+	-3/5
Les amphis						0/5
Les TD	+	-	-	-	-	-4/5
La quantité de travail		-				-1/5
Les matières		-		-		-2/5
L'organisation et le temps		-	-		-	-3/5

Le facteur a un impact positif sur la persévérance de l'étudiant : (+)
Le facteur a un impact négatif sur la persévérance de l'étudiant : (-)
Le facteur est neutre ( )

Leurs parents n'avaient pas joué un rôle dans leur prise de décision mais les amis pour certains étaient la cause de leur départ comme Marinette. Ils n'ont pas jugé le lien entre les étudiants, négatif mais tout au contraire ils appréciaient cette relation entre eux allant même parfois jusqu'à dire que l'ambiance était « *trop* » conviviale (ils sortaient, discutaient de tout et tous, travaillaient

si besoin ensemble, etc.).

Les critiques qu'ils ont émis sur cette filière comme raison de leur réorientation ou de leur décrochage étaient : la somme de travail demandé (Marinette), l'absence d'entrain de l'enseignant à intéresser les jeunes étudiants à sa discipline (Stéphane), le manque de bons rapports entre l'enseignant et l'étudiant (Bernard) le choix de la filière par défaut (Lana).

Le rythme comme pour les autres filières était un point négatif car ils ne se sentaient pas suivis comme au lycée. Ils n'ont pas eu de cours en amphi cependant le manque de liens entre les étudiants et les enseignants, n'était pas apprécié. « *Les enseignants ne nous comptent pas* » disait Bernard. Eux aussi, comme les autres étudiants interviewés dans les autres filières, ont énoncé que « *l'organisation* » et le « *travailler à fond* » est très important pour réussir à l'université. La distance avec l'université était un facteur supplémentaire pour Stéphane pour décrocher des études (le décrocheur involontaire).

IX.4 L'analyse des facteurs de la persévérance entre les filières

Nous avons étudié précédemment les facteurs en jeu dans la persévérance des étudiants par filière. Pour avoir un bilan plus complet des facteurs les plus importants dans le choix de continuer ou non les études il faut les étudier globalement. Savoir si ces facteurs ont une influence différente selon les filières sera illustré par la suite. Pour cette illustration nous nous sommes inspirés de la méthode d'Analyse des Relations par Opposition (ARO). Ainsi nous allons exposer les effets négatifs et positifs de ces facteurs ensemble sous forme d'un tableau.

Comme nous pouvons l'observer sur le tableau 11, l'objectif des études était un facteur important cité chez 28 étudiants interviewés sur 30. La distribution de ce facteur entre les filières était presque similaire. L'absence d'objectif chez presque la moitié de ces étudiants (11 étudiants) était la cause de leur décrochage ou de leur démotivation. 17 étudiants déclaraient avoir un objectif professionnel ou un intérêt intellectuel pour la filière, c'était la/les raison(s) pour laquelle/lesquelles ils ont poursuivi leurs études. Chez ces étudiants l'objectif professionnel était en lien avec le choix de la filière. Pour ceux qui avaient un objectif (professionnel ou intellectuel), le choix de leur filière n'était pas fait sans vocation même si ce choix n'était pas leur premier vœu sur APB. Le choix de filière par défaut représentait 25 cas dans notre échantillon toutes filières confondues. Chez 8 d'entre eux, nous avons observé une influence négative sur la décision de continuer les études. Ils rendaient le système APB responsable de leur mauvaise orientation. Au

final la filière ne les a pas attirés, ils souhaitaient la quitter, certains l'ont fait.

La difficulté du rythme du travail était également répartie de façon cohérente entre les six filières interrogées. Cette difficulté est observée chez la majorité des étudiants interviewés (27/30).

Le rejet des étudiants concernant une ou plusieurs matières (difficile ou inintéressante) avait une influence négative élevée (26 étudiants sur 30) sur la persévérance. La répartition de ce facteur était assez homogène parmi toutes les filières interrogées.

Le rôle des enseignants chez les étudiants interrogés était un facteur révélateur car tous les étudiants ont abordé ce sujet et parmi eux, 20 ont montré un effet négatif sur leur persévérance. Seulement 6 étudiants ont déclaré que le rôle des enseignants avait joué positivement sur leur assiduité et leur persévérance. L'avis positif sur les enseignants concernait seulement quatre étudiants en MPI, une en Sociologie et une étudiante en Lettres Modernes. Les professeurs de ces étudiants (en MPI) étaient très présents (jusqu'à minuit ils pouvaient répondre en ligne à leurs questions !), « *expliquaient bien* » et donnaient de leur temps « *après les cours pour les questions des étudiants* » (cf. chapitre VI analyse ARO). Les quatre derniers des étudiants avaient un avis neutre. Ils ont répondu évasivement en passant vite sur la question posée en disant « *ça va* » sans rien y ajouter ! Les étudiants en Lettres Modernes malgré leur avis positif sur l'aspect pédagogique de leurs enseignants, ont évoqué majoritairement le manque d'interaction dans les cours. En ce qui concerne ce facteur nous avons observé un impact plus fort dans les deux filières de STAPS et de Droit. Les étudiants en Lettres Modernes et Droit se plaignaient du manque d'interaction tandis que pour les STAPS la raison du mécontentement était la façon d'enseigner surtout dans les amphis.

La relation entre les étudiants (le groupe de pairs), dans l'ensemble était un facteur important de la persévérance. Nous avons observé 20 cas positifs contre 6 négatifs. L'effet négatif de ce facteur n'a pas finalement abouti au décrochage des étudiants en Droit. Il a eu un effet négatif seulement pour une étudiante en Sociologie. Ce facteur s'est réparti d'une façon homogène entre les filières interviewées.

La perspective d'avoir un bon travail (leur avenir) a été un sujet de préoccupation pour la majorité des étudiants de notre échantillon (28 sur 30). Pour certains, c'était une source de fortes inquiétudes de sorte qu'ils ont parfois décidé de quitter leur filière malgré leur intérêt intellectuel (un étudiant en Lettres Modernes et un en MIASH). Cela n'était pas le cas en Droit, en STAPS et en MPI. Pour les MIASH et Lettres Modernes ce facteur avait un impact négatif important sur leur

persévérance.

Les amis des étudiants de notre échantillon avaient un impact important sur leur décision de persévérer ou décrocher (24/30). La répartition de ce facteur était plutôt homogène entre les filières. En général ce facteur était un point positif dans chaque filière sauf pour trois étudiants.

La difficulté de l'organisation et les horaires des cours (21/30) sont en troisième position. Quant à l'organisation et les emplois du temps des cours nous pouvons repérer une répartition assez régulière à part en MIASH et en Lettres Modernes qui ont montré une influence moins importante de ces facteurs.

Le parcours antérieur représentait une des difficultés dans la persévérance pour 3 étudiants sur 30 de notre échantillon. Il s'agissait d'inadéquation du baccalauréat, d'être redoublant au lycée, de difficulté de compréhension. Pour 13 étudiants le baccalauréat était un point positif car il correspondait à leur filière et ainsi leur permettait de posséder un bon bagage. Cette base les a aidés évidemment à mieux apprendre certaines matières d'autant plus qu'ils étaient déjà à l'aise au lycée.14 étudiants n'ont pas considéré l'inadéquation du baccalauréat comme une difficulté (cf. chapitre7).

Les autres facteurs tels que l'environnement para pédagogique (3/30), le trajet du domicile à l'université (6/30), la quantité de travail demandée par les enseignants (9/30) et le soutien de la famille (7/30), avaient une influence moins importante sur la détermination à continuer les études.

Concernant le soutien de la famille, deux types de parents sont observés dans notre échantillon : les parents qui obligeaient les étudiants à poursuivre dans la filière présente et les parents qui ont laissé les étudiants libres de choisir tout en les encourageant. Ce dernier type était le cas de la majorité des étudiants interviewés (26 sur 30). À titre d'exemple, Lana en Lettre Modernes décidait toute seule car son père la soutenait dans ses décisions : « *il voit que je suis heureuse il me dit rien, il veut que je sois heureuse c'est tout* ».

Les parents soutenants appartenaient à toutes les classes : populaires (les étudiants de banlieue), moyennes ou supérieurs.

Les parents intransigeants sur la poursuite des études ou sur la réorientation de leurs enfants (3 étudiants sur 30 interviewés) étaient plus diplômés, appartenaient aux classes moyennes ou supérieures. Cela concernait une étudiante en Droit, une en Sociologie et une en STAPS.

Nous avons vu dans le chapitre précédant que parfois les parents étaient un poids et créaient une pression sur les étudiants. À titre d'exemple, Léa était en Droit parce que ses parents l'obligeaient

mais elle se sentait sous la « *pression* » «*je suis déçue, déçue !* », Zina en STAPS persévérait car sa mère lui a imposé cette condition pour avoir la liberté : « *ma mère m'a forcée d'avoir Bac +5* » (cf. chapitre 8).Laura poursuivait en sociologie car elle était toujours dépendante financièrement de sa famille et que son beau-père donnait une importante exagérée (selon elle) aux études supérieures (il avait un Bac+10).

Mais le plus souvent les parents encourageaient leurs enfants : « *Si, si, toutes mes scolarités, ils m'ont encouragé pour travailler pour aller en STAPS ce que j'aimais, si, si, ils m'encourageaient* » (René).

La famille a également joué un rôle en donnant des conseils et des recommandations, non seulement parce qu'ils avaient des informations sur la filière mais aussi parce qu'ils ne voyaient pas d'avenir pour leur enfant : « *ma mère m'a conseillée de quitter la Sociologie parce que déjà il y a pas de débouchés* » (Mélissa, Sociologie). Les parents les ont aidés parfois à décider : « *mes parents, enfin bon tous les parents, veulent que leurs enfants soient avocat, médecin, mais ils m'ont pas poussée vraiment, obligée à faire ça, ça veut dire que c'est vraiment volontaire mais ils m'ont soutenue on va dire dans ma décision* » (Anne, Droit).

Parfois les conseils de la famille n'étaient pas dans le sens des études souhaitées : « *c'est moi qui voulais faire ça, mon père a voulu que je sois médecin* » (Océane, MIASH).

L'aide de la part de la famille ne se limitait pas aux parents : *« Ouais en plus mon père avait fait la fac mais après il s'est arrêté, oui je pouvais aller vers mes parents mêmes mes cousins, ma cousine elle fait aussi des études… non, non, j'ai pas mal de gens qui m'expliquaient* » (Nicolas, MPI) ; « *j'ai une tante qui m'a aidée beaucoup* » (Léa, Droit) ; « *J'ai demandé à mon entourage, mon grand frère, des amis à mon grand frère qui faisaient des grandes écoles* » (Boris, MPI).

La situation sociodémographique de la famille est toujours une variable importante dans les études surtout quantitatives. Notre échantillon a montré que cette variable n'influence pas toujours le choix des filières et l'encouragement des étudiants à poursuivre leurs études à l'université. Les soutiens des parents (25 sur 30) étaient plutôt psychologiques que financiers. Seulement dans un cas nous n'avons pas observé de rôle des parents.

Tableau 11. Le résultat des facteurs étudiés sur la persévérance dans les filières

Facteur / Filière	Sociologie	Droit	STAPS	MIASH	MPI	L.M.	Effet global
Le soutien familial	***1***	***2***	***1***	***2***	***1***	***0***	***7/30***
L'environnement parapédagogique	***0***	***0***	***0***	***-2***	***1***	***0***	***-2/30 1/30***
Les amis	***-3/+1***	***5***	***3***	***3***	***5***	***4***	***-3/30 21/30***
Le trajet	***0***	***0***	***-1***	***-1***	***-4/+1***	***0***	***-6/30***
Les enseignants	***-3/+1***	***-5***	***-5***	***-3***	***4***	***-4/+1***	***-20/30 6/30***
L'objectif	***-4/+1***	***5***	***4***	***-4***	***5***	***-3/+2***	***-11/30 17/30***
Le choix de la filière	***-4/+1***	***5***	***5***	***-3/+1***	***2***	***+3/-1***	***-8/30 17/30***
Leur baccalauréat	***3***	***2***	***-3***	***3***	***5***	***0***	***-3/30 13/30***
Le rythme scolaire	***-4***	***-5***	***-5***	***-4***	***-5***	***-4***	***-27/30***
La relation entre les étudiants	***-1***	***-5***	***5***	***5***	***5***	***5***	***-6/30 20/30***
Leur avenir	***-3***	***5***	***-1/+4***	***-4/+1***	***5***	***-3/+2***	***-11/30 17/30***
Les amphis	***-4***	***-5***	***-5***	***-4***	***0***	***0***	***-18/30***
Les TD	***-2/+1***	***-3***	***-4***	***5***	***5***	***-4/+1***	***-13/30 12/30***
La quantité de travail	***0***	***-5***	***-3***	***0***	***0***	***-1***	***-9/30***
Les matières	***-3/+1***	***-5***	***-5***	***-5***	***-5***	***-2***	***-25/30 +1/30***
L'organisation et le temps	***-1***	***-5***	***-4***	***-3/+2***	***-5***	***-3***	***-21/30 +2/30***

Nous avons questionné les étudiants sur le nombre d'enfant dans la famille dans le but de savoir si le fait d'être dans une famille nombreuse peut provoquer des difficultés ou non ? Les réponses étaient assez homogènes. Le fait de vivre dans une famille nombreuse (le cas de la majorité des interviewés) n'était pas cité comme difficulté par les étudiants interviewés. Un seul étudiant a déclaré : « *travailler chez moi c'est pas très motivant*» toutefois ils n'étaient pas nombreux à la

maison. Il partageait sa chambre avec sa sœur et n‟avait pas assez de place pour travailler (Kévin, MIASH). Les étudiants qui étaient beaucoup plus nombreux à la maison (entre 6 et 9 frères et sœurs) ne s‟en plaignaient pas.

Les étudiants étaient en majorité boursiers. Seulement 3 sur 30 travaillaient un peu à côté pour gagner de l‟argent de poche et 2 sur 30 étaient complètement financés par leurs parents. La question du financement des études n‟a pas du tout été citée comme la raison de leur réorientation ou de leur décrochage.

Ce tableau nous montre que la répartition des effets des facteurs entre les filières est assez homogène. Seulement la quantité de travail demandée était plutôt une difficulté chez les étudiants de la filière STAPS et Droit. Les cours en amphi étaient la cause de mécontentements de 18 étudiants sur 30. Ce facteur était moindre en ce qui concerne les TD (13/30). Les Lettres Modernes n‟avaient pas de cours en amphi mais n‟étaient pas majoritairement, pour autant, satisfaits de leurs cours. En ce qui concerne les MPI les amphis n‟étaient pas un facteur négatif. Les cours de TD étaient parfois décrits comme étant plus efficaces (10/30) que les cours en amphi selon les étudiants en MPI et en MIASH.

Le tableau précédent nous a révélé qu‟il existe trois types de facteurs pouvant jouer sur la persévérance des étudiants : les facteurs académiques, sociaux et individuels (tableau12).

Tableau 12. L'analyse des facteurs de la persévérance selon leur importance*

Social	Académique	Individuel
Les amis de la fac ***	Les amphis**	Le trajet *
Les enseignants***	Les TD***	La famille*
La relation entre les étudiants***	La quantité du travail*	Le choix de la filière***
	Les matières***	L‟avenir ***
	L‟organisation et le temps***	L‟objectif ***
	L‟environnement parapédagogique*	
	Le rythme scolaire***	
	Le baccalauréat**	

* Le facteur faible : de 0 à 9 cas *
Le facteur moyen : de 10 à 19 cas **
Le facteur fort : de 20 à 30 cas ***

Dans notre échantillon, toutes filières confondues, nous avons remarqué que les facteurs sociaux du tableau 12 avaient une influence très élevée sur la décision du décrochage ou de la persévérance des interviewés. Ils sont abordés dans la majorité des propos des étudiants interviewés (plus de 20 sur 30 étudiants). Parmi les huit facteurs académiques, quatre facteurs étaient importants, deux facteurs moyens (répété dans plus de 10 entretiens) et deux facteurs avec une faible influence (moins que 10 entretiens) sur la décision des étudiants à persévérer. En ce qui concerne les trois facteurs individuels nous en avons isolé trois qui avaient une grande importance sur la persévérance de ces étudiants contrairement aux deux autres.

Comme nous l'avons noté plus haut certains éléments ont émergé durant l'analyse des entretiens : le rôle des amis et le sentiment de réussir. Nous allons nous attarder sur le rôle des amis car nous avons observé que son influence était plus vaste et ne se limitait pas à la persévérance.

IX.5 Les amis : un facteur de la transition

L'analyse des énoncés des étudiants de notre échantillon nous a révélé des facteurs très importants pour la prise de décision de la poursuite des études tels que l'environnement d'études, le rythme de travail, le rôle des enseignants, le manque d'encadrement. Nos analyses nous ont permis d'en découvrir d'autres qui n'étaient pas envisagés dans nos hypothèses. Ils ont émergé au fur et à mesure que nous avons avancé dans nos analyses. Même si ce n'était pas le cas de tout le monde, il était possible que l'étudiant appréciait sa filière, avait un baccalauréat qui correspondait à sa filière, n'avait pas de problèmes financiers, avait un avis positif sur les autres étudiants (leur groupe de pairs), n'était pas dans une filière choisie par défaut et cependant était démotivé. La raison était l'absence d'ami(s).

Nous avons découvert que le facteur socialisant le plus fort dans la persévérance ou le décrochage de notre échantillon était les amis. Certains chercheurs l'ont nommée « la relation amicale ». Groleau (2015), dans sa thèse a noté que les relations amicales et amoureuses auraient des effets variables sur la poursuite des études supérieures. En ce qui concerne l'entrée dans l'enseignement collégial, Bourdon (2009) indique que « les amis influencent surtout le choix de l'établissement scolaire, alors que ce sont les aspirations des parents qui jouent sur la décision de poursuivre ou non les études ». Au contraire du lycée, à l'université les étudiants passent plus de temps avec les amis qu'avec la famille. Dans les études supérieures les étudiants sont plus autonomes dans leur

décision et c'est alors que le rôle des amis peut devenir plus déterminant. Les étudiants dans notre échantillon ont déclaré qu'ils se réfèrent en tout aux amis y compris pour étudier :

« *Mes amis m'aident, c'est mieux que les soutiens*[20] *»* (Hélène, MIASH). *« J'ai une amie qui est très forte en maths elle m'aide souvent* » (Éric en MPI) sont les propos qu'ils nous ont relatés.

Les amis tout particulièrement et les groupes de pairs sont des "régulateurs de sentiment"[21] surtout celui de la solitude : « *je ne me sens pas seule, je suis entourée par mes amis* » (Léa en Droit). Ce type d'énoncé nous a confirmé le rôle de "régulateur" des amis. Ainsi l'étudiant se sent moins « étranger » (Coulon, 1997) dans son nouvel environnement ce qui l'encourage à continuer malgré les difficultés. Cela pouvait être le cas aussi des groupes de pairs quand il régnait une atmosphère amicale entre eux.

Nous avons évoqué précédemment les chercheurs qui ont développé les concepts d'« affiliation », d'« acculturation » (Paivandi, 2008) et d'« intégration » (Coulon, 1998). En recherchant les facteurs qui opèrent dans l'affiliation à un nouvel environnement comme l'université où le système scolaire est différent (en forme et en contenu), nous avons découvert l'importance du rôle des amis. L'intégration à l'université en première année est difficile pour deux raisons majeures : d'une part, entrer à l'université est un grand changement et d'autre part, ce changement doit se faire en très peu de temps. Pour surmonter cette difficulté l'étudiant cherche "des remèdes". Nos analyses ont mis en lumière que les amis sont un bon ressort pour favoriser la transition fragile entre le secondaire et le supérieur. Comme nous l'avons montré précédemment, les étudiants de MPI sont arrivés à se protéger contre les difficultés en établissant des liens amicaux entre eux (micro socialisation) dans un environnement qui était par ailleurs favorable (macro socialisation). Dans le cas des étudiants en Droit le rôle des amis dans la persévérance était plus remarquable car s'exerçant dans un environnement non soutenant. Pour ces étudiants la micro intégration a

---

20 Pour les étudiants en MIASH, comme en MPI à Orsay, il y avait un dispositif mais Hélène n'en était pas contente car il y avait « *trop de monde »*, « *un seul professeur s'en occupait* » et qu'il fallait « *attendre longtemps* » disait-elle.

21 "Le régulateur d'émotion" ou "le régulateur d'humeur" est un terme médical utilisé en psychiatrie concernant une classe médicamenteuse spécifique. Nous avons emprunté cette expression pour qualifier les amis qui s'apparentent à des "stabilisateurs" d'émotion. Nous n'avions pas l'intention d'aborder cette question avec un regard psychologique.

compensé le manque de macro intégration.

Le soutien des amis avait également atténué les effets négatifs des parents (Zina en STAPS). Les parents comme nous l'avons montré plus haut ont imposé parfois leur avis. Dans ce cas, l'étudiant qui a établi des liens sociaux amicaux a réussi à supporter cette contrainte (Léa et Zina). À l'inverse le manque de liens d'amitié était une cause de décrochage pour Laura étudiante en Sociologie. Les amis pouvaient être par leur encouragement un moteur pour persévérer malgré cette obligation.

Le rôle des amis dans la persévérance ou le décrochage des étudiants s'est affirmé dans les analyses des énoncés. Ce rôle était abordé directement par l'étudiant ou bien il était sous-entendu. Les étudiants durant l'entretien ont évoqué leurs amis rencontrés dès le premier jour, la personne à qui ils se référaient en cas de problème, la motivation pour venir à la fac, la protection contre le sentiment de solitude, l'encouragement au travail ou à aller à la bibliothèque. C'est pour ces amis qu'ils pouvaient « *se lever le matin tôt surtout en hiver* » ! (Laura, sociologie).

Le rôle des amis dans la transition de ces étudiants était très important. D'un côté, les amis ont facilité l'intégration sociale et de l'autre augmenté la motivation pour apprendre (l'intégration académique).

Ces étudiants, pour atténuer les difficultés de cette année universitaire, ont fait des petits groupes de renforcement. Ces groupes formaient un point d'ancrage dans l'univers inconnu de l'université. Ils sont une forme d'intégration (micro intégration) qui ont permis aux étudiants de composer avec les carences pédagogiques et sociales (macro intégration) surtout quand l'université est en défaut (cours en amphis non appréciés, distance avec les enseignants, groupe de pairs malveillant, matières difficiles à comprendre, rythme scolaire irrégulier, emploi du temps mal organisé avec des plages horaires vides (cf. chapitre 7). Les amis pour nos étudiants interviewés représentaient une source de motivation, de protection et de soutien. Ils ont créé entre eux un sentiment de réussite possible (les étudiants en Droit) surtout dans les moments de doute.

IX.6 Auto-évaluation et sentiment de réussite

Alava et Romainville (2001), selon une étude, ont distingué trois types d'étudiants : ceux qui pensent réussir (38% de leur échantillon), ceux qui ne savent pas s'ils pourront réussir, ce groupe

composait la majeure partie de leur échantillon (45% des cas) et finalement ceux qui pensent échouer (17% des cas).

Les étudiants de notre échantillon, s'apparentaient au premier groupe. Les étudiants interviewés ont tous pensé qu'ils pourraient réussir. Ils ont assumé la responsabilité de leur échec au premier semestre et/ou leur redoublement car, tout en s'estimant capable de réussir, ils savaient avoir fourni peu d'effort. Cela montrait une grande confiance en eux. Les énoncés tels que « *c'est ma faute, je n'ai pas bien travaillé* » et « *si je m'y mets à fond, j'y arriverai* » se répétaient dans la majorité des entretiens (27 sur 30). Les étudiants pensaient être capables de réussir malgré leurs résultats qui montraient le contraire ! Un autre point observé dans nos entretiens était l'absence de différence entre l'auto-évaluation des filles et celle des garçons et cela quel que soit leur profil sociodémographique ou la filière choisie.

Ils justifiaient cette absence d'investissement par le manque d'intérêt pour les matières, la distance des enseignants ou même le manque d'avenir dans la filière.

Pas travailler	*[matière] m'intéresse pas en fait donc je cherche pas à comprendre*	se désintéresser
Travailler	*Si c'était quelque chose qui m'intéresserait, je travaillerais plus*	s'intéresser

Une des raisons invoquées fréquemment pour le manque d'investissement dans leur filière c'est l'„inutilité" de celle-ci pour leur vie future. C'était une des questions qui occupait souvent leur pensée. Ainsi pensaient-ils que si la filière leur avait offert des perspectives professionnelles ou les matières étaient intéressantes, ils auraient été probablement plus motivés, mieux investis. Là encore, il était rare de les voir s'interroger sur leur capacité intellectuelle.

Malgré ce sentiment de réussite le doute était inévitable. Le passage entre secondaire et supérieur est un moment difficile, il provoque des doutes. Nos entretiens nous l'ont confirmé. Deux moments visiblement sensibles sont distingués dans nos données : un moment d'hésitation et un moment d'„évolution".

IX.7 Le moment d'hésitation

Les étudiants interviewés ont connu des moments d'hésitation dans la poursuite des études. Nous avons déjà souligné plus haut que les étudiants s'interrogeaient sur leur avenir et ainsi remettaient en cause leur choix de filière. C'était le cas d'Océane en MIASH, Marinette et Nathalie en Lettres Modernes. Ils se demandaient ce qu'ils allaient faire avec ce diplôme. Cela était également le cas des étudiants en Sociologie. Naturellement la possibilité d'avoir des débouchés les encourageaient pour surmonter ce moment de doute. Ce moment d'hésitation était assez sensible car parfois il pouvait provoquer le décrochage. Cela était le cas de 16 étudiants interviewés parmi lesquels 6 ont décroché. Parfois l'absence d'investissement (René en STAPS) les a fait douter. Ceux qui sont parvenus à surmonter cette hésitation l'on fait pour deux raisons : le fait d'avoir un projet bien défini et le soutien des amis.

Le premier semestre	*J'ai hésité, vu que je dois travailler plus que les autres, je me suis dit ce n'est pas pour moi*	hésitation
Le deuxième semestre	*Après je me suis dit non, si je vais pas faire ça je vais faire quoi, c'était ce que je voulais faire depuis toujours*	rassurance

Le premier semestre	*Je voulais partir, j'avais envie de vomir quand on me parlait du Droit*	hésitation
Le deuxième semestre	*Je reste sûre et certaine, je suis entourée par mes amis*	rassurance

Il semblerait que les étudiants qui avaient un projet d'avenir, un caractère persévérant et plus important des amis parvenaient à passer ce moment d'hésitation (René en STAPS et Élodie en MPI). Une fois passé ce moment, un changement de perspective pourrait apparaître.

IX.8 Le moment d' ''évolution''

Entrer à l'université, faire son apprentissage et persévérer sont liés à la passation d'étapes de socialisation. « La socialisation universitaire est le degré auquel l'étudiant s'adapte à son environnement d'études et répond aux attentes et aux exigences pédagogiques » (Paivandi, 2016).

Cette adaptation est indispensable à tous les étudiants, son temps diffère d'un étudiant à l'autre. Au moment de l'entrée à l'université ils ont en moyenne entre 18 et 20 ans (s'ils ont redoublé une ou deux fois). Dans les chapitres précédents, nous avons déjà abordé le sujet de la maturité. Les étudiants en première année, comme ils l'ont dit eux-mêmes, ne sont pas assez mûrs pour cette adaptation dans le temps que l'université leur attribue. Il passe rapidement selon leur propos à « *un système scolaire différent* ». Il leur faut du temps pour décider, s'intégrer, comme il faut du temps pour apprendre.

Les étudiants ont besoin de passer par cette évolution qui renvoie aussi bien à leur identité qu'aux apprentissages sociaux et personnels : le savoir de devenir étudiant. Parmi les étudiants que nous avons interrogés, nous avons observé que si l'étudiant est resté à l'université sans effectuer cette conversion, ce temps passé a été infructueux. C'était parfois le cas des redoublants. Ces derniers, dans notre échantillon, n'ont pas évolué et leurs résultats en deuxième année étaient toujours identiques à ceux de l'année précédente (Mélissa et Nacima en sociologie ; Éric et Nicolas en MPI). Notons qu'ils avaient également redoublé une année au lycée. Sans doute pouvons-nous supposer que cette transformation chez ces étudiants, ne s'était pas réalisée ou peut-être avaient-ils besoin de plus de temps.

Les étudiants interviewés ont remarqué eux-mêmes cette évolution. Certains ont noté qu'après avoir reçu leurs premières notes, en se comparant avec les autres et *grosso modo* entre deux à trois mois après la rentrée, ils ont changé leur conception de l'université, sont devenus plus sérieux, ont travaillé plus assidûment et ont diminué leurs temps récréatifs. Ils avaient majoritairement une image assez fausse de l'université (*„libre"*, *„cool"*). Petit à petit, ils ont remarqué que cette image n'était pas juste et que l'université est un univers plus sérieux qu'ils ne le croyaient. C'est à ce moment que nous avons constaté une évolution dans les conceptions et par conséquence dans les pratiques des études. Ils ont compris que pour réussir il faut être très organisé, s'atteler au travail et surtout cesser de s'« *amuser* » abusivement (Nadir en MPI, René en STAPS). Cela peut être considérer comme un signe de maturité car ils se sont sentis désormais responsables face à leur choix et à leurs études.

Pour certains le changement n'a jamais eu lieu totalement comme Christophe en sociologie qui n'appréciait pas du tout sa filière. Quelquefois ce changement s'est produit partiellement comme pour Boris en MPI qui déclarait : « *ça a pas vraiment évolué, c'est pas empiré mais dès le début j'ai pas du tout aimé cette matière* ». Pour lui, cette évolution s'était produite à un autre niveau.

L'entrée à l'université pour lui n'était pas son choix. Il aurait souhaité intégrer un IUT ou une classe prépa mais il a fini finalement par apprécier l'université. Quand nous lui en avons demandé la raison il a répondu ainsi : « *parce qu'on pensait un peu livrés à soi à l'université, on n'est pas guidés on est un peu chacun pour soi au final non je me rends compte que c'est pas faux mais c'est pas chacun pour soi on travaille a plusieurs souvent, voilà ! (…) l'université me plaît… la filière me plaît aussi mais certaines matières je ne les aime pas comme l'informatique* ».

La conception initiale	*je ne voulais pas venir à l'université,*	mauvaise image
La conception reçue	*l'université me plait, j'aime venir à l'université*	bonne image

Parfois cette évolution ne s'est pas faite depuis le lycée et cela a continué à l'université comme le cas de Nacima en Sociologie :

Lycée	*j'ai redoublé la seconde et la terminale ; les profs étaient derrière nous ; ma moyenne était 6-7 ; au lycée ils écrivaient au tableau ; c'était plus facile à comprendre*	les anciennes habitudes
Université	*j'ai refait ma première année ; les profs sont pas derrière nous ; il y a deux ou trois matière que j'ai pas validées ; c'est juste à l'orale de temps en temps ils écrivent au tableau ; j'ai besoin de quelqu'un pour qu'il me pousse*	les nouvelles habitudes

Début d'année	*[après] deux semaines, je me suis rendu compte que j'allais pas finir et que c'était les mauvaises études que j'ai fait ; on sait que ça nous intéresse pas ce qu'on fait ; ça va vite fait dès qu'on a commencé à avoir le texte*	mauvais départ
Fin d'année	*j'ai pas d'envie de continuer, je pense pas que je vais valider non plus, et deuxième semestre c'était pire encore, l'année dernière j'ai travaillé pas déjà donc cette année j'ai pas travaillé non plus ; je travaille pas sérieusement ; chuis pas sérieuse parce que ça m'intéresse pas. Si c'était quelque chose qui m'intéresserait je travaillerais plus ; je me rends compte que ça me va pas plaire ; je reste à la fac je me force de faire autre chose*	mauvais déroulement

Certains facteurs accélèrent ou ralentissent cette évolution tel que l'environnement, l'intérêt pour les matières, les enseignants et surtout les amis. Naturellement cette évolution se fait dans un temps « *très court* » comme les étudiants interviewés l'ont souligné. Il ne se passe que quelques mois entre le baccalauréat et l'entrée à l'université. Ils déclaraient que « *le temps passe vite* », « *les examens arrivent* » et ils n'ont « *rien fait* » !

CHAPITRE X. La discussion

X.1 Une confrontation de l'état de savoir et nos résultats

Dans les chapitres précédents nous avons souligné, à l'aide des analyses, les difficultés des nouveaux étudiants en première année d'études à l'université. Nous avons tenté également de mettre en lumière les facteurs de persévérance malgré les difficultés mais aussi les agents de l'abandon durant cette année d'études. Les entretiens menés avec les étudiants concernés étaient un moyen direct pour entendre les difficultés de transition entre secondaire et supérieur.

Notons encore une fois que notre échantillon comprenait des étudiants qui étaient en difficultés et vivaient mal l'enseignement de leur filière. Parmi ces étudiants, ceux qui étaient persévérants malgré des difficultés importantes et ceux qui ont décroché ou se sont réorientés, ont apporté des réponses à notre problématique : quels sont les enjeux dans le passage du secondaire au supérieur ? Cette problématique a soulevé d'autres questions : D'où viennent ces difficultés ? En quoi les difficultés de la transition entre secondaire et supérieur peuvent être atténuées ? Quels sont les facteurs prépondérants dans la persévérance ou le décrochage de ces étudiants ? Quel est le rôle de la conception de l'apprentissage sur la transition entre secondaire et supérieur ? Qu'est-ce qui facilite ou fait obstacle à la transformation de l'état d'élève à l'état étudiant ?
À l'aide de l'analyse de nos données dans les trois derniers chapitres nous avons isolé différents facteurs en jeu dans la persévérance de ces étudiants et montré le rôle de l'université et de ses enseignants en tant que contexte environnemental dans la transition.

Dans ce chapitre nous allons confronter les théories et les hypothèses étudiées dans la première partie à nos analyses.

X.2 L'enseignement supérieur et la démocratisation

Les résultats de ce travail peuvent contribuer à développer une réflexion critique à propos de la manière dont la démocratisation de l'université se déroule. Cela est constaté par plusieurs auteurs (Coulon, 1987 ; Albouy et Tavan, 2007, Erliche, 1998). Ces auteurs ont déjà évoqué que l'accès à l'enseignement supérieur ne signifie pas l'accès au savoir.

L'analyse de nos entretiens a montré que la "démocratisation" n'est pas toujours aboutie. Nos interviews ont révélé que les premiers cycles ne sont pas complètement « démocratisés », on peut seulement parler "d'une démocratie d'accès partielle", accès à l'université ne garantit pas l'accès au savoir.

Pour quelles raisons les étudiants interrogés en première année (du premier cycle) étaient-ils déjà en difficulté pour valider leur année et à fortiori obtenir un diplôme ? La majorité des étudiants interviewés se sont plaints de ne pas avoir été pris dans la filière qu'ils désiraient ce qui peut signifier qu'ils se dirigeaient vers l'obtention d'un diplôme qu'ils ne souhaitaient pas. C'est ici que l'on peut s'interroger si l'objectif de démocratisation des études supérieures ne se résume pas à fournir un diplôme à tout le monde sans se préoccuper de l'avenir de ces jeunes ? A-t-on réellement développé la démocratisation du choix des filières ? Que deviennent ces jeunes étudiants orientés dans une filière qu'ils n'ont pas souhaitée ? Nos entretiens ont montré que leur motivation s'amoindrit et que leur transition devient difficile. Alors, soit ils décrochent soit ils se réorientent.

Dans nos entretiens nous avons observé les inégalités dans la poursuite les études. Ils ont confirmé l'idée d'Albouy et Tavan (2007) « l'enseignement supérieur dans son ensemble s'est moins démocratisé que le baccalauréat ». La démocratisation des études supérieures aurait dû aplanir les inégalités ce que nos entretiens n'ont pas confirmé. Un lycéen ne peut intégrer toutes les filières car son choix dépend de son dossier ce qui représente une sélection. Cela peut être paradoxal avec la volonté de démocratiser l'accès de tous les jeunes aux filières universitaires. Huit des étudiants interviewés ont déclaré leur mécontentement. Ils nous ont signifié : « *C'est ABP* », « *c'est sur dossier* », « *c'est pas moi qui a choisi, c'est une machine* », etc. Les autres étudiants ont confirmé avoir pâti d'une mauvaise orientation car la majorité des étudiants n'étaient pas pris dans la filière qu'ils avaient choisie en premier vœu (27 /30). Nos entretiens nous ont montré que l'accès aux études supérieures est, soit « l'auto-sélection des individus » soit le « choix contraint par le niveau scolaire des élèves qui prime au moment de la décision d'orientation » (Albouy et Tavan, 2007).

Malgré les recherches qui montrent qu'aujourd'hui « les filières d'excellence sont majoritairement fréquentées par les milieux aisés, alors que les milieux populaires se concentrent dans des filières moins prestigieuses, comme l'enseignement technologique ou les licences d'AES » (Fournier, 2001), les analyses des entretiens de notre échantillon ont mis en question cette affirmation. Merle

(1996) a souligné également cette inégalité : « au sein du supérieur, la dynamique des inégalités sociales diffère selon le type d'établissement (Université, IUT, écoles d'ingénieur…) ». Nos entretiens concernaient exclusivement les universités. Cependant ils ont montré l'existence d'une pluralité de milieux sociaux au sein de l'université. Nous avons observé des étudiants issus de familles défavorisées dans des universités „„prestigieuses de Paris"". De la même façon des étudiants issus de familles favorisées pouvaient se retrouver en banlieue. La répartition des étudiants ne s'est pas faite selon leur situation sociodémographique ou bien ce facteur n'a pas été flagrant dans les universités considérées. Comme les étudiants de notre échantillon étaient majoritairement boursiers, leur répartition dans les différentes universités ne permettait pas de conclure sur une relation quelconque avec le milieu sociodémographique. « D. Fischer ne nie pas que les étudiants de ce début de IIIe millénaire n'aient plus grand-chose à voir avec ceux qui sortaient de la Seconde Guerre Mondiale. Mais pour lui, c'est l'histoire politique et sociale qui a transformé la réalité étudiante. À l'image de la société française, les étudiants présentent aujourd'hui toute une diversité de profils : nature des études, standing de vie, pratiques sociales et culturelles. (...). La massification a banalisé le fait étudiant » (Fournier, 2001).

Finalement nous nous rangeons à l'avis qu'Albouy et Tavan (2007) qui pensent que la démocratie dans l'enseignement supérieur est moins évidente qu'on ne le croit. En interviewant les étudiants en difficulté en première année nous avons fait cette constatation. Les étudiants n'étaient pas dans les filières souhaitées ce qu'ils ont invoqué comme une raison importante de leurs difficultés. Si la démocratisation va dans le sens de donner une chance pour chacun d'obtenir un diplôme, ne pouvons-nous pas douter de l'accomplissement de cet objectif ? Deux étudiants sur trois parmi ceux interviewés ne souhaitaient pas continuer dans la filière où ils avaient été acceptés. Ils voulaient partir (décrocher) ou se réorienter.

X.3 La démocratisation et ses conséquences

L'absence de sélection semble générer d'autres types de sélections moins visibles et plus „„brutales"". Si un étudiant échoue à intégrer l'université, à rester et à réussir ses études, il est éliminé ou il s'auto-élimine (Coulon et Paivandi, 2008). Ces résults invitent à réfléchir sur la pertinence de la non-sélectivité si par ailleurs l'université n'envisage pas d'accompagner ses étudiants pour leur permettre d'accéder au savoir universitaire.

L'entrée non-sélective dans les universités semble accentuer le taux d'échec car celles-ci ont accueilli des étudiants de profils très variés et parfois mal ciblés sans être en mesure de leur proposer un accompagnement adapté et formateur.

En considérant le résultat de nos analyses nous avons constaté que cet accueil non-sélectif chez nos étudiants interviewés a provoqué deux sortes de difficultés : le manque de projet défini et la socialisation difficile.

X.3.1 L'étudiant sans projet

Avec la démocratisation, les universités ont accueilli un nombre conséquent et croissant d'étudiants sans projet ou avec un projet incertain.

Dans notre échantillon la première année d'université n'était pour certains qu'un essai. « *Je vais voir après* », « *c'est mieux que rester à la maison* » étaient les propos que nous avons entendus des étudiants interviewés. « Les étudiants de l'université de masse expriment très souvent des projets qu'ils définissent comme des solutions « d'attente », des fins en soi qui ne permettent pas le regard distancié susceptible d'en optimiser la réalisation. L'enquête de G. Canceill (1996), a montré qu'en l'absence supposée de toute contrainte, 57% des étudiants inscrits en première année d'université auraient choisi une autre filière que celle où ils se sont inscrits » (Coulon et Paivandi, 2008).

Dans nos entretiens les étudiants sans projet étaient nombreux (2 sur 3). La raison en est une filière non souhaitée. Pour certains, la première année était une année « *sabbatique* » en attendant de trouver une autre voie. D'autres ne savaient pas exactement ce qu'ils voulaient faire. Le manque de maturité chez ces étudiants pour décider de leur avenir s'ajoutait au manque de projet initial pour aboutir à une certaine forme d'errance. Certaines universités, ont réussi à pallier à ce manque de projet en offrant aux étudiants des dispositifs adéquats ou en proposant un contexte plus interactif (des enseignants plus disponibles). Les étudiants de leur côté ont tenté de surmonter ce manque par la constitution d'une atmosphère d'entraide (groupe de pairs et amis). Il ne faut pas oublier que l'existence de débouchés garantis motive également les étudiants à bâtir un projet. Quand ces soutiens institutionnels étaient absents, les étudiants ne sont pas parvenus à réaliser leur socialisation à l'université (les étudiants en Sociologie) sauf dans le cas où les amis les ont accompagnés (les étudiants en Droit).

X.3.2 Les difficultés de la socialisation

Contrairement au lycée, l'université reçoit des populations très variées dont la socialisation est parfois difficile (Paivandi, 2016). La massification crée une sorte d'anonymat qui peut aboutir à un sentiment d'être étranger. La socialisation chez les étudiants était de deux types : avec les autres étudiants (micro socialisation individuelle) et dans un nouveau contexte (micro socialisation contextuelle). Les étudiants interviewés, face à ce nouveau contexte étaient majoritairement désorientés. Par la suite soit ils trouvent une solution pour s'en sortir soit ils restent "dépaysés". Les étudiants du premier type ont créé des liens avec leur groupe de pairs. Selon leur propos cet égarement transitoire ne s'est pas prolongé au-delà de quelques semaines. Cette difficulté de socialisation contextuelle persistait pour le deuxième type jusqu'à la fin de l'année. Ces étudiants semblent rester à l'écart du nouveau contexte, ils se sont marginalisés.

Les étudiants sont nombreux et évidemment ils ne parviennent pas à tisser des liens avec tout le monde. Les cours en amphithéâtres étaient un exemple évident de ce problème de socialisation contextuelle. Le sentiment des étudiants interviewés envers les cours en « « amphis » révélait ce type de difficulté. Les propos tels qu'« *il y a beaucoup de monde* », « *c'était le bazar* », « *on ne connaît pas tout le monde* », « *je n'aime pas les CM* », « *j'y vais pas* », « *au début de l'année j'y allais mais j'y vais maintenant pas beaucoup* », dans nos entretiens, étaient révélateurs. Ces obstacles à la microsocialisation n'aboutissaient pas automatiquement à des échecs de socialisation individuelle car les étudiants se regroupaient naturellement en petits groupes d'amis qui leur ont permis d'atténuer le sentiment d'être étranger dans l'université. Cela signifie que dans la "concurrence" entre les deux types de socialisations, l'absence de la microsocialisation contextuelle peut être comblée par la présence de microsocialisations individuelles réussies. Cette dernière est un facteur permettant de lutter contre le décrochage mais d'autres facteurs restent encore à étudier.

X.4 Le décrochage

Le décrochage est connu en tant qu'une des conséquences de l'université de masse ce que nous avons largement évoqué dans la première partie. Nous avons décrit les différentes formes de décrochage dans la littérature et, parmi celles-ci, la définition de Gautier (2015) paraît être celle qui est la plus adaptée à notre travail en considérant les données recueillies : « ceux qui se

désintéressent ou encore ceux qui ne suivent plus ou ne comprennent pas. Par conséquent, si l'absentéisme permet de repérer de potentiels décrocheurs, celui-ci n'est qu'une mesure partielle du décrochage ». Selon cette définition, la majorité de nos interviewés pouvait être considérés comme décrocheur potentiel (20 sur 30). La cause du décrochage peut ainsi être « interne » c'est-à-dire due à la difficulté de compréhension des consignes, au blocage de la pensée, au manque de motivation, etc. ou « externe » c'est-à-dire due à l'université, aux enseignants, aux autres étudiants, aux cours, etc.

Nous avons constaté durant nos entretiens que la cause du décrochage pouvait être l'échec à établir un lien avec le savoir, le manque de bagages solide ou la difficulté à établir des liens avec le contexte au sens large (les enseignants, les matières, les cours, les autres étudiants). En effet, les étudiants que nous avons interviewés avaient tous plus ou moins des difficultés de ce type mais certains sont parvenus à les surmonter. Ainsi en recherchant la/les raison(s) de la persévérance dans nos analyses, nous avons surtout mis en évidence l'influence de l'entourage amical. Dans certains cas, l'étudiant n'avait aucune difficulté de prérequis (bagage) mais cependant il pensait quitter ses études ou se réorienter (Marinette en Lettres, Océane et Thomas en MIASH). Au contraire, l'étudiant ayant des difficultés cognitives était encouragé par ses amis à persévérer (Hélène en MIASH, René en STAPS, Léa en Droit). Ce qui nous montre que le blocage n'est peut-être pas une raison suffisante du décrochage si l'étudiant partage par ailleurs des relations amicales qui le soutiennent.

Thibert (2013) souligne les différences dans la définition du décrochage selon les pays donc selon chaque culture. Par exemple, les termes utilisés par les québécois ne sont pas identiques à ceux utilisés par les anglais ou les belges. Les termes utilisés sont : "désintéressé", "désengagé", "abandon" ou "décrochage". « Les anglais distinguent les "drop out" des exclus : les premiers abandonnent volontairement leur scolarité alors que les seconds sont exclus par l'institution. (…) La pluralité des termes utilisés montre la diversité des situations liées à des arrières plans culturels différents selon les pays : démobilisation (Glasman), désengagement scolaire (Ballion), déscolarisation mentale, abandon scolaire, décrocheurs passifs, décrocheurs actifs, décrochage de motivation, de confort (Pain, 2012) » (Thibert, 2013). En France, nous notons les termes de "désengagement", "démobilisation", ou en parlant des étudiants "les désintéressés", "les sortants sans diplôme" ou "les sorties prématurées" pour désigner les types de décrocheurs.

Dans nos entretiens qui ont tous été réalisés dans des universités françaises, nous avons rencontré des étudiants „„désengagés"", „„démobilisés"" ou „„désintéressés"".

Durant nos entretiens nous avons observé trois types d"étudiants :

1- Le premier type était des étudiants qui avaient déjà décroché au moment des entretiens (décrocheur volontaire ou « drop out »)
2- Le deuxième type concernait ceux qui s"étaient désengagés et démobilisés. Ils ne participaient pas à tous les cours et en même temps souhaitaient partir (décrocheur silencieux, désintéressé et inadapté)
3- Le troisième groupe renvoyait aux étudiants qui ont échoué à leurs examens mais qui continuaient encore en espérant une réussite (décrocheur potentiel ou incapable mais persévérant).

La raison du décrochage chez les étudiants interviewés était multiple. L"ennui pouvait en être une. Les étudiants interviewés nous ont parlé d"« ennui » surtout dans les cours d"amphis (Zina, STAPS ; Christophe, Mélissa et Nacima en Sociologie ; Marinette, Stéphane et Lana en Lettres) et du manque d"encadrement ce que développe également Fortin et ses collègues (2001) en secondaire.

D"autres étudiants ont souvent souligné dans les entretiens la difficulté d"interaction avec les enseignants ce qui est noté également par Gilles et ses collègues (2011) en secondaire.

Tinto (1982) pense que « les étudiants partent parce qu'ils ne sont pas disposés à répondre aux exigences de l'enseignement supérieur ». Il s"interroge sur la question de savoir comment les institutions elles-mêmes sont au moins en partie, responsables du décrochage auquel elles cherchent maintenant à remédier. Ainsi peut-on réfléchir sur la part de responsabilité de l"université dans la persévérance de ses étudiants. Comment l"université peut-elle se transformer pour renforcer la persévérance de ses étudiants et diminuer les causes de décrochage ?

Pour Tinto le concept d'intégration en tant qu'élément essentiel de la persévérance scolaire semble s'appliquer « aussi bien aux individus qu'aux programmes qui ont des implications pour les individus » (Tinto, 1982). Les personnes entrent dans l"éducation supérieure avec des capacités (académiques, sociales), des intérêts et des objectifs différents (Tinto, 1982). Les universités peuvent-elles atténuer le décalage cognitif entre les étudiants (par ses enseignements, ses

dispositifs, etc.) ? Peuvent-elles créer des liens entre les étudiants qui ont des objectifs différents ? L'analyse de nos entretiens nous a montré la possibilité de rétention des étudiants malgré ces différences.

Chez nos étudiants, la persévérance appartenait à deux catégories : la persévérance "institutionnelle" et la persévérance "relationnelle".

La persévérance d'origine "institutionnelle" renvoie au rôle "constructif" que l'université a joué en tant qu'institution d'accueil de ces étudiants. Cela s'est réalisé grâce aux bonnes relations établies entre l'étudiant et ses enseignants et grâce à des dispositifs efficaces et pragmatiques garantis par ces universités.

La persévérance d'origine "relationnelle" réfère à la relation entre les étudiants. Quand elle a abouti à une amitié elle était un fort encouragement à la persévérance. La persévérance institutionnelle pouvait aboutir à une persévérance relationnelle ou inversement (les étudiants de MPI). Dans le cas où l'établissement d'accueil n'était pas attrayant, les étudiants constituaient des petits groupes pour se protéger contre leurs difficultés (les étudiants de Droit).

Si l'étudiant ne possède pas la maturité requise pour une transition réussie, cette dernière lui posera de sérieuses difficultés. Un exemple très fréquent dans notre échantillon est la difficulté d'organisation du temps : temps de travail, temps des sorties, temps des cours, etc. La plupart du temps nous avons constaté que le problème de maturité joue un rôle dès le début de leur parcours au moment de l'orientation quand ils sont obligés de décider de leur vie future et de faire les vœux d'orientation alors que de leur avis même ils n'étaient pas assez mûrs pour cette décision.

X.4.1 Une transition non garantie

L'importance du sujet de la transition entre secondaire et supérieur est démontrée par le nombre de travaux et de recherches effectués à travers le monde. Tous les pays qui se sont intéressés à leur système éducatif ont fait une large part à la recherche sur les difficultés de transition qui les concernent tous. En Belgique, aux États-Unis et en France les recherches ont révélé l'importance du décrochage en première année, l'année de la transition (Droesbeke, Lecrenier, Tabutin, & Vermandele (2008) ; Astin (1975) ; Bean (1980) ; Alava(2011) ; Neuville, Frenay, Noël, & Wertz

(2013), Neuville et al. (2013) ; Parmentier, (2011), Beaupère, N. ; Boudesseul, G. ; Macaire, S. (2009); Annoot (2012) ; Beaud (2002)).

Les études consacrées au problème de la transition en première année ont montré que le nouvel étudiant transite dans un nouveau contexte avec ses propres représentations et ses propres valeurs. Cette transition s'accompagne ainsi d'une affiliation. Cette dernière ne peut pas être un acte simple mais un processus identitaire assez complexe. L'affiliation est le croisement des règles apprises et requises, habituelles et inattendues. Ainsi l'affiliation est une synthèse intelligente et critique entre les nouvelles règles et les habitudes de la culture lycéenne, en quelque sorte c'est un travail d'incorporation. Grollman (2008) a parlé d'un autre aspect de la transition comme d'une phase de transformation identitaire. Il l'a définie ainsi : « un autre sous-volet regarde le processus individuel de développement identitaire qui a lieu durant les phases de transition de l'école au travail et le développement individuel à l'âge adulte. (Evans & Heinz, 1993 ; Heinz, 1991) ». Les jeunes de notre échantillon qui se sont affiliés, petit à petit se sont transformés en étudiant. Ils avaient compris l'exigence de "leur métier d'étudiant" (les étudiants en MIASH, STAPS, MPI). Ils avaient mis de côté leurs habitudes lycéennes (suivi des enseignants et du lycée, encadrement rigoureux, etc.) et/ou « l'émancipation relationnelle » (Paivandi, 2012a) c'est-à-dire le fait de profiter d'une liberté à l'université sans encadrement. Pour Coulon (1997), la transition dans un nouveau contexte consiste à apprendre les codes de la nouvelle situation pour s'y affilier. Il estime« qu'il faut passer de la notion de « passage » à celle « d'affiliation », car « apprendre le métier d'étudiant », « c'est en apprendre les codes », apprendre une nouvelle culture. L'affiliation est une « acculturation » (Paivandi, 2015), et Maurice (2001) l'a décrit comme « une période charnière ». Parmi les étudiants de notre échantillon, ceux qui ont appris les codes et les cultures universitaires sont devenus étudiants.

Le passage entre secondaire et supérieur est un moment à la fois très sensible et très stratégique. Ce moment devient encore plus sensible si les choix sont faits par défaut. Selon les propos des étudiants interviewés, ces ex-lycéens ne sont pas rassurés par la filière qu'ils ont choisie par défaut ce qui rend leur transition précaire. On peut penser qu'une transition rassurante leur permet d'apprendre et de réussir sans se sentir "étranger". Nos résultats ont montré que l'étudiant, qui ne se sentait pas rassuré par son environnement, ne pouvait pas accomplir sa transition.

X.4.2 La persévérance

Les études sur la persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur sont très nombreuses et remontent à plus de 50 ans (Thomas, 2012 ; Reason, 2009 ; Terenzini & Reason, 2005 ; Frenay (2015), Bean, 1980 ; Tinto, 1975, 2006). La lecture de ces études nous révèle les facteurs qui sont en jeu.

Selon le modèle de Tinto (1975,1997), la persévérance est d'un côté en rapport avec le but, l'engagement et l'apprentissage (intégration académique) et de l'autre en rapport avec l'intégration sociale de l'étudiant. Sans nier l'importance de ces facteurs dans la persévérance des étudiants et en nous appuyant sur nos données, nous avons isolé trois facteurs dominants dans notre échantillon qui différaient de ceux retenus par Tinto : les amis, les enseignants et les dispositifs. Ces trois facteurs ont concouru chez nos étudiants à changer leur objectif, leur engagement et faire évoluer leur intégration académique.

Dans notre échantillon les plus persévérants étaient ceux qui ont tissé des liens entre eux et ainsi atténué la difficulté de la transition. La disponibilité des enseignants et les dispositifs bien organisés et adaptés aux besoins des étudiants étaient les éléments favorables cités par les étudiants pour poursuivre leurs études : « *vraiment on a eu de la chance, nous avons de très bons enseignants, ils sont là pour nous* » (Élodie, MPI). Ils se sentaient moins seuls et plus soutenus et cela leur donnaient plus de motivations à continuer. Ces étudiants étaient mieux adaptés à leur environnement et plus déterminés malgré les difficultés rencontrées. Comme nous l'avons montré dans les chapitres d'analyses, nous avons surtout rencontré ces exemples chez les étudiants en MPI et Droit. L'absence de ces facteurs (le contact entre les enseignants et les étudiants, le bon rapport entre les étudiants, les dispositifs efficaces et adéquats) chez les autres jeunes avaient augmenté le risque de départ. Les étudiants en Sociologie et en Lettres Modernes critiquaient l'ambiance et l'absence de dispositif. Le rapport distant entre les enseignants et les étudiants était souvent déploré par les répondants. Nous avons eu plus de décrochages potentiels parmi ceux qui pâtissent le plus du manque de liens sociaux.

X.4.3 L'intégration

Dans la première partie de ce travail (chapitre III) nous avons évoqué la question de l'intégration. Parmi nos hypothèses nous avons considéré l'intégration comme un élément de la transition. Les

analyses nous ont confirmé son rôle dans la persévérance des étudiants en première année. Elles nous ont également révélé les facteurs prépondérants dans l'intégration des étudiants interviewés. Les facteurs les plus alarmants pour l'intégration étaient généralement les difficultés des pratiques d'études adaptées aux attentes de l'université et les pratiques visant une socialisation. Nous avons mis en évidence à l'intérieur de chacune de ces deux pratiques (d'études et sociales) d'autres facteurs en jeu (cf. Chapitre VII, Schéma 5). Une partie de ces facteurs a été étudiée par d'autres chercheurs tels qu'Annoot (2012) qui a recensé la valeur motivationnelle, la valeur et le sens accordés aux études, le sentiment d'efficacité personnelle et l'engagement comme des facteurs importants de l'intégration.

Les études menées à l'UCL sur 2632 étudiants « primants » ont identifié des facteurs qui avaient des points communs avec certains facteurs d'Annoot : « le sentiment d'efficacité personnelle et la perception d'un soutien social par les pairs ». D'autres chercheurs ont évoqué « l'impact négatif de la perception de compétition dans l'intégration académique et sociale à l'université et l'importance de l'ajustement émotionnel qui est influencé positivement par l'intégration sociale » (Schmitz, 2009 ; Schmitz & Frenay, 2013 ; Schmitz, Frenay et al. 2010 ; Neuville, Frenay et al. 2007).

Nos résultats ont isolé des points communs avec ces recherches et des points distincts. À l'opposé de ces recherches nous avons constaté que le sentiment d'efficacité n'aboutit pas toujours à une intégration. Nos étudiants se jugeaient majoritairement (29 sur 30) capables et efficaces mais ils n'étaient pas tous intégrés. Le point commun entre ces recherches et la nôtre est la mise en évidence du rôle important des pairs qui n'étaient pas toujours un soutien et qui pouvaient parfois représenter un frein à l'intégration. Nous avons montré dans les chapitres précédents des exemples de l'impact positif de la perception de compétition. Il se manifeste au sein du groupe de pairs quand l'atmosphère de rivalité est „„constructive"". Cet impact était souligné chez les étudiants dans des filières différentes (MIASH, STAPS, MPI). Quant à l'ajustement émotionnel nos résultats l'ont confirmé par le rôle des amis. Nous avons observé également la perception positive des soutiens sociaux et académiques entre les amis même si l'atmosphère était „„destructive"". C'est-à-dire que parfois une concurrence „„constructive"" incitait les étudiants à travailler ensemble et ils s'encourageaient à continuer (Nadir, Nicolas en MPI) même si une rivalité destructive était dominante (les étudiants en Droit). Dans ce dernier cas, les étudiants ont construit un système de „„défense"" qui les a rendus plus forts contre l'aspect négatif de rivalité destructive

ambiante. Ces étudiants ne se sentaient pas bien dans leur contexte avec leurs pairs : « *je ne suis pas intéressée par ces gens-là !* » (Léa en Droit), « *j'aime pas les gens de la fac ! C'est très vicieux ! On dirait qu'on a un concours tandis que pas du tout* » (Anaïs en Droit), « *je les trouve méchants* » (Claire, Droit). Cette compétition destructive a été finalement remplacée par des liens d'amitié à l'intérieur de petits groupes et a permis de réussir l'intégration de ces étudiants.

Annoot (2015) a montré également que la perception des « dispositifs pédagogiques », du « soutien enseignant », et le « soutien des pairs » sont importants dans l'intégration des étudiants. Nous avons également découvert que ces trois facteurs sont en jeu dans la persévérance de l'étudiant car ces facteurs aident l'étudiant à tisser un lien social avec l'université.

X.4.3.1 Les dispositifs

Accompagner les étudiants dans le passage entre secondaire et supérieur s'avère nécessaire. Dans ce but, les universités ont proposé chacune un ou plusieurs dispositifs que nous avons déjà décrits dans la première partie de ce travail. À notre connaissance nous n'avons pas retrouvé de recherches sur l'échec des accompagnements. Dans notre étude, une question était destinée à savoir si ces accompagnements étaient toujours efficaces. En analysant les entretiens nous avons perçu que les dispositifs proposés dans les universités n'étaient pas toujours bien accueillis par les étudiants. Nous avons déjà abordé les raisons dans le chapitre précédent (méfiance, mauvais souvenir depuis le lycée, manque d'efficacité, …). Depuis 2007, de nouveaux dispositifs d'accompagnement des étudiants se sont développés afin de promouvoir la réussite à l'université ce que l'on connaît sous le nom de PRL ou Plan réussite en licence. Ces dispositifs n'ont pas toujours été couronnés de succès. La raison pouvait être due à la façon de les présenter. Sur six groupes d'étudiants interviewés seulement un groupe avait un avis très positif sur le mode d'accompagnement présenté dans leur université. La/ les raison(s) de ce mécontentement étai(en)t soit la forme soit le moment choisi pour ces accompagnements.

« L'accompagnement des étudiants sera lui aussi adapté aux moments du parcours » (Cosnefroy et Annoot, 2014). Nos entretiens nous ont révélés que les universités doivent réviser le moment de leurs offres d'accompagnement. D'autre part, nos analyses nous montrent que les accompagnements sont bien accueillis par les étudiants s'ils répondent aux besoins et interviennent au bon moment (normalement le premier semestre). D'après leurs propos, les

étudiants en première année exigeaient un suivi et un complément d'accompagnement pendant leurs études. En l'absence d'accompagnement, ils ont naturellement choisi deux solutions : aller vers leur groupe de pairs et/ou leurs amis ou se réorienter pour trouver leur bonheur ailleurs. « *Je vais continuer la même filière mais dans une autre ville »* (Stéphane, Lettres Modernes), « *je vais me réorienter vers une autre filière parce que je me vois pas dans cette filière* » (Pascal, MIASH). Parfois les accompagnements tels que le tutorat leur ont donné des conseils ,,parentaux'''' (il faut travailler, il faut être sérieux…) au lieu de leur donner des conseils pour trouver leur voie, ce que les étudiants attendaient (Kévin, MIASH).

Les étudiants interviewés étaient moins intéressés par d'autres formes d'accompagnements tels que le tutorat tandis qu'il pouvait être un atout pour persévérer. De Ketele (2014) nous éclaire sur la vraie mission de l'accompagnement tel qu'il devrait se pratiquer. Pour lui, « accompagnateur et accompagné(s) partagent des *préoccupations communes* (ils partagent le pain, comme le souligne l'étymologie), tout en ayant des parcours différents, des expériences diverses, des motivations différenciées ; c'est ce qui fait la richesse de la rencontre ». Sans doute les étudiants n'avaient pas cette perception des accompagnements proposés. De Ketele (2014) souligne également que « les besoins de l'accompagné et les réponses susceptibles d'être apportées par l'accompagnateur » peuvent changer la situation et la relation entre eux. Ainsi on s'interroge sur la/les raison(s) des avis négatifs des étudiants interviewés sur les accompagnements proposés. Le manque de confiance envers ces dispositifs d'accompagnement n'était-il pas dû à leur mode de fonctionnement ? Pourquoi les étudiants en MPI étaient enchantés de l'accompagnement proposé par leur université mais pas les autres étudiants interviewés ? Pourquoi les étudiants n'avaient pas confiance dans le tutorat ? Est-ce que tous les accompagnements répondaient aux besoins des étudiants ? Pourquoi les étudiants s'adressaient-ils en priorité à leurs amis pour résoudre leurs problèmes ?

X.4.3.2 Le rôle de l'enseignant

Le rôle des enseignants dans la réussite des étudiants représente un centre d'intérêt pour les chercheurs et occupe souvent une place importante dans leurs recherches. Parmi ces chercheurs citons Tinto (1997), Etcheverry, Clifton, & Roberts, (2001) et De Clercq (2017).

« Tinto (1997) a observé que des contacts positifs et fréquents entre le professeur et les étudiants étaient associés à l'intégration de ces derniers dans l'enseignement supérieur ; cette intégration est, à son tour, associée à la réussite en fin d'année. À l'inverse, un professeur perçu comme ne soutenant pas ses étudiants ou ne les stimulant pas intellectuellement accroît les risques d'échec » (De Clercq, 2017).

Salivet (1998) ne pense pas que l'enseignant a un rôle neutre dans l'apport de connaissances. Pour lui, celui-ci « doit créer des situations didactiques et dynamiques qui permettront à l'apprenant de donner du sens aux savoirs qu'il propose. L'enseignant est l'« intermédiaire » entre l'élève et le savoir. Il est le metteur en scène et l'acteur de sa classe. Mais il doit prendre en compte les autres acteurs que sont les apprenants ».

Dans nos entretiens nous avons observé que 19 étudiants sur 30 critiquaient la relation entre les enseignants de l'université et les étudiants. Le manque de suivi, la distance, l'indifférence, le fait d'être anonyme pour les enseignants étaient les critiques les plus souvent invoquées par ces étudiants. Ces derniers ont mêmes signalé un certain « *ennui* »chez les enseignants. Sans doute le manque d'enthousiasme et de plaisir à transmettre les connaissances doivent créer, en miroir, les mêmes sentiments parmi les jeunes auditeurs. Dans notre travail, 14 étudiants parmi ces 19 étudiants avaient décidé soit de changer de projet soit de rejoindre une autre filière. Ces étudiants n'ont évidemment pas pu trouver un sens à leurs études.

« En France, la responsabilité de l'orientation dans la voie professionnelle, souvent non souhaitée et subie, est indéniable dans le décrochage scolaire (Bavoux & Pugin, 2012). À cela s'ajoute un manque de cohérence entre les enseignements, ce qui n'aide pas les élèves à construire du sens à partir des apprentissages (Antonmattei & Fouquet, 2011) » Thibert, (2013).

Nous reviendrons plus tard sur la question du sens de l'apprendre avec plus de précisions.

X.4.3.3 Le groupe de pairs

Le rôle du groupe de pairs dans la transition des étudiants a été étudié par différents chercheurs. Selon Dessus (2000) l'élève dès son enfance, à l'école, doit déterminer à « quelles catégories il appartient ». Il s'agit d'une catégorie qui définit son comportement en imitant les autres membres de son groupe. Pour les jeunes, appartenir à un groupe est important pour trouver leur identité.

Salivet (1998) soulignait que ce groupe est nécessaire pour « confronter ses idées et autres acquis sur le terrain pour apprendre ». Le rôle du groupe de pairs dans l'amélioration du niveau cognitif des étudiants est invoqué également par certains chercheurs comme Porter (2006), Winston and Zimmerman, (2004) ; Sacerdote, (2001). Ils ont mis en lumière ce rôle dans la vie des groupes de pairs lors des colocations. Leur analyse a montré les effets des pairs sur les résultats obtenus. Selon eux, « les étudiants qui habitent avec une personne ayant un niveau de scolarité supérieur obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui vivent avec une personne ayant les mêmes capacités scolaires » (Porter, 2006).

D'autres recherches plus récentes ont confirmé l'influence du groupe de pairs sur la réussite : « Torres et Solberg (2001) ont montré, à travers des analyses en pistes causales, que le soutien perçu des pairs était lié au sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'à une diminution du stress. Un étudiant entouré de pairs le conseillant, l'aidant et le rassurant est plus confiant dans ses capacités et moins stressé. » (De Clercq, 2017).

Nos analyses ont confirmé le rôle de groupe de pairs dans l'intégration sociale et académique des étudiants. Au contraire des recherches citées ci-dessus, nos résultats ont montré que ce rôle n'avait pas toujours d'effet positif. Le groupe de pairs pouvait créer une atmosphère antipathique comme dans le cas des étudiants en Droit. Quand le lien entre le groupe de pairs change et qu'ils deviennent des amis cette influence devient plus importante. Ce constat était la conclusion des analyses de nos entretiens. Nous allons y revenir tout de suite.

X.4.4 Le lien amical au sein de l'établissement et son effet dans la persévérance

Coulon et Paivandi (2008), selon une enquête effectuée pour OVE sur les étudiants, avaient mis en évidence différents modes de liens relationnels entre les étudiants. Trois types sont le plus souvent évoqués dans cette relation : « le premier concerne la coopération dans le cadre des tâches scolaires, en rapport avec les études (entraide, travail collectif) ; le deuxième renvoie aux activités extrascolaires et socialisantes entre les étudiants (participations aux activités associatives et collectives) ; le troisième type s'intéresse aux formes de sociabilité et d'amitié développées au sein des établissements supérieurs » (Coulon et Paivandi, 2008).

Les chercheurs, la plupart du temps, quand ils évoquent les liens et les relations entre les étudiants, se concentrent sur l'aspect purement social de ce facteur. Bédarida (1994) avait

mentionné un gain dans la vie sociale des étudiants et dans leur autonomie quand ils développent ces relations de sorte qu'ils s'adressent moins à leur famille « l'étudiant s'adresse à l'étudiant » (Erlich, 1999). Son travail montre l'influence des liens entres les étudiants sur leur vie sociale universitaire.

Coulon et Paivandi ont également souligné l'importance du lien d'amitié et le rôle de l'environnement pédagogique universitaire dans son développement. « L'organisation pédagogique à l'université peut contribuer au développement des liens d'amitié : selon V. Monfort, l'effectif réduit et la fréquence des séances de TD facilitent les relations entre les étudiants, qui retrouvent dans ce type de cours un fonctionnement proche de celui des cours du lycée. Or, on remarque tout d'abord que la façon dont sont constitués ces groupes aboutit à limiter les relations entre les étudiants, qui préexistent à l'entrée à l'université » (Coulon et Paivandi, 2008).

Dans ce travail nous avons eu un autre regard sur ce facteur tout en lui conservant son influence de sociabilité et d'intégration. Le lien tissé entre les étudiants en tant qu'amis non seulement les aide à mieux apprendre, à mieux s'intégrer et à ne pas se sentir étranger mais aussi à décider ensemble pour leur avenir ce qui représente un support moral et matériel. L'entraide entre les amis ne constitue pas seulement une relation de travail entre les étudiants mais une protection et une aide contre le sentiment de solitude et la difficulté à décider durant la première année de leurs études. Dans ce travail nous avons relevé à travers les analyses de nos données que les amis jouent un rôle aussi important et même parfois plus saillant que les dispositifs et les enseignants car les étudiants ont montré qu'ils étaient plus attachés à leurs amis qu'à leur université ou à leur filière (Marinette, Lettres Modernes, Zina et Léo en STAPS). Ils s'appuyaient plus l'un sur l'autre que sur leurs enseignants (les étudiants en Droit) et faisaient plus confiance en leurs amis pour apprendre qu'aux dispositifs (les étudiants en MIASH). Cependant le lien amical avait parfois créé un attachement tellement fort et exclusif qu'il avait une conséquence défavorable : quand l'un décide de partir l'autre le suit. Dans ce cas-là, ils formaient un petit réseau détaché du reste du groupe et connaissaient à peine les autres étudiants ce qui pouvait les fermer à d'autres socialisations. En s'influençant l'un l'autre et en se détachant des autres, la possibilité de socialisation chez eux était réduite et l'intégration apparente par conséquent fragile, (les étudiants en Sociologie, Marinette en Lettres Modernes). Généralement le groupe d'amis est composé de membres de même statut et ayant le même objectif.

Un autre aspect des liens d'amitié entre les étudiants concernait la taille des établissements. Les travaux des chercheurs (Losego, 2004 ; Coulon et Paivandi, 2008) ont souligné le rapport entre la taille des établissements et le lien créé entre les étudiants car selon eux la « petite taille facilite l'interconnaissance entre étudiants, et entre ceux-ci et les enseignants ».

Nous n'avions pas l'intention d'étudier l'effet de la taille de l'établissement d'une manière détaillée sur la relation entre les étudiants mais finalement après avoir analysé les entretiens nous avons observé un effet contraire à celui décrit plus haut. En effet, l'université d'Orsay est un établissement gigantesque cependant la relation entre les étudiants de cette université que nous avons interviewés était plus forte que pour d'autres universités plus petites comme celle de Seaux. Dans notre échantillon la taille de l'établissement n'avait pas d'effet sur la création de liens d'amitié entre les étudiants. Par contre nos résultats ont confirmé l'absence de socialisation dans les cours en amphi.

Nos données nous ont montré que le lien d'amitié peut suppléer le manque de maturité pour le choix d'une filière. Nous avons observé que ce manque a influencé avant tout le choix de l'orientation de l'étudiant. Nos résultats nous ont montré que ce lien d'amitié joue un rôle d'accompagnement et d'encouragement (le cas de Léa et Christine en Droit ; Zina en STAPS).

Nos entretiens ont montré que les liens amicaux peuvent avoir une influence très large. Quand l'étudiant se sent lié à ses amis et au contexte, il est plus enclin à persister et donc a plus de chance de réussir (Pascarella and Terenzini, 2005). Dans l'ensemble, le lien d'amitié selon nos données était prépondérant dans l'intégration, la persévérance ou le décrochage des étudiants que nous avons interviewés et ce non seulement par les effets sociaux de ce lien mais aussi par un effet sur le plan individuel. Les amis dans notre échantillon s'encourageaient à persévérer (les étudiants de Droit) ou à décrocher (les étudiants en Sociologie). Ce lien est un support, une aide dans la transition d'un élève pour devenir un étudiant.

X.5 La part de l'université

L'affirmation qui énonce « les étudiants échouent, pas les institutions » a été remis en cause à partir des années soixante-dix. Aux États-Unis, Spady (1970, 1971) puis Tinto (1975) ont expliqué le lien entre l'environnement d'étude et l'étudiant. « Dans le cadre d'un changement plus large dans la façon dont nous avons compris la relation entre les individus et la société, notre vision de la rétention des étudiants a changé pour tenir compte du rôle de l'environnement, en

particulier l'institution, dans les décisions des étudiants de rester ou de partir » (Tinto, 2006)[22]. Nos analyses nous ont révélé trois facteurs en jeu dans la transition qui relève du rôle de l'université : l'interaction, le soutien, l'engagement.

- ***L'interaction***

Aux États-Unis Tinto (2006) ; Astin, (1975, 1985) ; Pascarella, (1980) ; Pascarella & Chapman, (1983) ; Pascarella & Terenzini, (1980) ont montré que la participation de l'étudiant à la vie universitaire est très importante surtout en première année. Ils ont ainsi conclu que la vie sociale à l'université peut être plus importante dans la rétention des étudiants que leur intégration académique. Malgré cette réflexion, Tinto (2006) constate que « la plupart des activités de rétention ont été annexées à la vie universitaire institutionnelle plutôt qu'intégrées à celle-ci ».

L'université peut diminuer le risque de décrochage des étudiants en facilitant les contextes d'interaction entre eux. À titre d'exemple, l'absence d'interaction dans les cours d'amphis est souvent citée par les étudiants comme la cause de leur absence à ces cours. Cela est souligné également par Tinto (1997) et par d'autres chercheurs aux États-Unis. Selon eux, la classe pour les étudiants est le premier lieu et parfois le seul où ils se rencontrent. Si les échanges ne s'y produisent pas, il est peu probable qu'ils se produisent ailleurs (Tinto, 1997 ; Tinto, Russo, & Kadel, 1994). Cette participation prend plus d'importances durant la première année (Tinto, 2005; Upcraft, Gardner, & Barefoot, 2005).Ainsi l'étudiant qui participe dans les cours est actif, affilié, plus engagé et plus persévérant (Tinto, 1997).

D'autre part, ce facteur peut expliquer en partie pourquoi les grandes écoles ont moins de décrochage ou pourquoi les TD sont plus appréciés que les amphis. Comme le décrit « Chickering et Reisser (1993) quand le nombre de personnes est petit, chaque personne a plus d'occasions de participer et de tirer plus de satisfaction de l'expérience. (..). Lorsque peu de personnes sont disponibles, chaque participant doit assumer plus de responsabilités et chacun devient l'objet de plus d'obligations. (...) dans un contexte plus large, les pressions externes augmenteront à mesure

---

22 L'étude de Tinto a été effectué en première année de collège aux Etats-Unis qui est presque l'équivalent de la première année des études supérieures en université, BTS, IUT, etc. Nous l'avons pris en considération car elle est également une année de transition.

que le nombre de participants diminuera » (Porter, 2006). Les étudiants interviewés préféraient aller dans les grandes écoles ou les IUT pour ces raisons (faible effectif et plus d'encadrement).
La taille ici est en cause dans le sens qu'elle est le terreau d'une bonne interaction entre les étudiants et entre les étudiants et leurs enseignants. Pourquoi les étudiants quittent l'université ? C'est une question qui cherche à cerner les causes mais également qui vise à savoir ce que les établissements peuvent faire pour aider leurs étudiants à persévérer et à réussir. C'est trouver les remèdes. Porter (2006) a affirmé : « je trouve que les structures institutionnelles affectent l'engagement des élèves de manière prévisible et significative ».
Alava (2011) a précisé également : « les études universitaires exigent beaucoup plus qu'un plaisir ou une joie de découvrir une discipline nouvelle ».
Nous sommes favorables à ces idées, et en les confirmant par nos entretiens, nous avons observé des facteurs supplémentaires tels que l'interaction et le soutien.

- ***Le soutien***

Nous avons plusieurs fois évoqué les étudiants qui persistent grâce à leur groupe de pairs et ceux qui décrochent quand ils se sentent seuls et sans interaction. La relation à l'intérieur des groupes de pairs est une collaboration qui a deux effets : le soutien en s'entraidant pour mieux apprendre et l'entraide qui créent un climat de sécurité (Pike et Kuh, 2005). Cette relation était bien visible entre les étudiants que nous avons interviewés en MPI mais ce n'était pas le cas de tous. Dans ce cas, il faut noter la part importante de l'université dans la mise à disposition de temps et de lieux d'interactions efficaces.
« Lorsque les interactions entre divers groupes sont positives, les perceptions de l'environnement interpersonnel sont susceptibles d'être positives, tandis que les interactions négatives entre les groupes peuvent conduire à des perceptions de l'environnement du campus qui sont négatives » (Hurtado et al. 2003, cité par Pike et Kuh, 2005). Cette idée n'était pas très apparente dans notre échantillon. Nous avons constaté que les interactions peuvent être positives dans un climat négatif comme nous l'avons déjà dit, les étudiants peuvent tisser un lien amical, s'entraider, se soutenir dans un contexte décourageant où l'atmosphère est plutôt hostile et les enseignants non soutenants. Les étudiants ont construit leur système de défense sous forme de groupes d'amis. Si ce système de défense se fait contre le contexte (c'est-à-dire un contexte qui ne procure aucune

aide ou accompagnement pour ces étudiants), il peut prendre deux formes : soit les étudiants s'encouragent entre eux à sortir de ce contexte (décrochage) soit ils se renforcent mutuellement contre cette situation. Dans tous les cas ils ont constitué un groupe solidaire contre cette difficulté. Dans ce dernier cas, l'université n'est pas soutenante, ce sont les étudiants qui se soutiennent réciproquement. Ainsi la microsocialisation individuelle comble la microsocialisation collective.

- ***L'engagement***

Concernant la question de l'engagement, nos entretiens ont montré que l'étudiant participe quand il se sent bien dans son contexte c'est-à-dire quand il a établi une bonne relation avec son environnement, les autres étudiants, les enseignants, sa filière et même les matières mais plus particulièrement quand il tisse des liens amicaux.

Le terme d'engagement existe dans la littérature depuis plus de soixante-dix ans, dans le sens « d'une construction évoluant au fil du temps » (Kuh, Schuh, Whitt, and Associates, 1991 ; Olson et Astin, 1993 ; Pace, 1980 ; Pascarella and Terenzini, 2005 ; Kuh et al, 2005).

Aujourd'hui, l'engagement est le terme « généralement utilisé pour représenter des concepts tels que la qualité de l'effort et la participation à des activités d'apprentissage productives » (Kuh, 2009). Si l'engagement signifie la qualité de l'effort et la participation aux activités d'apprentissage attardons nous sur la part de l'université dans sa réalisation.

Si l'on considère l'engagement de l'étudiant comme un effort, cela est plutôt du ressort de l'individu. D'un autre point de vue, en considérant l'apprentissage, l'université a probablement une part de responsabilité dans la participation des étudiants aux activités qu'elle propose. L'université ou l'étudiant ne peuvent pas être seuls responsables du désengagement.

L'analyse de nos entretiens nous a montré que l'engagement peut être un signe de maturité mais comment un étudiant qui souvent avoue ne pas être assez mûr peut-il s'engager ? Nos résultats nous ont montré que l'étudiant qui peine à prendre une décision, doute, et la probabilité de sortir du système augmente. Le thème de l'immaturité est aussi pointé dans les recherches de Pascarella et Terenzini (2005). C'est la preuve que les étudiants en première année ne sont souvent pas en mesure de décider pour leur avenir notamment professionnel. Dès les premiers mois ou la première année nous avons remarqué qu'ils avaient une vision plus définitive sur leur avenir tout du moins ont-ils compris que la filière dans laquelle ils étudiaient n'était pas faite pour eux

(comme Lana en Lettres Modernes ou Loïc en STAPS). Cela est déjà un pas vers la maturité grâce à l'expérience universitaire. Pascarella et Terenzini (2005) ont noté que « les étudiants deviennent plus mûrs, mieux informés et plus centrés sur leur carrière » en vivant l'université.

Le rôle du contexte d'études était encore plus évident chez les étudiants de notre échantillon pour qui l'université avait organisé des dispositifs plus efficaces et plus adaptés à leur besoin. Ces étudiants vivaient mieux l'expérience de première année. Ils se sentaient petit à petit plus intéressés et plus engagés.

X.5.1 Apprendre à l'université

Nous avons déjà abordé l'apprendre à l'université dans la première partie car nous avons présumé que le nouvel étudiant doit comprendre ce que veut dire apprendre à l'université. L'étudiant qui apprend correctement est plus encouragé et ainsi se sent plus affilié dans son contexte académique. Ce sont des étudiants « acteurs » et « auteurs » (Pourtois et Desmet, 1997). Nous avons également cherché à découvrir si les étudiants que nous avons interviewés avaient ce savoir ? Une de nos hypothèses concernant l'intégration supposait que l'étudiant qui trouve un sens à l'apprendre, établit mieux le lien entre lui et son environnement d'études (ici l'université). André Giordan redéfinit la notion « d'apprendre » en décrivant une nouvelle relation entre l'enseignant et l'étudiant. Il « la met au centre de l'évolution de la société. Il appelle à une transformation du système scolaire qui, figé sur d'anciennes façons d'enseigner, oublie trop souvent l'apprenant. En effet l'élève n'est pas une page blanche, il ne peut apprendre que par lui-même au travers de ce qu'il sait en s'appuyant sur l'environnement qui lui est proposé. Il devient ainsi acteur mais aussi auteur de son apprentissage, de sa métamorphose » (Salivet, 1998). Dans l'acte d'apprendre il y a une responsabilité de l'université mais aussi celle de l'étudiant par sa visée dans l'acte d'apprendre.

Nos entretiens nous ont montré que les étudiants en première année ne maîtrisaient pas tous ce savoir (comment apprendre à l'université). Dans le meilleur des cas cela a nécessité quelques mois ou un semestre pour que l'étudiant trouve une nouvelle « relation à l'apprendre » (Nadir et Élodie en MPI). Ils déclarent apprendre leur cours comme ils les apprenaient au lycée et ils s'appuient sur les enseignants ce qui est décevant pour certains (Mélissa en Sociologie). Les étudiants déçus dans nos entretiens, même s'ils étaient persévérants et décidés à rester, cherchaient un refuge (les

amis), une solution (réorientation) ou ils ont subi un redoublement (Christine en Droit, Boris et Eric en MPI). Les autres sont sortis du système éducatif et se sont ajoutés au nombre des décrocheurs (Lana en Lettres Modernes, Loïc en STAPS). La relation à l'apprendre et la perspective que ces étudiants avaient de l'acte d'apprendre à l'université jouaient un rôle dans leur engagement et donc dans leur socialisation. De ce fait nous avons décidé de nous attarder encore sur la question du sens et de l'expliquer plus en détail.

X.5.2 La question du sens

La perspective d'apprendre à l'université est variée selon les étudiants. Cette perspective est un des thèmes importants dans notre recueil de données car elle peut nous révéler leur niveau d'engagement et leur raison d'intégrer l'université ou d'en sortir. « Pourquoi venez-vous à l'université ? » était une question demandée aux étudiants interviewés. Une réponse était prédominante car le mot « débouché » était présent dans tous les entretiens. La première préoccupation de ces étudiants était de trouver un bon travail. Paivandi (2012b, 2015a) dans son enquête sur 115 étudiants d'âges différents (L2, L3, M1 et M2) avait établi cinq types de logiques dans leur choix d'orientation : « le projet « professionnel », le projet « intellectuel », le projet « en construction », le « projet pragmatique » et le projet « personnel et social » ».

Dans notre enquête les étudiants interviewés représentent les trois types de projet : « professionnel », « personnel » et « social » cité par Paivandi. Dans le projet professionnel « la décision est centrée le plus souvent sur l'avenir professionnel. (…). L'étudiant tend moins à se préoccuper de ce qu'il apprend que du service qu'il en attend pour sa carrière professionnelle ». (Paivandi, 2015). Dans le but de connaître le projet des étudiants en première année, nous les avons interrogés sur les raisons qui les ont poussés à choisir l'université et cette filière-là. Au départ, les raisons étaient variées : choix par défaut, avis imposé par les parents, l'intérêt personnel, voir un autre monde, rencontrer des gens, etc. Après un certain temps passé à l'université, ces raisons vagues ont laissé la place à une préoccupation majeure sur l'avenir professionnelle. *« J'aime bien ce que je fais mais euh comme je vois pas trop de débouchés… j'hésite, si je vais en informatique je sais que j'aurai un métier dans l'informatique, je vais en maths je pourrai faire une école d'ingénieur »* (Océane, MIASH).

Parfois ils n'avaient pas de projet précis et leur décision a été influencée par leur environnement et non par l'intérêt personnel. *« J'ai essayé de viser les meilleures écoles possibles une école d'ingénieur ça sera mieux et en fonction de l'école que je déciderai »* (Boris, MIASH).

Comme Romainville (1997) le souligne, ce système ouvert à tous a pour conséquence de permettre à un nombre non négligeable d'étudiants de considérer la première année à l'université comme une année de « test » et d'orientation. Un rapport de l'OCDE s'exprime sur ce sujet en ces termes : « on admet en somme les étudiants pour un tour de valse libre et souvent court » (OCDE, 1993). Un taux élevé d'échecs semble donc inévitable, mais le vécu de cet échec sera alors tout autre pour les étudiants considérant cette année comme une simple année d'essai. Les travaux de Garcia (2010) et Sarfati (2013) soutiennent ces propos en montrant qu'un certain nombre de jeunes tentent d'abord leur chance à l'université pour, par la suite, se réorienter vers des filières moins „prestigieuses", vers l'enseignement peu valorisé qui accueille le plus souvent les jeunes orientés après un échec (Agulhon, 1994). La première année à l'université est donc vue par certains comme un temps d'expérimentation et d'orientation aux études supérieures. (De Clercq, 2017 ; Bodin et Millet, 2011). On pourrait presque envisager ce temps comme une année „„propédeutique"" c'est-à-dire qui permet à l'étudiant de se préparer à étudier en découvrant l'université.

Le manque de maturité et d'objectif se retrouvait souvent chez nos étudiants interviewés. Parfois leur objectif était obscur, vague ou pas assez mûri : « *défendre des gens* » (Anne, Droit) ou *« par exemple, pour l'environnement je sais que ça m'intéresse parce que j'aimerais vraiment contribuer, enfin aider les gens, enfin protéger la planète, C'est indispensable, on vit dedans »* (Océane, MIASH) ; *« si mon mari plus tard m'embête je le remettrai à sa place »* (Christine, Droit). Parfois leur projet dépasse leur capacité : *« j'aime communiquer avec les gens mais je ne peux pas je suis timide »* (Laura, sociologie). « *Je ne sais pas encore* », « *je ne sais pas du tout* » c'était leur réponse quand on leur a demandé ce qu'ils voulaient faire plus tard.

Leurs propos nous ont montré les difficultés d'avoir un projet précis en première année « *je vais décider après ma licence* ». Pour certains, il faut encore du temps pour se décider et fixer un objectif, tandis que d'autre l'ont déjà fait :

« En fait, depuis que j'ai treize ans je veux faire, je voulais toujours faire un métier dans le sport. J'étais passionné par le sport, en fait depuis tout petit j'adore le sport et je voulais faire soit le prof du sport soit coach sportif, préparateur physique ; c'est toujours un truc qui m'a passionné

depuis, oui ça fait depuis treize, quatorze ans que je savais exactement ce que je voulais faire. C'est positif, et c'est ça qui m'a poussé à travailler beaucoup au lycée même si j'avais des difficultés » (René, STAPS).

Ou bien comme Stéphane en Lettres Modernes qui était passionné par l'enseignement pour éviter aux autres de vivre ce qu'il a vécu.

«- pourquoi je vais faire cette filière bah en fait, disons que avant tout c'est pour moi c'est à cet âge-là qu'on touche, qu'on joue dans une vie, j'ai l'impression qu'à cet âge-là qu'on peut tout basculer dans une vie, c'est fou parce que on est jeune, on est innocent et il faut persévérer pas mal de choses parce que surtout de nos jours on voit des choses de pire en pire maintenant. Mais je me dis que être proche des enfants comme ça et leur apprendre, de leur donner les goûts à la vie aux études, quelques choses comme ça, plutôt que d'autre chose. Ça serait mieux, ça serait mieux !

-Tu aimes les enfants ?
-Ouais c'est mieux, 'fin c'est quelque chose, 'fin comment dire, disons que moi j'ai eu, j'ai envie d'éviter aux enfants de vivre des choses que moi j'aurais pu vivre, être enfant.

-Tu veux les aider ?
-plutôt ouais, je préférais, j'aurais bien aimé partir dans la peut-être psychiatrie des choses comme ça mais il y avait trop de sciences dedans donc euh je me suis dit que être prof c'est plus ou moins leur apprendre un peu la vie, c'est, c'est peut-être même avant, justement c'est mieux de faire ça que d'être psychiatre parce que c'est mieux d'éviter les problèmes que les régler quoi » (Stéphane en Lettres Modernes).

Lors de nos entretiens, nous avons interrogé les étudiants sur la notion d'apprendre. Une question était destinée à connaître le sens de l'apprendre chez ces étudiants. Nous leur avons demandé : Qu'est-ce qu'apprendre à l'université pour vous ? Voici les types de réponses dans nos entretiens :

-Apprendre est une continuité : *« c'est comme au lycée, on apprend tous les jours de nouveaux trucs, oui on apprend des choses tous les jours* » (Océane, MIASH)

« *Ça reste travailler, donc euh à peu près qu'à la même chose on travaille plus mais ça reste à peu près la même chose on travaille nettement plus* » (Boris, MPI)

-Apprendre est un plaisir sinon c'est une obligation : *« je trouve que c'est important d'avoir du plaisir d'apprendre quelque chose parce que ça me motive en plus ça fait plaisir ! ».* (Mélissa, Sociologie) mais ce plaisir dépend de la matière : *« Mais des fois si, il y a quelques trucs qui*

m'intéressent et que j''apprends vraiment pour savoir » (Zina, STAPS). « *Vu que ça m'intéresse pas, j''apprends pas* » (Marc, Sociologie).

« J''apprends parce que, ça m''apportait quelque chose dans ma vie professionnelle, pas apprendre pour avoir une bonne note, dans d''autres matières j''apprends parce que j'chuis obligé d''apprendre parce que mais ça me saoule vu que ça m'intéresse pas je retiens moins. Je pense que quand il y a quelques choses qui m'intéresse je retiens beaucoup mieux » (René, STAPS).

« Au début je travaille pour une bonne note et finalement je me suis intéressée à la matière du coup je travaille pour apprendre pour me cultiver moi-même bah ! Les notes c''est pas grave si j''ai labase, si je comprends la matière ça me va ». (Élodie, MPI)

-Apprendre est une masse d''informations et un devoir à faire :

« On apprend quand il faut, on sort le cahier, on se met au bureau pas de musique la lumière bah on bouquine, on lit, on prend des notes, on fait de petites fiches et ça les petites fiches c''est quand même c''est très utile à l''université parce que on a une masse, tellement d''informations que c''est pas mal de les répertorier de les simplifier un petit peu » (Marinette, Lettre Modernes).

Stéphane en Lettre Modernes avait aussi la même définition *:*

« Apprendre à l''université c''est difficile, difficile parce qu''il faut, il faut vraiment, il faut apprendre beaucoup de choses d'un coup c''est, on nous balance plein de choses d'un coup parce qu''ilfaut aller vite parce qu''ona pas beaucoup, on a pas beaucoup d'heures, on n''apas assez de temps, il faut utiliser beaucoup de ce temps pour travailler ».

-Apprendre est un travail laborieux : *« Apprendre à l''université c''est pratiquer, faire des exercices, lire plusieurs fois son cours etc. et c'est là que ça rentre »* (Élodie, MPI).

-Apprendre c''est mémoriser :
« C''est mémoriser, mémoriser des informations pour pouvoir les ressortir après » (Anne, Droit).

-Apprendre est un travail individuel et autonome :

« On apprend pas beaucoup avec les profs, on apprend beaucoup soi-même je pense que c''est surtout un travail personnel » (René, STAPS).

Pour Pascal en MIASH ce n''était pas comme au lycée un travail suivi mais une question de volonté individuelle :

« Je pense que vraiment c'est une question d'organisation, au lycée on est très souvent encadrés, ils nous répètent travailler, travailler, travailler, ici il faut être vraiment organisé, avoir plus de motivation, dans toutes les choses on est laissés à nous même, donc il faut savoir que vraiment sans personne qui te demande de travailler, travailler, ça vient vraiment de notre propre volonté, c'est vraiment le faire soi-même quoi »

-Apprendre c'est savoir transmettre des savoirs (mobilisation) :

« C'est de transmettre des choses, des connaissances, transmettre des savoirs » (Mélissa, Sociologie).

-Apprendre pour certains était un moyen d'assurer son avenir et ne constituait pas une passion : « *parce que j'ai envie de me faire un bel avenir quand même, d'avoir un bon avenir »* (Nacima, Sociologie).
Ou bien il avait un sens très subjectif : « *c'est apporter beaucoup à la culture (...) pour moi apprendre c'est voilà la culture »* (Lana, Lettres Modernes).

Le sens que l'étudiant donne à l'acte d'apprendre n'est pas universel il est individuel. Chaque étudiant a une interprétation de ce qu'est „étudier à l'université" ou „apprendre" et cela lui est propre. « Apprendre à l'université est un acte intentionnel, l'étudiant doit donner un sens personnel à son apprentissage en rapport avec un projet plus ou moins à long terme. La question du sens est fondamentale en éducation : celui-ci se construit à travers ce double dynamique objectif et subjectif » (Paivandi, 2015).
Ce sens est le fruit de différents éléments. Il est formé à travers une histoire individuelle influencée par l'environnement : la famille, les amis, les enseignants et les expériences qu'il a eues dans son environnement d'études, de l'école jusqu'au lycée. Parfois les médias, la télévision, internet ou les livres ont participé à la construction de ce sens. Ils leur ont donné une image des études à l'université.
Ainsi l'apprentissage « comporte une dimension identitaire (pourquoi j'apprends ?) qui se développe et se réactualise à travers un parcours individuel marqué par l'engagement et le sens accordé à l'acte d'apprendre dans un contexte donné » (Paivandi, 2015).
Nous avons constaté également une évolution dans le sens d'apprendre : « *au début j'ai travaillé pour une bonne note et finalement je me suis intéressée à la matière du coup je travaille pour*

apprendre pour me cultiver moi-même » (Élodie, MPI). Ce sens a pris forme d'après « l'identité de l'étudiant » (Paivandi, 2015) ce qui peut justifier la diversité des réponses.

Dans nos entretiens nous avons retrouvé les cinq types d'étudiants que nous avions précédemment décrits dans la première partie de ce travail. Les étudiants interviewés selon les définitions données de l'apprendre à l'université peuvent être majoritairement classés parmi les étudiants „pragmatique" (viser un avenir) et „dépendant" (avoir besoin d'un suivi). Très peu d'étudiant étaient „constructeurs" (choisir une approche de profondeur). Selon les matières, nous avons également observé le plus souvent des étudiants „reproducteur" (choisir une approche de surface). Les étudiants „interactifs" composaient la moitié de notre échantillon (cf. chapitre 3).

X.6 Une relation d'égalité

Le chemin de la transition d'un élève à un étudiant est une voie difficile et un parcours dense. En très peu de temps un changement important transforme un élève dépendant en un étudiant autonome. C'est ainsi que l'importance de l'accompagnement s'avère nécessaire. Les accompagnements proposés par les universités dans le but d'augmenter le taux de la réussite ne sont pas assez concentrés sur les besoins des nouveaux étudiants. Les versants cognitifs et sociaux de ces accompagnements, dans l'optique d'une intégration académique et sociale, n'ont pas évolué de concert. L'un des deux étant plus développé que l'autre, ce que nos analyses nous ont montré.

Nos entretiens nous ont révélé le bénéfice d'une relation égalitaire dans les groupes de pairs et surtout entre amis. Nous avons remarqué que la relation entre les camarades quand elle était symétrique et co-constructive (forme d'accompagnement) était très efficace dans l'intégration et par conséquent dans la persévérance.

Vial et Caparros-Mencacci (2007) ont, eux aussi, souligné que « l'accompagnement est une *rencontre* entre deux personnes (éventuellement plusieurs, mais peu nombreuses comme l'exige l'idée de rencontre) » (cité par De Ketele, 2014). L'idée d'accompagnement à l'université (dispositif d'accompagnement) peut être élargie à l'accompagnement informel, non-institutionnel et « naturel » entre amis. Cet accompagnement ne sera pas un accompagnement classique hiérarchique et vertical mais plutôt horizontal. Ainsi ce que nous entendons par accompagnement n'est pas une relation „asymétrique" ou „hiérarchique" mais une relation plus „égalitaire";

c‟est « un mode d‟intervention privilégiant la Co-construction avec l‟étudiant » (Cosnefroy et Annoot, 2014). Dans cette co-construction les amis interviennent comme un support d‟accompagnement sous forme « d‟une relation tendanciellement symétrique – co-construction » (Cosnefroy et Annoot, 2014). Dans cette relation d‟accompagnement le rôle de l‟accompagné et d‟accompagnant change alternativement. Les amis s‟accompagnent mutuellement sur le chemin de l‟intégration académique et sociale et ainsi réalisent leur transition. Nous étions témoins de cet accompagnement dans certaines filières, dans les groupes de pairs. Certains se considéraient plutôt comme des amis. Nous rejoignons la définition de l‟accompagnement donné par Boutinet (2007). « Pour Boutinet (2007, p. 6) la relation d‟accompagnement est « faite d‟une quasi horizontalité entre deux personnes au statut voisin ; la personne qui est accompagnée, la personne qui accompagne. En cela la relation d‟accompagnement diffère des relations plus hiérarchiques comme la relation pédagogique (…). C‟est une position similaire que l‟on retrouve chez Vial et Caparros Mencacci (2007) lorsqu‟ils écrivent qu‟« avec l‟accompagnement, on s‟éloigne délibérément de toute attitude de maîtrise de l‟un sur ce que fait l‟autre »» (Cosnefroy et Annoot, 2014).

Les étudiants de notre échantillon n‟ont pas recherché à être accompagné par les dispositifs proposés par l‟université car ils souhaitaient partager leurs difficultés de façon « horizontale ». Ils ont trouvé cette « horizontalité » auprès de leurs amis.

X.7 Conclusion

Ce chapitre était un résumé de toutes les hypothèses et suggestions de la première partie de ce travail et des analyses de nos données. Nous avons confronté nos résultats avec d‟autres recherches qui les ont confirmés ou qui ont montré des divergences. Parmi toutes les difficultés analysées dans ce travail, nous avons retenu les plus importantes sans nier le rôle des autres. Nous avons noté, à partir des analyses de nos entretiens, que les étudiants en première année vivaient difficilement le passage du statut d‟élève à celui d‟étudiant. Cette transition ardue a eu des répercussions dans leur intégration à l‟université. Le rôle de la persévérance apparait ici comme nécessaire dans ce passage difficile. Ces trois questions, transition, intégration et persévérance ont des influences réciproques.

Les facteurs qui aident ou font l'obstacle aux jeunes étudiants dans le passage entre secondaire et supérieur sont analysés dans les chapitres précédents. Dans ce chapitre nous avons souligné ceux qui sont les plus importants car ils sont revenus très souvent dans nos entretiens. Nous avons observé que ces facteurs jouent un rôle crucial dans la façon dont l'étudiant établit un lien avec son nouvel environnement. Ces facteurs étaient : les enseignants, les dispositifs et les amis.

De Clercq (2017), dans sa thèse, a mentionné la nécessité du soutien pour les étudiants et son effet sur l'engagement mais il soulignait que ce soutien n'est pas toujours positif et constructif. « Concernant l'environnement social, un soutien minimal des proches (autres étudiants et familles) favorise l'engagement de l'étudiant dans ses études. Cependant, l'effet sur la réussite est faible et peut parfois être négatif en cas d'affiliation avec des pairs fort éloignés des attentes de l'enseignement supérieur » (De Clercq, 2017). Dans nos entretiens nous avons remarqué que ce rôle est assumé par les amis à l'université. Ceux-ci représentaient un soutien très important de sorte qu'on peut dire que les étudiants se réfèrent plutôt à leurs amis qu'à leur famille. « *On passe beaucoup de temps avec les amis, on les voit tout le temps, tous les jours* » (Marinette, Lettres). Coulon et Paivandi (2008), dans un rapport pour OVE ont souligné cette relation. Ils ont également évoqué les travaux effectués sur le lien amical entre les étudiants.

À notre connaissance les travaux antérieurs ne se sont pas préoccupés de l'effet des amis dans la question de la transition ou de la rétention des étudiants en première année ce que ce travail a essayé de souligner. Il existe plus de recherches sur le rôle des enseignants et des dispositifs que sur celui des amis dans cette transition. Une transition réussie est une transition où au moins l'un de ces trois facteurs est présent efficacement. C'est ainsi que la transition peut être réussie et amène l'étudiant à l'intégration. Plus l'étudiant est intégré socialement, plus il a tendance à poursuivre ses études et à participer avec plus de motivation. « Une bonne intégration sociale permet de compenser un manque d'intérêt pour le programme de cours » (Roland, 2017). Les enseignants, les dispositifs et les amis dans notre échantillon avaient une influence majeure dans la socialisation des étudiants.

Les difficultés du passage d'élève à étudiant découragent et démotivent le nouvel étudiant. Pour Thibert (2013), l'ennui est le signe d'une transition échouée. Il le souligne ainsi :

« *Certains étudiants montrent un ennui assez important dans leur filière, ce qui souvent les a incités à décrocher. Sans être une cause directe de décrochage, l'ennui est le symptôme d'une inadaptation ou d'un dysfonctionnement. (…) Ceci peut se traduire par un absentéisme ou encore*

par un décrochage de l'intérieur « décrocheurs passifs », c'est-à-dire que même s'ils sont présents, les élèves sont « ailleurs » ».

Nous avons remarqué que dans des cas similaires les amis avaient joué un rôle très sérieux car ils représentent un soutien fiable et encourageant surtout pour les étudiants qui ont décrit l'ennui pendant des cours (Zina en STAPS, Marinette en Lettres Modernes).
Ce sentiment d'ennui peut être renforcé par les enseignants dont nous avons parlé plus haut. Ces enseignants, facteurs importants, sont l'objet de comparaisons avec leurs homologues du lycée qui pour les étudiants représentent le « mètre-étalon » du professeur jusqu'à présent. Cette comparaison montre également l'absence de changement de conception de l'étudiant du rôle de l'enseignant. Ils attendaient la même relation avec leurs enseignants et le même suivi. Une relation plus proche de celle pratiquée dans les lycées existait dans la filière MPI et ainsi nous avons vu l'impact et le rôle de ce facteur dans la persévérance de ces étudiants par rapport aux autres. Ces étudiants disposaient de très bons dispositifs et la réunion de ces facteurs (une bonne relation avec les enseignants et le bon dispositif) les a transformés en un des groupes qui était le mieux intégré de notre échantillon.
La discussion sur les facteurs de transition abordés dans ce chapitre nous a permis de mettre à jour les causes du décrochage et par là nous avons essayé de montrer les liens efficaces à établir (entre les groupes de pairs, entre l'étudiant et l'enseignant, entre l'étudiant et l'acte d'apprendre, etc.) pour éviter ce décrochage en donnant un sens à son apprentissage.

La transition est un processus à quatre dimensions : « *cognitive* (traitement de l'information), « *affective* (intentions), métacognitive et *sociale (*…). Chacune de ses dimensions étant propre à chaque apprenant, l'apprendre l'est aussi » (Salivet, 1998).

Dans notre travail, les analyses des énoncés des étudiants interviewés nous ont montré que les amis des étudiants en première année peuvent jouer comme soutiens cognitifs, affectifs et sociaux. C'est par ces soutiens que l'étudiant pourra assurer son acte d'apprendre et sa transition difficile. Ainsi avons-nous trouvé une réponse à notre problématique à savoir en quoi la transition est difficile et comment nous pouvons atténuer les difficultés de ce passage.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette thèse avait pour objectif d'analyser les difficultés rencontrées en première année d'université en France afin de répondre à cette question : en quoi la transition entre secondaire et supérieur est difficile pour les jeunes étudiants ?

Depuis plus de cinq décennies les chercheurs à travers le monde ont travaillé sur cette thématique afin de mieux appréhender l'expérience de la transition et d'identifier les difficultés de cette étape dans la vie des nouveaux étudiants.

Qu'est-ce qui permet à l'étudiant de persévérer face à des facteurs néfastes de la transition ? Des ressources personnelles, l'université elle-même ou les deux à la fois ? Ainsi nous nous sommes efforcés de mettre en lumière les éléments qui atténuent ou même suppriment les difficultés de cette transition.

Il n'est pas toujours facile pour un ex-lycéen de devenir maître de son destin en très peu de temps, juste après son baccalauréat et avant de commencer sa carrière étudiante. « Les étudiants doivent rapidement assumer de nouvelles « responsabilités d'adulte » et vivre sans la surveillance immédiate de leurs parents » (Schmitz et al. 2010) et de leurs enseignants comme au lycée.

Comment l'étudiant est-il accompagné pendant cette phase transitoire entre le parcours scolaire et le parcours supérieur ? En France, l'accompagnement offert aux nouveaux étudiants varie considérablement selon les différents secteurs de l'enseignement supérieur. Les étudiants inscrits dans les secteurs sélectifs (STS, IUT, CPGE, écoles) bénéficient d'un soutien plus important que ceux qui entrent à l'Université. Les recherches internationales et françaises sur la transition entre secondaire et supérieur montrent que les soutiens sociaux (le groupe de pairs et les enseignants) sont aussi importants que les soutiens académiques (les accompagnements pédagogiques). Ces deux types de soutiens sont susceptibles d'aider l'étudiant novice à mieux vivre l'intégration à l'université et à saisir les enjeux de l'apprentissage universitaire. C'est grâce à ces deux piliers que l'étudiant peut donner et/ou développer un sens à l'acte d'apprendre. Apprendre ainsi est à la fois un acte social et personnel.

Après une première étape marquée par l'élaboration d'un état des savoirs sur le thème de la transition, nous avons conçu une première version de notre problématique construite autour de l'effet de la socialisation initiale sur l'intégration des nouveaux étudiants au sein de l'université. Les hypothèses secondaires ont enrichi la première version en ajoutant le rôle de l'université, la persévérance, les conceptions et l'engagement de l'étudiant envers de ses études.

Afin de vérifier les éléments de notre état des savoirs et de nos hypothèses nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès d'étudiants en première année de six filières issues de quatre universités parisiennes et de banlieues.

À l'aide de deux méthodes d'analyse de discours nous avons procédé à l'étude de ces entretiens en deux temps. Tout d'abord nous avons identifié à l'aide des énoncés les difficultés que les étudiants ont vécues durant cette première année d'études supérieures. L'analyse de discours dans cette partie nous a permis de distinguer les difficultés les plus importantes. Par la suite, nous avons relevé les facteurs les plus significatifs qui influençaient la persévérance ou le décrochage par l'analyse des relations par opposition (ARO). Ces deux analyses nous ont révélé de nouveaux facteurs influant sur les difficultés de ces étudiants.

Nous avons mis en évidence quatre types de difficultés : cognitives, métacognitives, d'intégration (sociales et académique) et motivationnelles. Une analyse plus avancée de nos données nous a révélé que ces difficultés n'ont pas le même poids sur la transition de ces étudiants. Nous avons appréhendé certains facteurs capables de renforcer le sens de l'apprendre de l'étudiant et sa persévérance. Inversement nous avons identifié d'autres facteurs qui appauvrissent ce sens jusqu'à aboutir au décrochage.

Ainsi nos analyses ont dévoilé que certains facteurs d'intégration sociale pouvaient modifier l'influence des facteurs prédictifs de décrochage (la famille, le passé scolaire, les méthodes de travail, le genre, la situation sociodémographique, etc.) déjà démontrés dans la littérature en tant que facteurs ayant un impact important sur la réussite (Richardson et ses collègues, 2012 ; Robbins et ses collègues, 2004 ; Vermandele et coll., 2012, etc.). Ce résultat est nouveau, il donne toute son originalité à ce travail.

Bien que notre recherche qualitative ne puisse être comparée aux études quantitatives sur la question, nous avons retrouvé des divergences en ce qui concerne l'influence de ces facteurs classiques. Nous n'avons pas observé une influence du genre ou des conditions sociodémographiques dans notre étude.

Nos résultats invitent à effectuer une lecture plus nuancée de « la théorie de la reproduction sociale » de Bourdieu. Nous avons rencontré des étudiants de familles défavorisées ou moyennes qui sans avoir « les aspirations » (Bourdieu et Passeron, 1990) avait décidé de continuer leurs études supérieures malgré les difficultés. Au contraire, les étudiants appartenant aux familles favorisées avec des parents ayant effectué de longues études étaient en difficulté. Nous avons tiré cette conclusion de nos résultats que l'origine sociale de l'étudiant qui est considérée comme un facteur crucial dans un nombre important de recherche ne constitue pas systématiquement un élément central dans le parcours universitaire des étudiants. Il ne s'agit pas de nier l'importance de ce facteur dans le devenir des étudiants. Cependant, les étudiants en difficulté dans nos entretiens appartenaient à des couches sociales très différentes. Ce qui veut dire qu'avoir des difficultés n'est pas l'apanage des étudiants issus de familles défavorisées. Les enfants des familles favorisées sur le plan culturel (plus diplômées, des CSP favorisées) ne sont pas à l'abri de ces difficultés de transition.

Concernant la prédiction de l'intégration, nous avons obtenu un résultat qui diffère de ceux démontrés dans les autres recherches en sociologie. En effet, quel que soit le contexte favorable ou défavorable en ce qui concerne les liens sociaux (entre le groupe de pairs, les étudiants et les enseignants), que les pré-requis scolaires soit suffisants ou insuffisants, il est difficile de prévoir l'intégration de l'étudiant car nos résultats nous ont montré que dans le cas où tous ces facteurs (le liens entre les groupes de pairs, les enseignants et les étudiants et les pré-requis suffisants) sont absents, l'intégration a pu se développer grâce à la mobilisation individuelle ou collective des étudiants en forme de groupe d'amis. Le manque d'intégration peut aussi être le résultat de la conduite individuel ou de la perception négative du contexte.

Une analyse plus avancée de la persévérance nous a révélé ses deux faces. Il est clair qu'il n'y a ni transition et naturellement ni intégration si l'étudiant ne persévère pas. En effet, les étudiants en difficulté parvenaient à s'en sortir s'ils étaient à la fois persévérants et intégrés. Mais nous avons remarqué que la persévérance n'est pas toujours synonyme d'intégration et/ou de transition. La persévérance est nécessaire pour la transition mais pas suffisante. Ceux qui ont persévéré n'étaient pas systématiquement intégrés. En effet nous avons observé qu'il n'existe pas de parallélisme entre persévérance et intégration comme par exemple chez certains redoublants qui, ne s'étant jamais engagés ni intégrés dans leur filière, poursuivaient leurs études faute de mieux.

L'analyse des entretiens nous ont permis de cibler les thèmes les plus souvent soulignés par ces étudiants. Le rôle crucial de l'université dans le maintien et le développement de la motivation de l'étudiant, les effets des liens sociaux et plus particulièrement le rôle des amis. Nos entretiens nous ont révélé que la cause du décrochage pouvait être le plus souvent la difficulté à établir un rapport avec le savoir et des liens avec l'université au sens large (les enseignants, les matières, les cours, les autres étudiants).

Une autre originalité de ce travail réside dans la focalisation sur les modalités socialisantes concurrentes concernant la microsocialisation au sein de petits groupes d'étudiants. Nous avons constaté que les microintégrations pouvaient combler l'absence des macrointégrations et sont même parfois plus importantes.

Notre travail se distingue des travaux quantitatifs qui se concentrent exclusivement sur les variables « objectives » pour prédire la réussite ou l'échec. Notre approche qualitative ne réduit pas des êtres humains aux variables purement objectives, elle se réfère à leur expérience concrète et s'intéresse à leur subjectivité.

Nous avons remarqué que l'université pouvait changer le sens que l'étudiant donne à son acte d'apprendre. Dans notre travail ce rôle était assuré par les dispositifs d'accompagnement qui étaient proposés d'une manière différente selon les universités. Les établissements d'accueil selon les dispositifs offerts ont influencé le rapport au savoir chez leurs étudiants de sorte qu'une différence importante est observée dans nos analyses entre les étudiants qui avaient un dispositif adéquat à leurs besoins et les autres. Nous avons observé que ce genre de dispositif et le fait de bien connaître les besoins et les soutiens attendus de la part des étudiants peuvent renforcer la persévérance chez les étudiants en difficulté. L'université est responsable de l'accompagnement des étudiants dans leur parcours. Les dispositifs sont la réponse à une de nos problématiques à savoir en quoi l'université peut les aider à réussir le processus d'acculturation et d'affiliation intellectuelle. Nos résultats ont montré que si l'étudiant ne possède pas de bagage solide ou un projet défini, il n'est pas condamné à décrocher et à trouver sa voie ailleurs. L'université peut lui donner une deuxième chance. Ainsi nos résultats nous ont permis de constater que l'étudiant en difficulté n'est pas prisonnier de son passé, de ses lacunes cognitives, de l'absence de projet et du manque de sens de l'apprendre, car les étudiants interviewés ont montré que le contexte d'études peut combler leurs carences.

Les dispositifs pédagogiques d'accompagnement font « passerelle » entre le monde académique du lycée et de l'université mais les étudiants ont besoin aussi d'être accompagnés socialement. La transition est une transformation, un développement durant le passage entre ces deux mondes. Dans ce travail nous avons essayé de montrer que l'université et l'étudiant sont responsables ensemble de cette transition.

La réussite de l'étudiant n'est pas seulement d'ordre cognitive, elle comprend également l'intégration dans la vie sociale de l'université c'est-à-dire pour l'étudiant le fait d'être reconnu en tant qu'individu capable de gérer une nouvelle vie sociale en autonomie, d'accepter un rôle social et de parvenir à le mettre en scène à bon escient. C'est ce que nous avons nommé la « maturité ».

Dans le cas où l'université ne propose pas de dispositif adéquat, les étudiants l'ont remplacé par leurs propres stratégies dont la plus importante était le recours aux liens sociaux.

Le travail montre que la transition entre secondaire et université est une construction via des interactions. Un environnement d'études exige deux sortes de liens : les liens sociaux et les liens éducatifs.

Il est évident que les étudiants qui avaient établi un lien avec leur groupe de pairs étaient plus persévérants que les étudiants isolés qui restaient marginaux. Ces étudiants s'entraidaient et s'encourageaient à persévérer et travailler. À notre connaissance il y a un manque d'étude sur cet aspect. En Belgique francophone Roland, Frenay, et Boudrenghien (2015) ont seulement mentionné que l'entraide entre étudiants est un facilitateur à la persévérance.

Créer une ambiance d'interaction aide l'étudiant à rester à l'université car comme le souligne McCubbin (2007) l'intégration académique seule ne peut pas prédire le maintien de l'étudiant. Les interactions n'étaient pas efficaces quand elles étaient limitées à une entraide intellectuelle. Nos résultats ont souligné l'importance cruciale de l'intégration sociale. Cependant ce lien n'est pas toujours facile à établir dans les filières universitaires où les étudiants sont très nombreux dans les cours en amphithéâtre ou quand il règne une atmosphère de concours. Dans ce cas nous avons observé un autre facteur socialisant très efficace dans la transition : le rôle des amis. Les liens d'amitié permettent d'atténuer les effets négatifs de certains facteurs (distance avec les enseignants, désintérêt pour certaines matières, ambiance délétère entre les étudiants) ce que nous avons appelé le rôle « constructif » des amis.

Cependant certains amis peuvent s'encourager à décrocher et avoir un rôle « destructif ».

Le rôle des amis dans la transition et la persévérance était très important dans notre échantillon car c'était le seul facteur qui a changé la décision des étudiants démotivés. Nous avons observé que les amis peuvent également se démotiver (leur absence, leur départ, leur encouragement à partir, …) comme le cas des étudiants en Sociologie ou d'une étudiante en Lettres Modernes.

Le décrochage était étudié dans ce travail dans le but de révéler les causes de la transition difficile. Il est un processus au cours duquel le nouvel étudiant perd son engagement initial, le sens d'apprendre, le sens de faire des études à l'université et sa motivation.

Dans nos entretiens nous avons également distingué trois origines aux difficultés des interviewés :

1-Les conceptions initiales erronées de l'étudiant

Nous avons constaté que l'origine de la plupart des conceptions initiales des étudiants était des informations fausses ou inexactes. Nous avons montré que ces conceptions erronées de l'enseignement, de l'institution universitaire et d'apprendre ont créé un obstacle à leur rapport initial à l'université et au savoir. Dans nos entretiens nous avons repéré qu'il y avait un écart important entre leur image de l'université avant d'y entrer et la réalité qu'ils ont rencontrée sur le terrain. La "liberté" initiale, appréciée au départ, était qualifiée de « piège » et souvent les étudiants réclamaient l'encadrement qu'ils avaient connu au lycée.

2- Le choix de l'orientation

Les filières attribuées aux étudiants n'étaient pas en majorité celles qu'ils avaient souhaitées. Cela avait pour origine trois raisons :

a- Ils avaient choisi leur filière sans s'informer du contenu. Ils voulaient se réorienter car ils rencontraient des difficultés avec une ou deux matières principales.
b- Leur "choix" était plutôt une obligation imposée soit par leur parents (Léa, Droit), soit par l'université pour avoir le droit de se réorienter.
c- Ils avaient choisi leur filière par défaut. Ne sachant pas quoi faire, ils ont mal préparé leur choix et se sont orientés de façon hasardeuse.

3-L¨année du Baccalauréat

Certains étudiants ayant peu travaillé les années précédant le baccalauréat, l¨ont obtenu en fournissant un effort conséquent. Ainsi ils envisagent la première année d¨université comme une année sabbatique pour récupérer de leur fatigue. Cette attitude induit des difficultés inévitables car ils vivent une année aussi difficile que l¨année du baccalauréat.

Il est nécessaire de préparer minutieusement l¨orientation initiale des étudiants et de mieux les informer du contexte universitaire ou bien accepter qu¨ils fassent des essais et des fautes.

Le premier vœu formulé et la première conception qu¨ils ont de l¨université peuvent être un trompe- l¨œil. Il faut donner une nouvelle chance à ces jeunes étudiants de ,,,,relire leur propre histoire¨¨¨. « Des lieux et des moments permettent aux personnes de « perdre du temps », ou plus exactement, de prendre le temps d¨imaginer des « soi possibles » (*« comme si »* j¨étais déjà …dans le rôle à venir), de faire des essais, de se tromper ou de mal comprendre les enjeux de la situation » (Zitoune et Perret-Celement, 2001).Il faut donner du temps au nouvel étudiant pour créer des liens avec son contexte universitaire et ainsi trouver ses « soi possibles ».

Quand l¨université crée une atmosphère accueillante permettant de créer des liens, le contexte d¨études est plus facile à affronter pour les nouveaux étudiants. Elle peut jouer ce rôle en soutenant les interactions entre les étudiants.

Nos résultats confirment que les quatre types de difficultés de la transition : cognitives, métacogntives, sociales et motivationnelles, variaient selon les filières et l¨université d¨accueil. En définitive, les difficultés sociales ont eu une influence dominante.

Un dernier point d¨originalité de ce travail réside dans notre regard croisé sur les facteurs d¨intégration, de persévérance et de décrochage. Nous avons étudié le décrochage comme un processus et la transition comme une évolution sachant qu¨ils ont tous les deux en commun le processus d¨intégration. La persévérance est un élément complémentaire de la transition.À notre connaissance il y a peu de recherches qui étudient ces trois thématiques dans une dimension sociologique, en ne s¨adressant qu¨à des étudiants en difficulté en première année et qui utilisent une approche qualitative. L¨effet des amis sur ces trois thématiques ajoute à l¨originalité de notre travail. Une recherche proche de la nôtre a été effectuée par David et Melnik-Olive en 2015 mais ils ont abordé le décrochage sous l¨angle du processus d¨adaptation des étudiants à l¨université sur une période de deux ans. Un autre travail proche de notre recherche est une thèse soutenue en

2017 mais ce travail utilise une approche quantitative et les effectifs ne sont pas ciblés sur les étudiants en difficulté. Dans les autres recherches les points centraux étaient les connaissances cognitives, le rôle de l'environnement et l'intégration. Il existe un nombre important de recherche dans le domaine de la psychologie de l'éducation.

Une des limites de notre travail consistait dans la difficulté à rencontrer un plus grand nombre d'étudiants en difficulté. En effet, il n'était pas facile d'avoir accès à cette population ciblée. Le fait d'avoir difficilement accès aux étudiants en difficulté (soit ils avaient déjà décroché soit ils ne voulaient pas participer à nos entretiens) nous a obligés à nous contenter d'un effectif restreint.
La liste des facteurs en jeu dans la transition entre secondaire et supérieur étudiée dans ce travail n'est pas exhaustive. Notre recherche n'est qu'un début. Il y a encore des pistes de recherche pour approfondir cette problématique et des questions en suspens. Pour quelles raisons les universités n'offrent-elles pas des opportunités d'interaction efficaces répondant aux besoins de leurs étudiants comme nous l'observons dans les grandes écoles ? Les grandes écoles ont-elles plus de moyens pour le réaliser ? Sont-elles plus concernées par l'avenir de leurs étudiants que les universités ? Comment les universités peuvent-elles mieux cerner les besoins de leurs étudiants ? Comment peut-on favoriser des liens amicaux entre les étudiants ? Comment peut-on combler la distance entre l'étudiant et l'enseignant ? Que peut-on proposer pour aider les étudiants de type "dépendant"" ? Comment peut-on rendre les étudiants en première année plus autonomes ? Nous suggérons que les réponses à ces questions peuvent ouvrir d'autres pistes d'études pour améliorer la transition entre secondaire et supérieur dans les universités. En effet, pour l'étudiant de première année qui vit un moment crucial de sa vie et une véritable transformation, il est essentiel d'avoir des soutiens et de créer des liens. Si l'étudiant recherche l'appui de ses amis c'est le signe d'un besoin. Les soutiens des amis ne sont pas toujours adaptés aux objectifs de l'université. Étudier l'influence de l'entourage amical des étudiants représente un sujet à part entière de recherche.

Les étudiants de notre échantillon nous ont relaté qu'aujourd'hui ils ne sont pas rassurés par leur choix de filière pour assurer leur avenir. Nous avons constaté que la transition de l'état d'élève en état étudiant est accompagnée par de multiples difficultés. Ces deux éléments créent des pressions, du stress et des découragements chez les étudiants en première année ce qui met en péril leur

intégration et en doute leur présence à l'université. Dans une atmosphère de doute et de stress ce n'est pas toujours facile pour l'étudiant de donner du sens à l'apprendre.

Les modifications du système d'entrée dans les études supérieures (Parcoursup) tentent de gommer les problèmes liés à la première étape (choix d'orientation, entrée par défaut dans le système, manque d'une vraie motivation, etc.) mais il faut également concevoir une politique pour les étapes suivantes : la transition, l'intégration sociale et académique et le maintien des étudiants. Il faut réfléchir à un système plus efficace bien sûr mais aussi un dispositif d'accompagnement plus efficace et plus proche des intéressés. Cette proximité peut aller dans le sens de la mission de l'université à savoir jouer le rôle d'intermédiaire entre les exigences des sociétés contemporaines et les demandes croissantes des jeunes bacheliers à intégrer les filières universitaires. Nous avons abordé ce sujet dès le premier chapitre. « On le voit, les systèmes de formation s'inscrivent à la jonction du politique, du social et de l'économique, ils sont ainsi ballottés au gré des tensions et contradictions qui animent les acteurs sociaux, ils participent d'évolutions qui les dépassent et construisent les rapports sociaux » (Agulhon, 2007b). Si la société souhaite développer l'économie, les technologies et les politiques qui les concernent, elle doit porter une grande attention à l'avenir de ses jeunes étudiants qui sont le fer de lance de toutes ces évolutions.

Bibliographie

Agulhon C. L'enseignement professionnel : Quel avenir pour les jeunes? Paris : Les Éditions de l'Atelier/Edition Ouvrières ; 1994.

Agulhon C. ; Lechaux, P. Un tutorat ou des tutorats en entreprise : diversité des pratiques. Revue Recherche & formation. 1996 ; P. 21-34.

Agulhon C. De l'éducation des adultes à la formation professionnelle continue. Savoirs [en ligne]. 2007a ; n° 15 : p. 65-68. DOI 10.3917/savo.015.0065 b. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-savoirs-2007-3-page-65.htm

Agulhon C. La professionnalisation à l'université une réponse à la demande sociale ? Recherche et Formation, INRP. 2007b ; n°54 : pp 11-27.

Alava S. 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 [2011] <hal-00653154>. Disponible sur : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00653154/document

Alava S. et Romanville M. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. Revue française de pédagogie. 2001 ; n° 136 : p. 159180.

Albouy V. et Tavan C. 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]. 2007. N° G2007/06. Disponible sur : https://www.insee.fr/fr/statistiques/1380788

Ammons R. M. Academic persistence of some students at St. Petersburg Junior College. St. Petersburg: St. Petersburg Junior College, ERIC Document Reproduction Service. 1971; No. ED 063 929.

Annoot E. La réussite à l'université. Du tutorat au plan licence, Editeur(s) : Coll. Pédagogies en développement. 2012 ; p.168.

Annoot E. 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. 24-25-26 juin 2015; Université Paul Valéry Montpellier, France.

Astin A. Predicting Academic Performance in College. New York: Free Press; 1972.

Astin A. Preventing students from dropping out. San Francisco, CA: Jossey Bass; 1975.

Astin A.W. *Achieving Educational Excellence: A Critical Assessment of Priorities and Practice in Higher Education*. San Francisco: JosseyBass ; 1985.

Aubert-Lotarski A. Études et conseils : démarches et outils. OSEN [en ligne] ; 2007. Disponible sur : ekladata.com/Dsr8UytzzimB_6LkNmJkTtv-mcU.pdf

Bachy S. Faciliter la réussite des étudiants en premier baccalauréat : réflexion sur l'intégration. Texte publié par l'INRP sous l'entière responsabilité des auteurs in 8e Biennale de l'éducation et de la formation. 23ème Colloque de l'AIPU ; 2006 ; N°116.

Baillet D. 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. 2011.

Barry A.O. 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]. 2010. Disponible sur : Citoyenneté et Démocratie https://depot.erudit.org/id/002331dd

Bart C, Merle P. La citoyenneté étudiante. Intégration, participation, mobilisation. Paris : PUF, Politique d'aujourd'hui ; 1997.

Battin-Pearson S, Newcomb M.D, Abbott R.D, Hill K.G, Catalano R.F. & Hawkins J.D. Predictors of early high school dropout: A test of five theories. Journal of Educational Psychology. 2000; 92 (3) : 568-582.

Baudelot C. Cécile Van de Velde, Devenir Adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe [En ligne]. Les comptes rendus ; 2008. Disponible sur : http://lectures.revues.org/593

Bautier E, Rochex J.Y. L'expérience scolaire des "nouveaux lycéens": démocratisation ou massification ? Paris : Armand Colin ; 1998.

Beaud S. "80 % au bac"... et après ? : les enfants de la démocratisation scolaire. Paris : La Découverte ; 2002.

Beaud S, Pialoux M. Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. Revue française de Pédagogie. 2001 ; n°136.

Bean J. P. Dropouts and turnover : The synthesis and test of a causal model of student attrition. Research in Higher Education. 1980; n° 12 : 155-187.

Beaupère N, Chalumeau L, Gury N et Cédric H. L'abondon des études supérieures. Paris : La documentation française ; 2007.

Beaupère N, Boudesseul G, Macaire S. Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail, OVE Avril 2009 [2009a].

Beaupère N, Boudesseul G. (dir.). Sortir sans diplôme de l'université. Comprendre les parcours d'étudiants « décrocheurs », Observatoire national de la vie étudiante. Paris : La Documentation française ; 2009b.

Beckers J, Voos C. 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, 2008.

Becquet V. VAN DE VELDE Cécile. Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe. Revue française de pédagogie [En ligne], 169 | octobre-décembre 2009, mis en ligne le 05 octobre 2010 [consulté le 17 janvier 2017]. Disponible sur : http://rfp.revues.org/1661.

BenYoseph M, Ryan P, Benjamin E. Retention of adult students in a competence-based individualized degree program: Lessons learned. Journal of Continuing Higher Education. 1999; *47*(1) : 24-30. doi:10.1080/07377366.1999.10400362

Berny (de) C. 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/.

Biggs J. The role of metalearning in study processes. British Journal of Educational Psychology. 1985; 55: 185-212.

Biggs J. B. Student Approches to Learning and Studing. Melbourne, Australian: Council for Educational Research; 1987.

Bigo G. La grande pitié des universités françaises. In P. Jourde (Ed.), Université : la grande illusion. Paris : L'Esprit des péninsules ; 2007.

Blanchet A, Gotman, A. L'enquête et ses méthodes : L'entretien. Paris : Nathan Université ; 1992.

Blanchet A, Giami A, Gotman A, Leger J.M. L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens. Paris : Dunod, 1993.

Blanchfield W. C. College dropout identification: A case study. Journal of Experimental Education. 1971 ; 40 : 1-4.

Blaya C. and Fortin L. Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. L'orientation scolaire et professionnelle [en ligne]. 2011 ; 40/1. Disponible sur : http://osp.revues.org/2988.

Bodin R, Beaupère N, Boudesseul G. 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 08 mars 2014]. Disponible sur : http://lectures.revues.org/982

Bodin R, Millet M. 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. L'université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues. Bellecombe-en-Bauges : Éd. Du Croquant ; 2013.

Bonnery S. Comprendre l'échec scolaire. Paris : La Dispute ; 2007.

Boterf (Le) G. De la compétence : essai sur un attracteur étrange. Paris : éditions d'organisation ; 1995.

Boterf (Le) G. Construire les compétences individuelles et collectives. Paris : Éditions d'Organisation ; 2006.

Boudon R. L'inégalité des chances. Paris : Armand Colin ; 1979.

Boulet A, Savoie Zajc L, Chevrier J. Les stratégies d'apprentissage à l'université . Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec ; 1996.

Bourdieu P, Passeron J.-C, Saint-Martin (de) M. Rapport pédagogique et communication. Paris, La Haye : Mouton, 1965.

Bourdieu P, Passeron J.-C. La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit ; 1970. 284 p.

Bourdieu P, Passeron J.-Cl. Les Héritiers : les étudiants et la culture. Paris : Les Éditions de Minuit ; 1990. 187 p.

Boyer R, Coridian Ch, Erlich V. L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissage. Revue française de pédagogie. 2001 ; n° 136 : p. 97-105.

Broda J. Spécificités du décrochage universitaire. Le recueil Premier séminaire interuniversitaire sur le décrochage scolaire, co-écrit avec Hélène Garnier, sur la période 2010-2011 [2012].

Brown A. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In: Metacognition, Motivation, andUnderstanding. Edited by Weinert, F.E. and Kluw, R.H. Londre; Hillsdale: N.J. Erlbaum; 1987.

Céreq. Les enquêtes Génération du Céréq. Quitter l'université sans diplôme : Quatre figures du décrochage étudiant [en ligne]. 2009 ; n° 265.

Chamboredon J.-C. Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales : Les fonctions de scansion temporelle du système de formation [en ligne]. 1991 ; Enquête, 6. Disponible sur : https://journals.openedition.org/enquete/144

Charlot B. Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie. Paris : Anthropos, 1997.

Chevalier T, Landrier S, Nakhili N. 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) ; 2009.

Chickering A.W. Reisser L. Education and Identity. 2nd Ed. San Francisco : Jossey-Bass; 1993.

Clanet J. Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l'université. Revue des Sciences de l'éducation. 2001 ; 27: 327-352.

Clercq M. L'étudiant face à la transition universitaire : approche multidimensionnelle et dynamique du processus de réussite académique [Thèse de Doctorat]. Louvain :Université Catholique de Louvain ; 2017.

Clercq M, Galand B, Dupont S, Frenay M. Achievement among 1st year university students: an integrative and contextualized approach. European Journal of Psychology of Educa-on. 2013; 28(3) : 641-662.

Clercq M, Rolan N, Dupont S, Parmentier P, Frenay M. 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. 2014 ; (98) : 1-28.

Clercq M, Roland N, Milstein C, Frenay M. Évaluation du dispositif Pack en bloque : Comment aider l'apprenant à s'accomplir dans son métier d'étudiant? (prix de l'ADMEE 2015). Paper presented at the ADMEE, January 2015 [consulté en 2017], Liège.

Coker D. Diversity of intellective and non-intellective characteristics between persisting students and non-persisting students among campuses. Washington, D.C.: Office of Education Report; 1968, BR-6-2728.

Commission Européenne. Le rôle des universités dans l'Europe de la connaissance. Bruxelles ; 2003.

Convert B, Pinet M. La carrière étudiante. Lyon : OURIP; 1993.

Cosnefroy L, Annoot E. Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? Recherche et formation. Cairn [En ligne]. 2014 [consulté

le 06 juillet 2016]. N° 77 : 9-15. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2014-3-page-9.htm

Coulon A. Ethnométhodologie et éducation. Paris : PUF ; 1993.

Coulon A. Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire. Paris : PUF ; 1997.

Coulon A. Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires. Bulletin deBibliothèques de France. 1998 ; vol. 44, n°1 : 36-42.

Coulon A, Paivandi S. Les étudiants étrangers en France : l'état des savoir. Rapport à l'OVE : Paris ; 2003.

Coulon A, Paivandi S. 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 ; 2008, P.87.

Crahay M. Peut-on lutter contre l'échec scolaire *?* Bruxelles : De Boeck ; 2003.

Crahay M. Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. Revue Française de Pédagogie. 2006 ; 154 : 97-110.

Crawford K, Gordon S, Nicholas J, Prosser M. University Mathematics Students' Conceptions of Mathematics. Studies in Higher Education. 1998 ; 23 (1) : 87-94.

DaDeppo, L. (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Researchand Practice, 24*(3), 122-131.

Dansereau D.F. Learning Strategy Research. In: Thinking and Learning Skills. Edited by Segal, J.W. and al., Hillsdale : L.E.A. 1985; 209-239.

Daval R. Individu et sociétéselon G.H. Mead, In Tradition et vocation du pragmatisme. L'art du comprendre. Paru en juin 2007, n°16.

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 27 septembre 2018] ; 128 : 81-100. Disponible sur : https://journals.openedition.org/formationemploi/4321

De Ketele J. M. Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. Vie pédagogique. 1990 ; n°66 : 4-8.

De Ketele J.M. L‟accompagnement des étudiants dans l‟enseignement supérieur : une tentative de modélisation. Revue Recherche et formation : « La posture d‟accompagnement dans l‟enseignement supérieur ». 2014 ; n° 77 : 73-85.

Delbarre A. Devenir adulte en Europe, entretien avec Cécile Van de Velde, sociologue des âges de la vie, Nouvelle Europe [en ligne]. 2013 Jeudi 7 novembre [cité 2018]. Disponible sur : http://www.nouvelle-europe.eu/node/1749.

Delhaxhe M, Houart M, Pollet M.Ch. Comment développer des compétences méthodologiques et organisationnelles ? In Ph. Parmentier (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. 2011; 61-70

Demers M. La rentabilité du diplôme. Ministère de l‟Éducation du Québec: Direction des études économiques et démographiques. Québec, octobre 1991.

Demuynck C. Réduire de moitié le décrochage universitaire. Rapport à Monsieur le Premier ministre François Fillon, Ministère de l‟Enseignement et de la Recherche. 2011.

D. Denman B. Comment définir l‟université du XXIe siècle ? School of professional developpement and leadership. University of New England 2351Armidal, NSW Australmie, Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. 2005/2 ; n° 17.

DeRemer, M.A. The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model [Thèse de doctorat]. Austin, TX : University of Texas at Austin; 2002.

Deslauriers J.-P, Kérisit M. Le devis de recherche qualitative. Dans J Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H.Groulx & al. La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal : Gaëtan morin éditeur. 1997 ; 85-112.

Dessus Ph. Socialisation par le groupe de pairs. Projet ReflexPro. Espé et LSE, Université de Grenoble Alpes. 2000.

Droesbeke J.-J, Lecrenier C, Tabutin D, Vermandele C. Réussite ou échec à l‟université : trajectoire des étudiants en Belgique francophone. Paris : Ellipses ; 2008.

Dubechot P, Lecomte Ch. Des ressources aux compétences : proposition pour une méthode d‟analyse des attitudes et comportements des jeunes des banlieues et d‟ailleurs. Cahier de référence. 2000 ; nº 153.

Dubet F. L‟étudiant dans l‟université de masse. Revue française de sociologie. 1994 ; vol. 35, n° 4 : 511-532.

Dubois N, Raulin E. L'entrée dans l'enseignement supérieur : permanences et changements 1982-1996. Éducation et formations. 1997 ; nº 50 :11-19.

Dumaret A.C, Donati P, Crost M. Entrée dans la vie adulte d'anciens placés en village d'enfants : Fin des prises en charge et parcours d'accès à l'autonomie. Sociétés et jeunesses en difficulté [En ligne]. 2010 ; n°8 Automne 2009, mis en ligne le 08 janvier 2010 [consulté le 05 octobre 2015]. Disponible sur : http:// sejed.revues.org/6432.

Dupont S, De Clercq M, Galand B. Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. Revue française de pédagogie [En ligne]. Avril-mai-juin 2015, mis en ligne le 30 juin 2018 [consulté le 30 mars 2016] ; 191. Disponible sur : http://rfp.revues.org/4770.

Durkheim E. L'éducation morale. [1ère éd.1925]. Paris : Presses Universitaires de France ; 1992.

Durkheim E. Les règles de la méthode sociologique. [1ère éd 1894]. Paris : PUF, collection Quadrige ; 1992.

Durkheim E. Éducation et sociologie. Paris : Presses Universitaires de France ; 1995.

Durkheim E. Suicide a Study in Sociology. [1ère éd 1951]. Translated by J. A. Spaulding and G.Simpson ; edited with an introduction by G.Simpson.Free Press; 1966.

Duru-Bellat M. Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. L'orientation scolaire et professionnelle. 1989 ;18 (1) : 59-70.

Duru-Bellat M. Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes. Paris : Presses universitaires de France ; 2002.

Duru-Bellat M. L'inflation scolaire – Les désillusions de la méritocratie. Paris : Éditions du Seuil & La République des Idées ; 2006.

Duru-Bellat M. Crise de l'Université : la méritocratie à la française existe-t-elle toujours ?, interview avec Le Figaro [en ligne]. Publié le 18/08/2014. Disponible sur : http://www.lefigaro.fr/vox/societe/2014/08/18/31003

Duru-Bellat M, Fournier M. (coord.). L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social. Auxerre : Sciences humaines, coll. « Les dossiers de l'éducation » ; 2007. p.291.

Duru-Bellat M, Mingat A. Les disparités des carrières individuelles à l'Université : dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. L'année sociologique. 1988 ; n° 38 : 309-340.

Duru-Bellat M, Tenret E. L'emprise de la méritocratie scolaire : quelle légitimité ? Revue française de sociologie [en ligne]. 2009 ; Vol. 50 : 229-258. Disponible sur : *https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2009-2-page-229.htm*

Eley M.G. Differential Adoption of Study Approaches within Individual Students. Higher Éducation. 1992; 23: 231-254.

Eliott D.S, Voss H.L. Delinquency and drop out. Lexington : Heath-Lexington, 1974.

Ennafaa R, Paivandi S. 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, 2008.

Entwistle N. The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. Edinburgh : Scottish Academic Press. 2000; pp. 59-71.

Entwistle N, Peterson E.R. Conception of learning and knowledge in higher education: relationships with study behavior and influences of learning environments. International Journal of Education Research. 2004; 41: 407-428.

Entwistle N, Ramsden P. Understanding Student Learning. London : Croom Helm; 1983.

Erlich, V. Les nouveaux étudiants. Paris: La documentation française; 1999.

Erpicum D, Murray Y. Le problème du drop-out scolaire dans le monde moderne. Orientation Professionnelle. 1975 ; 11(1) : 9-24.

Felouzis G. La condition étudiante, Paris : PUF ; 2001.

Felouzis G. (dir.). Les mutations actuelles de l'université. Paris: PUF; 2003.

Ferry O, Verley E. Des études à l'emploi : comment les étudiants jugent-ils l'utilité professionnelle de leurs études ? Dans J.-F. Giret, C. Van de Velde, & E. Verley (dir.). Les vies étudiantes. Tendances et inégalités. Paris : La Documentation Française, coll. Études & recherche. 2016; p. 147-161.

Flavell J.H. Speculations about the nature and developpement of metacognition. In: Metacognition, Motivation, and Understanding, edited by Weinert, F.E. and Kluwe, R.H. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1987.

Flavell J, Millet P, Miller S. Cognitive development. London : Prentice-Hall International; 1993.

Fortin L, Marcotte D, Diallo D, Potvin P, Royer É. A Multidimentional Model of School Dropout fram an eight-year Longitudinal Study in a general High School Population. Europeen Journal of Psychology of Education; 2012.

Fortin L, Royer É, Potvin P, Marcotte D. Facteurs de risque et de protection concernant l'adaptation sociale des adolescents à l'école. Revue internationale de psychologie sociale. 200; 14 (2): 93-120.

Fortin L, Marcotte D, Potvin P, Royer É, Joly J. Typology of student at risk of dropping out of school : Description by personal, family and school factors. European Journal of Psychology of Education. 2006 ; *21*(4) : 363-383.

Fournier M. Les étudiants seront toujours des étudiants. Didier Fischer, Flammarion. 2000 [2001] ; 611 : 159 F.

Frenay M. 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 recherché ? ; 16-17 Déc. 2015 ; Paris, France.

Gale T, Parker S. Navigating change: a typology of student transition in higher education. Studies in Higher Education. 2014; 39:5 : 734-753.

Galland O. Autonomie, intégration et réussite universitaire. In L., Gruel, O., Galland, G. Houzel. Les étudiants en France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. Rennes : PUR ; 2009.

Galland O, Clémençon M, Le Gallès P, Oberti M. Le monde des étudiants. Paris : PUF ; 1995.

Gauthier P.L. Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe, Cécile Van de Velde. Revue internationale d'éducation de Sèvres. 2008 ; 49 : 17-19.

Gautier C. Le décrochage : le définir, le mesurer, Observatoire des Formations, des Insertions Professionnelles, Evaluations. Note Ofipe N ° 22, Février 2015.

Geay B. Catégorisation des trajectoires et méconnaissance institutionnelle. La construction du regard sur le "déscolarisé". Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. 2003 ; n°2 : 21/42.

Gill B.L, Koch J, Dlugon E, Andrew S, Salamonson Y. A standardised orientation program for first year undergraduate students in the College of Health and Science at UWS. A practice report. International Journal of the First Year in Higher Education. 2011; 2, no. 1: 63–69.

Giordan A. Apprendre! Paris : Belin; 1998.

Goffman E. La mise en scène de la vie quotidienne. Paris : Editions de Minuit ; 1973.

Goffman E. Stigmate. Les usages sociaux du handicap (trad.fr.A. Kihm). Paris : Minuit ; 1975.

Grawitz M. Méthodes des sciences sociales. [11e édition]. Paris : Dalloz ; 2001.

Grégory D. Université : pourquoi tant d'échecs ? Dans Dossier : Valérie Pécresse lance son plan « Anti-échec » à la fac [en ligne]. Dans letudiant.fr. 2007 [consulté en 2017]. Disponible sur : https://www.letudiant.fr Valérie Pécresse lance son plan « anti-échec » à la fac

Groleau A. Entre reproduction et individualisation sociales :Analyse des parcours hésitants ou de mobilité scolaire descendante dans l'enseignement supérieur québécois [Thèse de Doctorat]. Montréal : Université du Québec et de l'EHESS ; 2015.

Grollman P. Professional competence as a benchmark for a European space of vocational education and training. Journal of European Industrial Training. 2008; Vol. 32 Nos 2/3 : 138-65.

Gury N. Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. L'orientation scolaire et professionnelle [en ligne], 36/2 | 2007, Online since 01 June 2010 [consulté en 2016]. Disponible sur : http://journals.openedition.org/osp/1357 ; DOI : 10.4000/osp.1357

Hambleton I. R, Foster W. H, Richardson J. T. E. Improving student learning using the personalised system of instruction. Higher Education. 1998; 35 : 187−203.

Hasquin H. Comment assurer, dans l'excellence, les multiples fonctions de l'université. L'indispensable alliance avec le secteur économique. In Les relation des universités avec le monde socio-économique. Université de Bruxelles; 1999, 47-60.

Heilmann P, Heilmann J. Methods and tools of competence management case: Forest company maintenance. Paper to be presented at the International Workshop on Performance, Skills, Competences in the 21st century. Lisbon, December 11/12 2008 [cité en 2015].

Houart M, Baillet D, Cobut B et al. Focus sur les déclencheurs de l'évolution des actions d'accompagnement pédagogique. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [en ligne]. 20 juin 2011 [consulté le 01 octobre 2016]. Disponible sur : https://journals.openedition.org/ripes/464

Janosz M. L'abandon scolaire chez les adolescents : Perspective Nord-Amérique.VEI Enjeux [en ligne]. 2000 [cité en 2016] ; n° 122, septembre. Disponible sur : https://docplayer.fr/10984864-L-abandon-scolaire-chez-les-adolescents-perspective-nord-americaine.html

Janosz M, Le Blanc M. Les décrocheurs potentiels au secondaire : Prévalence, facteurs de risque et dépistage. Prisme. 1997 ; *7*(2) : 290-309.

Janosz M, Georges P, Parent S. L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modele theorique pour guider l'evaluation du milieu, Revue Canadien de Psychoéducation.1998 ; Volume 27, n° 2 : 258-306.

Janosz M, Le Blanc M, Boulerice B, Tremblay R. E. Predicting different types of school dropouts : a typological aproach on two longitudinal samples. Journal of Educational Psychology. 2000 ; 92 (1) : 171-190.

Janosz M, Archamnault I, Lacroix M, Lévesque J. Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) : Manuel d'utilisation. Montréal : Groupe de recherche sur les environnements scolaires, Université de Montréal ; 2007.

Janssen C. 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

Kabla-Langlois I, Marlat D, Rogel O. Les étudiants inscrits dans les universités françaises en 2014-2015. Ministère de l'éducation, août 2015, note flache nº 3.

Kamens D. The college "charter" and college size: Effects on occupational choice and college attrition. Sociology of Education. 1971; 44 : 270-296.

Kanouté F, Laaroussi M. La relation écoles-familles immigrantes : une préoccupation récurrente, et pertinente. Revue *des sciences de l'éducation*. [en ligne]. 2008 [2017] ; vol. 34, n° 2 : 259-264. Disponible sur : *https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2008-v34-n2-rse2553/019680ar/*

Karasiotou P. Retirement, education and the role of pension benefits, This paper is part of a doctoral thesis /Education and the labour market. Three essays on interrelations and multiple expects during the lifetime, expected to be submitted 2008-2009, 11-12 December [consulté en 2017].

King C. Factors related to the persistence of first year college student at four-year colleges and universities: A paradigm shift. West Virginia: Wheeling Jesuit University; 2005.

Khouaja, E.M, Moullet S. Le role des caractéristiques des établissements dans le décrochage scolaire. L'exemple de l'académie d'Aix-Marseille. Revue Formation Emploi. 2016 ; n° 134.

Kronick R.F, Hargis C.H. Who drops out and why? And the recommended action. Springfield, III : Charles C. Thomas; 1990.

Kuh G. The National Survey of Student Engagement: Conceptual and Empirical Foundations. Wiley Periodicals. Inc. Published online in Wiley InterScience. 2009; No 141.

Laberge Y. Interactionnisme symbolique, ethnométhodologie et microsociologie, *Recherches sociologiques et anthropologiques* [En ligne]. 2009, mis en ligne le 15 octobre 2010, [consulté le 26 janvier 2014] ; 40-2. Disponible sur : https://journals.openedition.org/rsa/180

Lahire B. Les manières d'étudier. Paris : La Documentation Française ; 1997.

Lahire B. Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles. *In* C. Grignon (dir.), Les conditions de vie des étudiants. Paris : PUF ; 2000.

Lapeyronnie D, Marie J.-L. Campus blues. Les étudiants et leurs études. Paris: Le Seuil; 1992.

Laurillard D. The processes of student learning. Higher Education. 1979 ; 8: 395−409.

Lea M. R, Stierer B. eds. Student Writing in Higher Education : New Contexts. Milton Keynes, UK / Philadelphia. Society for Research into Higher Education. [en ligne].USA: Open University Press; 2000. Disponible sur : http://oro.open.ac.uk/21798/1/lea_book.pdf

Lee-Gosselin H, Baudoux C. Femmes au travail. Recherches féministes [en ligne]. 1992 ; 5(2) : 1–6. Disponible sur : https://doi.org/10.7202/057696ar

Legendre F. Les étudiants fantômes. Carrefours de l'éducation. 2003 ; *16*(2) : 32-55.

Lemesle A. (2009). *Accueil des étudiants de premier cycle nouveaux services, nouvelles méthodes, nouveaux espaces.* Mémoire d'études pour obtention du diplôme de conservateur des bibliothèques. Sous la direction de Michèle Gasc Conservateur en chef, responsable de la formation documentaire des étudiants en licence et de l'expertise pour les centres ressources des UFR de l'Université Toulouse Le Mirail.

Leoni R. and Gaj A. (2008). Informal Learning and Development of Key Competencies in Workplaces. The Importance of Organizational Design *January 2008* (Preliminary version).

Lessard A, Lopez A, Poirier M, al. Synthèse des connaissances concernant l'intervention auprès des élèves à risque de décrochage scolaire à l'enseignement secondaire en classe ordinaire. [En ligne]. Université de Sherbrooke. CRIRES ; 2013. Disponible sur : https://www.crires.ulaval.ca/sites/default/files/synthese_decrochage_alessard_2013.pdf

Letarte A. La concentration et la gestion du temps, avec la collaboration de François Lafond. Centre d'orientation et de consultation psychologique. Université Laval. 4e édition. 2013.

Lévy-Garboua L. Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. Revue française de sociologie. 1976 ; 17(1) : 53-80.

Lison C, Bédard D. Développement de la posture intellectuelle d'étudiants universitaires dans un programme innovant. Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [Online]. 2014 ; 30-1. Disponible sur : *https://journals.openedition.org/ripes/795?lang=en*

Lizzio A, Wilson K, Simons R. University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. Studies in Higher Education. 2002; n° 27 : 27-52.

Mandeville L. Une expérience d'apprentissage significatif pour l'étudiant. Dans D. Bédard & J.-P. Béchard (dir.), Innover dans l'enseignement supérieur. Paris : Presses Universitaires de France. 2009 ; p. 125-138.

Manski C.F. Education, schooling as experimentation: reappraisal of the post secondary dropout phenomenon. Economic education review. 1989; 8: 305-312.

Marc E, Picard D. L'interaction sociale. Paris : PUF; 2003.

Marton F. What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. Entwistle (Ed.), Strategies for research and development in higher education. Amsterdam: Swets & Zeitlinger; 1976, pp. 32−42.

Marton F, Saljo R. On Qualitative Differences in Learning: Outcomes and Process. British Journal of Educational Psychology. 1976 n° 46: 411.

Marton F, Dall‟alba G, Beaty E. Conceptions of Learning. Journal of Educational Research.1993; n° 19: 277-299.

Marton F, Hounsell D, Entwistle,N. (Eds). The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. Edinburgh: Scottish Academic Press ; 1997.

Maurice D. Réussir la première année à l‟université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole. Revue Française de Pédagogie. 2001 ; n° 136, juillet-août-septembre : 77-86.

McCaul E.J, Donaldson G. A, Coladarci Jr. T, Davis W.E. Consequences of Dropping out of School: Findings from High School and beyond. The Journal of Educational Research. Published by: Heldref Publications Stable. 1992 (Mar. - Apr.), Vol. 85, No. 4: 198-207.

Mckeachie W.J, Pintrich P.R, Lin Y.G, Smith D.A. Teaching a Course in Learning to Learn. Teaching of Psychology. 1987; 14, n°2:81-86.

Mead G. H. L‟esprit, le soi et la société. Paris : PUF ; 2006.

Merle P. Les transformations sociodémographiques des filières de l‟enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d‟interprétation. Population. 1996 ; *51*(6): 1181-1209.

Meyer J.H.F, Muller M.W. Evaluating the Quality of Student Learning. Studies in Higher Education. 1990; n° 15 : 131-154.

Millet M. Les étudiants et le travail universitaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon ; 2003.

Miller R, Greene B, Montalvo G. P, et al. Engagement in academic work: the role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psycholog. 1996; *21*(4): 388-422.

Mock K, Yonge G. Students' intellectual attitudes, aptitude, and persistence at the University of California. Berkeley: Center for Research and Development in Higher Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 032 862) ; 1969.

Monfort V. Les étudiants de première année à l‟université et le travail scolaire. L‟exemple de deux filières : sciences et AES [Thèse]. Paris : EHESS ; 2003.

Musselin C. Le changement dans les organisations : l‟évolution des universités. Administration & Éducation. 2014/3 ; N° 143 : 43-51.

Musselin C. La grande course des universités. Paris : Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.)*;* 2017.

Negura L. L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. In Sociologies [En ligne]. Théories et recherches. 22 octobre 2006 [consulté le 29 décembre 2018]. Disponible sur : http://journals.openedition.org/sociologies/993.

Neuville S, Frenay M, Schmitz et al. Tinto's theoretical perspective and expectancy-value paradigm : a confrontation to explain freshmen academic achievement. Psychologica belgica. 2007 ; *47*(1) : 31-50.

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. Wertz (Dir.). Persévérer et réussir à l'université. Louvain : Presses universitaires de Louvain ; 2013 : 107-134.

Nibset J, Scucksmith J. Learning Strategies. London : Routledge & Kegan Paul; 1986.

Noël B. La métacognition. Paris, Bruxelles : De Boeck Univesité ; 1997.

Noël B, Frenay M. Comment soutenir la persévérance dans les études ? In Ph. Parmentier (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. 2011 ; pp. 45-49.

O'Brien-Moran M, Soiferman L.K. Descriptors: foreign countries, writing instruction, first-year writing, first-year composition, meta-cognition, students' writing expectations". A Paper to be Presented at the 8th Annual Hawaii International Conference on Education Honolulu, Hawaii January 7, 2010.

OECD. Research training present and future. Paris ; 1995.

OCDE. Société du savoir et gestion des connaissances : enseignement et compétences. Paris ; 2000.

OCDE. Analyse des politiques d'éducation. Paris ; 2003.

OCDE. Regard sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE. Paris ; 2013.

Olson D. R, Astington J. W. Thinking about thinking: Learning how to take statements and hold beliefs. Educational Psychologist. 1993 ; 28 : 7 -23.

Paivandi S. L'acte d'apprendre à l'université. Texte d'HDR : Université Paris8 ; 2010.

Paivandi S. La relation à l'apprendre à l'université. Recherches sociologiques et anthropologiques [En ligne]. 422| 2011, mis en ligne le 07 juin 2012 [Cité en 2017].

Paivandi S. L‟appréciation de l‟environnement d‟études et la manière d‟étudier des étudiants. Mesure et évaluation en éducation. 2012a ; 35 (3) : 145-173.

Paivandi S. La relation à l'apprendre à l'université. L'enquête sur la perspective d'apprentissage des étudiants de la région parisienne. Recherches sociologiques et anthropologiques. 2012b ; 2: 63-75.

Paivandi S. Apprendre à l‟université. Bruxelles : De Boeck ; 2015a.

Paivandi S. Réussite universitaire et qualité des apprentissages : débats critiques Saeed Paivandi LISEC – Université de Lorraine. Conférence consensus 16-17 décembre 2015 transformation pédagogique de l‟enseignement supérieur. Paris, France ; 2015b.

Paivandi S. 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 ; 2016, pp. 117-132.

Parent A. Visioning as an Integral Element to Understanding Indigenous Learners‟ Transition to University. Revue canadienne d‟enseignement supérieur. 2017; Volume 47, No. 1 : 153 – 170.

Parent G, Paquin A. Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. Revue des sciences de l'éducation. 1994 ; vol. 20, n° 4 : 697-718. Disponible sur : https://www.erudit.org/fr/revues/rse/1994-v20-n4-rse1853/031763ar/

Parmentier ph. La réussite des études universitaires : facteurs structurels et processuels de la performance académique en 1er candidature en médecine. Pédagigies. Université Catholique de Louvain ; 1994, n°11 : 28-34.

Parmentier ph. (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 ; 2011.

Parpala A, Lindblom-Ylänne S, Komulainen et al. Students‟ approaches to learning and their experiences of the teaching-learning environment in different disciplines. British Journal of Educational Psychology. 2010; 80 (2): 269-282.

Pascarella E.T, Terenzini P.T. How college affects students. A decade of research. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc ; 2005, Vol. 2 .

Perrenoud P. Les cycles d‟apprentissage : de nouveaux espaces-temps de formation. Faculté de psychologie et des sciences de l‟éducation, Université de Genève. In Éducateur. 18, décembre 1998, n° 14 : 23-29.

Perrenoud Ph. L'école saisie par les compétences. Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec " Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins " ; 9-11 décembre 1998 ; Québec, Canada. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève ; 1999.

Perrenoud P. Qu'est-ce qu'apprendre ? Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève. Enfance & Psy. 2004 ; n° 24: 9-17.

Perry W. G. Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: a Scheme. New York : Holt, Rinehart & Winston; 1970.

Peter C. Learning whose responsibility is it ? Nurse Educator. 2005; *30*(4): 159.

Pike G. R, Kuh G. D. A Typology of Student Engagement for American Colleges and Universities. Research in Higher Education. 2005; *46*(2): 185-209.

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. Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Recherche et formation* [En ligne]. mis en ligne le 31 décembre 2014 [consulté le 06 juillet 2016] ; 77. Disponible sur : http://rechercheformation.revues.org/2328

Potvin P, Fortin L, Marcotte D, Royer É, Deslandes R. Guide de prévention du décrochage scolaire. Québec : CTREQ ; 2007.

Potvin P, Dimitri M.M. Les déterminants de la réussite et du décrochage scolaires et les types d'élèves à risque. Tiré de École et Stratégies. CTREQ ; 2012. Disponible sur : www.ctreq.qc.ca.

Pourtois J.P, Desmet H. Parents, Agents de développement. Université de Mons (Belgique), Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, Les dossiers d'éducation et formation. 1997 ; n°101 : 49-68.

Pradère F, Tricot A. Comment concevoir un enseignement ? Bruxelles : De Boeck ; 2012.

Quiles C. Comment évaluer la métacognition ? Intérêts et limites de l'évaluation de la conscience métacognitive [Thèse]. Bordeaux : Université de Bordeaux ; 2014.

Ramsden P. Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education. 1979 ; 8: 411–427.

Ramsden P. Improving teaching and learning in higher education: the course Experience Questionnaire. Studies in higher Education. 1987; 16(2): 129-150.

Ramsden P. Context and strategy: situational influences on learning. R. R. Schmeck (Ed) Learning strategies and learning styles. New York: Plenum Press; 1988.

Ramsden P. A performance indicator of teaching quality in higher education: The Course Experience Questionnaire. Studies in Higher Education. 1991; 16: 129−150.

Ramsden P, Entwistle N. J. The effects of academic departments on students‟ approaches to studying. British journal of educational psychology. 1981; 51(3): 128-148.

Ravet H. Professionnalisation féminine et féminisation d'une profession : les artistes interprètes de musique. Dans Travail, genre et société. Cairn info [en ligne]. 2003 ; N°9 : 173 à 195. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-travail-genre-et-societes-2003-1-page-173.htm

Raymond H. Analyse de contenu et entretien non directif : application au symbolisme de l‟habitat. Revue française de sociologie. 1968 ; IX :167-179.

Rayou P. La citoyenneté lycéenne et étudiante, in Van Zanten A (sous la dir.). L‟école : état des savoirs. Paris : Editions de la Découverte ; 2000.

Rey B. Les compétences transversales en question. Paris : ESF ; 1998.

Rezeau J. Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia. Le cas de l‟apprentissage de l‟anglais en Histoire de l‟art à l‟université [Thèse]. Bordeaux : Université Victor Segalen Bordeaux ; 2001.

Richardson V. The role of attitudes and beliefs in learning to teach. J. Sikula (dir.), Handbook of Research on Teacher Education. New York : Simon & Schuster Macmillan; 1996: 102-119.

Richardson J.T.E. Students‟ perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education. British Educational Research Journal [en ligne]. 2005a; Vol. 31, No. 1: 7–27. Disponible sur:
https://pdfs.semanticscholar.org/1195/7ce07daa8ceffb646bddeec23d557a1edba0.pdf

Richardson J.T.E. Student‟s Approches to Learning and Teacher‟s Approches to Teaching in higher Education. Educationnal Psychology [en ligne]. 2005b; 25 (6): 673-680. Disponible sur :
https://pdfs.semanticscholar.org/299e/44f1ff28fd3b8f43afed7290b3ada324f199.pdf

Richardson J. T. E. Investigating the relationship between variations in students' perceptions of their academic environment and variations in study behaviour in distance education. British Journal of Educational Psychology. 2006; 76: 867−893.

Richardson J.T.E. Conceptions of learning andapproaches to studying among white and ethnic minority students in distance education. British Journal of Educational Psychology. 2010; 80 : 535−556.

Ricœur P. Soi-même comme un autre. Paris : Seuil, 1990.

Roche J. Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation]. Nice : Université Côte d'Azur, 2017.

Rocher G. Introduction à la sociologie générale. Montréal (Québec), Canada : H.M.H, 1968.

Roland N. 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, 2017.

Roland N, Frenay M, Boudrenghien G. Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. Revue des sciencesde l'éducation. 2015 ; *41*(3) : 409–429. Doi :10.7202/1035311ar

Romainville M. Savoir parler de ses méthodes. Métacognition et performance à l'Université. Bruxelles : De Boeck ; 1993.

Romainville M. L'échec dans l'université de masse. Paris : L'Harmattan ; 2000.

Romainville M, Houart M, Schmetz R. Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise auprès des étudiants. In Promotion de la réussite des nouveaux bacheliers à l'université. Actes de la journée d'étude du 1er décembre 2006. Namur : Presses universitaires de Namur. 2006; 28-42.

Rootman I. Voluntary Withdrawal from a Total Adult Socialization Organization. Sociology of Education. 1972, 45: 258-70.

Rumberger R.W. Dropping out of middle school : A multilevel analysis of students and schools. American Educational Research Journal. 1995; *32*(3): 583-625.

Salivet R. Apprendre! d'André Giordan. Paris : Belin; 1998.

Saljo, R. Learning in the Learner's Perspective. I: Some Common SenseConceptions. Report from the Department of Education. Göteborg: University of Göteborg. 1979; n° 76.

Sarfati F. L'université peut être un lieu d'une très forte violence sociale. Olivier Monod. L'expresse. Publié le 04.06.2013 [consulté le 20.11.2018].

Sarfati F. Peut-on décrocher de l'université ?, Retour sur la construction d'un problème social. Agora débats jeunesses [en ligne]. 2013/1, n° 63 : 7-21. Disponible sur : https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2013-1-page-7.htm

Sauvé L, Debeurme G, Fournier J, Fontaine E, Wright A. Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. Revue des sciences de l'éducation. 2006 ; 32 (3) : 783-805.

Schmeck R.R. Learning styles of college students. R. Dillon and R.R. Schmeck, eds. Individual Differences in Cognition. New York: Academic Press; 1983.

Schmitz J. La persévérance en première année à l'université : sources et effets de l'intégration sociale [Unpublished doctoral dissertation]. Louvain-la-Neuve : Université Catholique de Louvain ; 2009.

Schmitz J, Frenay M. La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S.Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Dir.). Persévérer et réussir à l'université. Louvain : Presses universitaires de Louvain, 2013 ; p. 83-106.

Schmitz J, Frenay M, Neuville S, Boudrenghien G, Wertz V, Noël B, Eccles J. Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. Revue Française de Pédagogie. 2010 ; 172 : 43-61

Seidman A. (Ed.). College student retention: formula for student success. Westport, CT: ACE/Praeger ; 2005.

Short E, Weisberg-Benchell J.A. The Triple Alliance for Learning: Cognition, Metacognition, and Motivation. B. McCormick et al. (eds.). Cognitive Strategy Research. New York Inc. : Springer-Verlag; 1989; 33-63C.

Simmel G. Sociologie du repas. Sociétés. 1992 ; 37 : 211-216.

Simon T. Accueil et orientation des nouveaux étudiants dans les universités. Rapport, Ministère de l'Éducation national, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (France). IGAENR. Juin 2006 ; N° 029.

Snyders G. Heureux à l'université. Paris : Nathan ; 1993.

Spady W. Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. Interchange. 1970 ; 1: 64-85.

Svensson L. Skill in Learning and Oraganising Knowledge. Dans Marton F, Hounsell D, Entwistle N. The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education. Edinburgh: Scottish Academic Press; 1997; pp. 59-71.

Talec M. Erving Goffman et le grand théâtre du monde. Site academia. Edu. 2014 [consulté le 26 janvier 2014] [en ligne]. Diponible sur : https://www.academia.edu/1119912/

Tardif J. Pour un enseignement stratégique : l‟apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques ; 1992.

Tenret E. L'école et la méritocratie. Représentations sociales et socialisation scolaire. Paris : PUF, coll. « Education et société » ; 2011. 191 p.

Théophile N. Redoubler ou se réorienter ? Quand la première année n‟est pas validée. Observatoire des Formations, des Insertions Professionnelles, Evaluations. Ofipe Rsultat. Septembre 2013 ; N ° 131.

Thibert R. Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. Dossier d‟actualité veille et analyses. Mai 2013; N° 84.

Thomas L. Building student engagement and belonging in Higher Education in a time of change: Final report from the What Works? Students retention and success Programme. UK : London ; 2012.

Tilburg P.V. L'enseignement supérieur : moteur du changement ou reflet des tendances ? Récapitulatif des points de vue. Dans Politiques et gestion de l'enseignement supérieur.Cairn. 2002 : n° 14 :9 à 28.

Tinto V. Dropout from higher Education: A theorical synthesis of recent research. Review of Educational Research. 1975; 45(1): 89-125.

Tinto V. Limits of Theory and Practice in Student. Source: The Journal of Higher Education {en ligne]. Published by: Ohio State University PressStable; Nov. - Dec. 1982; Vol. 53, No. 6 : 687-700. Disponible sur : http://www.jstor.org/stable/1981525.

Tinto V. *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student attrition.* Chicago: University of Chicago Press; 1987.

Tinto V. Moving from theory to action. In A. Seidman (Ed.). College student retention. Westport: Praeger Publishers; 2005. p. 317-333.

Tinto V. Research and practice of student retention: What next? Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice [en ligne]. 2006; 8(1): 1-19. Disponible sur: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download

Tremblay R.R, Perrier Y. Savoir plus : outils et méthodes de travail intellectuel. 2e éd. Québec : Les éditions de la Chenelière ; 2006.

Trinquier M, Clanet J, Alava S. 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. 1999.

Vaillancourt C. Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle [Thèse]. Département de sociologie. Sudbury : Université Laurentienne; 1998.

Van de Velde C. Devenir adulte. *Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF ; 2008. 278 p.

Van Rossum E. J, Schenk S. M. The relationship between learning conception, study strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology. 1984; 54: 73−83.

Van Rossum E. J, Taylor I. P. The relationship between conceptions of learning and good teaching: A scheme of cognitive development. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. April 1987 ; Washington DC, USA.

Vasconcellos M. Le système éducatif. Paris : La Découverte ; 2006.

Vermandele C, Dupriez V, Maroy C, Van Campenhoudt M. Réussir à l‟université : l‟influence persistante du capital culturel de la famille. Les Cahiers de recherche du GIRSEF. 2012 ; n° 87.

Vermunt J.D. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis. Higher Education. 1996 ; n° 31: 25–50.

Vermunt J.D. Relations between student learning patterns and personal and contextual factors and academic performance. Higher Education. 2005; 49(3): 205-234. Doi:10.1007/s10734-004-6664-2

Vermunt J. D. H. M, van Rijswijk F. A. W. M. Analysis and development of students' skill in selfregulated learning. Higher Education. 1988; n°17 : 647−682.

Vincens J, Krupa S. Réussites et échecs dans des filières universitaires ». Un essai d'analyseIn: Revue économique [en ligne]. 1994, Volume 45, n°2 : 289-319. Disponible sur : https://www.persee.fr/doc/reco_0035-2764_1994_num_45_2_409523

Violette M. L'école : Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Québec: Ministère de l'Éducation ; 1991.

Vorley T. (Re)conceptualiser l‟université : le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la « Troisième mission ». Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. Ed. de l‟OCDE. 2008/3 ; n° 20 : 180 P.

Wathelet V, Vieillevoye S, Romainville M. Maîtrise des prérequis et réussite à l‟université. Valérie Wathelet, Sandrine Vieillevoye, Marc Romainville, Académie Louvain1. Belgique ; Universitaires Notre-Dame de la Paix Namur, AIPU ; 2010.

Weinstein C.E, Mayer R.F. The Teaching of Learning Strategies. Handbook of Research on Teaching. Wittrock, M.C. New York: MacMillan Pub. 1986: 315-327.

Willis J. Preaching what we practice-Training what we teach: Task-based language learning as an alternative to P.P.P. The Teacher Training. 1993; 8 (1) : 17-20.

Woods P. L‟ethnographie de l‟éole. Paris : Armand Colin ; 1990.

Zagefka Y. Enseignement supérieur entre démographie et sociologie: diversification institutionnelle et variation sociale. Programme and metting document. UNESDOC. Paris ; 1989. 190 P.

Zech P, Hasquin H. Les relations des universités avec le monde socio-économique [en ligne]. 1999. Disponible sur : www.bibliotheque.auf.org/doc.

Zittoun T, Perret-Clermont A.N. Contributions à une psychologie de la transition. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE). 5 octobre 2001 ; Aarau : Universités de Cambridge et de Neuchâtel. Aarau,

Annexe I. La grille de la présentation de donnée

Nom	Sexe	Filière	Âge	Niveau d"études de (père ou mère)	Série de baccalauréat
Laura	F	Sociologie	18	Bac+8/ BTS	L
Mélissa	F	Sociologie	21	Bac/ CD	ST2S
Marc	H	Sociologie	21	-/ L1	S
Nacima	F	Sociologie	21	Bac/ lycée	S
Christophe	H	Sociologie	19	BTS/ Bac	S
Christine	F	Droit	18	Bac/ -	STMG
Léa	F	Droit	18	BTS/ Bac	L
Anaïs	F	Droit	18	Bac/-	L
Claire	F	Droit	18	BTS/ -	STMG
Anne	F	Droit	19	Bac/-	STMG
Kévin	H	MIASH	20	Bac+2/ Bac	ES
Thomas	H	MIASH	18	Bac+8/ Bac +2	S
Océane	F	MIASH	18	Bac+8/ Bac+8	S
Pascal	H	MIASH	20	Bac+5/ Bac+2	S
Cathy	F	MIASH	18	BTS/ Bac	S
Élodie	F	MPI	18	Bac+5/ BTS	S
Boris	H	MPI	19	BTS/lycée	S
Nicola	H	MPI	21	Bac/Bac	STI2D
Nadir	H	MPI	19	BTs/lycée	S
Eric	H	MPI	20	Bac+2/ Bac	ES
Zina	F	STAPS	18	Bac+8/Bac8	S
Samuel	H	STAPS	18	Bac+3/Bac+2	S
Guillaume	H	STAPS	18	Bac+2/Bac	Éco Géstion
Loïc	H	STAPS	21	Cd/Cd*	STG
René	H	STAPS	19	Bac+3/Bac+2	STMG
Nathalie	F	Lettres Modernes	18	Bac+3/Bac	L
Marinette	F	Lettres Modernes	18	Bac+2/Bac	L
Stéphan	H	Lettres Modernes	19	Bac+3/ Bac+2	Bac pro
Lana	F	Lettres Modernes	20	BTS/Bac+2	L
Bernard	H	Lettres Modernes	27	Js/Js*	SB*

*Cd : certificat d"étude
JS : Jamais scolarisé
SB : sans baccalauréat

Annexe II. Les entretiens

Entretien 1 : Droit

-Bonjour tu peux te présenter s'il-te-plaît ?
-Bonjour, je m'appelle Léa, je suis née le 1er octobre 1997 et j'ai 18 ans et donc je suis en première année de Droit à Sceaux.

-Donc tu as fait une première inscription en septembre ?
-Oui la première inscription.

-Léa tu peux me raconter un peu de ton lycée, quand tu étais au lycée ? Tu étais comment, une bonne élève ?
-Enfin, j'étais quelqu'un qui … enfin avait des facilités sans besoin … pour travailler, que j'avais pas besoin de fournir beaucoup de travail pour obtenir la moyenne et passe tranquillement donc jamais vraiment fourni ...

-Tu ne faisais pas d'efforts parce que tu n'avais pas de besoin ?
-Voilà, voilà exactement.

-Tu avais facilement la moyenne et tu ne cherchais pas à travailler plus pour améliorer tes performances ?
-Oui.

-Tu as quel Bac ?
-Bac « L ».

-Comment cela se fait que tu es en Droit ? Il y a quelques matières au lycée qui t'ont inspirée ou il y a quelqu'un ?
-Ah pour aller en Droit ? Ah ! Non, non, en fait, c'était en troisième, après le Bac je voulais faire du Droit, enfin j'hésitais entre le Droit et la Psycho en fait et voilà donc je me suis dit mes parents, ils ont plus apprécié le Droit donc je me dis bah ! Je vais faire du Droit dans ma première année d'abord.

-Ah ! Tes parents ont apprécié le Droit ?
-Oui, le Droit a une très bonne réputation donc je suis partie en Droit.

-Ok, donc ils t'ont un petit peu poussée ?
-oui voilà !

-Ils ont fait aussi des études, tes parents ?
-Oui, enfin ma mère je crois elle a fait un bac+2, parce qu'elle est préparatrice à la pharmacie et mon père, il a arrêté l'école je crois après ou avant le Bac et il a fait la formation d'électricien. Bon bref enfin !

-Et vous êtes combien à la maison ?
-oh !!! Cinq en tout avec mes parents. C'est-à-dire j'ai un petit frère, une petite sœur.

Il n'y a pas de soucis pour travailler à la maison ?
-Non, non, ça va.

-Tu es boursière ?
-Oui, je suis boursière mi- échelon un ça veut dire je gagne mille six cents euros par an

-Tu n'es donc pas obligée de travailler pour faire tes études ?
-Non.

-Alors tu as assez de temps pour travailler
-Oui.

-Mais tu ne travailles pas, pourquoi ?
-En fait, c'est compliqué. C'est par rapport à la Fac !

-Explique un peu, comment ?
-En fait, cette première année ça devrait être une année euh ! Ça veut dire si jamais je n'aime pas le Droit, je me réserve un an pour le Droit pour passer à autre chose par exemple en Psycho, parce que mes parents étaient plus favorables pour Droit. Je me suis dit si j'aime pas le Droit je vais en Psy.

-Ils ont dit quoi ?
-Ils ont dit ok. C'était en terminale l'année dernière et donc j'ai fait le Droit et ça m'a pas plu. En fait c'était euh… personnellement moi j'ai vécu une expérience … c'était traumatisant vraiment de passer du lycée à la fac ! Moi, je suis quelqu'un, je dois être encadrée sinon je ne travaille pas, je fais vraiment rien. Si j'avais la possibilité de rien faire, je fais rien et disons que là c'était euh !...
-En fait, ils nous ont lâchés et voilà ! Et donc, on nous a pas, pas comment dire les cours d'amphi bah tout, il y a tellement de choses qu'on nous explique pas, c'est à nous d'aller chercher. Donc ce n'est pas trop facile à se mettre dans le bain. Après il y a des TD et c'est une pression, directement la pression, on s'en fout de mettre zéro, ils sont super stricts, vous vous devez venir avec votre dissertation faite, etc. et moi au lycée pour faire une dissertation je mettais une semaine enfin en tout. Pour une matière là on nous en a donné trois par semaine ; moi franchement je trouve beaucoup. Ça met beaucoup, beaucoup de pression, c'est vraiment traumatisant je trouve.

-Ça t'a traumatisée ?
-Ah oui ! Moi, j'avais vraiment une prof de TD civil qui m'a, j'avais peur d'aller en cours. Je ne voulais pas aller en cours à cause d'elle. Franchement limite j'en pleurais avant d'aller en cours et c'est, et même des amies autour de moi quand on parlait d'elle, elles avaient le même avis que moi, elle était froide, elle était stricte, elle était vraiment horrible et j'en pouvais plus ! Cela m'a dégoûtée, moi j'en pouvais vraiment, vraiment plus et je voulais partir, je voulais partir avant de parler avec mes parents, je préférais trouver des écoles de psycho etc. tout préparer et là j'irais

directement, sauf qu‟avant je ne savais pas comment ça se fait, comment ça se passe. Mais mes parents, ils étaient dépités, ils disaient non je ne peux pas partir de Droit. Je leur ai dit mais ça me dépasse, ça m‟écœure, ça m‟écœure. Quand j‟arrivais à ce stade tout, ça m‟écœurait et donc on m‟a parlé, parlé. On m‟a dit qu‟il était hors de question que tu ailles en Psycho.

-Ah maintenant ils te l'interdisent ?
-Ah oui ! et je ne savais même pas comment le prendre parce que je leur avais prévenus. Ma mère, elle disait non, non, non, moi, je ne savais pas, j‟étais pas au courant. Bah ! J‟étais étonnée j‟en avais déjà parlé. Il a dit, mon père, il m‟a dit enfin, il a dit que je devrais m‟accrocher parce que j‟ai une tante qui a fait du Droit et elle est juriste et qu‟elle m‟a un peu aidée. Il a dit tu as l‟aide autour de toi, essaie d‟en profiter etc. il m‟a dit accroche-toi, accroche-toi parce que tu fais la psycho et bac+2 psycho c‟est moins, ça ouvre beaucoup moins de portes que bac+2 de Droit. Mais franchement c‟est horrible qu‟ils me disent non ! Hors de question que tu ailles en psycho. Après ma mère, elle a appris tout ça elle ne pouvait pas mentir, elle savait que j‟aimais pas aller en Droit, je voulais aller en psycho mais elle a dit non tu devrais pas le faire en cours d‟année. Je leur ai dit que j‟en ai marre, ou ça m‟écœurait, j‟avais envie de vomir quand on me parlait du Droit. J‟étais pas bien mais bon ! Du coup, ils m‟ont amenée chez ma tante et elle a essayé de toute me refaire de base et que j‟arrive à aimer.

-Et petit à petit tu as commencé à écouter ?

-Oui voilà ! Oui je pense. On me l‟a dit, ma tante qui a fait ces années, elle a fait son master etc. elle m‟a dit que la première année, enfin le premier semestre en tout cas c‟est, euh il y avait rien d‟intéressant, concret, c‟était, ça parlait des correspondances, juristes, c‟était vraiment horrible, vraiment repoussant voilà !

-Tu penses qu‟ils font exprès tout ça ?
-Oui, oui, oui. Une amie qui est redoublante m‟a dit que vraiment le premier semestre et la première année, elle a trouvé que les professeurs étaient horribles parce qu‟ils font vraiment tout pour éliminer plus du monde.

-Et après ils deviennent gentils ?
-Peut-être, je ne sais pas.

-Alors tu es en difficulté plutôt à cause des professeurs ?
-Oui.

-Tu comprends les cours ?
-Bah ! En fait il faut vraiment être vraiment si intéressé, vraiment poussé, vraiment travailler pour comprendre parce qu‟ils nous expliquent rien, ils balancent les cours et c‟est tout ! Vous avez une dissertation à faire et voilà !

-Alors si tu as un problème qu‟est-ce que tu fais ?
-Bah ! il faut acheter des livres, il faut rechercher sur internet et il faut demander par exemple aux deuxièmes années ou aux gens autour de moi qui sont en Droit quoi.

-Tu communiques facilement avec les autres ? Avec les premières années ? Avec les deuxièmes années ?
-Euh, euh ! En fait, j‟aime pas les gens de la fac ! Mais ça dépend quand le feeling passe ou pas.

-Pourquoi tu n‟aimes pas les gens de la fac ? Ils sont comment ?
-Ils, c‟est très vicieux ! Personnels, on dirait qu‟on a un concours, tandis que pas du tout, ils sont chacun pour soi et …enfin je ne sais pas, et même leur mentalité ça colle pas avec la mienne. Chais (j'sais) pas, pas trop cool, la plupart des gens d‟ici.

-Même en TD ils sont comme ça ?
-Ah oui, oui, oui !

-Alors avec tout ce que tu as vécu, venir à l‟université, pour toi, c‟est quoi ? Tu en avais une image ?
-Alors là, on était au lycée, on avait des images des universités américaines mais c‟était pas la même chose ! Je ne sais pas, j‟avais pas l‟image qu‟il y avait des amphis, pour moi l‟université il y avait que des amphis.

-Les universités américaines, tu peux t‟expliquer un petit peu ?
-Par rapport aux films, aux séries, aux amphis.

- Que des amphis ?
-Oui c‟est tout ! Pour moi l‟université se résume aux amphis. Et après ça dépend des matières qu‟on en avait, des droits, etc. enfin…

-Et tu savais quelles étaient les matières ?
-Non ! je ne savais pas. Quand je me suis inscrite je ne savais même pas.

-Tu étais allée aux Portes ouvertes ?
-Je suis allée aux portes ouvertes et la seule chose qu‟on m‟avait dit c‟était qu‟il fallait s‟accrocher en première année parce que c‟était très, très dur ! C‟est ce qu‟on m‟avait dit. Donc je me suis préparée à ça mais je croyais pas autant !

-Donc tu étais au courant ?
-Oui j‟étais au courant que c‟était difficile.

-Mais quand même tu es dégoûtée de ce que tu as vécu
-Oui, oui.

-Et maintenant tu as décidé de continuer
--Oui je continue.

-Et si jamais tu vas redoubler, tu acceptes ?
-Ah non ! Je pense que je vais redoubler cette année c‟est sûr !

-Au lycée tu avais redoublé aussi ?

-Ah non ! Non.

-Tes moyennes c'était combien ?
-Bah ! Ça allait de…ma pire moyenne je crois c'était onze, donc ça allait de onze à quatorze-quinze.

- Quelle matière ne te plaisait pas ?
-Ah ! Les maths, j'étais pas bonne et pourtant en travaillant. J'étais en L et j'ai continué parce que j'étais obligée à cause de mes parents parce qu'ils croyaient que c'était mieux enfin ! Voilà ! C'était les maths, ah oui ! Sciences et physique, je détestais.

- Quelles matières ici tu détestes ?
-Là, je déteste pas mais je trouve que enfin, il y a une matière plus difficile que les autres ? C'est le „'droit constitutionnel"", maintenant je déteste pas mais quand même c'est compliqué !

- Il y a d'autres matières qui au début ne te plaisaient pas c'est toujours le cas ou c'est l'inverse ?
-hum…. Au premier semestre, on avait une matière qui s'appelait HDI, histoire des institutions, et je trouvais ça super intéressant mais arrivé aux TD c'était une catastrophe ! Parce que c'était super dur ! En fait je comprenais les textes, on devait faire des commentaires de texte, je comprenais le texte etc. mais en fait les notes, les professeurs étaient très, très sévères ! Je pouvais avoir le deux, le trois en tout et pourtant je savais faire le commentaire d'un texte et tout !

-Donc plutôt dans les TD tu étais bloquée ?
-Oui, oui, parce en amphi on était chacun pour soi, les profs, ils nous calculent pas et c'est tout !

Ils ne vous calculent pas ?
-Non ! C'est tout !

-Vous êtes tous seuls ?
-Oui.

-Tu te sens toute seule ?
-Non, je me sens pas toute seule parce que je suis entourée de mes amies et voilà !

-Vous êtes des amies depuis le mois de septembre ? Ici ? Ou avant au lycée vous vous connaissiez ?
-Non, Anaïs et Solène. Anaïs je la connaissais depuis le lycée, après toutes les autres c'est la fac, sauf une et voilà !

-Tu te fais facilement des amis ?
-En fait, au premier rapport, je pouvais être méchante et froide mais surtout je suis sociable, mais oui, oui.

-Donc tu es à l'aise pour te faire des amis ?
-Oui je suis à l'aise, oui je suis à l'aise, juste il y a des personnes qui, qui enfin, j'ai pas d'envie… je ne suis pas intéressée par ces gens-là !

-Est-ce que les matières que tu as apprises au lycée t‟ont aidé ici ?
-Non aucune.

-Toutes étaient nouvelles pour toi ?
-Oui voilà ! totalement. Même les profs nous disaient que cette année on est tous de même niveau.

-Ça te parait un peu difficile ou pas ?
-Non, non, c‟est difficile, tout pour s‟organiser, pour des méthodes de travail pour savoir comment, enfin quoi faire, etc. par exemple, malgré, enfin j‟essaie de faire mes TD à l‟heure mais je fais toujours à la dernière minute, toujours, toujours, toujours et je ne sais pas pourquoi ! C‟est difficile parce que quand je rentre je dois rattraper mes cours, c‟est difficile parce que j‟ai une heure et demie de trajet aussi je suis très fatiguée quand je rentre. Donc je dois me réveiller plus tôt que certaines personnes et je rentre vraiment tard. Bon ! C‟est très compliqué ! enfin je rentre fatiguée, j‟ai pas trop la tête à faire mes TD mais je rattrape mes cours parce que je dois apprendre mes cours enfin c‟est compliqué !

-Il faut s‟y mettre ?
-Ah ! Oui, oui, oui on n‟a pas de vie !

-Tu m‟as parlé de méthode de travail, comment tu travailles ? Tu lis et tu écris ?
-Pour apprendre ou pour travailler ?

-Pour travailler
-Pour travailler, euh ! Bof ! je me posais, je mets mon ordi à côté de moi par exemple pour faire des recherches voilà ! Mais sinon je fais à la dernière minute. J‟avais des nuits blanches avec Anaïs pour faire une dissertation.

-Ici ça ne marche pas si tu travailles comme ça ?
-Non parce que ici il faut, un seul TD, il faut entre huit heures et douze heures de travail enfin à la dernière minute c‟est infaisable.

-Pour apprendre comment tu travailles ?
-Maintenant pour apprendre quand je rentre je rattrape mes cours et je les imprime parce que en fait je me suis rendue compte que j‟avais besoin de support, quelque chose qui, sont écrites pour réussir à apprendre, à mes annotations, de me retrouver. Parce que j‟ai des mémoires visuelles, je préfère lire et de me retrouver dans mes écritures plutôt que regarder sur l‟ordinateur parce que tout le monde tape sur l‟ordinateur et ils impriment pas, moi je fais des annotations avec les codes civils qu‟est-ce qui a rapport avec quoi après mes cours. Ça prend vachement de temps ça ! ça me prend beaucoup de temps ça veut dire que je comprends le cours pour faire le TD parce que si je comprends pas le cours je ne peux pas faire les TD enfin voilà ! J‟ai pas le temps pour le faire ! Je sais pas ! J‟arrive pas à m‟organiser !

-Tu arrives à mémoriser ?
-Non, non, quand chuis (j'suis) partie, je… fais plus… voilà ! On peut dire que j‟ai une mémoire visuelle et je la développe en lisant et en écrivant plutôt qu‟en écoutant, écoutant, écoutant.

-Donc tu lis et tu mémorises
-Oui voilà !

-Pour toi alors apprendre c‟est quoi ?
-Apprendre ?
-Oui
-Je ne sais pas.

- tu ne sais pas ?
-C‟est-à-dire ?

-Si je te dis „„apprendre‟‟ ça te fait penser à quoi ?
-Par cœur.

-Par cœur ?
-Oui.

-Et apprendre à l‟université c‟est quoi ?
-Apprendre à l‟université c‟est comprendre.

-Si je te dis apprendre à l‟université, ça te donne quelle image ?
-Ça me fait mal ! Ça me fait mal à la tête, juste ça me fait mal à la tête, parce que je me dis qu‟apprendre à l‟université c‟est retenir beaucoup, beaucoup, beaucoup d‟informations. C‟est ce qui me fait mal à la tête déjà, euh… je ne sais pas !

- par rapport au lycée c‟est comment ?
-Ça n‟a rien à voir. Parce que, en fait au lycée j‟étais en L ce qui veut dire que j‟avais anglais au bac et j‟avais anglais et espagnol voilà ! C‟était un texte et voilà ! J'avais philosophie, histoire, littérature, à peu près voilà ! Donc en anglais j‟étais pas très, très bien douée. En espagnol, j‟étais bien douée, philosophie en fait il fallait juste connaître la méthode pour faire la dissertation. C‟est-à-dire grands noms, grands… il faut expliquer avec la réponse philosophique, ça va ! quand j‟ai connu la méthodologie j‟avais pas même besoin d‟écouter ce que disait mon prof. Après il y avait histoire, c‟était du par cœur et j‟en ai rien du tout appris, chuis (j'suis) partie !

- Tu n‟aimes pas apprendre par cœur ?
-Ah ! Non, non, en fait si, parce que si je vais avoir un texte et je l‟aime vraiment bien je vais apprendre rapidement par cœur mais je suis très, très, très feignante !

-Ça veut dire ?
-Ça veut dire que j‟ai pas d‟envie de travailler. J‟essayais tout le temps repousser, repousser jusqu‟au jour du Bac voilà ! Finalement je m‟en suis bien tirée, moi j‟avais onze en dissertation alors que j‟avais pas lu enfin, j‟avais, … enfin je connaissais pas aussi quand j‟écoutais le cours, bah ! J'arrivais à… j‟ai réussi à m‟en sortir.

-Et ici, il n‟y a pas de prof pour vous expliquer les méthodes ?

-Ah, non, non, non ! Aucune en fait ils nous donnent le fascicule que les profs d'amphi rédigent ou ils disent comment faire une pratique, comment faire etc. Donc la méthode de la dissertation mais pas de méthode de travail ou la méthode de quelque chose qui peut nous aider qui soit clair etc. donc non, non personne ne nous aide.

-Et ta tante, tu m'as dit qu'elle t'avait aidée, elle t'a aidée à ce point-là ?
-Oui, oui.

-Elle t'a expliqué comment il faut faire ?
-Oui, elle m'a expliqué, elle m'a donné beaucoup, beaucoup de livres à elle qu'elle avait, qu'elle avait gardé de sa première année et donc franchement elle m'a beaucoup, beaucoup aidée sinon j'étais vraiment partie.

-Ah bon !
-Oui j'étais vraiment partie.

-Alors c'est grâce à elle que tu es là ?
-C'est grâce à mes parents surtout. Ils m'ont dit de rester et Macoco [sa copine] qui m'a poussée à rester.

-Quand tu es entrée à l'université tu avais un projet pour ton avenir ?
-En fait en troisième je voulais faire du Droit pour devenir avocate là je me dis enfin je ne sais pas mais ... euh ! En fait je ne sais pas ce que je veux faire, j'avais pas vraiment de projet.

-Devenir avocate, pourquoi ?
-ça gagne beaucoup.

-C'est pour gagner de l'argent ?
-Oui ça gagne beaucoup.

-Si on te dit devenir ingénieur dans telle filière tu gagnes…
-Non, parce que c'est…enfin après c'est, ça fait des matières scientifiques et ça m'intéresse pas du tout !

-Et après le Bac ta vision a changé ou tu avais toujours la même vision ?
-être avocate ?

-Oui
-j'ai en fait en seconde, j'ai changé, je voulais plus devenir avocate, je voulais devenir psychologue.

-Qu'est-ce que t'a fait changer d'idée ?
-J'avais lu beaucoup, beaucoup de livres, je crois, en fait avec un ami on en a parlé souvent et avait euh…enfin on a fait la connaissance d'une psychologue que voilà qui faisait que les femmes et je me suis dit qu'être psychologue enfin c'est vraiment social, c'est aider les gens, c'est parler avec eux et que euh…ça c'est pas même la question de l'argent c'est on est maître de soi-même

etc. pour plus tard, pour faire ma famille, c‟est plus posé qu‟être avocate et je trouve que vraiment c‟est un bon métier !

-Tu as pensé à ça en « en seconde » ?
-En seconde oui quand je suis entrée au lycée en fait,

-Et après ?
-Après chuis (j'suis) restée dans cette optique „‟aimer‟‟‟ puis quand j‟avais parlé avec mes parents de Droit, je leur avais dit que écoutez ne vous inquiétez pas, c‟est soit Droit soit psycho. Mais d‟abord je vais faire le Droit, on sait jamais !

-Avec le Droit tu ne penses pas aider les gens ?
-Si, si mais en fait là j‟ai pas encore une vraie vision de ce que je peux faire avec ça !

-Ah tu ne sais pas !
-Là, je ne sais pas ce que je vais faire parce que, il y a beaucoup de débouchés je le sais ça mais je ne sais pas encore ce que je vais faire plus tard.

-Alors le début n‟était pas très défini pour toi
-Non !

-Tu ne sais pas qu‟est-ce que tu vas devenir, tu ne sais pas comment il faut faire
-Voilà, voilà exactement.

-Donc tu es venue comme ça à la fac et maintenant tu penses pas que cette filière peut être ce que tu cherchais.
-En fait, on avait un projet, c‟était de rechercher les métiers. L‟année dernière il y avait des cours d‟amphis où ils nous disaient les métiers qu‟on pouvait faire après une fac de Droit. Sauf que cette année je ne sais pas pourquoi ils l‟ont enlevé et on doit chercher nous-mêmes ! Après on a un examen par rapport à ça. Donc voilà je trouve que c‟est très, très mal organisé.

-Ah tu trouves ça mal organisé ?
-Non, déjà il faut passer à l‟oral, alors que ça doit se faire en deuxième ou troisième année quand on a vraiment des choses à dire tandis que là on n‟a pas encore de matière ! Le premier semestre on ne peut pas passer à l‟oral, il y avait pas, je ne sais pas, le premier semestre c‟est très ennuyeux, ça parle des formalités, ça parle de… euh…des choses intéressantes personnellement je trouve alors que le deuxième semestre c‟est plus ce qui me touche.

-Ah bon !
-Oui, parce que c‟est par exemple, des droits de famille, des droits de la personne. Ça a l‟air plus intéressant parce que ça nous touche nous, dans la vie de tous les jours, le mariage, le divorce, etc. Donc voilà ! Je veux rester en fait.

-Alors ça c‟est pas bien passé le premier semestre ?
-Non.

-Et tes notes ?
-Ah ! Si vous voulez je vous le dis c'est horrible ! ne rigolez pas !
-De moyenne, j'avais cinq virgule sept.

-Ta meilleure note c'était quoi ?
-Ma meilleure note c'était dix.

-Et la pire ?
-La pire c'était trois.

-Trois en quoi ?
-HDI, Histoire de droit des institutions.

-Et tu m'avais dit que ça t'intéressait en plus et tu ne sais pas pourquoi tu n'avais pas de bonnes notes dans cette matière ?
-Pourquoi ? Parce qu'on en fait, on est devenu tout le temps… tout le temps avec ce prof qu'on avait tout le temps, tout le temps à rendre des commentaires toutes les semaines rendre des commentaires et les autres non et moi j'en ai rendu aucun. En fait, j'en ai rendu au début et qu'après j'en ai rendu aucun.

-Pourquoi ?
-Parce que il y en a qui notaient, il y en a qui notaient pas et bah ! ceux qui notaient pas je ne les ai pas rendus bof ! Je n'étais pas là !

-Alors la matière t'intéressait mais tu n'as pas de bonnes notes parce que tu n'as pas rendu ton travail.
-Oui voilà, mais il y avait pas que ça. Il y avait le prof très, très sévère quand on était pas là pour la notation, par exemple, on va dire j'avais là, j'avais trois, en fait la moyenne, cette moyenne c'est la moyenne de TD et de partiel mélangés. Donc je dois avoir pour le partiel, je dois avoir avec la note que j'avais, j'avais un six en partiel. Donc six en partiel ça va mais trois de moyenne bon !

-la matière où tu avais dix ?
-Ah ! C'était en anglais et encore j'étais pas là pour l'anglais.

-Tu as quand même appris ?
-Non, c'était intéressant mais j'ai rien appris parce que en fait je me suis dit que je vais m'en sortir parce que c'était commentaire de texte, c'est-à-dire pour un texte t'avais pas besoin d'énormément de connaissances, on n'avait pas de besoin de tout, tout apprendre, mais en fait voilà !

-Tu penses qu'à part le devoir à rendre, est-ce qu'il te manquait une méthode ?
-Oui, là par exemple pour le deuxième semestre je ne savais pas faire la pratique.

-Tu ne sais pas encore ?
-Non je ne sais pas, là je dois rendre, samedi, demain et je ne sais toujours pas faire !

-Tu n‟as pas demandé à quelqu‟un ?
-En fait, quand on m‟a expliqué je ne comprends pas parce que les notes de la prof civil voilà ils nous avait pas expliqué la même chose que les autres donc je suis perdue.

-Ah les professeurs ils ont dit des choses différentes ?
-Oui les fascicules que les professeurs nous avaient donnés ils avaient pas les mêmes suivis, les mêmes instructions c‟est-à-dire que tout le monde avait la méthode du professeur d‟amphi et nous on avait la méthode du professeur de TD. Donc c‟était pas la même chose !

-Ils le voient pas ensemble ?
-Bah ! Normalement si ! Mais je ne sais pas ! Je ne sais pas ! Je vous ai dit que la prof de civil était très spéciale, hautaine, froide, elle était stricte !

-Donc si tu n‟avais pas ce problème tu pourrais avoir une bonne note ?
-Je pourrais en avoir de meilleures, là je ne sais pas faire, tout à l‟heure je vais aller regarder dans les livres qu‟on m‟a donné comment il faut faire la méthode pour la pratique, sachant que pour demain j‟ai ça et j‟ai une dissertation à rendre franchement je pense que c‟est beaucoup je trouve.

-Tu vas à la bibliothèque ou tu vas chercher sur internet ?
-Je regarde sur internet, j‟aime pas travailler à la bibliothèque ! Je ne sais pas pourquoi. J‟ai un blocage, oui je ne sais.

-Tu n‟y es jamais allée ?
-Si je suis allée quelques fois mais vraiment c‟était…ça me fait… c‟était … je déteste, je préfère travailler chez moi.

-Pour travailler tu es autonome ?
-C‟est-à-dire ?

-Tu travailles toute seule ? Ou avec tes amis ?
-Non parce qu‟on est pas dans les mêmes TD. C‟est ce qui veut dire qu‟on utilise pas les mêmes textes, on fait pas la même chose. Donc je ne peux pas travailler avec eux sauf pour réviser les partiels parce que c‟est la même chose. Je ne peux pas travailler avec eux.

-Est-ce que ces matières sont toutes nouvelles pour toi ?
-Oui tout est nouveau tout, tout, tout.

-Pour t'en sortir tu comptes sur toi- même et quelqu‟un d‟autre ?
-Je pense que je peux compter vraiment, vraiment sur mes parents parce qu‟ils me soutiennent toujours pour ça alors ça pour de vrai ils m‟ont toujours soutenue et ils m‟ont pas laissé lâcher et vraiment ma tante dès que j‟ai un problème je vais chez elle c‟est à dix minutes de la fac et mes amies.

-Est-ce que tu penses que tu vas aimer les matières avec les aides de ces trois personnes ?
-Oui maintenant oui, oui mais il faut que vraiment je m‟y mette là.

-maintenant tu les aimes un peu plus ?
-J‟apprécie, au début je ne savais pas, j‟avais un peu pigé ah c‟est compliqué ce qu‟ils disent etc. et là total écœurement, dégoût ! Le dégoût, la haine totale et après ça j‟ai apprécié !

-Donc tu es en train de remonter.
-Voilà !

-Tu trouves toujours, au deuxième semestre aussi que les cours sont durs ?
-Oui, là en fait pour cette année, pour le deuxième semestre on a une matière de TD en moins, avant on avait quatre et là on avait trois, ça enlève vraiment parce qu‟on avait trois dissertations maintenant on passe à deux donc ça va mieux.

-Donc c‟est moins dur ;
-Oui c‟est moins dur. Là c‟est vraiment mieux. Là le deuxième semestre c‟est beaucoup mieux que le premier. Après peut-être que le premier était bien et que moi j‟aimais pas bien, j‟avais un blocage et j‟étais dégoûtée, je voulais rien entendre.

-Blocage ?
-Par rapport aux cours, par rapport, je me suis dit non, non, non, ça y est moi je ne vois pas pourquoi je dois travailler parce que je veux aller en psycho. Je ne m‟occuperais pas de Droit parce que je vais en psycho de toute façon. C‟était ça et après à partir de ce moment-là j‟avais pas d‟envie de travailler, je voyais pas l‟utilité et c‟est tout.

-ça durait combien de temps ?
-Je crois deux mois.

-Et tu en as parlé quand avec tes parents ?
-Longtemps, longtemps après.

-Et tu as parlé avec tes parents, ils t‟ont dit non, tu écoutes beaucoup tes parents ?
-Ah ! j‟ai pas le choix !

-Pourquoi ?
-Parce que je sais qu‟ils veulent mon bien et mon père m‟a dit que je préférerai d‟aller travailler qu‟aller en psycho ! Que je trouve un travail tout de suite plutôt que j‟aille en psycho parce qu‟il a dit qu‟il y a pas de débouchés et c‟est très difficile etc. donc voilà !

-Ta mère était d‟accord ?
-Ma mère ça y est ; elle s‟est retournée directe elle a dit non, non, non, moi je ne veux pas que tu ailles en psycho. Il est hors de question de psy… j‟ai pas compris ce qui s‟est passé sur le moment. Je me sentais un peu délaissée mais bon !

-Est-ce que au début tu te rendais comptes que tu allais laisser (le droit) et aller en psycho ?
-Je ne sais pas qui est Léa, je ne sais pas ce que je fais, qu‟est-ce que je devais faire, est-ce que je restais ? Je partais ? Je ne sais pas ! Je ne savais si je décevais mes parents ?

-Tu imaginais partir de Droit ?
-Non je ne savais pas. C‟est ce que je me suis dit quand j‟ai vu que ça allait pas bien. Je me suis dit aller Léa, on va trouver une méthode de travail on va, on va savoir comment on fait, on va s‟organiser, il faut être organisé, tout le temps je disais mais j'ai échoué !

-Tu t‟encourageais
-Encouragée mais ça a échoué !

-ça a échoué ?
-ça a échoué même pas encore chuis (j'suis) pas encore organisée, je vais m‟organiser à partir de lundi là vous allez voir je vais m‟organiser à partir de lundi.

-Pourquoi lundi ?
-Parce que je ne peux pas continuer comme ça. Ça va être ma quatrième séance de TD que je trouve une bonne organisation sinon, en fait quand je me dis que je vais le redoubler je me dis qu‟il faut vraiment je valide le minimum de choses au deuxième semestre pour que l‟année prochaine il me reste que le premier semestre à passer. Après il y a le rattrapage, je vais essayer de rattraper quelques matières sachant que les autres enfin les grosses matières je ne pourrai les rattraper.

-Donc tu es en train d‟apprendre les choses pour ….
-Pour valider mon année, mon premier semestre plutôt.

-Donc tu apprends les choses seulement pour valider ?
-Oui voilà

-Si tu redoubles ça sert à quoi ?
-Redoubler là c‟est vraiment pour valider mon année, en fait évidemment pour toutes les bases qu‟il faut pour les autres années. Parce que je sais qu‟on a des commentaires, dissertation, je les aurai, je ne sais pas jusqu‟à quand donc il faut que je trouve la vraie méthode de travail.

-Si tu vas redoubler, tu penses que tu vas trouver la méthode ?
-Oui parce que je serai pas autant écœurée, je me disais passe ton premier semestre et ça y est, ça y est juste. Maintenant en fait j‟aurais trouvé une organisation donc je serai pas dépassée par les événements, par de quoi ils parlent ? qu‟est-ce qu‟ils disent ? Pourquoi on fait ça ? Ça sert à quoi ?

-Redoubler pour toi c‟est enrichissant ?
-Oui, oui et ça soutient les bases.

-Alors tu commences la deuxième fois à apprendre pour comprendre ?
-Voilà exactement, c‟est vraiment ça.

-c‟est pour ça que tu as accepté de redoubler ?
-Je n‟avais pas le choix dans tous les cas.

-Tu dis tout le temps je n‟ai pas le choix pourquoi ?
-Parce que j‟avais pas le choix, parce que mes parents veulent que je reste, j‟ai pas le choix, j‟ai pas le choix que redoubler, parce que ma moyenne est de sorte que je ne peux pas passer, je ne peux pas passer avec une moyenne comme ça.

-Est-ce que si tes parents te disent que tu peux partir, tu pars ?
-Ah non ! Je dois redoubler. Peut-être je vais valider mon année bah ! Quel miracle ! Je dois refaire mon année, continuer, non je vais pas je pense même que je peux faire jusqu‟à master bla ! bla ! bla ! Je ne sais pas !

-Tu n'envisages pas d'avoir un master ?
-Peut-être si ça m‟intéresse vraiment et que chuis (j'suis) vraiment impliquée, peut-être en fait avant d‟aller, avant d‟aller en Droit quand j‟étais en terminale, je visais master…. Aller c‟est pas grave ! c‟est tout on va avoir un master peut-être un master en psycho, en Droit je ne sais pas mais pour moi je disais qu‟il faut que je me fasse et il me faut, pourquoi ? je ne sais pas parce que c‟est le prestige.

-Alors Droit pour gagner de l‟argent, master pour le prestige et Psycho pour quoi ?
-Pour moi, pour ma vie future.

-tu t‟es jamais demandée pourquoi ?
-En fait c‟est ce que si j‟avais une idée définie, structurée de ce que je voulais faire, je savais pourquoi je voulais faire de la psy. Psy pour faire mon cabinet, droit pour devenir avocate mais je ne sais pas pour plus tard, ma future.

-Tu es sûre de toi ?
-Ah non, non je ne suis pas, en fait je suis sûre, je suis sûre si je m‟y mets j‟y arriverais, ça j‟en suis sûre et certaine mais encore il faut que je m‟y mette.

-Pourquoi tu t‟y mets pas ?
-Je ne sais pas je suis vraiment feignante. C‟est ça qui m‟a pourri dans ma vie, je suis vraiment très, très feignante, j‟essaie de prendre la facilité c‟est le signe.

-Maintenant l‟université c‟est toujours l‟amphi pour toi ou ça a changé ?
-Ah non ! Maintenant l‟université c‟est le TD le travail et le stress, j‟ai jamais, pour mon Bac j‟ai jamais été si stressée que les partiels avant je disais ah le Bac c‟est très, très stressant etc. mais les partiels sont beaucoup plus stressants que le Bac, on a une pression c‟est énorme !

-Tu te rappelles de ton premier jour où tu étais ici ?
-J‟étais impressionnée parce que on était beaucoup dans l‟amphi, beaucoup, beaucoup, j‟ai dit wow, en fait j‟étais un peu pressée, pressée de voir à quoi ça ressemblait Les TD, comment ça se passait, j‟étais contente de taper mes cours, de taper, de venir, je disais ah j‟ai fait ça, j‟ai appris ça !

-Et le premier TD s'est fini et tu étais stressée ?
-Oui parce que c‟était vraiment dur et je me disais comment je vais le faire, comment je m‟en sortais.

-Tu penses pas que par rapport à ton niveau le premier semestre était un peu élevé ?
-Pas par rapport à mon niveau mais par rapport à mon degré de motivation pour travailler, par rapport à mon organisation parce que je sais que si j‟étais organisée tout ça pouvait passer.

-Est-ce que tu avais des attentes avant d‟entrer à la fac de Droit ?
-Oui pour moi, aller directement parler de nous, de la famille, du divorce etc. directement aller entrer dans le sujet ça, ça s‟est fait qu‟au deuxième semestre.

-C‟est pour ça que tu es optimiste ?
-Voilà j‟ai retrouvé ce que je cherchais, je reste à la vie et à la mort.
-Merci beaucoup.

Entretien 2: STAPS

-Bonjour, je m'appelle René. Je suis un étudiant en STAPS en première année à Orsay et j'ai 19 ans.

-Alors cette année c'était la première inscription à la fac ?

-Oui c'est ma première inscription à la fac j'ai passé mon Bac, euh j'ai mon Bac mention bien en STMG l'année dernière et du coup c'est ma première inscription à la fac oui.

-Tu as 19 ans ?
-Oui j'ai redoublé une classe au collège, la 4ème.

-C'était Pourquoi ?
-Pourquoi ? parce que je travaillais pas, parce que j'avais d'autres occupations que travailler, ah c'est un peu compliqué en plus la séparation de mes parents du coup un peu…

-C'était pas alors à cause d'une matière ?
-Non, non, non, non c'était plus, euh, même si j'ai souvent eu beaucoup de difficultés en fait en primaire, au collège, j'ai eu beaucoup de difficultés de compréhension, euh j'avais un peu de problèmes de dyslexie aussi donc euh j'ai eu toujours un peu de mal des matières, en français, les maths des matières importantes quoi mais c'est pour ça, toute ma scolarité j'ai eu des difficultés.

-Tu as eu des difficultés ?
-Oui quasiment toute ma scolarité j'ai eu des difficultés.

-Et pendant le lycée comment ça s'est passé ?
-Euh, l'année de seconde était vraiment difficile, c'était nouveau et tout donc j'ai eu du mal après, en fait je me suis orienté dans une filière technologique ça me correspondait un peu plus, c'était un peu, je comprenais mieux ce qu'on me etc. du coup j'ai bien réussi j'ai eu mention bien, bah j'ai vraiment bien réussi mes deux années pour le Bac.

-C'était quoi ton problème, pourquoi la seconde, tu as dit était difficile ?
-Ah…. Les matières que j'avais des difficultés, maths, physique, SVT c'était toujours les matières qui me faisaient du souci.

-Quel souci ?
-Souci de compréhension des consignes, de ce qu'on me demande, je comprenais pas aussi à quoi ça servait, voilà plein de trucs comme ça, ah en fait, surtout ça m'intéressait pas en fait, voilà mais euh…

-Qui t'a orienté vers cette filière, ce Bac ?

-En fait euh, c'est euh… en fait au début je devrais faire, je voulais faire SBSS c'est une filière de biologie etc. En fait j'ai pas été accepté dans le lycée que je voulais, du coup en fait j'ai pris la filière SMG par défaut juste pour avoir un Bac parce que en fait STMG n'a rien avoir avec le STAPS alors que le STAPS je voulais faire depuis euh … très longtemps et euh… voilà et plus euh…en fait c'est un choix par défaut parce que si c'était STMG c'était dans le lycée de mon secteur, juste à côté de chez moi, à Monnier, là, donc voilà c'est plus pour ça que j'ai fait cette, ce choix.

-Et pour réussir en plus.
-Oui, voilà c'est ça, je pense pas que c'était une perte de temps même si c'est un Bac différent de ce que je fais maintenant je pense que ça, quand même ça m'a bien aidé pour la confiance euh ça m'a vraiment beaucoup aidé en plus j'ai eu un Bac mention bien c'est euh… que du positif quoi.

-Ça t'encourage ?
-Ça m'encourage quoi.

-Tu as dit que depuis longtemps tu voulais faire le STAPS, depuis quand ?
-Oui en fait depuis que j'ai 13 ans je veux faire, je voulais toujours faire un métier dans le sport, j'étais passionné par le sport en fait depuis tout petit j'adore le sport et je voulais faire soit le prof du sport soit coach sportif, préparateur physique c'est toujours un truc qui m'a passionné depuis, oui ça fait depuis 13-14 ans que je savais exactement ce que je veux faire, c'est positif, et c'est ça qui m'a poussé à travailler beaucoup au lycée même si j'avais des difficultés.

-Comment tu travaillais malgré tes difficultés ?
-Comment je travaillais ?

-Tu travaillais à la maison ? à la ...
-En fait je faisais beaucoup d'euh, beaucoup de fiches, je faisais beaucoup de fiches, je révisais, je faisais beaucoup de travail personnel à la maison, je revoyais pas mal des cours qu'on avait dans la journée ou euh je révisais beaucoup mais maintenant en STAPS je révisais moins.

-Tu travailles moins maintenant ?
-Oui.

-Pourquoi ?
-En fait, c'est euh… c'est euh… c'est l'ambiance de la fac, c'est le, comment dire, en fait on a beaucoup moins de cours dans la journée, là par exemple, j'ai pas de cours, il y a des jours où j'ai euh une heure de cours après quatre heures de pause (après une seule heure ? je crois que j'ai enlevé un bout du texte).

-Pauses ?
-Ouais, ouais, après je rentre chez moi, du coup je regarde la télé, j'ai du mal vraiment à me mettre au travail parce que il y a pas, il y a pas une ambiance dynamique de travail qui pouvait

avoir au lycée, j‟avais cours toute la journée après je rentrais chez moi je m‟obligeais de travailler, trainer à l‟entrainement, tout le temps j‟étais obligé, j‟avais pas de trous, j‟étais tout le temps obligé de m‟organiser pour mon travail, là il y a beaucoup trop de trous donc ...

-Tu habites loin de ton université ?
-J‟habite euh bah en transport ça met une heure environ maintenant j‟ai un ami qui a le permis du coup on y va, on se donne rdv. à un endroit, on y va en voiture ça fait beaucoup moins.

- Les matières que tu as faites au lycée ne t'ont pas aidée en STAPS ?
-Non, euh ….les matières un peu plus littéraires, la psychologie, la science sociale, là je retrouve les notions des choses que je trouvais en STMG, ça, ça m‟aide tout ce qui est un peu plus littéraire ça m‟a aidé par contre tout ce qui est physiologie, biomécanique, euh,, anatomie tout ça j‟ai jamais fait donc par rapport à des gens qui étaient en S et tout j‟ai une grosse lacune, gros retard, en plus les profs expliquent en TD pas beaucoup, en fait ils font le cours pour eux, par exemple en biomécanique le prof il fait des exercices comme ça au tableau, il note les réponses au tableau mais il explique pas donc euh, ça fait compliqué comprendre.

Et quand tu as des difficultés tu fais quoi ?
-Bah c‟est ça le problème c‟est que je demande pas beaucoup, moi non plus je fais pas beaucoup d‟efforts même si je demande un peu plus aux gens qui sont plus doués comme Kevin, de m‟aider.

-C‟est qui Kevin ?
-C‟est un étudiant en STAPS qui est dans mon groupe.

-C‟est un ami que tu connaissais avant ?
-C‟est un ami que j'ai connu cette année à la fac en STAPS.

-Tu te fais facilement des amis ?
-Oui ça va, j‟ai pas mal d‟amis après j‟ai des vrais amis c‟est peut-être un peu plus compliqué mais oui je me fais assez facilement des amis.

-Alors au niveau de l,,ambiance, des autres étudiants, ça va ça te plaît ?
-J‟ai en tout cas dans notre groupe, moi j‟aime bien l‟ambiance, c‟est une ambiance sympa mais après c‟est une ambiance trop sympa dans la classe c‟est pas vraiment une ambiance de travail c'est un peu compliqué de se mettre au travail dans ce groupe là il y a beaucoup de bruit en classe, il y a beaucoup … voilà c‟est un peu compliqué, il y a pas beaucoup de travail quoi.

-Et dans les amphis, comment ça se passe ?
-Je vais pas trop en amphi, si je vais de temps en temps, euh, au début d'année il y avait beaucoup de monde et du coup c'était le bazar on entendait plus rien, on entendait pas beaucoup même avec le micro on entendait pas trop et là les amphis il y a moins de monde alors c'est plus clair.

-Maintenant c‟est mieux ?
-Oui c‟est mieux.

-Est-ce que tu aimes les amphis ?
- Non pas vraiment, j‟aime pas les amphis parce que en fait, le prof il fait son cours il y donc euh nous on prend des notes, on prend des notes, on prend des notes, mais en fait, les amphis ils ont pas le temps de donner des explications donc en fait on fait que écrire, que écrire, que écrire mais au final on retient rien du tout enfin moi je trouve. Que la prise de note vu que il y a énormément d' informations qu‟ils ont données en une heure et demie je trouve que c‟est pas trop bénéfique par rapport aux TD que normalement ils expliquent un peu mieux je trouve les amphis c‟est autant vu que j‟ai des cours c‟est la même chose ils donnent, ils … dictent, euh fin il parlent de leur cours, ils mettent des diapos au tableau , ils expliquent pas, ils font leurs cours comme ça après une heure et demie passe ils partent voilà pour moi c‟est pas super intéressant.

-Tu travailles pas autant qu'au lycée mais est-ce que tu travailles de la même manière qu'au lycée ? Ou tu travailles à l‟université différemment ?
- Ouais, je travaille enfin euh c‟est pas pareil… en fait au lycée je travaillais, je reprenais les cours, je reprenais les cours les uns après les autres quasiment à chaque fois, à chaque semaine, chaque fin de semaine je reprenais les cours etc., et là, à la fac je reprends toutes les une semaine et demie tout d‟un coup, du coup je fais tout la dernière minute en fait.

-Pourquoi à la fac tu fais à la dernière minute ?
-Je ne sais pas, mais on est tous comme ça.

-Et tu imites les autres ou c‟est le rythme à toi ?
-Non, non j‟imite pas les autres non je sais pas mais comme j‟ai dit le Bac, je fais euh, j‟ai plein d‟autres trucs, je fais des entrainements, j‟entraîne des jeunes, j‟ai plein d‟autre activités à côté du coup j‟ai pas forcément le temps de travailler, j‟ai du mal à me mettre au travail et du coup ça fait que je repousse, je procrastine, je repousse au lendemain, tout le monde repousse au lendemain, je dis je ferai demain, je ferai demain, et au final je fais pas et du coup là j‟ai beaucoup de travail.

-À ton avis c‟est pourquoi que tu repousses et tu n‟as pas trop d‟envie de travailler parce qu‟au lycée tu étais pas comme ça ?
-En fait c‟est ce qui m‟étonne, là je fais un truc qui me plaît, je fais le truc pour lequel j‟ai tout le temps travaillé, en fait depuis le collège et le lycée je travaille pour ça et là je pense que c‟est euh…, c‟est le contre coup du Bac etc. c‟est que en fait que j‟ai tellement travaillé pendant toutes ces années que là j‟ai l‟impression que j‟ai un relâchement, j‟ai un relâchement je me dis c‟est bon j‟ai mon Bac du coup je relâche complètement alors que c‟est faux c‟est justement maintenant que ça joue, maintenant que je dois travailler en plus mais je sais pas expliquer pourquoi euh…

-Est-ce qu‟il y a des matières qui te plaisent plus que les autres ?
-Toutes les matières sportives, les matières sportives je trouve que c‟est intéressant parce que c‟est en plus diversifié le sport c‟est complètement différent par ex, le premier semestre on avait la natation, on avait la danse, du badminton, c‟est super différent donc c‟est le sport, par ex, la danse que j‟avais jamais fait, il y a plein de sports que vraiment qui m‟intéressent quoi. Là on fait volley,

la gymnastique et euh non franchement je trouve qu‟euh… le sport qui sont proposés sont super intéressants et je trouve que par rapport au lycée la manière d‟apprendre enfin et tout euh faire apprendre le sport est complètement différent moi donc je préfère les matières sportives, ça m‟intéresse beaucoup.

-Ici c‟est mieux que le lycée ?
-Oui, les matières sportives oui bah oui déjà c‟est beaucoup plus complet c‟est mieux expliqué, c‟est plus complet, en plus on a la théorie, on a la théorie, on comprend mieux pourquoi on fait ce sport, on comprend d'où vient le sport c‟est différentes choses, enfin moi je trouve c‟est plus complet.

-Donc tu as la théorie et la pratique ?

-Oui voilà, voilà c‟est ça ! et en fait ce qu‟on produit en pratique ils nous expliquent en théorie donc voilà. Déjà des matières qui me plaisent aussi comme la psychologie qui m‟intéresse aussi, la psychologie des enfants qu‟on fait en ce moment je trouve ça plutôt intéressant et voilà sinon après il y a des matières comme je vous l‟ai dit toutes les matières scientifiques que ça m‟intéresse pas, j‟ai du mal, même si l‟anatomie c‟est pas inintéressant mais je trouve que il y a tellement de trucs à apprendre que, tellement dos et muscle à apprendre que ça devient super compliqué, super dur à retenir en fait, il y a 19 CM c‟est énorme, c‟est énormément de choses à apprendre, ça fait que apprendre un CM après on apprend un autre celui d‟avant on a oublié enfin je trouve ça très, très compliqué et il y a beaucoup de monde qui ont du mal à retenir, tout le monde a raté au premier semestre donc c‟est une matière vraiment dure c‟est trop, trop de choses à apprendre.

-Tu as validé ton premier semestre ?
-Non j‟ai eu 9,8 de moyenne.

-C‟était à cause de quoi ? Tu as eu quelles notes ?
-En fait j‟ai réussi toutes les pratiques sportives j‟ai quasiment eu toutes les moyennes sauf que j‟ai eu 3 en anatomie et 6 en physiologie c‟est ce qui fait j‟ai pas eu mon premier semestre.

-Par rapport au premier semestre, ce semestre était mieux ou pas ?
-Moins bien ;

-Pourquoi ?
-bah …. Ah… il y a … il y a la physiologie c‟était beaucoup plus dur, la biomécanique je comprends pas et y a… l‟anatomie c‟est toujours pareil donc euh non c‟est empiré par rapport au premier semestre.

-En général tu comprends mieux les cours ou pas ?
-Non, en fait c‟est à peu près pareil, le cours de psychologie m‟intéresse plus, les cours, après il y avait un cours qu‟on a jamais eu parce que le prof il était jamais là sinon après comme je vous l‟ai dit le cours de biomécanique et tout c‟est le cours que j‟ai eu beaucoup de difficultés et je

comprends pas trop en fait vu que le prof explique pas ça me donne pas envie de comprendre et d'apprendre.

-À ton avis c'est à cause du prof ou la matière ? Tu n'as pas le niveau pour ces matières ?
-Après non je pense que c'est à cause du prof, même si il y a certains profs, après il y a pas toujours que des bons profs mais là non je pense que c'est plutôt les matières ah ! ce semestre là et après il y a aussi une part de responsabilité parce que j'ai, je pouvais travailler plus, c'est que je travaillais pas assez.

-Mais quand tu comprends pas tu penses que c'est à cause de quoi ? C'est parce que le prof n'a pas bien expliqué ou parce que toi n'as pas la base ?
- je pense que parce que j'ai pas la base en fait, j'ai pas la base, même si ceux qu'on est, qui est en „'S'", ils comprennent pas tout le temps.

-Peut-être alors c'est le prof ?
-Chais pas ouais.

-A ton avis pour réussir à l'université il faut avoir quelles qualités, quelles compétences ?
-Pour réussir à l'université ?
-Oui.
-Je pense déjà il faut pas euh … être influençable par rapport aux autres parce que souvent à l'université c'est que euh… les autres travaillent pas, c'est un peu festif, c'est un peu la fête, du coup la tendance un peu à… à pas travailler, à déconner en classe, je pense que faut se mettre un peu dans son coin, moi je fais pas ça mais je pense que c'est la bonne solution pour euh…, bien travailler quoi pas ahhhh faire comme les autres. Ensuite euh ..., bah ..., je pense qu'il faut euh…. Faire beaucoup de travail personnel chez soi à reprendre tous les CM tous les jours c'est ce qui nous ont dit au début d'année ah de reprendre tous les CM à chaque fois à chaque fois reprendre les CM réviser les CM pour pas être acculé et là par ex, j'ai pas fait ça et là j'ai, euh j'ai énormément de travail à récupérer donc je pense qu'il faut un travail super régulier en fait, travail pas énormément mais régulier tous les jours une heure, une heure et demie.
-Bien organisé.

-Bien, enfin super organisé, je pense il faut un emploi du temps, tu sais gérer des activités qu'on fait à l'extérieur, tu sais gérer ton travail vraiment être organisé là je pense que c'est le cas principal en fait.

-Tu as dit que le travail à l'université c'est pas pareil avec le lycée(-oui), à ton avis est-ce que tu as appris pendant le premier semestre comment il faut travailler ou non tu ne sais pas encore comment il faut travailler ?
-Si je sais comment il faut travailler mais euh je le fais pas forcément en fait.

-Ah tu sais mais tu ne le fais pas.

-voilà c‟est un peu ça euh enfin en fait moi des fois que j‟ai travaillé j‟ai pas eu des bonnes notes, peut-être que euh je travaille pas de la bonne manière après j‟ai fait comme on m‟a dit de faire, mais après je ne sais pas si c‟est la bonne méthode.

-Qui t‟a dit ?
-Comme on nous a dit au début de l‟année, oui ils nous ont dit comment il faut travailler, être organisé machin.

-Est-ce que tu as vu la matière méthodologie ? Tu l'as eue ou pas ?
-Méthodologie, si, il y avait il y avait quelque chose comme ça. Mais je l‟ai pas suivi en fait mais non je suis allé mais tout au long de l‟année j‟ai pas suivi cette méthode en fait.

-Donc ils t‟ont dit mais tu l‟as pas suivi (le cours de méthodologie) ?
-Non j‟ai pas ah… comme je vous l‟ai dit j‟ai eu un peu de relâchement ah du coup j‟ai pas travaillé correctement par rapport au travail qu‟on doit faire à la fac.

-Tu as dit que tu as travaillé mais tu as pas eu de bonnes notes, dans quelle matière par exemple ?
-Oui en fait il y a des matières, euh, qu‟il y a tellement de, comme l‟anatomie, qu‟il y a tellement de choses à apprendre qu‟en fait c‟est pas, euh, je sais pas euh si les choses importantes à retenir que, qu‟on pourra me poser, j‟ai tout à apprendre d‟un coup donc je retiens pas la moitié voilà peut-être sur ces matières-là je ne sais pas comment travailler ça dépend en fait des matières, en fait.

-Et tu as pas demandé aux autres comment il faut travailler, ou aux gens qui ont eu une bonne note ?
-Non pas forcément, bah si il y a eu une ou deux personnes qui m‟ont euh… qui m‟ont aidé un peu à travailler par exemple. Kevin mon collègue, mon copain du groupe, j‟ai travaillé une deux fois avec lui il m‟a montré comment il a travaillé, du coup après ça m‟a aidé un peu, du coup après j‟ai pas réussi à ... à, j‟ai même en essayant comment il fait j‟ai pas réussi à retenir, j‟ai pas encore trouvé ma façon à moi de faire.

-Est-ce que tu penses que c‟est le manque de temps pour faire tout ça ? Par rapport au travail que tu dois rendre ?
-Je pense pas que c‟est une question de temps parce qu‟on a quand même beaucoup de trous donc je pense que je me suis pas mis assez euh dès le début, dès le début je me suis pas mis dans une ambiance de travail euh et essayé de gérer mon emploi du temps du coup dès que j‟ai un trou je travaille pas alors que normalement je dois dès que j‟ai un trou reprendre mes cours etc. j‟ai pas fait comme ça donc euh…

-Alors au niveau de la motivation est-ce que tu es sur une pente descendante ?
-Je suis un peu en descendant, en fait chuis (j‟suis), pourtant j‟aime ce que je fais en STPAS mais en même temps en ce moment je suis un peu démoralisé, chuis un peu euh… j‟ai plus trop envie chuis démotivé, je me dis est-ce que vraiment, est-ce que STAPS c‟est vraiment ce que je veux

faire j‟ai même pas, je me demande, chuis en train même de me demander si ça me plaît encore si je vais pas m‟arrêter.

-Est-ce que tu as compris ce qui t‟a poussé à penser à cela ? C‟est à cause d‟une matière, l‟environnement, c‟est toi-même ?
-C‟est euh… c‟est des matières, c‟est euh… c‟est aussi euh je savais pas comment expliquer parce que en même temps j‟aime bien certaines matières qu‟on étudie et puis j‟ai envie de faire ça plus tard je sais que je ne peux pas faire autre chose mais chuis démoralisé en fait surtout en ce moment chuis démoralisé à avoir tout le travail que j‟ai à faire et là je me dis là chuis pas vraiment bien pour les partiels et là ça me démoralise un peu parce que il me manque beaucoup de trucs à réviser dans toutes les matières, il y a énormément de choses en plus c‟est la quantité qui m‟a, qui me démoralise un peu voilà.

-Est-ce que tu aimes toujours le STAPS ?
-Ouais, ouais, j‟aime toujours mais en ce moment c‟est plus dur d‟aller en cours, c‟est plus dur, chuis (j'suis) un peu moins passionné, au début de l‟année j‟étais à fond dedans et au fur et à mesure ça fait, ça c‟est un peu dégradé quoi, c‟est un peu, il y a des cours qui m‟intéressaient pas ahhh comme la physio, comme l‟anatomie et euh et du coup ça m‟a démotivé un peu quoi.

-Est-ce que tu penses que tu vas continuer ou tu vas changer de filière ? Ou tu vas partir?
-Non ,moi je pense que euh , il faut que juste que je me remette rapidement dedans, non je me vois pas faire autre chose, je pense que je vais continuer, surtout que j‟ai fait un stage il y a pas très longtemps mais quand même, un stage de préparateur physique, qui m‟a beaucoup plu du coup je me dis euh ça c‟est vraiment ce que je veux faire, non, non, non je pense pas que euh je vais arrêter je pense que chuis (j'suis) dans une mauvaise passe et je pense que ça va, je vais tout fait pour améliorer pour me remettre dans une bonne voie , ouais ,pour me remettre dedans tout simplement, si j‟arrête cette filière je ne sais pas c‟est ce que je vais faire, non, non je pense que c‟est ma filière après je pense que même quand on fait des choses qui nous plaît par ex, les gens qui font la médecine je pense que ça leur plaît mais il y a des moments où bah c‟est dur, c‟est euh il y a des moments que c‟est démoralisant, il y a beaucoup de travail, dans la tête ça suit plus mentalement on n‟a pas envie, on a envie de faire autre chose envie de s‟amuser un peu et tout à coup, ouais il y a des périodes comme ça mais je pense que ça va revenir il y a des choses comme ça, j‟ai déjà eu des périodes comme ça au lycée c‟est euh… en fait quand i y a une grosse la déchéance on arrive toujours quand même à remonter.

-Du coup tu as un peu d‟expérience .
-Oui voilà, il reste une semaine, avant les partiels, à une semaine et demie on a les partiels.

-Et au lycée ça a duré combien de temps ?
-un ou deux mois, dès que j‟ai eu, le moment du Bac est arrivé, un mois avant j‟étais à fond.

-Alors peut-être il te faut toujours une force pour te pousser.
-Oui c‟est ça.

-Maintenant tu attends les partiels pour travailler ?
-Là j'ai commencé à travailler là, ça fait une semaine que je me mets dedans parce que c'est là dans, c'est euh pas ahhhh lundi qui vient mais lundi après le 11 c'est la semaine des partiels, du 11 au 15 avril du coup j'ai pas le choix il faut s'y mettre voilà.

-Tu aimais toujours STAPS, mais quand tu étais au lycée tu avais quelle image de l'université ?
-Ah oui, quand j'étais euh, en terminale, tout le monde di… j'avais une image de la fac comme quoi c'était super euh c'était la liberté enfin il y avait beaucoup moins, c'était beaucoup moins strict c'était beaucoup plus libre et tout il y avait une meilleure ambiance les gens étaient plus sympas, et au niveau de l'ambiance je pense que c'était vrai parce que le fait qu'on soit trop libre euh bah on fait ce qu'on veut à la fac si on a envie on va au cours si on n'a pas envie on y va pas etc. et c'est ça que je pense c'est un désavantage complet, je pense que ça c'est le truc qui est très, très difficile à gérer à la fac il y a trop, trop de liberté moi je pense que c'est ça, il y a trop de liberté il faut être vraiment super mature, il faut vraiment se gérer trop de liberté, je pense que ça c'est trop compliqué, trop compliqué à gérer je trouve.

-Tu pense que pour un lycéen c'est dur, il faut être plus mature ?
-Oui, ou bien il faut s'y mettre dès le début, vraiment à fond dès le début et pas très influençable parce que c'est embarqué par l'ambiance parce que en fait au début c'est tout est nouveau on est super contents, ah on fait ce qu'on fait, on adore la fac quoi, bah là c'est trop bien là, on fait ce qu'on veut on va pas en cours ouais, en fait, après on est vite, on est vite acculés on se dit ah les partiels arrivent j'ai rien fait donc euh ouais vraiment il faut faire gaffe ! Parce que en plus ça va très vite et les partiels sont super tôt là c'est déjà on est début avril donc on va très vite donc il faut être vraiment à fond toute l'année, il faut se mettre au travail.

-Donc il y a une liberté mais en fait c'est un mirage ?
-Ah oui, je pense que, tout le monde le dit, on pense que c'est super mais en fait, c'est pas bien du tout, c'est un piège, c'est un gros, gros piège.

-Apprendre à l'université alors c'est quoi ?
-apprendre ?

-Oui, si tu veux m'expliquer comment il faut apprendre ou c'est quoi apprendre à l'université tu dis quoi ? Tu as déjà appris des matières au lycée, c'est quoi apprendre à la fac ?
-Ah oui apprendre, on apprend pas beaucoup avec les profs, on apprend beaucoup soi -même je pense que c'est surtout un travail personnel parce que à l'université les profs ils font leurs cours et c'est pas parce qu'ils font leurs cours ils expliquent non ils font leurs cours et (il a fait un geste d'échapper) alors que au lycée ils font leurs cours mais ils expliquent aux élèves il y a des exercices que les profs y passent dans les rangs pour aider machin là en TD par exemple on fait un exercice le prof il dit faites l'exercice si vous voulez pas faire vous faites pas je m'en fous, on corrige, il corrige au tableau et voilà ou même il y a certains profs ils disent, vous faites l'exercice et il y a aucune correction, ils nous donnent plein d'exercices pour le TD et ils font, vous avez

une heure et c‟est que du travail . Vous avez une heure et moi je corrige rien du tout et après fin du TD.

-En corrigeant sur le tableau ils expliquent pas ?
-Non soit ils corrigent sur le tableau mais ils expliquent pas du tout des fois ils donnent juste des exercices et après c‟est à nous de faire des recherches de corriger, les profs des fois ils aident pas ils nous donnent un TD avec des exercices et c‟est à nous de gérer et voilà comment on apprend à l‟université.

-Si tu veux t‟évaluer tu es comment comme étudiant ?
-Chuis (j'suis) euh oui je pense qu‟euh .... chuis (j'suis) assez indépendant, oui, oui chuis (j'suis) assez indépendant, je pense que chuis (j'suis) assez mature euh ... , à ce niveau c‟est juste que hum des fois oui je me hum je me laisse un peu influencer mais non je pense que chuis (j'suis) assez indépendant.

-Est-ce que tu penses que si tu t‟y mets t‟y arrives ?
-Je suis sûr si, par exemple au premier semestre j‟ai euh rien fait, quasiment rien fait, pas beaucoup de travail personnel je me suis mis deux semaines à l‟avance une semaine, deux semaines avant les partiels, j‟ai eu 9,8 de moyenne du coup 0,2 à rattraper ça veut dire que si je travaillais vraiment à fond j‟aurais sûr mon année au STAPS c‟est juste que je sais pas, je trouve ça bête de ma part et j'arrive pas à me mettre à travailler, je ne sais pas comment l‟expliquer.

-Tu es assidu ou persévérant ?
-Ouais , je pense que je suis persévérant quand même parce que si je l‟étais pas je l‟aurais arrêté à la moindre difficulté j‟aurais arrêté je pense que depuis que chuis (j'suis) petit avec toutes les difficultés que j‟ai rencontré avec ma dyslexie mon problème en sciences en maths donc toutes les matières importantes, j‟ai toujours eu, même si je me tapais des 4, des 5 des 6 je travaillais tout le temps au final le collège a payé à la fin avec le brevet enfin le brevet c‟est le brevet au lycée c‟est payé avec le Bac je pense que oui chuis persévérant, persévérant même à la fac ahmm là j‟ai pas arrêté ça veut dire que j‟ai envie euh même si je redouble même si j‟ai pas mon année je redouble et je refais mon année pour l‟avoir donc je pense que chuis persévérant.

-Tu veux devenir absolument prof ou coach de sport ?
-Ouais.

-C‟est un métier qui te plaît ?
-Tout ce qui est avec les enfants, les jeunes, faire apprendre des choses, leur donner, même déjà chuis entraineur, même déjà handball j‟adore le relationnel avec les jeunes donc je me vois vraiment pas faire autre chose que ça le sport et tout ça, bah le sport c‟est à mon avis depuis que chuis tout petit je fais que ça ah… j‟étais à fond dedans non, non, non, non j‟ai jamais voulu faire autre chose que.

-Alors même si tu redoubles, tu continues ?

-Ah oui je continue même si je redouble ah oui c‟est sûr.

-Tu es très courageux.
-Ah ! bah des fois ou je me dis ouais est-ce que j‟arrête et tout mais ce serait, après euh je reviens à la réalité je me suis dit ce serait stupide d‟arrêter c‟est ce que toujours j‟aurais voulu faire si j‟ai réussi à persévérer comme vous dites, comme tu dis quand j‟étais au collège et au lycée pourquoi je le ferai pas maintenant quand je veux quelque chose de concret qui me plaît non non je vais continuer.

-Juste la quantité de travail ?
-Non en fait en fait en STAPS on a l‟impression qu‟il y a rien à faire , il y a rien à faire les profs ils nous demandent jamais le travail à rendre , il y a jamais de, il y a quoi, i y a sur 9 Td il faut avoir 3 contrôles continus par matière sinon il y a rien a faire i y a pas de euh, du coup on se dit ah c‟est facile, il y a pas de travail, il y a rien, en fait, au final dans les CM il y a beaucoup de choses, beaucoup, beaucoup, beaucoup de choses qu‟on arrive au partiel ah mince on se dit ah mince j‟ai déjà rien fait non non, non comme je dis il faut travailler , il faut reprendre les cours, c‟est ça le travail en STAPS en fait c‟est pas le travail de faire des devoirs surtout c‟est le travail personnel , le travail d‟apprendre des cours il y a que l‟apprentissage en STAPS, que l‟apprentissage de cours, que ça,

-C‟était au contraire de l‟image que tu avais avant ?
-Bah en fait le truc au lycée qu‟on devait, on nous donnait des devoirs de maison, on nous donnait plein, plein d‟exercices à faire il y avait tout le temps des contrôles donc on était bien plus suivis, après c‟est ce qu‟il y a pas de contrôle, après c‟est ce qu‟il y a pas de, oui presque pas de notes i ya rien, en fait i y a pas de suivi, comme il y a pas de suivi bah nous on fait pas d‟effort voilà c‟est euh c‟est comme ça.

-Avant d‟entrer dans cette filière t‟avais pas cette image que l‟apparence était facile mais le contenu était difficile ?
-Oui on se disait oh ouais il y a pas trop de travail mais on se rend compte que très rapidement que c‟est en fait beaucoup de travail.

-En septembre c'était la rentrée, après combien de temps tu as appris que ça n'allait pas ?
-Ah le premier mois j‟étais vraiment motivé en plus i y avait des soirées d‟étudiants enfin plein de trucs qui étaient bien donc voilà c„était bien l‟ambiance au bout d‟un mois, d‟un mois et demi là j‟ai commencé ouais j‟ai commencé à me saouler un peu des cours euh, les cours commençaient à me saouler, j‟ai là tout de suite, j‟ai le travail qu‟il y en avait pas beaucoup euh ... , ça, ça allait, on va dire à partir de, le mois de novembre, octobre, novembre la motivation est descendue parce que euh c‟est ce que j‟ai euh, j‟étais pas trop intéressé par certaines matières, parce que j‟avais pas d‟envie euh voilà et après juste avant les partiels en revenir un peu, travailler un peu et puis après ça a redescendu alors que je m‟étais dit après les premiers partiels je m„étais dit ouais là vraiment je vais m‟y mettre le deuxième semestre mais non ça a été encore pire donc euh …

-Pourquoi ?
-Parce que je pense que ça à partir de septembre c'était bien j'étais dedans et après novembre ça a commencé.

-À cause des difficultés de certaines matières ?
-Ouais, les matières et il fallait que je travaille deux fois plus que les autres pour rattraper.

-Tu n'avais pas la base ?
-j'avais pas la base et moi en fait j'avais pas d'envie de travailler deux fois plus que les autres non comme j'ai dit j'avais un relâchement par rapport au lycée, par rapport au Bac euh moi je trouve que tout le monde le dit ha au en terminale je pense que on travaillait beaucoup le fait d'être à la fac et tout chais pas il y a un relâchement le fait de ne pas avoir de suivi comme j'ai dit, pas de contrôle , machin, de devoirs à la maison pas vraiment beaucoup de travail, comme ça que l'apprentissage, ça , ouais on se laissait un peu avoir on s'est fait quoi.

-Malgré tout tu penses que le premier semestre tu as appris quelque chose, tu as des acquis ?
-Ah ouais, ouais , ouais, déjà on a l'anatomie je pense que j'ai appris énormément de choses même si, il y a beaucoup de choses que je comprenais pas j'ai appris quand même plein de choses qu'on euh super importantes pour le sport, super importantes ensuite après on a beaucoup appris en fait, parce que les profs de sport ils nous ont beaucoup parlé de ça, on a beaucoup appris la manière qu'il fallait guider un groupe d'élèves, comment on pouvait faire apprendre aux élèves à faire du sport, enfin on a appris beaucoup de choses.

-Dans quelles matières ?
-Dans les matières sportives, en fait, la pédagogie euh enfin plein de choses comme ça, comment on met en place une séance d'entrainement, comment on met en place une séance sportive etc., on a appris plein de choses par rapport à ça, ça c'est bien , c'est en fait les profs qui font leurs cours ils nous expliquent pourquoi ils font comme ça pour quel objectif ils font comme ça , ça nous apporte beaucoup par ex, quand on veut faire un stage, mettre en place des séances, des séances sportives là on aura des acquis des choses à faire donc je trouve que ça c'est intéressant euh même, euh même dans le sport on a appris techniquement des choses que euh moi ch'savais pas faire et que euh en dans j'ai appris aussi pas mal des choses, ah non franchement les matières sportives j'ai appris beaucoup de choses et aussi psychologie, c'est pas une matière qui m'a vraiment plu, c 'est une réflexion, c'est pas vraiment philosophique mais une réflexion importante qu'un prof doit avoir par rapport aux enfants etc.

-Tu penses que tu as appris ce dont plus tard tu peux te servir ?
-Bah ouais, ouais, je pense que, en STAPS on apprend des choses concrètes qu'on utilisera plus tard même si, c'est pour ça que la physio et la biomécanique ça m'intéresse pas parce que j'ai pas l'impression des choses qui vont m'aider plus tard, en fait moi j'aime bien quand il y a des matières où je sais qu'elles vont m'apporter quelque chose pour l'avenir et quand i y a les matières que j'ai pas l'impression qu'elles m'apportent quelque chose ça m'intéresse pas voilà !

-Est-ce que comme ça on peut résumer que tu apprends pour apprendre ? On apprend seulement pour avoir une note, pour passer les partiels ?

- Comment on met en place une séance, alors que dans d'autres matières j'apprends parce que, parce que ça m'apportait quelque chose dans ma vie professionnelle pas apprendre pour avoir une bonne note, dans d'autres matières j'apprends euh… parce que chuis obligé d'apprendre parce que mais euh ça me saoule vu que ça m'intéresse pas je retiens moins. Je pense que quand il y a quelque chose qui m'intéresse je retiens beaucoup mieux.

-Comment tu travailles ? Tu lis ? Tu écris ?
-Ah moi chuis plutôt visuel, j'écris mes fiches et puis après j'apprends sur mes fiches en fait le fait d'écrire ça m'aide un peu après je les reprends beaucoup, beaucoup je relis, j'apprends, j'essaie de mémoriser, j'apprends, je mémorise, je répète.

-Tu écris sur l'ordinateur ?
-Ouais sur l'ordinateur quand même, je prends des notes sur l'ordinateur, en fait il y a des cours qu'on prend pas de notes, j'avais déjà des cours en fait il y avait des élèves qui avaient des cours des années précédentes en fait c'était les mêmes cours du coup des fois j'ai euh tous les cours de toute l'année dans certaines matières en fait il y a des diapos que les profs donnent aux élèves après ils mettent sur ligne de la fac. C'est en ligne, en fait, du coup des fois le cours, tu dis pourquoi je vais au cours, ou sinon des fois chuis vu que j'ai le cours sur ordi je suis le cours en même temps que le prof je suis avec mon cours à moi.

-Ça te permet d'apprendre le fait d'avoir les cours sous les yeux ?
-Ouais, ouais, ouais.

-Et tu mémorise en cours ?
-Ah non je mémorise pas, j'arrive pas à mémoriser en cours, j'ai du mal, en plus en cours l'ambiance c'est super dur pour travailler, tout le monde parle pendant le cours pour retenir pour se concentrer c'est compliqué et en plus moi j'ai jamais vraiment réussi à retenir en cours en fait j'ai toujours besoin à euh… travailler chez moi.

-Même au lycée ?
-Ah ouais même au lycée, même tout le temps au collège parce que en fait chuis assez, des fois au bout de 30-35 minutes chuis dans la lune je regarde ailleurs, chuis assez distrait en fait, du coup j'ai toujours besoin d'euh…, de réviser à la maison. Il y a des gens ils ont pas besoin ils écoutent en cours et après, et après c'est acquis comme qui a le cours dans la tête, ils ont pas vraiment besoin de, ils écoutent en cours et juste à la maison ils ont qu'un travail moi j'ai du mal, euh en fait j'écoute en cours mais je retiens pas tout du coup chuis obligé de reprendre chez moi, je pense que c'est ça aussi moi j'ai besoin de plus de temps pour, en tous cas j'avais toujours au collège et au lycée j'avais besoin de beaucoup plus de temps que les autres pour apprendre, pour retenir.

-À la maison tu peux travailler quand même tranquillement ?

-Ouais à la maison quand même j‟ai des frères et sœurs, j‟ai deux frères c‟est un peu le bazar moi euh souvent je travaille à la médiathèque, vu que, il y a beaucoup de gens qui travaillent ça nous force, ça me force à travailler en fait.

-Ici tu vas à la médiathèque et à la fac tu vas pas à la bibliothèque ?
-J‟allais au début, vite j‟ai arrêté d‟y aller parce que mon ami habite près de Chatenay du coup il me dépose à Chatenay. À chaque fois qu‟il n‟a pas de cours du coup je rentre chez moi, et le problème c‟est que je rentre chez moi et après je travaille pas.

-Est-ce que tes parents ils t‟ont poussé pour aller dans cette filière ou ils t‟ont dit, qui t‟a encouragé le plus pour y aller ?

-c‟est moi, comme j‟ai dit c‟est un choix.

-Et tes parents ils t‟ont pas encouragé ?
-Si, si, toutes mes scolarités, ils m‟ont encouragé pour travailler pour aller en STAPS ce que j‟aimais, si, si, ils m‟encourageaient.

-Est-ce que tes parents aussi ont fait des études supérieures ?
-ouais, ma mère a passé le diplôme des professeurs des écoles et euh mon père il a fait des études de gestion.

-Du coup si tu avais besoin de conseils tu avais tes parents…
-Ouais en plus mon père avait fait la fac mais après il s‟est arrêté, si je pouvais aller vers mes parents même mes cousins, ma cousine elle fait aussi des études non, non, non j‟ai pas mal de gens qui m‟expliquaient.

-Bon je te remercie vraiment d‟avoir assisté à cet entretien et je te souhaite une bonne continuation.
-Merci, merci.

Entretien 3: MPI

Bonjour Boris merci d'être ici tu peux te présenter s'il te plaît ?
-Bonjour je m'appelle Boris, j'ai 19 ans je suis en première année de licence en maths, physique et informatique et j'ai l'ambition d'aller l'an prochain en deuxième année de licence en physique.

-À l'université de ?
-Ah la même université à Orsay.

-Cette année c'était la première inscription ?
-Oui c'est la première.

-Donc tu as redoublé ton Bac ?
-Oui.

-Quelle année ?
-La terminale.

-Et c'était pourquoi tu as redoublé ?
-Bah j'ai pas eu le Bac tout simplement, j'avais pas des notes suffisantes euh pour avoir le Bac.

-Dans quelles matières tu as des problèmes, pas de bonnes notes ?
-La plus basse c'était sciences de la vie et de la terre et toutes les matières littéraires, philosophie, histoire et français. C'était des notes très basses du coup c'était pas suffisant pour le baccalauréat.

-Et finalement tu as ton Bac ?
-Oui.

-Avec mention ?
-Non sans mention.

-Tu as un Bac de quoi ?
-Scientifique „„S"".

-Pourquoi tu as choisi ici et cette filière ?
-Parce que à la base je voulais aller en euh classe préparatoire en grande école et le vœu d'Orsay la licence à Orsay c'était après la classe préparatoire sauf que j'ai pas été accepté aux prépas du coup bah j'ai dû pendre cette filière-là.

-Donc c'était un choix par défaut
-Voilà ! Par défaut, c'était pas, pas mon premier vœux j'en avais 12 avant et celui ci c'était le 13 ème.

-Mais quand tu étais en train de choisir tu avais un intérêt pour cette filière ou pas ?
-Si, si j'avais un petit peu d'intérêt parce que je voulais, la classe de prépa que j'avais choisie c'était en maths, physique du coup bah c'est une licence en maths et physique donc c'est

relativement proche, le programme est le même du coup c‟est mon vœu de base mais ça me correspond en fait.

-Alors pourquoi tu veux partir de cette filière, tu veux partir ?
-C‟est l‟informatique qui me dérange et un peu les maths je préfère juste la physique.

-Quand tu étais au lycée qui t‟a conseillé de continuer tes études et d'aller à la fac ? Un prof, tes parents ou toi-même tout seul ?
-Non personne, en fait on va dire j‟avais pas le choix d‟aller à la fac parce que, en fait je voulais aller en classe prépa comme j‟étais refusé il me restait plus que la fac mais je voulais pas y aller parce ça m‟intéressait pas parce que euh c‟est un rythme, on devient très autonome il y a pas de professeur derrière pas de euh, on est pas très encadré, on est un peu laissé à nous-même c‟est pas, c‟est pas ce qui me correspond enfin les matières me correspondent mais pas, pas le rythme, le rythme de vie en classe.

-Alors ce qui te dérange ici…
-Bah certaines matières comme l‟informatique surtout on a beaucoup d‟informatique ça j‟aime pas du tout et le rythme qu‟on a en classe et euh à la maison j‟aime pas trop.

-Par exemple, qu'est-ce que tu n‟aimes pas ?
- C‟est pas, c‟est pas très encadré on n‟a pas l‟impression du coup quand on a pas l‟impression bah on est souvent relâché à la fac et comme on a pas l‟emploi du temps assez flexible on a des cours un peu par ci par là et, et donc du coup c‟est pas un rythme de prépa de 8h à 17 h tous les jours en fait c'est ça qui est un peu euh gênant c‟est pas comme au lycée, ça change du lycée c‟est ça qui est euh…

-Qu‟est-ce qui a changé par rapport au lycée ?
- Au lycée c‟est de 8h à 17h du lundi au vendredi là c‟est on a le cours lundi après-midi puis le mardi matin on reprend l‟après-midi on finit tard mardi après-midi des fois mercredi matin on a pas de cours et on a le cours mercredi après-midi et on finit à 18h30 c‟est pas, c‟est pas un emploi du temps assez régulier en fait tous les jours c‟est ça qui est un peu.

-Tu as beaucoup de trous entre les cours.
-Oui il y a des trous comme là en l'occurrence on a 3 heures de trou du coup c‟est un peu gênant.

-Est-ce que tu penses que si tu changes ta filière ça sera pas comme ça ?
-Je pense que en prépa ou en IUT ou d‟autres filières ça change ça sera différent de la fac.

-Tu penses mais tu n‟es pas sûr ?
-Oui je pense oui, en prépa je suis sûr parce que je connais des amis qui sont en prépa du coup ils me disent même quand ils ont des trous les profs rattrapent les cours donnent des cours en plus donc du coup euh voilà !

-Donc ils sont toujours occupés
-Voilà !

-Et toi quand tu n‟es pas occupé tu peux pas aller à la bibliothèque et travailler ?
-Si, si je vais à la bibliothèque justement je m‟occupe à la bibliothèque je peux pas rentrer chez moi parce c‟est trop loin.

-Combien de temps jusqu‟ici ?
-Ah 45 min 50 min.

-Et cette distance ça te dérange ?
-Ah oui et en hiver oui.

-Et comment tu t‟organises pour travailler ? tu travailles ?
-Si je travaille, bah on dit que je lis pour essayer de passer quand même chuis (j'suis) limite et euh…

-Tu as validé ton premier semestre ?
- non

-Tu as des problèmes pour quelle matière plutôt ?
-Informatique, informatique c‟est pour ça que chuis pas attiré par cette matière mais c‟est une matière en commun.

-Comment, tu dis que c‟est pas attirant ?
- Pour moi l‟ordinateur, quand on dit l‟ordinateur pour moi c‟est plutôt un moyen de se divertir dans l‟informatique on travaille du coup je vois mal euh l‟utilité d‟ordinateur pour travailler pour coder pour faire des algorithmes et tout ça, c'est ça qui me perturbe un petit peu. Après pour l‟informatique c‟est une matière qu‟il faut être passionné si on est pas passionné de base on est pas très curieux on a pas envie d‟aller chercher.

-Les maths aussi ça te dérange ?
-Non les maths, ça va, les maths ça va surtout l‟informatique qui comme ça prend une grosse place dans cette filière c‟est ce qui me dérange en plus.

-Quel est le coefficient de l‟infomatique ?
-Par exemple le coefficient en maths c‟est sept et le coefficient de l‟infomatique c‟est cinq et en physique c‟est quatre donc c‟est plus important que la physique mais moins important que les mathématiques.

-De toute façon c‟est la matière qui ne te va pas ?
-Oui la matière informatique.

-Même par rapport au début d‟année ça n'a rien changé ? tu n'aimes pas toujours l'informatique ou non tu en as pris l‟habitude maintenant ?
-Non, ça a pas vraiment évolué, c‟est pas empiré mais dès le début j‟ai pas du tout aimé cette matière.

-Dès le début ça veut dire après combien de jours ?

-Les premiers TD les premier cours les premiers TD la manipulation enfin sur l‟ordinateur j‟ai pas aimé.

-Et tu penses que c‟est vraiment la matière ou c‟est le prof qui t‟a pas donné envie pour cette matière ?
-C‟est, non c‟est la matière et moi je pense.

Et toi ? comment ça ?
- Euh …, déjà chuis pas très fan d‟informatique puisque c‟est une matière qui m‟en euh, il faut être curieux, il faut tout le temps avoir envie de, i faut avoir, il faut avoir le goût de la recherche etc. chuis pas quelqu'un comme ça je préfère on va dire je préfère les applications des formules, les exercices et tout ça. Là, il y a pas vraiment des exercices, beaucoup de TP donc c‟est beaucoup d‟euh… oui c‟est beaucoup de TP on est pas très bien guidés, dès qu‟on est pas très bien guidés moi chuis un peu, un peu perdu.

-Mais par exemple dans les cours de physique tu es guidé ?
-Oui, bah c‟est des TP aussi c‟est des manipulations mais c‟est des euh il y a des données, il y a des infos fin il y a des énoncés enfin tout ce qu‟il faut il y a de quoi réussir en TP alors que là c‟est compliqué même pour les meilleurs élèves en TP c‟est souvent compliqué pour eux, c‟est pas que moi c‟est aussi toute la classe des fois elle est un peu à la ramasse euh pour euh… l' informatique.

-Et pour les maths et la physique ça va ?
-Ça va la physique ça va.
Et les profs sont bien, intéressants ?
-Oui ça va, ça va.

-Qu‟est-ce qui se passe dans ces cours qui sont intéressants ? Donne un exemple
-La physique, la physique par exemple c‟est concret, c‟est compréhensible, les démonstrations, les formules et euh ils aboutissent à quelque chose on comprend pourquoi enfin on comprend comment les phénomènes, comment c‟est produit les phénomènes mécaniques et ça c‟est ce qui est intéressant, en mathématiques, c‟est, parce que depuis que chuis tout petit bah j‟aime bien les maths et j‟aime bien les calculs, j‟aime on va dire les équations et là on retrouve beaucoup d‟équations du coup c‟est ce que j‟aime bien et c‟est tout.

-Alors dès le premier jour tu as aimé les maths et la physique ?
-Les maths et la physique oui ça va, ça va, il y a des coups de mode de temps en temps du coup des chapitres que j‟aimais pas que je travaillais moins aussi et fait que les notes diminuaient et après remontaient mais dans l‟ensemble ça va les maths et la physique ça va.

-Au lycée aussi tu étais fort en maths et physique ?
-Oui on va dire que les maths et physique oui c‟étaient mes matières favorites enfin du coup...

Tu étais plus fort en quelle matière au lycée ?
- En maths.

-Et moins fort ?
-Dans toutes les matières sauf maths et physique.

-Non entre elles ?
-Le français j'étais moins fort.

-Ici les cours ils sont comment les amphis, les TD ?
-Je trouve que les TD ils sont beaucoup plus rapides à la fac ça va beaucoup plus vite qu'au lycée, au lycée quand on est en classe pendant une heure on fait un peu de cours et euh 2-3 exercices, ici on fait une dizaine d'exercices et c'est plus gros et plus long.

-Et tu y arrives ?
-Bah oui, le prof écrit l'exercice au tableau il attend à chaque fois 5 minutes qu'on les fasse et qu'on a fini ou pas lui, il avance du coup on est obligé de suivre la cadence donc il faut être rapide, on fait une dizaine d'exercices.

-Vous avez pas les corrections sur le site ?
-Euh si parfois ils les donnent mais souvent c'est au tableau donc on est obligés de reprendre ce qui est au tableau et euh il faut être présent parce que si on est absent on prend du retard.

-Donc alors il y a la notion de temps et la quantité des devoirs par rapport au lycée ?
-Oui, oui, oui.

-Et qu'est-ce que tu as remarqué dans les cours ? Dans les amphis par exemple ?
- Les amphis, bah c'est que du cours, il y a pas d'exercices, des fois il est un peu vite, l'avantage qu'on a dans cette filière c'est qu'on a beaucoup de démonstrations c'est pas comme en histoire ou en philo ou en géographie où c'est dates ou endroits, ça peut être que des dates ou des endroits les trucs à apprendre par cœur, là c'est démonstration donc à chaque fois on peut poser toutes les 10 minutes des questions ça arrive toutes les 10 min en amphithéâtre donc ça c'est un avantage mais par contre c'est que des fois même si on pose des questions on comprend pas tout parce que il va vite, c'est un peu abstrait c'est mieux que TD que les amphis, parce que les amphis on a les exercices du coup on a un meilleur point de vue alors que en amphithéâtre c'est un peu ...

-Et ça t'es arrivé que tu te dises en TD : « voilà maintenant je comprends ? »
-Oui, voilà c'est souvent ça, ça arrive souvent en amphi on ne comprend pas trop et en TD au final on arrive à comprendre.

-Est-ce que tu oses lever le doigt et poser une question en amphi ?
-J'ai déjà fait, en physique je fais, en maths je fais pas.

-Pourquoi pas en maths ?
-Parce qu'il va très vite en maths, en physique il demande aux gens si on a compris le cours donc on n'hésite pas de poser, en maths, il va vraiment, il va vraiment vite, souvent ce que je fais en maths il prévient à la fin si vous avez des questions vous venez et donc à la fin on va lui demander les questions mais pendant le cours non je pose pas de question en TD on pose tout le temps des questions il y a beaucoup, beaucoup de questions.

Toi, tu préfères les amphis ?
-Non je préfère les TD.

-Pourquoi ?
-Parce que au final on copie le cours on prend juste des notes alors que en TD on fait des exercices et la base des maths et la physique c'est l'application, c'est l'exercice, c'est la pratique en fait c'est pour ça.

-Au niveau de la communication tu préfères encore les TD ?
-Oui les TD on est plus proches des profs.

Et si tu as un problème tu poses des questions à tes voisins ?
-Oui.

-Tu as une bonne relation avec les autres dans la classe ?
-Oui ça va.

-Ils sont comment ?
-On s'entraide, dans cette filière on s'entraide beaucoup, dès qu'on a un devoir maison ou les exercices à rendre on le fait tout de suite ensemble on s'entraide il y a pas vraiment une concurrence parce que en fait il y a pas de concours a la fin d'année ou quoi qu'il soit donc euh on s'entraide, tout le monde on s'entraide.

-Est-ce que le premier jour où tu es venu à la fac tu étais pas un peu perdu ?
-Non j'avais une amie du lycée du coup ça allait.

-Comment une amie de lycée qui connaissait bien la fac ?
-Non elle est arrivée en même temps que moi.

-Alors comment vous avez trouvé votre fac, les cours ?
-Ça va on a mis du temps à s'habituer un peu au rythme, moi j'ai mis un semestre à m'habituer à la méthode de travail, et tout j'ai mis un semestre il fallait euh, j'avais du mal a gérer mon temps du travail c'est-à-dire quand j'avais un devoir à rendre pour le vendredi et que on est le WE je le faisais le dernier moment et tout ça et donc euh j'ai mis un semestre et le premier semestre je l'ai pas validé, là maintenant à chaque fois quand j'ai quelque chose à faire je m' y prends en avance je vais à la bibliothèque j'y vais même le WE et je fais petit à petit mais pas tout dans le dernier moment pareil pour les cours je me mets à jour euh des exercice je les refais, les partiels, les examens j'arrive longtemps en avance donc c'est mieux ce semestre.

-Qui t'a appris à travailler comme ça ?
-C'est en ayant de mauvaises notes que j'ai compris qu'euh… bah ça, ça allait pas, que réviser la veille c'est pas bon enfin les DM les derniers moments c'est pas bon !

-Alors toi tout seul tu as appris à travailler et il y avait pas ici des cours de méthodologie ?

-Si, il y a une matière qui s‟appelle la méthodologie, qui nous apprend un peu à mieux gérer, non pas à gérer le temps mais à rédiger mais sinon non, après j‟ai demandé à mon entourage, mon grand frère des amis à mon grand frère qui faisaient des grandes écoles, ils m‟ont dit voilà du lycée au supérieur c‟est pas la même chose il faut gérer son temps autrement plus de sortie samedi après-midi ou il faut choisir entre les études et le sport enfin il faut faire un choix à chaque fois et pas toujours prendre le choix le plus facile, prendre les meilleurs choix pour l‟avenir du coup j‟ai arrêté de faire du sport.
-Tu faisais du sport ?
-Oui.

-Quoi ?
-Je faisais du foot bah j‟ai arrêté d‟aller aux entraînements le soir, les matchs le week-end et le samedi je sors plus je vais à la bibliothèque directement et puis voilà !

-Et le deuxième semestre c‟était comme ça et le premier tu continuais à faire… ?
-Non le premier semestre je m‟étais pas adapté à euh… fin rapidement à la, à l‟ambiance de la fac, à la charge de travail qu‟il fallait pour avoir de bonnes notes.

-Et le cours de méthodologie c‟était au premier semestre ?
-Le deuxième semestre.

-Est-ce que ça t‟aidait pour apprendre pour travailler ?
-Oui ça va.

-Le premier, premier jour où tu es entré à la fac tu avais quelle impression ?
-Que j‟ai découvert un nouveau monde un peu.

-Tu étais à l‟aise, tu as trouvé facilement les cours, les classe ?
-Oui, oui, oui ça va, ça va.

-Tu étais venu pour les portes ouvertes ?
-Non j‟étais pas venu c‟était assez indiqué les affiches un peu partout mais par contre de la gare jusqu'à la fac j‟ai mis du temps à venir mais sinon après le reste c‟est bon.

-Avant de venir à l‟université tu avais une image, une idée de l‟université ? Parce que tu as dit que tu voudrais aller en prépa.
-Oui on m‟a dit que c‟est la meilleure en France du coup j‟étais déçu un peu mais euh… pas si déçu que ça parce que quand j‟ai su que c‟est une des meilleures en France et que en maths et physique ça va. J‟avais la motivation de prépa mais pas pour venir ici.

-Quelqu‟un de tes alentours, dans la famille était déjà à l‟université ? Tu avais une image d‟elle ?
-Non, non, non pas du tout par contre.

-Tes parents, ils ont pas fait d'études ?
-Non, non, non en fait dans mon entourage il y avait des classe prépa ou des BTS ou des trucs comme ça mais pas l‟université.

-Vous êtes combien dans la famille ?
-J‟ai deux petits frères et un grand frère voilà !

Alors ton grand frère qui t‟a dit d‟aller en prépa ?
-Non il m‟a dit justement, conseillé d‟aller en classe prépa c‟est ce que j‟ai fait et il savait pas comment c‟était l‟université alors je ne pouvais pas lui demander comment c‟était.

-Au lycée non plus les profs ils t‟ont pas dit ?
-Si ma professeure principale elle m‟a dit que c‟était pas conseillé d‟aller à l‟université c‟est mieux d'aller en IUT ou en classe prépa.

-Pourquoi ?
-Parce qu‟on est un peu livrés à soi-même à l‟université, on n‟est pas guidés on est un peu chacun pour soi au final non je me rends compte que c‟est pas faux mais c‟est pas chacun pour soi on travaille à plusieurs souvent voilà !

-Est-ce que maintenant en tout l‟université elle te plaît ?
-Oui ça va mais juste, l‟université me plaît, la filière me plaît aussi mais certaines matières que j‟aime pas comme l‟informatique.

-Tu vas continuer à l‟université l‟an prochain ou non ?
-Je pense oui.

-Mais physique pure
-Voilà !

-Est-ce que tu as commencé à envoyer ton dossier pour changer de filière?
-Oui, oui, oui, oui, oui.

-Est-ce que tu es sûr que tu vas être accepté ?
-C‟est pas sélectif, alors normalement, il faut que juste je valide mon année pour être accepté.

-Et tu vas valider à ton avis ?
-J‟espère.

-Tu n‟es pas sûr ?
-C‟est bien sorti pour l‟instant et euh pour le second semestre et après on verra la fin.

-Et jusqu'à maintenant tu avais des partiels ça c‟est bien passé ?
-Oui, oui largement mieux.

-Combien par exemple, tu peux comparer ?
-Par exemple en maths j‟ai eu 11 et 9 et au premier semestre j‟ai eu 5 et pour l‟instant j‟ai la moyenne en maths et pareil pour les interrogations et les devoirs de maison j‟ai 17-18 donc du coup ça me fait une moyenne de pour l‟instant du 12-13 en maths alors que le premier semestre

j‟étais à 8 donc c‟est honnêtement mieux, en physique pareil au TP j‟ai 16 alors que en premier semestre j‟avais 10-11 donc euh ça augmente.

-Alors tu as commencé à travailler, comment tu travailles, tu lis, tu écris ?
-D‟abord je revois tous les cours, j‟écris sur, je fais des fiches les formules importantes après je fais les exercices et je fais, tous les exercices je fais tous un par un je choisis pas je refais tout ce qu‟on a fait en classe, tout, tout, tout forcément il y a des exercices que j‟aurais pas réussis, j‟ai du mal et j‟ai du mal à comprendre et tout ça donc je les refais, je les refais, je les refais une fois que je les ai refaits deux fois là je commence à attaquer les annales de partiel ou des examens et je fais ceux de l‟année dernière de l‟année d‟avant de 2013, etc.

-Toi tu apprends maintenant pour réussir l‟année et avoir une bonne note ou pour apprendre vraiment la matière ?
-C‟est vrai que les deux, le but c‟est d‟avoir une super note pour monter pour rattraper le premier semestre mais si j‟ai pas une super note mais j‟ai compris c‟est l‟essentiel en fait je préfère avoir 13 et avoir tout compris, avoir le sentiment d‟avoir tout compris plutôt qu‟euh…, ça m‟est déjà arrivé d‟apprendre mon cours un peu bêtement, d‟avoir 16 ou 17 à l‟interrogation et au final j‟ai pas très bien compris, à appliquer vraiment les formules je préfère avoir une bonne note et avoir compris que pas moins de celle mais avoir tout compris en fait.

-Est-ce que tu sais ce que tu vas devenir ?
-Ah non pas du tout encore je sais pas, pas du tout encore il y a plein de domaines qui m‟intéressent qui, la base je vais partir où il y a les maths. J‟ai regardé un peu les métiers, c‟est la finance qui m‟intéresse après la mécanique c‟est une partie de la physique, tout ce qui est mécanique, mouvement, mécanique quantique j‟aime bien aussi et après non j‟ai pas trop, trop regardé la finance et la mécanique deux voies qui m‟attirent.

-Donc t‟as pas encore fixé un métier ou un objectif, (-non, non, non) tu continues et après tu vas voir.
-Oui voilà !

-C‟est quand alors que tu te décides ? Après la licence ?
-Ça dépend de l‟école en fait, j‟ai essayé de viser les meilleures écoles possibles une école d‟ingénieur ça sera mieux et en fonction de l‟école que j‟ai bah je déciderai.

-À tout prix tu veux aller dans les écoles ?
-Ah oui c‟est idéal, aujourd‟hui je pense que c‟est un idéal, d‟aller dans une école d‟ingénieur, bonne école d'ingénieur pour avoir un peu le choix voilà !

-Si tu veux t‟évaluer tu es qui en tant qu'étudiant, tu es comment ? Tu es persévérant, travailleur, tu te relâches facilement ?
- Non, non je relâche pas facilement, je dirais que je mets un peu de temps de réagir mais que ça va chuis assez studieux par rapport au lycée chuis assez studieux.

-Ah bon ! Au lycée c‟était comment ?

-Un peu plus feignant au lycée, au lycée je me contentais du minimum et là je me contente pas du minimum on va dire que même les matières que j'aime pas j'essaie de me donner à fond alors qu'au lycée c'était vraiment maths et physique et le reste je travaillais pas trop voilà, je travaillais pas trop je faisais le minimum dans les autres matières c'est-à-dire les langues, la biologie, la philosophie, l'histoire, français et le reste je faisais le minimum et en maths, physique j'étais intéressé, là même si il y a la matière, bah il y a toujours l'anglais il y a des options euh là sur toutes les matières j'essaie d'être compétitif là je pense que oui cette année je suis compétitif.

-Alors qu'est-ce qui t'est arrivé pour que maintenant tu mettes tout en avant ?
-Parce que, c'est la fac qui fait qu'on est obligé de euh d'être compétitif partout sinon on peut pas choisir ces matières à la fac, sinon c'est compliqué de valider les euh… l'année.

-Mais c'est pareil au lycée tu ne peux pas valider ?
-Oui au lycée moins parce que au lycée on jugeait fallait pas valider l'année pour passer fallait voir les notes si on avait à peu près de bonnes notes ça passait là à la fac pour avoir 10, pour passer ça veut dire si on a pas 10 partout on peut pas passer, ils nous connaissent pas, les professeurs nous ne connaissent pas du coup ils jugent juste sur les notes alors qu'au lycée les professeurs ils nous connaissaient alors ils nous jugeaient aussi sur les capacités et le reste et c'est pour ça que c'était plus facile au lycée qu'à la fac mais après pour avoir le Bac il faut avoir 10 mais après j'avais de très bonnes notes en maths et physique et que même mes notes, j'ai eu 15 et 15 et c'est un coefficient 7 donc après euh j'avais le minimum en anglais, philosophie, espagnol, 11-12 et après les notes catastrophique que j'ai eu en histoire, en français et en biologie malgré ça j'ai réussi.

-Catastrophique c'était combien ?
-4-5-6 en biologie j'avais 8, j'avais la moyenne 10 quand même c'est pour ça que, euh alors là c'est un peu compliqué.

-Pour avoir le minimum tu dois travailler ou tu l'as facilement ?
-Non il faut travailler ici pour avoir minimum il faut travailler vraiment beaucoup, beaucoup, beaucoup.

-Au lycée non ?
-Au lycée non ça allait un peu plus, il y a moins de chapitres, il y a moins de ...

-Alors c'est la question de travailler plus ou moins et non pas travailler ?
-Oui voilà !

-Et le premier semestre tu n'as pas travaillé ?
-Pas correctement en fait c'est pas correctement des fois on travaille beaucoup et euh et on se rend compte que c'est pas efficace parce que c'est pas la bonne méthode, moi j'ai pas la bonne méthode, j'avais l'impression que la veille j'ai travaillé énormément, énormément, enfin j'ai travaillé énormément, enfin je me couchais tard mais au final j'ai eu les notes parce qu'il fallait travailler régulièrement pour que ça rentre dans la tête et pour que ce soit, pour que les exercices soient faciles à faire alors que là quand on travaille régulièrement les exercices sont beaucoup plus faciles à faire et euh…

-Et tu as compris tout ça après avoir eu tes notes ?
-Voilà ! oui c‟est vraiment c‟est vrai.

-Et tu as résolu ce problème tout seul ?
-J‟ai pas résolu j‟ai pas encore des bonnes notes maintenant j‟ai des notes a peu près convenables parce que j‟ai compris que il fallait y aller régulièrement puis j‟ai regardé aussi les autres comment ils faisaient, pourquoi ça fonctionnait chez les autres pourquoi ça fonctionnait pas chez moi, je leur ai demandé comment ça fonctionnait et … , je disais tout simplement je faisais comme ça je préférais réviser maintenant plutôt qu‟après j‟essaie de faire ça et ça commence à fonctionner on va dire que chui (j'suis) plus courageux, avant je me contentais d‟apprendre le cours maintenant j‟apprends et puis j‟applique puis je répète, je répète, je répète et voilà !

-Et tu as trouvé la bonne méthode ?
-À peu près on va dire.

-À ton avis le cours de méthodologie c‟est pas un peu tard pour le deuxième semestre ?
-Si, si c‟est ce qu‟on a dit au professeur.

-Si c‟était le premier semestre tu pouvais valider ou non ?
-Ah oui, quand même.

-Pour toi ça changeait pas grande chose
-Voilà !

-Pour toi l‟université c‟est quoi ?
- Un peu plus libre, on est moins encadrés par rapport au lycée.

-Apprendre à l‟université c‟est quoi ?
-Ça reste travailler, donc euh un peu près la même chose on travaille plus mais ça reste un peu près la même chose on travaille nettement plus.

-Si on te demande des conseils…
-à des futurs étudiants ?

-Oui pour réussir en premier année
-Il faut attaquer dès le début, dès le début il faut faire un bon départ, il faut pas faire un mauvais départ à l‟université.

-Est-ce que ce que tu avais appris au lycée t‟a aidé ici ?
-Oui, oui, oui, beaucoup, beaucoup ah oui non par contre si on fait les maths et physique il faut être vraiment très bon au lycée en maths et physique si on est pas très bons c‟est très, très compliqué ça devient presque impossible non vraiment il faut être très, très fort en maths et physique pour être bon à la fac.

-Et tu penses que tu as assez de bases, assez de compétences pour cette filière ?

-Moi je pense que oui ça allait pour avoir un minimum.

-Et pour avoir un peu plus ?
-Non, non il fallait être plus fort je pense qu'il faut aller plus fort.

-Est-ce que tu es prêt pour t'y mettre plus ?
-Euh, je sais pas non franchement je sais pas du tout.

-À part l'informatique il y a autre chose qui ne te plaît pas ?
-C'est pas la matière c'est l'emploi du temps qui est un peu gênant sinon, non ça va chuis (j'suis) pas très fan de toutes les matières mais ça me dérange pas non plus, c'est pas que j'aime bien mais c'est pas non plus que j'aime pas.

-Et pour l'emploi du temps tu préférerais être comment ?
-Au lycée par exemple, je préférais l'emploi du temps au lycée, il y a très peu de trous et c'est un emploi du temps assez régulier. C'est fatiguant ici parce que des fois on vient à 8 h et on a 3 heures de trou et on repart à 18h30 et on finit tard on commence tôt on avait trop fini tard c'est un peu, c'est plus fatiguant à la fac qu'au lycée.

-Et quand tu arrives à la maison tu travailles ?
-Et oui, oui mais moins souvent c'est ce que je fais, quand je finis tôt ici, c'est -à-dire je finis à 15h je vais à la bibliothèque et je travaille et quand je rentre j'arrête de travailler parce que le transport ça fatigue un peu et après quand on rentre on a plus envie de travailler.

-Tu as parlé des cours d'informatique, est-ce que vraiment les cours sont difficiles ?
-Oui, oui c'est difficile parce que l'informatique c'est une matière qu'il fallait commencer en terminale en option et moi j'ai pas pris cette option et ceux qui l'ont pris ils ont des facilités et moi je viens de commencer bah j'ai un peu de mal.

-Alors il te manque une base ?
-Oui voilà il me manque énormément la base.

-Et tu penses que si tu avais la base tu pouvais l'aimer ?
-Oui mais déjà de base j'aime pas cette matière en fait c'est pas une matière qui me plaît du coup euh je préfère le calcul il n'y pas vraiment de calculs en informatique c'est vraiment c'est la programmation.

-Dans tes vœux avant cette filière il y avait la physique pure ?
-Oui il y avait la physique pure et la chimie pure.

-Mais t'étais pas accepté
-Voilà !

-Tu penses que pour réussir tu as besoin de quelqu'un pour t'aider ou tu y arrives tout seul ?
-Non, non, non il faut que quelqu'un m'aide en informatique j'arrivais pas à améliorer mes notes, c'est une matière que j'arrive pas à améliorer.

-Est-ce qu‟il y a quelqu'un pour t,,aider ?
-Non.

-Et tu demandes aux autres étudiants ?
-Si, il y a mes camarades un peu mais c‟est compliqué en fait, ça reste, enfin j‟arrive pas à progresser en fait parce que c‟est pas une matière qu‟on travaille à la maison en maths et physique on travaille beaucoup à la maison parce qu‟on a des devoirs des travaux à rendre en informatique pas vraiment du travail à rendre tout est en classe du coup tout se fait rapidement et comme ça va vite j‟ai du mal à suivre le euh la cadence.

-Tu as pas la possibilité de revoir les cours avec…
-Si j‟essaie mais je comprends pas trop il faut un prof c‟est plus facile de trouver un prof particulier en maths ou de l‟aide parce que la fac elle propose de l‟aide en math par ex et en informatique c‟est plus compliqué ils proposent pas l‟aide bah du coup c‟est dur.

-Il y a pas de dispositif ?
-Voila ! il manque quelque chose, il manque un plus.

-Et les autres amis ils peuvent pas t‟aider à la maison ou voir ensemble ?
-Non, parce que de base mes amis ils aiment pas trop voilà ! on est un peu ensemble, j‟aime pas trop l'informatique du coup euh…

-Tu es déçu ? Tu as perdu la motivation ?
-En informatique oui.

-Si jamais tu n'arrives pas à valider ton année, qu‟est-ce que tu vas faire ? Tu as pensé à cela ?
- Non, non.

-Donc tu es obligé de refaire cette année ?
-Oui voilà !

-Est-ce que tu acceptes de redoubler ?
-Chuis (j'suis) obligé.

-Tu es plutôt visuel ou auditif pour mémoriser ?
- Visuel.

-Alors tu regardes et tu écris
-Exactement voilà !

-Tu demandes pas aux autres qui sont forts ?
-En informatique honnêtement je demande pas parce que j‟chuis pas trop motivé.

Mais tu es obligé de valider ton année
-oui, je demande mais pas souvent.

-Est-ce que quand tu leur demandes ils te répondent ?
-Oui ils acceptent ils m‟aident un peu mais ça suffit pas.

-Ils expliquent bien ? Mieux que le prof ?
-Autant que le prof, le prof, le truc c‟est qu‟ils expliquent pas trop le cours c‟est pour ça que euh c‟est compliqué puisque chuis pas très intéressé, chuis pas très curieux ça me rend moins actif du coup je me contente de reprendre mes cours de recopier, de recopier.

-Est-ce que pour travailler tu es indépendant ou tu dépends de quelqu'un pour t‟aider ?
-Non, non, non j'chuis indépendant.

-Peut-être c‟est pour ça que tu demandes pas aux autres, tu préfères faire tout seul ?
-Oui c‟est ça, je préfère faire seul.

-Alors tu as un objectif : valider ton année mais tu sais pas comment le faire ?
-Bah oui voilà .Oui c‟est sûr c‟est sûr mais on va dire que moi je me contente du minimum dans cette matière parce que j‟arrive pas, j‟arrive pas à faire plus après c‟est le truc que j‟ai pas beaucoup de temps j'suis un peu stressé, stressé avec les autres matières du coup je préférerais privilégier les matières ou chuis un peu plus fort et comme les maths et par exemple des fois quand on a un contrôle de maths et la même journée le contrôle d‟informatique je fais pour le contrôle de maths c‟est pour ça.

-La préférence ou un peu stratégique ?
-Voilà c‟est ça stratégique parce que si je travaille pas trop quand j‟ai 2 contrôles maths et informatique je travaille pas les maths chuis vraiment mal alors que informatique je peux m‟en sortir enfin je peux être mal mais pas aussi mal que pour les maths les maths c‟est la matière qu‟il faut travailler tout le temps alors que l‟informatique on peut essayer de s‟en sortir j‟ai pas vraiment une bonne note mais j‟ai évité la catastrophe alors que les maths il faut éviter la catastrophe.

-Quand même tu peux t‟en sortir ?
-Limite la note 7-8 en informatique alors que en maths si on travaille pas on a 4-5 et si on travaille on peut avoir des bonne notes en informatique si on travaille ça peut être compliqué aussi d‟avoir des bonne notes c‟est difficile d‟avoir des bonne notes en informatique que en maths.

-Tu avais quelles notes au deuxième semestre en maths ?
-J‟ai 11 et après il y a des interros et j‟ai eu 17-18.

-Merci beaucoup Boris d‟être là et d'avoir assisté à cet entretien je te souhaite une bonne continuation.
-Merci à toi

Entretien 4 : Lettres Modernes

-Je vous préviens que cet entretien est à titre anonyme. Si tu es d'accord on commence
-Pas de problème.

-Merci, tu peux te présenter un peu s'il te plaît ?
-Bonjour je m'appelle Marinette j'ai dix-huit ans, j'ai eu mon bac littéraire l'année dernière et là cette année je suis à Paris 3 en Lettres Modernes, maintenant depuis huit mois. Et c'est un petit peu compliqué !

-Un petit peu compliqué pourquoi ?
-Bah, il y a deux problèmes qui surviennent hum déjà les cours, eux-mêmes, les sujets des cours et puis l'université aussi à proprement parler, la dispersion enfin la répartition des cours, l'emploi du temps, le déroulement des cours sont un peu euh compliqués à suivre parce qu'il faut investir énormément sur peu d'heures de cours et du coup c'est très compliqué de, d'avoir un résultat positif parce que c'est sur peu de temps.

-Donc la question c'est le temps, l'environnement et les matières ?
-Oui voilà !

-Donc dis-moi c'est quoi le problème des matières, quand tu dis les sujets… (Ma phrase n'est pas finie qu'elle commence à répondre)
-En Lettres Modernes tout est vraiment très similaire on doit avoir cinq ou six cours ça peut aller à sept du coup assez différents mais mis à part l'anglais et ma mineure c'est ce qui correspond à mon option donc je fais la communication dont cinq cours principaux donc littérature tous se ressemblent vraiment beaucoup, on aborde la littérature sur certains angles mais qui ça reste quand même vraiment, vraiment très similaires on est … tout revient toujours à analyser les textes, faire des commentaires composés qui ont toujours la même forme qu'au lycée du coup c'est la troisième année qu'on fait tout le temps la même chose c'est un petit peu lassant à la fin.

-Alors les matières ressemblent à celles que t'avais eues au lycée ?
-Un petit peu oui, parce que la dissertation et le commentaire composé ça se fait toujours pareil après on nous demande d'analyser plus profondément, aller beaucoup plus loin dans nos idées, de percevoir des choses plus subtiles dans les textes, déjà c'est plus dur mais plaisant parce que si on reste au même niveau qu'au lycée ça n'a aucun intérêt, mais par contre, au final, l'application et la théorie c'est toujours la même, ça revient aux figures de style, aux analyses stylistiques, et euh je peux pas dire que j'espère autre chose mais parce que je ne vois pas comment il faut aborder la littérature autrement mais maintenant là je me rends compte de plus en plus que ça m'intéresse de moins en moins.

-Et au lycée aussi ça ne t'intéressait pas ?
-Non au lycée j'aimais beaucoup mais c'était beaucoup plus léger, on avait hum en première littéraire on a entre six et huit heures de français par semaine donc on fait quand même pas mal de littérature et en terminale ça change parce que on a plus que deux, ça veut dire que on a le programme plus allégé au niveau de la littérature mais là cette année c'est quinze livres à lire par

semestre au moins et puis euh on nous demande de les connaître vraiment très bien et de, d'avoir une sensibilité très, très développée ce qu'on a pas forcément tous en Lettres Modernes. C'est pour ça qu'on se noie au final.

-C'est-à-dire que les attentes ne correspondent pas entre guillemets à vos capacités ?
-Bah, à, à notre niveau oui. On nous demande, vraiment il y a une marge énorme entre le lycée et l'université. C'est très plaisant, c'est nécessaire parce que, au lycée ça essouffle pendant trois ans on est contents d'en sortir, j'étais vraiment ravie d'arriver à l'université parce que il n'y a pas du tout des aspects négatifs bien loin de là, mais les aspects négatifs nous ont appris là-dessus que c'est vrai que c'est un endroit de liberté de la connaissance et de rencontres mais ça fait pas tout donc euh après j'aime venir à l'université, j'aime moins suivre les cours.

-Tu aimes maintenant venir à l'université mais tu n'aimes pas suivre les cours ?
-Oui voilà, c'est quand même un lieu social, je peux dire qu'on rencontre énormément de gens différents qui n'ont pas du tout le même âge que nous parfois, qui n'ont pas la même nationalité non plus, parce que certains viennent d'autre pays ça c'est génial ! parce qu'on, parce qu'on apprend énormément des autres et tous les jours mais c'est pas ça qui fait qu'on va réussir en licence alors après la fac nécessite une maturité, une certaine maturité parce que il faut se pousser pour se lever tous les matins aller en cours, des fois très peu de temps parce que euh là par exemple au second semestre lundi, mardi et mercredi j'ai que un cours par jour donc ça veut dire qu'un cours je rentre soit une heure et demie soit deux heures donc systématiquement sur trois jours je fais plus d'heures de transport que de temps de cours à la fac parce que j'habite pas forcément à proximité de Paris non plus donc au début on est motivés on a euh… envie et puis petit à petit des gens on se rend compte que si on est pas là ça change absolument rien! enfin tout le monde, les profs ne suivent, ne courent pas après, il n'y a pas de CPE surveillant qui viennent justifier ton absence pourquoi t'étais pas là donc bah le matin quand c'est un peu tôt, le soir quand c'est un peu tard on part plus tôt on se lève plus tard, il y a des cours qui sautent. C'est vrai que c'est assez difficile de s'accrocher dans un dans un, dans un système qu'on nous laisse le temps, notre vie est à arbitrer il est vraiment important, il prend toute la place c'est nous qui est responsable de nous-même et ça change vraiment beaucoup.

-C'est-à-dire que d'un seul coup, vous qui étiez sous la responsabilité des autres, vous êtes complètement libre par rapport au lycée ?
–Oui et ça déstabilise.

-Est-ce que tu préfères encore être sous le contrôle de quelqu'un ?
-Alors à réflexion d'aujourd'hui, je pense oui, oui un peu oui, parce que enfin j'adore la liberté, etc. Il n'y a pas de problème mais le problème à cette heure-là, je vais plus au cours euh au final, c'est pas bénéfique, l'université c'est pour les gens qui, qui, il faut vouloir le faire, il faut se lancer dedans à cent pour cent c'est pas que un petit peu. J'ai essayé de faire un petit peu au début et puis ça marche pas parce que le système d'évaluation est aussi différent que celui du lycée. Au lycée on va avoir déjà le trimestre alors qu'on passe au système de semestre. Ça change quand même radicalement les choses et puis on va avoir plusieurs contrôles pendant les trimestres vraiment de nombreux alors que là il y a deux contrôles sur un semestre et chaque contrôle la note valait cinquante pour cent, donc si tu en rates un, il faut cartonner sur le deuxième ou inversement donc au final euh c'est compliqué de faire les choses à moitié en étant à la fac.

-Il faut le faire à cent pour cent ?
-Ça, ça je pense que c'est un des problèmes majeurs aussi, parce que maintenant pour changer une filière, pour aller dans une filière, avec plus d'heures de cours mais beaucoup moins d'autonomie. Parce que ça aussi c'est important de savoir c'est une heure de cours et une heure, deux heures de travail seul et ça c'était pas du tout dans mes habitudes de travail. J'étais plus à me concentrer à mon cours, à écouter c'est ce que le prof disait et puis à en faire peu chez moi j'avais quand même une base importante parce que j'arrivais à assimiler à tout ce qu'on disait en cours tandis que là on nous donne des pistes mais c'est nous qui devrons aller faire la passerelle seuls et de trouver, chercher encore plus loin faire de, faire, avoir des relations et comparer plus d'auteurs et euh c'est, c'est trop! Enfin en plus euh comment dire le fait que j'aime de moins en moins, enfin le trop de littérature, me donne moins envie de travailler aussi et c'est vraiment un trou ! c'est ça que je ressens, trop de livres trop de littérature !

-Est-ce que ce que tu faisais au lycée t'a aidée ici, à travailler à l'université ou non ?
-Oui, forcément ça, le lycée ça donne les bases de toute façon c'est pour ça que c'est fatiguant comme le collège parce que c'est du premier niveau, donc des choses qu'on est obligés d'apprendre pour pouvoir évoluer après mais euh, mais là c'est vraiment trop similaire à ce qui avait au lycée, il y a pas, il y a une évolution dans le niveau parce qu'on nous demande euh bah, d'analyser vraiment plus subtilement le texte et d'un œil beaucoup plus approfondi mais ça reste quand même quasiment pareil.

-Même la méthode de travail, c'est pareil ? Est-ce tu connaissais la méthode de travail ici à l'université ?
-Euh ! non pas vraiment, parce que arriver à l'université c'est vraiment un grand mystère qui plane même les premiers jours, la première semaine quand on y arrive on ne comprend pas tout de suite, comment la, la répartition du emploi du temps est plutôt étrange, donc euh déjà on met, on a une petite semaine d'adaptation à ce niveau-là avant de rencontrer tous ses profs, et puis on se rend compte qu'on n'a pas de classe fixe parce que, en changeant de cours et on change également d'élèves donc euh c'est un peu déstabilisant parce qu'on peut dessouder les liens avec des personnes mais ces personnes ne sont pas forcément dans le même cours que nous et ces personnes arrêtent la fac également. Donc euh, enfin c'était mon cas, je me suis faite d'amitié avec un garçon, enfin je l'aimais vraiment, vraiment bien et il a arrêté la fac au bout d'un mois, d'un mois et demi donc c'est, ça commence à être un peu mon repère je savais à quelle heure il finissait ou à quelle heure il avait le cours. On arrive à se rejoindre ou à communiquer et quand il a arrêté j'étais assez déçue parce que je m'appuyais un peu sur lui aussi, bon après, c'est pas la fin du monde non plus, parce qu'il y a des personnes, il y a d'autres personnes euh partout mais c'est vrai que c'est un des points très négatifs de l'université

-Tu l'as rencontré ici, en septembre ?
-Oui, il était dans mon bloc et euh il est parti.

-Donc alors la motivation est partie avec lui ?
-Bah, oui sans rire au-delà de ça c'est euh je pense que c'était un petit peu, un petit moteur aussi, je me disais que j'allais à la fac et que j'y allais pas perdue parce que c'est un problème de l'emploi du temps parce que souvent on a des longues plages libres et c'est toujours agréable de se retrouver avec quelqu'un qu'on peut quand même être sûr qu'il sera là et pas être déstabilisé tout le temps.

-Est-ce que à l‟entrée il y avait quelqu‟un pour vous donner des informations pour vous aider ? Comment vous devez faire ?
-Non pas, pas au début, le premier jour on a une réunion de pré-rentrée donc dans l‟amphithéâtre immense, on a jamais vu d'amphithéâtre avant d‟arriver à la fac, parce que, au lycée, ça n‟existe pas, on se trouve 500, 600 dans la même pièce avec deux trois personnes qui nous font le speech en utilisant plein de mots compliqués et des choses qu‟on connaît pas encore parce que par exemple nous, on doit faire notre emploi du temps nous même sur internet, ils appellent ça un contrat pédagogique.

Ils ne vous expliquent pas ?
-Non, déjà au début on nous dit oui à la suite de votre inscription vous remplissez le contrat pédagogique, mais nous on sait pas qu‟est-ce que c‟est et puis après au moment de le créer on se trouve avec des onglets, des chiffres et des lettres euh au final ce sont les noms des cours on le sait maintenant parce qu‟on nous l‟a expliqué mais on nous a pas expliqué devant l‟ordinateur quand on était tout seul à cocher des petits cases on sait pas à quoi ça correspond ! Ça aussi c‟est un défaut et après je pense que dans toutes les universités c‟est pareil parce que il y a tellement d‟élèves qu‟ils peuvent pas gérer les emplois du temps de chacun mais c‟est euh… c‟est pas commun, on n‟a pas l‟habitude on arrive devant ça et puis on se dit bah la merde ! Faire quoi ?! et puis au final ça nous sort un papier avec plein de choses écrites moi j‟ai essayé de constituer mon emploi du temps comme on avait l‟habitude au collège avec des colonnes des jours et puis des horaires pour voir un peu à quoi ça ressemble. Au final, on se débrouille toujours mais il faut quand même être vachement autonome et pas avoir besoin de quelqu‟un qui nous tient la main tout le temps parce que sinon on s'en sort pas

-Tu n‟es pas très autonome dans ta vie toi ? Comment tu t‟évalues ?
-J‟aimerais bien dire que ouich je suis autonome etc. mais finalement, ah, enfin, j‟suis autonome de ma vie, tous les jours pour m‟occuper de moi-même pour faire mes etc. mais il y a pas de soucis mais c‟est vrai que dans un milieu scolaire j‟ai besoin d‟un, d‟un petit cadre quand même. Oui, J‟ai besoin d‟avoir des choses pour m‟appuyer parce que après euh j‟aime bien l‟école mais c‟est pas le cas de tout le monde et puis euh, c‟est vrai que c‟est pas bin, c‟est une priorité mais ça fait depuis qu‟on a 3 ans qu‟on est à l‟école, c‟est notre train quotidien et c‟est vrai que au bout d‟un moment ça essouffle et puis bah... il faut , il faut se comment… il faut se mettre un coup de pied aux fesses si je peux dire pour y aller c‟est encore plus dur quand on est, quand on est tout seul.

-Tu m‟as dit que l‟environnement est un des points négatifs de l‟université, à part ça comment ils sont les cours, les professeurs à ton avis ?
-Les professeurs sont tous très intelligents et il y a rien à dire c‟est vraiment impressionnant, c‟est plaisant parce que se retrouver devant les gens qui ont beaucoup de connaissances ça donne envie d‟écouter, de s‟intéresser, ça c‟est vrai que c‟est super, c‟est super, après je me suis retrouvée aussi devant les professeurs qui parlaient quasiment pas français qui j‟avais… j‟ai une matière qui s‟appelle linguistique donc analyse syntaxique, grammaticale, phonétique même qu‟il faut vraiment maîtriser le français et en face de moi, j‟avais une professeur japonaise qui parlait pas vraiment français dons très saccadée et qui parfois pas les bons déterminants, plein de choses comme ça, pour les cours de linguistique c‟était pas forcement adapté et ça c‟est vrai que ça

pousse encore à décrocher parce que j‟ai fait un ou deux cours, j‟ai essayé de comprendre, puis tu comprends pas parce qu‟il y a des bruits dans la salle bah au bout de trois cours t‟y vas plus surtout que c‟est , pour moi c‟est six heures- dix-huit heures j‟arrive à dix-neuf heures- vingt heures chez moi il faut que le cours vaille la peine d‟y assister. Et euh en fin de compte non parce qu‟en plus, on se dit oui mais il y a des partiels etc. et on peut réviser tout seul au final et puis euh on peut apprendre les cours des autres, on peut…on a un moyen à se débrouiller.

-Si tu veux un peu comparer, quel cours était plus agréable, plus facile, dans quel cours tu ne te sentais pas bien à part de ce cours que tu viens de citer ? Ou bien au début c'était agréable et puis après c‟est devenu désagréable ?
-J‟en ai un euh, c‟était ma matière principale, c‟est littérature, culture et société, moi je faisais tout le dix – septième siècle, au début c‟était très bien parce que c‟était la prof qui parlait qui nous aidait des analyses des extraits de texte etc. C‟était assez vivant, et puis on parlait avec elle, on avait des échanges puis après elle a instauré un système à chaque séance trois personnes devraient préparer un commentaire composé sur un extrait de texte et puis une de ces trois personnes était tirée au sort et devait passer à l‟oral pour faire son explication de texte à l‟oral. Et c‟était comme ça à chaque cours, ça veut dire pendant une demie- heure il y a un élève qui nous parle de son travail et c‟est, c‟est souvent plat, c‟est très, très plat, c‟est intéressant, mais tu écoutes cinq- dix minutes et puis après tu décroches et puis un silence de mort dans la salle parce que quand c‟est quelqu‟un qui passe on se tait et ça c‟est très difficile de s‟accrocher à ça et de se concentrer là-dessus parce que très vite tu marches sur ton téléphone, tu as ton ordinateur devant toi tu peux aller sur internet et puis même …. C‟est pas comme si c‟était le prof qui parlait, on sait pas, on sait pas parler comme un prof, elle a l‟habitude etc. donc c‟est, c‟est ennuyant alors quand c‟est de temps en temps un exposé, un élève, pas de problème mais chaque heure, des fois par cours on avait deux personnes qui passaient à l‟oral bah c‟était fini. Aucune concentration euh sur ce c‟est qu‟il dit quoi que ce soit donc ;

-Donc au début ça te plaisait et après ...
-Voilà après, de moins en moins et puis après t‟y vas-tu essayais de te concentrer tu fais un peu autre chose bah voilà tu touches à ton ordinateur, à ton téléphone au bout d‟un moment tu viens plus au cours parce que ta présence change rien, t‟apprends rien bon après il y a quand même beaucoup de cours tu apprends plein de choses par exemple, euh comment… histoire de la littérature au premier semestre j‟avais le fils de M. Bayrou comme professeur euh il était super, cool vraiment génial, super intelligent, très, très doué, très, très maniaque avec une méthodologie hyper stricte etc. mais là j‟avais eu de bons résultats c‟était vraiment bien parce qu‟il avait déjà, il aimait ce qu‟il disait et puis il avait envie de nous captiver aussi alors au final bah tout le monde était content parce que on était, on était dedans quoi ! Il nous donnait pas trop de choix il faut qu‟on se concentre et au final tout le monde était partant parce que si t‟es à l‟université parce que t‟en as envie d‟un côté parce que tu as pas d‟envie de venir, tu viens pas, tu viens pas pour parler ou quoi ce soit. T‟es là bah c‟est toi qui décides autant de travailler et là, ça donnait des bonnes choses. Ou il y a des profs pour qui ça rentrait bien et d‟autres moins.

-Est-ce qu‟il y avait un professeur qui vous a expliqué la méthode de travail à l‟université ? Que la méthode de travail est différente par rapport au lycée ?
-Alors on a un cours qui s‟appelle méthodologie universitaire, ça c‟était une heure et demie par semaine où ils nous comment… apprenaient toutes, toutes les méthodologies donc que je ne

savais pas trop à quoi ça allait correspondre. C'était la méthodologie purement sur l'université le fonctionnement, l'administration etc. mais en fait non c'était la méthodologie de la littérature donc des choses que j'avais déjà fait au lycée, mais vraiment là à 100% c'était reprise euh des figures, de style, de ce qui est métaphore, de ce qu'est-ce qui est une hyperbole, c'est des choses qu'on a eu dans notre Bac, on a eu un Bac de français, on en a mangé c'est ce que c'est, donc euh, au début t'y vas, t'y vas, et puis tu essayes de voir si les méthodologies c'est vraiment approfondi mais au final c'est toujours les mêmes parce que tu peux pas inventer quelques chose sur le coup d'un commentaire composé, ça sera une introduction, développement et conclusion, c'est pas parce que c'est l'université ça doit être différent !

-Tu vois pas alors des progressions en fait dans les apprentissages ?
-Oui ça c'est vrai. C'est assez dommage d'ailleurs. Il y a ce niveau qui augmente, mais la théorie c'est toujours la même après on va nous demander des choses plus longues et plus étoffées parce que on peut plus rendre des devoirs aussi courts qu'au lycée, par exemple j'ai une prof qui nous a demandé un commentaire composé c'était minimum dix-huit mille caractères, au lycée tu fais deux pages sur l'ordinateur tu mets en caractère quatorze et puis c'est bon. Alors que là ça allait non ça marchait pas, tu pouvais mettre en caractère quatorze mais il fallait dix-huit mille caractères aussi donc euh c'est pas déplaisant non plus parce que sinon il y aura aucun intérêt à gravir les échelons, puis obtenir des diplômes mais après c'est vrai que moi je me retrouve pas là-dedans, j'ai pas l'envie, j'ai des copines à qui ça plaît beaucoup, qui sont très bien qui vont en cours et qui puis après vont à la bibliothèque pour travailler encore plus qui rendent énormément de devoirs supplémentaires, qui s'investissent et là ça marche mais j'ai pas, j'ai pas trouvé la petite fille qui m'a dit : « il faut que je le fasse parce que je sais qu'au final, je serai contente de l'avoir faire et etc. » et un défaut aussi qui est très important c'est qu'en Lettres Modernes spécifiquement les débouchés sont vraiment très incertains, on sort de la licence on n'aura pas de travail, c'est évident avec une licence de Lettres Modernes on travaille pas au bout de trois ans c'est…c'est pour suivre tes études au moins au master. Et c'est pas parce que c'est pas intéressant au contraire j'aimerais bien faire un master quand même mais pas un master de la littérature pour étudier des livres pour toute ma vie c'est euh je sais que c'est pas mon but.

-Au début avant d'entrer à l'université tu ne savais pas comment c'était ?
–Bah non je ne savais pas que c'était comme ça

-Qu'il y a pas de débouchés ? Tu ne savais pas ce que tu voulais faire ?
-Non, déjà j'ai eu aucune idée, maintenant un peu plus parce que après il faut que ça évolue aussi à un moment, il faut savoir mais j'ai toujours beaucoup, beaucoup d'idées, ou beaucoup de goût pour plein de choses on va dire du coup au final je me disais, au début quand je savais pas en quoi ça allait consister, je me disais bon de toute façon quand même des gens, qu'on verra bien quand même je vais trouver des métiers qui me plaisent, le journalisme, des choses comme ça, maintenant c'est toujours possible mais euh c'est très restreint et puis c'est par des voies très, très théoriques ; ça me fatigue un peu aussi mais c'est personnel parce que il y a des gens qui aiment énormément les études et qui continuent moi je veux aussi continuer mes études mais un peu moins dans l'université, dans les théoriques à ce point-là.

-Tu aimes maintenant, tu es intéressée par des choses pratiques ?

-Oui, je me penserais plus vers un BTS ou un DUT quelque chose comme ça. Pour rejoindre une licence pro et après un master derrière. Je pense qu'avoir un niveau d'études est quand même très important et d'avoir des diplômes c'est essentiel. Il y a aucun doute là-dessus et puis même j'ai, j'ai ma maman derrière qui me laissera pas faire non plus totalement ce que je veux ! Mais là pour l'instant l'université ça me va pas et j'ai l'impression de ramer dans la semoule et de faire des efforts, petits efforts mais qui payent pas tandis que au lycée dès que je faisais de petits efforts bah ça se voyait tout de suite alors que là beaucoup moins ! Bah, voilà parce que après c'est aussi dû au système de notation. Vu qu'il y a que deux, euh deux évaluations dans l'année c'est maintenant ou jamais alors que au lycée on pouvait réviser plus d'un contrôle pour avoir une super note, pour attraper celui d'avant qui était moins bien, là c'est pas possible c'est … il faut tout donner sur le coup et ça c'est compliqué aussi.

-S'il n'y avait plus de contrôles tu penses que tu serais plus motivée ?
-Déjà peut-être un peu plus de contrôles ce serait, ce serait quelque chose qui faciliterait l'affaire parce que c'est difficile euh d'accumuler un gros paquet de connaissances pour le recracher une seule fois. Puis c'est après le premier contrôle à la moitié du semestre et puis deuxième contrôle à la fin du semestre ça veut dire aussi qu'il y a entre quatre et cinq semaines entre les deux contrôles, ça veut dire un gros paquet de connaissances assimilées, faut pas oublier le cours numéro un quand tu es au cours numéro quatre et encore moins quand tu es devant ta feuille ça c'est, c'est euh beaucoup d'un coup quand même.

-Est-ce que dans ta famille, tes parents ils ont fait des études supérieures ? Est-ce qu'ils t'ont poussée pour faire tes études ?
-Oui mon père il a eu son Bac puis après il a eu énormément de chance , maintenant il est ingénieur de laser donc euh à l'époque de mes parents les études ça comptait moins, enfin c'était moins important d'avoir des gros diplômes pour pouvoir grimper les échelons mon père a réussi vraiment à se débrouiller et maintenant il réussit très bien il a un bon poste en ayant un Bac et ma mère elle a fait des études supérieures, elle a fait beaucoup d'ailleurs enfin elle a fait une bi-licence et même une tri-licence il me semble euh elle en voulait mais vraiment ça et après elle a fait dans le classique le théâtre c'est ce qui lui plaisait et maintenant elle est prof. Et voilà !

-Et tes parents t'ont poussée à venir à l'université ou c'était ton idée ?
-Non c'était une idée vraiment à moi-même mais euh après il y a des antécédents et tout ça qui vont avec mais après j'suis très indépendante ça veut dire c'est moi qui décide de ce que je ferais, j'en suis convaincue et l'université je pensais que c'était une très bonne chose ça allait en soi pour, pour les gens qui trouvent qu'est-ce qui leur plaît et après ce ce qui est bien avec l'université c'est que et j'étais un an mais c'est pas grave je le considère pas ça comme une erreur je le considère comme une expérience supplémentaire euh j'ai dix-huit ans donc euh commencer les enfin, faire des études d'un an c'est rien du tout, c'est, c'est euh ça m'a servi forcément parce que déjà je sais ce que c'est je suis allée, j'ai fait mes propres expériences, ça m'aurait plu ce serait très bien bah là ça marche pas c'est pas grave mais il va falloir que je réagisse et que je fasse autre chose là c'est pour ça j'ai arrêté mes cours, je passe mon permis vraiment très rapidement je pense je me suis inscrit au code là , là j'ai eu le résultat je m'investis vraiment dedans et je vois le résultat c'est plaisant quand même parce que bon bref c'est personnel mais ça fait très, très peu de temps que j'suis au code une date, dans, dans deux jours je pense ça c'est cool, c'est une satisfaction quand même parce que arrêter la fac c'est pas évident non plus , j'étais toujours à

l‟école, j‟étais toujours assidue enfin jamais j‟étais absente le niveau que ce soit après ça se passait plus au moins bien mais avec mes parents, mes parents, ils voulaient pas du tout que je laisse les cours, c‟est vraiment que j‟ai toujours été en cours et là j‟ai commencé de moins en moins à y aller etc. J'ai pris goût à ça je me suis laissée entraîner là-dedans donc c‟était quand même problématique pour moi il y avait un moment que je me suis pas sentie très bien, je me suis demandée où est-ce que j‟suis allée, euh déjà il y a un questionnement on se rend compte que l‟université c‟est pas pour nous etc. c‟est pas Ah ça me va pas salut, c‟est… j‟étais déçue de ne pas aimer au début après je ne peux pas, je ne peux pas faire grande chose vu que ça me correspond pas je fais juste changer aller voir ailleurs si ça me plaira plus.

-Avant d‟aller à l‟université, avant d‟entrer à l‟université, l‟université c‟était quoi dans ta tête ? Quelle était l‟image de l‟université pour toi ?
-L‟université c‟est quand même une grande marche à atteindre, c‟est quelque chose, c‟est la connaissance, c‟est la recherche, l‟évolution, l‟avenir aussi parce que c‟est les universitaires qui font avancer le monde je pense et j‟avais une très belle vision de l‟université et je l‟aurai toujours je pense, parce que c‟est, c‟est un lieu génial, on rencontre des gens très, très différents et enfin moi ça me plaît beaucoup mais pour moi là-dedans ça me suffit pas je sais que c‟est par, là, regardez il y a un piano là dans le cafétéria je viens très souvent il y a des gens qui jouent du piano, dans la cour il y a des gens qui font de la guitare qui chantent derrière nous il y a tous, tous les souvenirs du 13 novembre c‟est très émouvant aussi c‟est une commune intéressante et plaisante mais l‟enseignement qu‟on y trouve me correspond moins.

-Comment tu travailles ? Quelle est ta méthode personnelle de travail ? Au lycée et à l‟université ?
-On va dire j‟étais pas très assidue, enfin je m‟avançais pas des jours complets avant de rendre un devoir enfin je m‟investissais pas énormément mais suffisant, suffisamment pardon pour avoir des résultats positifs parce que au lycée ça s‟est toujours bien passé. Après quand j‟avais des commentaires composés etc. je le fais une fois durant la veille pour le lendemain et je me suis couchée à trois heures et demie je dis je prends jamais trois jours d‟avance et euh ça j‟ai réussi à garder ce rythme-là quand même parce que après je sais que c‟est pour moi-même c‟est le stress qui s'accumule, de me dire j‟ai un truc à rendre, j‟ai un truc à rendre , je me suis couchée super tard encore moins pour travailler donc ça c‟est quelque chose que j‟ai réussi à garder j‟ai réussi à … arriver dans une énergie positive quand je suis arrivée à la fac je me suis dit c‟est cool enfin j‟ai mon Bac je vais évoluer je vais atteindre des choses différentes donc euh j‟ai commencé à rendre quelques devoirs supplémentaires etc. au début je m‟ investissais beaucoup plus mais après quand je me rend compte que rien que les efforts que je faisais n„étaient pas suffisants parce que je voyais ma copine à côté qui faisait des fiches et des fiches et qui révisait qui complétait ses cours etc. que moi j‟étais contente parce que je rendais des devoirs supplémentaires c‟est là que je voyais l‟écart et maintenant ma copine a eu son semestre mais pas moi donc euh je sais que son comportement à elle qu‟il faut adopter mais après déjà j‟ai pas le caractère de me dire travailler énormément et euh j‟aime particulièrement ma vie sociale, sortir , voir mes amis, enfin c‟est essentiel, après je pense qu‟il faut que ça cesse, ça révise un petit peu parce que ça marche pas les deux parce que ma vie sociale prend trop de place mais elle est importante aussi il faut pas oublier quand on fait des études et dès qu‟on entre dedans il faut des moments de décompression, de pause en disant stop.

-Tu as pas eu vraiment le temps de te dire Stop au premier semestre ?

- Non, non euh au premier semestre, je ne sais pas je me suis dit oui j‟ai le temps, je verrai, j‟aurais les notes du semestre, je vais voir comment ça se passe me laisser un peu porter et puis bah là j'suis à la sortie quoi, c‟est pas un drame du tout je fais mon petit bout de chemin, et j‟ai quelques réponses par rapport à l‟université ça veut dire j‟ai reposé sur mon passé ce que je veux pas faire mais par contre pour le futur ce que j‟ai envisagé c‟est différent.

-Maintenant tu as changé ton objectif pour l‟avenir ?
–oui.

-Avant tu voulais faire quoi avec lettres modernes ?
-Hum je ne sais pas j‟aimerais euh ça c‟est grâce à l„université que j‟ai dé ... découvert de la médiation culturelle et ça, ça m‟est hum comment j‟aimerais beaucoup parce que ça a l‟air original comme un métier en gros l‟organisateur des événements culturels, les expositions, les conférences, les théâtres, les concerts, et ça, ça me plairait bien parce que c‟est un côté que j‟aime bien enfin comment préparer les choses et tout puis les contacts avec les artistes faire de la médiation entre le public et bah les artistes ça serait super cool ! donc je me rends compte vraiment que la littérature et être derrière un livre ou une feuille ça ne va pas, ça je ne veux pas faire comme un métier et après c‟est très personnel.

-Et avant d‟entrer tu as pas pensé à ça ? Qu‟est-ce que je vais faire avec ça et pourquoi ? tu ne t'es pas demandé pourquoi ?
-Je me disais je vais à la fac c‟est déjà bien et je vais avoir des nouveaux cours etc. c‟est déjà bien on va voir qu‟est-ce que c‟est, j‟avais pas d‟envie de me prendre la tête à me dire il faut absolument que j‟aie une idée de métier dans la tête pour pouvoir réussir parce que euh parce que c‟est pas obligé, c‟est pas nécessaire même si je fais d‟autres études j‟ai jamais eu un métier que j‟ai dans la tête et puis je me suis dit de toute façon je trouverai toujours un truc qui me plaira parce que si tu fais des études que t‟aimes ça t‟ramènera pas forcément à ce que t‟aimes malheureusement j‟aime un peu moins mes études et j‟ai pas d‟envie de faire un métier que j‟aime moins aussi.

A ton avis quelles sont les compétences nécessaires pour réussir à l‟université ?
-De la volonté, beaucoup de volonté, de la concentration, un petit peu de maturité quand même parce que la volonté ça fait pas tout il y a des matins il faut que tu dises non, non t‟y vas, t‟as pas de choix, tu te lèves tu vas prendre le transport ça c‟est une chose que, j‟ai pas totalement envie d‟avoir non plus parce que plus on grandit plus on se rend compte que c‟est bien d‟être enfant, moi j‟suis dans la phase que je me dis ah je veux bien encore rester enfant, je veux rester encore un peu.

-Comment tu t‟évalues ? Est-ce que tu as assez d‟acquis pour faire cette filière ?
-Je pense que ça aussi c‟est un problème au final c‟est que j‟ai un niveau hein suffisant on va dire en littérature mais peut-être pas assez non plus pour avoir comment… cette analyse si précise et subtile qui demande et ça, ça m‟a peut-être essoufflée un peu le fait de me dire jamais assez suffisant, jamais aller assez loin euh c‟était bien mais pas génial c‟est ce que je faisais alors qu‟au lycée c‟était, il y avait du sens c‟était déjà c‟était pas mal etc. c‟est pas la qualité de mon travail qui a changé c‟est les demandes du prof euh du coup au fur et à mesure je me force de rendre des

travaux qui sont pas suffisamment bons, ça m‟a fatigué aussi et puis j‟ai décidé de ne pas me donner les moyens d‟aller plus loin.

-Est-ce que tu t‟y mettais vraiment, est-ce tu travaillais ?
-Non, non ça jamais je m‟étais investie à cent pour cent non plus, je pense que si j'avais voulu vraiment y arriver j‟aurais pu, j‟aurais pu passer, rester deux heures après le cours pour aller à la bibliothèque, pour travailler, ou… euh… enfin en faire beaucoup plus mais après j‟avais pas l‟envie et j‟avais pas le temps non plus parce que enfin j‟habite à une heure et demie deux heures d‟ici en transport et quand je finissais à seize heures, non je restais jamais jusqu'à dix-huit heures parce après je rentre trop tard donc euh à seize heures , bah au lycée ça faisait pas de problème de rester une heure ou une heure et demie de plus parce que de toute façon j‟étais dans une demie heure chez moi là je serai une heure de plus, je savais que j‟arrive chez moi à dix-neuf heures dix-neuf heures trente c„est fatiguant j‟ai pas euh surtout qu‟on a traversé l‟hiver etc. il fait nuit, il fait froid, j‟avais pas la motivation du tout pour me euh pour me dire enfin voilà la volonté je pense que si je trouvais quelque chose qui me plaisait beaucoup plus peut-être que je le ferais, et puis aussi le fait d‟avoir ma voiture si j‟avais jamais mon permis ça jouera vachement parce que le problème c‟est pour faire de la gare à chez moi donc euh après une fois que j‟suis à la gare il y a pas de problème, ce serait la même chose pour rentrer j‟arrive à la gare directement et puis rentrer en voiture ça serait moins pesant d‟aller à Paris là ça allait quand même, c‟est vraiment , c‟est vraiment du temps beaucoup perdu, si je pouvais travailler dans le transport c‟était bien, je le ferais d‟ailleurs des fois mais euh c‟est pas la même concentration qu‟en bibliothèque ou chez soi.

-Normalement tu travaillais toute seule ou tu travaillais avec les autres ?
-Toujours toute seule, toute seule, oui vraiment c‟est bien à la fac on aura le droit d‟emmener un ordinateur donc on a beaucoup de facilités avec les ordinateurs ça va très vite on prend les cours beaucoup plus rapidement on peut rajouter des choses, on peut effacer, vraiment, simplement et rapidement, c‟est au niveau, comment, de la prise des notes des cours, c‟est positif parce que prendre à la main j‟ai essayé au début mais y déballent quand même beaucoup d‟informations alors c‟est compliqué de tout suivre, avec l‟ordinateur il n‟y a pas de problème. Et du coup on peut rendre aussi des travaux sur l‟ordinateur, c‟est quand même c‟est positif aussi, je pouvais travailler un petit peu dans le train et même parfois dans d‟autres cours pour un autre cours.

Et comment tu travaillais, tu apprenais ? Tu écoutais, tu réécrivais ? Ou lisais ?
-oui beaucoup bah l‟écoute déjà parce que essentiellement c‟est par ça que ça passe et puis à relire un peu les cours qu‟on a écrit etc. après pas toujours parce que des fois qu‟on travaille des cours qui font trois – quatre pages qu‟on a besoin que de deux- trois informations donc on relit pas tout le cours, certains paragraphes, certains petits passages euh on se souvient, on a mit ça en rouge on a des choses comme ça, je me rattachais quand même aux cours que j‟avais écrits mais en littérature c‟est pas un apprentissage non plus euh euh monstrueux les figures de style on les connaît depuis le lycée, après on apprend des choses un peu plus subtiles mais vu que c‟est ponctuel moi je le remet plus c‟est les petits mots en latin etc. on lit une fois deux fois puis c‟est bon c‟est rentré c‟est pas un gros bloc à apprendre comme qu‟on était en droit ou en histoire c‟est quand même plus léger au niveau du bourrage des crânes de nos horaires c‟est beaucoup moins pesant.

Tu avais quand même de bonnes bases pour faire cette filière, tu étais dégoûtée finalement et tu penses que c'était seulement à cause des méthodes des profs, des enseignements ?
-Non c'est dû aussi, il y a un côté de flemme énorme vraiment qui joue beaucoup. C'est j'ai pas, j'ai pas, ça me plaît pas vraiment beaucoup ça ne me passionne pas on peut dire donc j'avais pas envie de me lancer à cent pour cent.

-Mais quand t'avais choisi ça, ça te plaisait !
-C'est très, très subjectif, déjà c'était pas mon premier choix sur APB.

-C'était quoi ton premier choix ?
-C'était la communication, j'ai eu l'option de communication. Mais pareil c'est vu que j'ai l'option j'ai les cours moins intéressants de la licence. C'est pas passionnant non plus, j'aimais bien la communication mais pas passionnant je me disais bah quand même j'y vais malgré tout. C'était des cours qui changeaient, c'était aussi important parce que comme j'ai dit tout à l'heure vraiment c'était tout, tout presque pareils mais donc j'ai pas eu communication j'ai eu lettres modernes. C'est assez compliqué de savoir qu'est-ce qui y va avoir dedans parce que c'est écrit sur un bout de papier le code des cours, il est un peu expliqué sur un bout de papier mais euh c'est jamais pareil qu'en vrai et puis en plus ça dépend énormément du prof devant lequel on se retrouve, on peut faire ce qu'on veut mais le prof il fait quatre- vingt-six pour cent, enfin la qualité du cours.

-Est-ce que t'avais des attentes quand tu es venue à l'université ? Est-ce que tu penses que l'université n'a pas répondu à tes attentes ?
-Non je me faisais pas trop, je ne me suis pas ennuyée dans cette filière je ne me suis pas vraiment projetée, je voulais vraiment voir de près à quoi ça à l'air de ressembler avant que d'imaginer enfin le système scolaire mine de rien donc on sait comment ça marche on va l'école et après il faut être rigoureux. Après peut-être de la joie le fait que c'était à Paris etc. j'étais super contente enfin je vis dans une petite ville, je bouge, je sors, finalement j'étais très contente d'être dans ma petite ville, parce que le transport tous les jours ça a, ça vraiment c'est un point important dans cette décision d'arrêter.

-Comment tu t'évalues ? Qui est Marinette ?
-Comment je m'évalue… pouf ! je ne sais pas c'est très intime, je sais clairement que j'ai pas le niveau littéraire suffisant pour être dans une filière comme celle-ci parce qu'on ne peut pas faire des choses à moitié à la fac et moi j'ai mis la volonté de me plonger dedans mais même les capacités j'suis pas parce que j'arrive pas à aller aussi loin que ce ce que les profs me demandent et ça me fatigue et ça me décourage un peu et j'ai pas d'envie de me donner le moyen d'aller beaucoup plus loin par le fait que ça ne me passionne pas si ça m'avait plu et je savais qu'à la fin il y avait le métier que je veux faire et même si c'est dur je vais arriver bah là je pense que je me donnais un peu les moyens parce que pour le Bac L c'est un peu compliqué en seconde et en première mais je voulais mon Bac L de tout façon il y a pas de choix il fallait le Bac donc je me serais donnée les moyens je me disais je me suis dit allez maintenait il faut travailler, j'ai me suis mise dans les livres et puis j'ai réussi à avoir mon Bac et c'est une immense satisfaction mais là, j'ai pas l'envie après m'évaluer je dirais que c'était très intérieur, c'était des ressentis, c'est aussi le fait d'avoir pas envie d'aller en cours ça arrive à tout le monde de ne pas avoir envie de se lever le matin mais euh là j'avais vraiment pas envie de me lever le matin pour me dire, c'était pas ah

non je vais à la fac, c‟est chiant etc. c‟est plutôt oui je me lève mais pour aller faire quoi ? ! D‟aller en cours pour regarder le prof et je me tapais deux heures de transport et il y en aura deux heures après donc je restais dans mon lit donc et puis c‟est un cercle vicieux qui fait que ça marche pas.

-Apprendre alors pour toi c‟était quoi ?
-Moi j‟écoute beaucoup, beaucoup ce, ce qui disaient les professeurs etc. je retiens, j‟ai beaucoup de mémoire auditive, j‟ai jamais été plongée , comment, dans les règles, dans les méthodes de travail, comment fonctionnait etc. un peu comme tous les élèves je pense on apprend quand il faut, on sort le cahier, on se met au bureau pas de musique la lumière bah on bouquine, on lit, on prend des notes, on fait de p‟tites fiches et ça les petites fiches c‟est quand même c‟est très utile à l‟université parce que on amasse tellement d‟informations que c‟est pas mal de les répertorier de les simplifier un petit peu. C‟est vrai que c‟est utile mais après on nous demande un paquet de fiches à faire on écoute à ce, ce que les profs nous disent il faut faire soixante - dix fiches pour un semestre pour une matière.

-Est-ce que tu es boursière ?
-Oui.

-Donc tu n‟as pas de besoin de travailler ?
-Non.

-Donc tu as largement le temps pour travailler ?
-Mais c‟est ça, c‟est qu‟on a trop de temps, il y a des jours , des jours que j‟avais pas de cours bah ces jours là je me levais tard j‟en profitais pour faire autre chose et travailler un petit peu mais je travaillais une heure et demie deux heures par jour et enfin sur la journée où j‟avais pas le cours et puis des fois je préférais sortir que travailler aussi donc ça c‟est pas c‟est pas bon du tout, j‟ai vraiment pas adopté le bon comportement pour réussir à la fac dès le début.

-Tes parents sont au courant ?
-Oui, oui.

-Ils sont pas contre alors ?
-Ils sont pas contents plutôt, c‟est pas qu‟ils sont pas contents parce qu‟ils peuvent pas me reprocher de ne pas aimer quelque chose mais ils sont pas enchantés non plus parce que c‟est quand même l‟école c‟est important l‟école, il faut aller à l‟école, enfin après ils sont pas super ravis surtout que je plane de décider toute seule d‟arrêter mais après ils seront pas contre non plus parce que déjà ils peuvent pas me forcer d‟aller à l‟école dans tous les cas et en plus je passe mon code dans peu de temps donc j‟suis à fond ça c‟était depuis les vacances ça a fait trois semaines que j‟ai arrêté la fac et depuis deux mois j‟ai fait mon code et j‟y vais à mesure j‟ai minimum de deux heures jusqu'à quatre heures par jour, donc euh j‟ai pas perdu mon temps non plus j‟suis plus à l‟école c‟est pas un drame mais c‟est pas une bonne chose non plus parce que je serais en rond… dans une routine de se lever tard et de se coucher à deux heures de rien faire dans la journée c‟est pas, vraiment pas bon ! donc j‟ai passé mon code, j‟essaye de trouver un travail aussi, j‟ai envoyé beaucoup de demandes et j‟attends la réponse donc je me laisse pas les bras croisés. Mais ce qui est évident c‟est que je reprends euh en septembre.

-Tu vas changer de filière ?
-Oui, pourquoi pas retourner pour faire quelque chose à l'université hein !

-Mais t'as pas encore décidé ? t'as pas d'objectif en tête ?
-Bah j'ai pour faire de la médiation culturelle comme je disais tout à l'heure mais il n'y a pas énormément de filières qui sont réservées à ça, ça c'est compliqué. Il y a une licence à la fac qui s'appelle médiation culturelle, j'ai demandé, j'ai fait une demande de réorientation pour le second semestre qui a été refusée et j'suis assez déçue parce que je me suis dit que si je vais changer ma filière pour faire quelque chose qui me plaisait un peu plus.

-Ils n'ont pas accepté ?
-Non, parce qu'il n'y a pas assez de place et ça se fait sur les notes donc il y a vraiment énormément de demandes de réorientation que ça n'a pas marché. C'est pas grave, mais je me suis dit peut-être ça me donne un petit coup de fouet pour avoir un peu plus de motivation ça n'a pas marché donc ça m'a mis encore plus la tête dedans en fait déjà j'étais déçue et il faut rester en Lettres Modernes ça fait deux choses qui étaient pas terribles. Ce qui me reste ce sont les écoles payantes déjà pour moi c'est pas possible, déjà je peux pas demander à mes parents de me payer ça puisque j'ai des frères et des sœurs et il faut que tout le monde vive correctement tandis que une école privée c'est pas obligatoire mais après il existe des licences pros donc il faut que je passe par un BTS. Ça, ça plaît moins à ma mère aussi, ça se fait que je suis en licence je vais à la fac donc c'est un niveau des études qui est quand même convenable qui elle a du se rendre compte que j'suis à la fac je vais à Sorbonne c'est génial c'est renommé et là je dois faire un BTS qui est en deux ans qui n'est pas un diplôme universitaire qui n'a pas bah le même prestige ça l'enchante un petit peu moins mais au final elle est super compréhensive et elle sait qu'elle ne peut pas à me forcer à faire quelque chose que j'aime pas, ce que au final c'est pas bénéfique pour moi oh et elle va le comprendre très bien.

-Est-ce que tu communiques facilement avec les autres étudiants ?
-Oui même pas qu'avec les étudiants avec tout le monde. J'adore les gens, j'adore parler avec les autres et apprendre des personnes très différentes euh ça c'est un truc que j'adore à l'université, j'ai rencontré des dames qui avaient trente ans des garçons qui (en) avaient vingt-cinq qui venaient d'Italie, d'Afrique, pas importe d'où ça c'est vraiment enrichissant comme celui qu'on a vu tout à l'heure il vient de l'Algérie il me raconte plein de choses c'est une autre culture ça c'est quand même un point très positif de l'université que j'ai aimé voilà rencontrer d'autres gens, on change de classe etc. donc on change aussi d'élèves ça c'est pas mal parce qu'il y a pas, enfin il y a des affinités qui se créent etc. il y a des liens qu'on crée avec les gens qu'on va voir souvent ça aussi c'est intéressant.

-Donc après combien de temps tu t'es mis en question pourquoi je suis en train de faire ça ? Un mois, deux mois, après tes résultats où tu n'as pas eu ton premier semestre ?
-Ah non je l'ai eu il y a deux trois jours, le fait de ne pas avoir eu mon semestre n'a pas du tout joué dedans parce que c'était absolument sûr. Le moment où ça a commencé un peu à décliner bah c'est déjà le moment que mon ami est parti et que j'étais un peu déçue et après euh après au fur et à mesure les notes qui étaient déjà tombées et qui étaient pas géniales et puis les cours qui m'intéressaient de moins en moins et puis euh je me suis mise en question avant les vacances de

Noël. Parce que un mois c‟est un peu court pour faire une idée précise à la fac c‟est quatre semaines ça passe très vite les quatre semaines surtout avec les très peu de cours, c‟est pas, c‟est pas les semaines lourdes on ne voit pas la fin, c‟est vrai que depuis que j'suis à l‟université je dis pas ah non on est lundi ! ça va recommencer j‟suis pas, parce que après c‟est très tranquille je me, enfin je me foule pas non plus donc on va dire que euh j‟suis très zen depuis que j‟suis à la fac.

-Tu es contente aussi que tu n‟es pas à la fac ?
-Non, mais c‟est différent du lycée où je me souviens le dimanche enfin le lundi on se levait toute la journée à traverser et puis encore cinq comme ça avant le WE… etc. maintenant c‟est plus du tout comme ça ! j‟étais contente d‟être lundi, j‟étais contente d‟être mardi tout était bien oui voilà ! et quand même quand je venais pas à la fac c‟était sympa parce que c‟était jamais huit heures à dix-sept heures c‟est beaucoup plus léger c‟est plaisant c‟est vrai mais c‟est pas positif pour la fac parce que au final on a tellement d‟heures de cours et on doit travailler tout autant et être à la fac vers neuf heures du matin et tous les matins et travailler c‟est vraiment comme ça pour réussir il faut faire ça, et euh moi je le fais pas mais consciemment et je sais que j‟ai pas du tout le courage de le faire.

-Mais tu regrettes pas non plus ?
-Non parce que sinon pas de regrets parce que si je regrettais après ça apporte que du malheur et la déception aussi je me dis pourquoi j‟ai arrêté la fac etc. ça veut dire que, un moment j‟ai mal réfléchi et c‟est pas possible parce que j‟ai envie d‟agir tout, toutes les possibilités, (-avant de partir) oui, je ne me suis pas trompée, après c‟est facile d‟arrêter. C‟est pas une épreuve d‟arrêter la fac, je suis allée en cours pour recommencer autre chose ce sera pas aussi facile ! Elle était une décision simple parce que c‟était dans un sens simple maintenant retrouver une autre filière ça sera plus difficile parce que je ne peux pas à me retrouver une deuxième fois non plus ! Il faut que je sois sûre et faut, en septembre j‟aurais pas de deuxième chance donc je me lancerai à fond.

-Bon je te souhaite bon courage et je te remercie infiniment pour cet entretien
-De rien.

Entretien 5 : Sociologie

Bonjour Mélissa
-Bonjour

-Merci beaucoup d'avoir assisté à cet entretien, je te préviens que cet entretien va être publié à titre anonyme, pour commencer tu peux te présenter un peu s'il te plaît ?
-J'ai 21 ans je suis en sociologie en première année à l'université de Paris 7. J'sais pas, je ne sais pas trop ce que je fais en fait en socio.

-Tu ne sais pas pourquoi tu as choisi sociologie ?
- Oui

-Pourquoi alors tu as choisi la socio ?
-Bah en fait, quand j'suis sortie du lycée je voulais faire éducatrice de jeunes enfants et en fait je ne savais pas trop ce que je voulais faire mais euh j'avais le choix de prendre le BTS mais euh, je me suis dit je ne sais pas si je prends ce BTS-là, je préfère aller à la fac pour voir comme ça j'aurai le temps pour réfléchir et j'sais pas… euh, en fait ça me plaît pas socio.

-Pourquoi venir à la fac et réfléchir ? Pourquoi tu n'as pas réfléchi avant ?
-Bah, en fait ...je hum... comme j'hésitais, en fait au lycée ils nous demandent, ils nous ont demandé un peu trop tout ce qu'on voulait faire et comme j'ai hésité un peu je me suis dit bon en gros je vais à la fac, comme ça je reste pas chez moi. Bon je pouvais réfléchir avant d'aller à la fac mais comme ça j'aurais au moins un an pour bien réfléchir, bien faire mes choix, mes recherches comme ça je sais ce que je vais faire alors que à APB on a, on a euh quelques mois pour réfléchir euh je trouve que c'est pas assez. Administration post Bac, en fait tu fais des vœux euh après tu peux faire des BTS, des licences, des formations, euh on te force, on te prend sur ton dossier en fait.

-Au lycée on t'a pas bien orientée sur tes vœux ?
-Pas vraiment, au lycée on fait pas, on, on, j'sais pas comment expliquer, on, on ... , on dit pas vraiment, on donne pas vraiment d'infomations aux élèves, les informations sur les métiers.

-Et dans la famille il y avait personne pour te conseiller des choses ?
-Si mais euh, en fait, moi j'aimais euh, j'aime plusieurs secteurs, j'savais pas quoi choisir en fait.

-Les secteurs, comme quoi ?
-Alors, j'aime bien les enfants, j'aime bien l'environnement, la santé aussi c'est pas mal, il y a quelques trucs dans le social que j'aime bien et en fait il y a plein, j'aime beaucoup de choses, j'sais pas quoi apprendre en fait.

-Qu'est-ce que tu aimes dans le social ?
-Alors, j'aime bien euh, bah, parler avec les gens euh …, communiquer, parler avec les gens, communiquer et voilà !

-Est-ce que tu avais des matières dans ce domaine au premier semestre ?

-Oui, hum, enfin, hum, socio hum, j'sais pas comment expliquer…c'est, aux premières matières, au premier semestre, pardon, j'avais plusieurs matières, j'avais quoi, j'avais euh, ah, intro à la sociologie, anthropologie, intro à l'anthropologie, projet professionnel, projet personnel-professionnel, et qu'est-ce que j'avais d'autre, euh, je me souviens plus, je ne sais pas, j'avais beaucoup de matières.

-Elles t'ont plu ?
-Anthropologie c'était bien et les autres c'était un peu, ça dépend, ...

-Ça dépend de quoi ?
-Ça dépend des professeurs, ça dépend, il y avait un TD qui était bien mais sinon la matière était nulle, enfin j'aime pas la matière, j'sais pas, en sociologie, en ... j'aimais pas vraiment j'sais pas.

-Comment ça nulle ?
-C'est pas très euh, c'est intéressant mais euh…. Voilà ! sans plus.

-Alors tu es venue à l'université parce que tu ne savais pas quoi faire d'autre ?
-Oui, et euh, voilà, euh, et aussi pour euh… je ne sais pas.

-Est-ce que tu as redoublé au lycée ?
-Non, en fait l'année dernière j'étais en socio et comme j'aimais pas trop socio, bah j'ai pas, bon, travaillé enfin j'ai pratiquement pas travaillé, là, j'ai redoublé mon année mais en fait ça me fait rien parce que quand je veux, je compte pas continuer bah euh, ça me fait rien ! Que j'suis en deuxième année ou en première année ça revient au même parce que je compte pas continuer la socio.

-Tu as redoublé mais quand même tu as continué ?
-Oui parce que j'avais pas trouvé le truc, euh, j'ai passé un concours, j'avais, j'ai pas eu donc.

-Concours de quoi ?
-Éducatrice de jeunes enfants voilà !

-Comment s'est passé le premier semestre ?
-L'année dernière ou cette année ?

-Non cette année.
-Bah en fait au premier semestre j'avais les matières que j'avais validées l'année dernière donc je les ai pas repassées euh là, ce semestre j'ai essayé de travailler parce j'ai redoublé bah il y a des matières que j'ai validées et d'autres non.

-Il y a encore des matières que tu n'as pas validées ?
-Oui.

-Comment s'est passé cette année par rapport à l'année dernière ?

-Bah cette année le premier semestre j‟étais plus sérieuse que l‟année dernière parce que, parce que euh voilà j‟avais quand même redoublé je voulais pas redoubler encore.

-On revient à l‟année dernière. C‟était la première fois que tu étais à la fac, avant d‟entrer à la fac tu avais quelle image de l‟université ? De la fac ?
-Bah en fait je me rendais pas compte que les études supérieures c‟était vraiment là que ça commence ça, on commence vraiment à rentrer dans le projet professionnel je me suis dit voilà c‟est comme ..., pour moi c‟est enfin je me rendais pas compte donc ah voilà je ne sais pas je pense que c‟est pour ça aussi que j'suis venue à l‟université parce que je me rendais pas compte l‟université, je connaissais pas l‟université.

-Tu te rendais pas compte que l‟université c‟était comment ?
-C‟était vraiment, j'sais pas, j'sais pas, c‟est euh, euh..., c‟est assez ..., en fait je connaissais pas l'université donc j‟avais pas une bonne, … je me suis dit l‟université c‟est bien j'sais pas, j‟allais mais en fait j‟aime pas trop.

-Tu te rappelles du premier jour ?
-Oui.

-C‟était comment ?
- C‟était au mois de septembre, j‟étais venue à la pré-rentrée et en fait on nous a parlé de la sociologie bah ça avait l‟air bien mais en faisant la sociologie bah j‟ai pas aimé.

-Quelle était la différence entre ce qu‟ils ont dit et ce que tu as vécu ?
-Bah en fait quand ils en parlent ça a l‟air bien mais quand on est dedans c‟est pas si bien que ça c‟est un peu, j‟aime pas trop.

-Qu‟est-ce que tu n‟aimes pas ?
-Bah j‟aime pas trop le rythme de la fac parce que, en fait comme au lycée on est assez encadrés, quand on entre à la fac ça change et tu dois tout faire tout seul et euh voilà on est pas habitués, d‟un côté c‟est bien et d‟un côté c‟est pas bien, bah ça change j‟aime pas trop le rythme.

-Qu‟est-ce qui change ? Qu‟est-ce qui t'as gênée dans ce rythme là ?
-Bah , je sais ..., bah, déjà c‟est pas ..., par exemple si on a besoin, parce qu‟il y a des cours en magistral, des cours en magistral, des cours en TD, les cours en TD encore ça va si on a besoin d‟aide on peut être aidés mais les cours magistral, ils parlent et on doit prendre des notes et c‟est pas si simple que ça en fait on doit faire soi même ses propres trucs et si on n‟est pas motivés bah c‟est le prof qui va nous motiver alors qu‟au lycée bah on sera plus motivés si voilà alors que euh ici si t‟es pas motivé, t‟es pas motivé tu peux abandonner vite fait c‟est ça le truc.

-Et pour les TD comment ça se passe ?
-Les TD en fait on est un petit groupe et euh… et ça va, ça dépend des profs il y a des profs qui sont, enfin, la majorité des profs en sociologie sont bien donc voilà ça va on arrive à suivre.

-Les profs sont bien, ça veut dire qu‟ils sont comment ?
-Ils enseignent bien, ils discutent bien ça donne envie d‟apprendre, de les écouter,

-Pour toi apprendre à l'université c'est quoi ?
- Bah savoir euh, c'est le transmettre des choses, des connaissances, transmettre des savoirs.

-Avant d'y entrer, l'université c'était ça pour toi ?
-Oui.

-Et maintenant c'est toujours ça ?
-Oui ça ne change pas.

-Bah alors qu'est- ce qui a changé pour que, que tu dises que c'est pas bien ?
-Euh je ne sais pas, c'est la fatigue, c'est euh… un peu fatiguant en fait j'sais, euh pouf.

-Bah, j'sais pas, j'aime le rythme, euh, en fait on doit tout faire, tout seul, et moi j'aime bien euh genre, quand j'suis, euh, … en tout rien font les profs… pas de cool mais être aidée ou des trucs comme ça je préfère le truc du lycée c'est mieux.

-C'était comment au lycée ?
-Bah alors le lycée on avait des professeurs et euh ils écrivaient au tableau on prenait, on écrivait même si on parlait, on écoutait, on fait (il faut ?) quand même suivre, si t'écoutes pas , bah , t'as pas de prise d'informations et voilà c'est toi qui a chuchoté, même en parlant, on peut faire plein de choses, même si on travaille pas au lycée on peut avoir la moyenne alors que là, ici aussi si on travaille pas trop on peut avoir la moyenne puisque voilà je veux dire que c'est pas pareil, c'est pas le même rythme, la même méthode.

-Tu as quel Bac ?
-STDS.

-Est-ce que les matières que tu avais au lycée, t'ont aidée ici pour travailler ?
-Il y a quelques trucs, vraiment les petits trucs, après les définitions, c'est tout.

-Est-ce que la méthode avec laquelle tu travaillais au lycée marche ici ?
-J'ai pas compris.

-Avec quelle méthode tu travaillais au lycée ?
-Ah je m'en souviens plus.

-Tu travaillais comment, tu lisais, tu écrivais ?
-Oui j'écrivais, bah en fait je lisais, en fait ma mémoire visuelle est meilleure que ma mémoire auditive donc je lis après j'apprends.

-Et ici tu fais pareil ?
-En fait ici j'apprends pas trop mes leçons parce que ça m'intéresse pas.

-Alors quand c'est pas intéressant, tu apprends pas.

-En fait, ça me motive pas à apprendre, donc je sais que, quand il y a quelque chose qui me plaît pas je ne suis pas motivée à faire ces choses voilà !

-Donc tu apprends pas pour apprendre, tu apprends pour avoir le plaisir d'apprendre ?
-Quand même, oui, je trouve que c'est important d'avoir du plaisir d'apprendre quelque chose parce que ça me motive en plus ça fait plaisir.

-Avec les autres étudiants, tu as une bonne relation ?
-Ouich franchement oui, il y a des étudiants avec qui je me suis fait de bonnes relations donc ça c'est le positif en venant à la fac.

-Ce sont des étudiants que tu as rencontrés ici à la fac ?
-Oui.

-Si tu as un problème avec une matière comment tu trouves une solution à ton problème
-Bah je vais demander à mes copines.

-Donc tu travailles toute seule ou avec tes copines ici ?
-Dans la majorité du temps je travaille avec mes copines.

-Ici ou à la bibliothèque ?
-Ici ou soit des fois on fait de notre côté, on va dire apprendre en commun quelque chose comme ça.

-Tu n'avais pas d'objectif en venant à l'université ?
-Ah non, non pas du tout.

-Qu'est-ce que tu attendais de l'université avant de venir ?
-Euh… je sais pas trop, en fait comme je voulais faire éducatrice de jeunes enfants bah d'un côté j'ai appris la sociologie parce que ça pouvait m'aider, socio, sociologie, social, éducatrice je me suis dit c'est pareil donc peut-être ça peut m'aider mais je ne savais pas trop c'est que c'était la place de la sociologie.

-Est-ce que tu vas continuer ?
-Non en sociologie non.

-Tu vas t'arrêter ?
-Oui je compte m'arrêter parce que j'aime pas trop.

-On est au deuxième semestre, tu penses continuer jusqu'à quand ?
-Bah peut-être l'année prochaine, mais le temps que je fasse mes recherches en fait je reste en socio et si je trouve quelque chose je vais partir.

-Pendant toute cette année il n'y avait pas quelque chose qui t'a motivée pour continuer ?

-Si, il y avait une matière que en fait j'suis venue au cours magistral, "immigration et mondialisation" et j‟ai écouté le cours c‟était intéressant bah je me suis dit oui c‟est bien la sociologie mais en fait non, non.

-Ça n'a pas duré longtemps.
-En fait, ça a duré longtemps, en fait les premiers cours j‟ai aimé vraiment les cours mais après voilà ! c‟était normal.

-C‟est devenu normal ?
- Oui.

-Comment ? c‟est devenu ennuyant ?
-Je sais pas enfin, moyen, enfin j'sais pas.

-Et c‟est toujours comme ça, au début tu aimes quelque chose et après … ?
-Non ça dépend, ça dépend il y a des choses que vraiment j‟aime, j‟aimerais longtemps et ..., des choses euh… ça dépend, ça dépend, oui c‟est le seul truc qui m‟est arrivé pour la sociologie en fait.

-Ah c‟est la première fois que ça t‟est arrivé ?
-Oui je pense oui.

Au lycée tu aimais toutes les matières ?
-J‟aimais pas trop les Maths, euh bah chais pas… moyen…

-Tu étais une bonne élève ?
-J‟étais moyenne..

-Et tes copines, tes camarades au lycée étaient de bonnes élèves ?
-La majorité était de bons élèves oui.

-Et maintenant ils font quoi ?
-Ça dépend, il y en a qui sont dans la santé, il y en a qui sont dans le social, ça dépend.

-Tu penses faire quoi l‟an prochain ?
-Bah ... j‟ai essayé de chercher une formation et puis j‟essaierai de valider mon année comme ça je passe en deuxième année et puis si je trouve quelque chose bah je laisse la sociologie je vais faire autre chose.

-Mais si tu ne trouves pas tu continues ?
-Oui parce que j‟ai pas le choix, je peux pas rester chez moi.

-Et tes parents, est-ce qu‟ils t‟ont poussée pour aller à l‟université ?
-Non, non.

-C‟est ton choix à toi-même ?

-Oui.

-À ton avis pour réussir à l'université qu'est-ce qu'il nous faut comme compétences ?
-Déjà pour réussir à l'université, déjà il faut être, si on sait qu'on sera pas autonome on va décrocher vite fait bah je pense que c'est pas la peine d'y aller, il faut être motivé, il faut faire ses recherches et il faut être motivé par la fac parce que si on sent qu'on va pas aimer bah ça sert à rien. À partir du moment qu'on a vraiment rien, bah voilà ! au lieu de rester chez soi, venir à la fac mais euh, il faut apprendre à se débrouiller tout seul c'est plus important ah et savoir prendre des notes voilà !

-Ah tu ne sais pas prendre des notes ?
-En fait, au lycée j'ai pas pris de notes donc euh j'ai essayé, j'ai appris à me débrouiller, et j'étais pas très forte à prendre des notes.

-Tu prends à l'ordi ou à la main ?
-Non c'est à la main.

-Tu penses qu'avec l'ordi c'est plus facile ?
-Avec l'ordi je pense que c'est facile pour euh…, pour euh…, pour tout mettre en ordre, pour tout c'est vraiment facile parce que les feuilles, ça se perd après si on est organisé c'est bon.

-Alors t'étais pas organisée alors ?
- Non, non pas du tout.

-Au lycée non plus t'étais pas organisée ?
-Non au lycée, j'étais pas organisée.

-Donc il te manque l'organisation
-Oui l'organisation, il faut être assidu.

-Et tu étais pas assidue ?
-Bah non parce que ça me plaît pas donc euh…

-Est-ce que tu penses que si tu avais mis un peu d'efforts tu pouvais réussir ou pas ?
-Peut-être sûrement, peut-être oui.

-Tu t'évalues comment ? Tu es qui ?
-Ah ! bah alors elle aime pas trop la sociologie, elle cherche à, bah elle cherche son projet professionnel on va dire un petit j'ai des choses en tête mais voilà j'sais pas.

-Tu es assidue ? tu es courageuse ?
-Non, ah courageuse, je ne sais pas, assidue ça dépend des choses. Pour la sociologie non mais certaines choses de la vie oui.

-Sociologie non mais tu es toujours dedans. Pourquoi ?

-Parce que j‟ai pas le choix, parce que si je continue pas la fac je vais rester chez moi ça je peux travailler mais voilà !

-Tu n‟as pas trouvé un travail ?
-En fait j‟ai, j'sais, si j‟ai une idée de travail que je peux faire mais je ne sais pas si je vais le faire maintenant mais j‟hésite à travailler et laisser la socio.

-Tu es boursière ?
-Oui.

-Et tu habites avec tes parents ?
-Oui, oui j‟habite avec mes parents.

-Est-ce que c‟est facile de travailler à la maison, vous n‟êtes pas nombreux ?
-Si on est nombreux, quand même on est huit, enfin, on n‟est pas trop, on est pas trop nombreux on est huit mais ça va.

-Et tu as la possibilité de travailler dans le calme ?
-Oui, oui, oui ça va.

-Pour toi c‟est facile de communiquer avec les autres ? Pour te faire des amis ?
-Euh, bof ! oui ça va, mais il y en a avec qui ça passe plus rapidement qu‟avec d'autres.

-Comment ça se passe normalement quand tu te fais des amis ?
-Bon, bah, en fait des fois il y a des choses dans les matières qu‟on comprend pas ou soit on cherche quelque chose, on va parler aux autres et sans se rendre compte, après ça va se créer comme ça.

-Est-ce que tu ne t'es jamais demandée pourquoi la sociologie ?
-Non, je ne sais pas, j‟ai pas de réponse.

-A ton avis le problème vient d‟où ? De ta mentalité ? De ton niveau scolaire ? Du système ?
-Je sais pas du tout, peut-être ça vient de moi je ne sais pas, bah, je sais pas, bah en fait je pense que d‟un côté ça vient de moi parce que j‟aurais dû, et aussi du système, parce que j‟aurais dû faire mes recherches avant d‟aller à la fac, au lycée, on nous demande un peu trop tôt ce qu‟on veut faire, un peu trop tôt ce qu‟on doit choisir et déjà on a le Bac à faire, prendre l‟APB et tout. Déjà on est stressés pour le Bac, après on doit choisir notre orientation et tout c‟est euh c‟est…

-Tu n‟avais pas assez de temps ou tu n'étais pas calme pour choisir ?
-Non en fait, je pense qu‟il manque le temps en fait et le fait que je fasse mes recherches et euh le temps les deux parce que moi j‟ai plein de copines, on était au lycée, ça arrive souvent, elles vont à la fac et euh y se rendent compte que, qu‟elles aiment pas ce qui font, donc il y a plein de gens qu‟ils sont partis, ils ont changé, ils ont essayé de faire un concours les trucs comme ça, la majorité des gens que je connais ils sont pas restés où ils étaient avant.

-Il y a quelque chose que tu n‟aimais pas et petit à petit tu as commencé à aimer ou inversement ?

- Non, depuis que j‟ai découvert des matières, je ne vois pas la différence.

-Le premier jour où tu étais à la fac, tu l‟as trouvée comment ?
-Bah elle était belle comme la fac parce que comparé au lycée c‟est quand même une fac bah je me suis dit c‟est grand ça va, ça a l‟air bien mais je sais pas.

-Et après non ?
-Après, non ça va elle est bien la fac quand même.

-Est-ce que tu t‟es jamais posée la question sur ce qui te dérange ici ?
-Euh je ne sais pas trop, j‟aime pas le système de la fac c‟est tout, j‟aime pas, oui le système ne me plaît pas.

-Tu habites loin d‟ici ?
-Non j‟habite à trente- cinq minutes, on va dire.

-Pour l'aller- retour, c‟est pas loin ?
-Non, c‟est pas loin.

-Donc c‟est le système qui te fait manquer de motivation ?
-Oui et la matière.

-Tu préférerais être comment ?
-J‟aurais bien aimé que ça soit comme au lycée et aimer c‟est ce que je fais aussi.

-Avant de venir dans cette filière est-ce que tu te rendais compte de partir ? De quitter la filière ?
-Bah hum… je sais pas, non.

-Tu voudrais rester ou tu savais que tu allais partir ?
-Ah ouich je savais que j‟allais partir et je me suis dit, moi j‟allais à la fac je ne savais pas trop ce que je voulais faire et comme ça j‟aurais bien eu le temps de réfléchir et c‟est plus facile de changer quand on est à la fac que si par exemple euh on est en BTS je pense parce que si j‟aurais choisir un BTS et qui m‟aurait pas plu je pense que ça sera plus compliqué de changer alors que à la fac c‟est plus facile et j‟aurais plus de chances d‟être admise à la fac qu'en BTS.

-Et parle-moi un peu de tes parents, est-ce qu‟ils ont fait des études ?
-Ah mes parents non, ils ont pas fait des études, il y a mes grands frères qui ont fait des études il y en a… un truc en chimie et l‟autre i est ingénieur dans l‟informatique.

-Est-e qu‟ils t‟ont pas donné des conseils ou tu leur as pas demandé ?
-Si, ils m‟ont donné des conseils, genre, choisir un bon truc quelque chose voilà … choisir un bon métier et tout.

-Et tes parents ils t‟ont dit quoi ?
-Bah ma mère m‟a conseillé de quitter la sociologie parce que déjà il y a pas de débouchés et voilà et puis elle savait que je voulais être éducatrice de jeunes enfants donc elle m'a encouragée et bah

quitter la sociologie elle m'a dit, bah elle a raison parce que c'est une perte de temps parce que je suis là et j'aime pas, ça sert à rien bah elle m‟a encouragée pour éducatrice de jeunes enfants.

-Et ton père ?
-Mon père, il est moyen bah demande : « tu réussis, bah c‟est ce que tu veux, c‟est bon ».

-Est-ce que tu as trouvé après ces deux années, des qualités, des objectifs précis ?
-Bah je sais pas, je sais pas trop, oui je pense et non, je sais pas, je sais pas comment répondre à la question.

-Je vais te le dire autrement, est-ce que, tu as décidé de devenir quoi ?
-Ah ce, je veux faire, enfin j‟essaye de mener quelques recherches pour voilà faire quelque chose quand même bah si je trouve je partirai de sociologie bah si je trouve pas je dois rester en sociologie soit je travaillerai.

-Et pour éducatrice de jeunes enfants ?
-Je pense que je vais repasser à part si je trouve quelque chose d‟autre, si je trouve quelque chose d‟autre.

-Est-ce que tu penses que dans une matière tu as besoin de plus d‟aide que dans les autres ?
-Euh… [elle a réfléchi assez longtemps] oui je pense.

-Dans quelle matière ?
-Hum, immigration et mondialisation dans le cours de TD je pense que c‟est tout.

-Et pourquoi dans ce cours ?
-Parce que je comprends pas trop avec la prof qu‟on a donc j‟ai besoin d‟aide.

Comment ? Elle explique pas bien ou le cours est difficile ?
-Non c‟est pas qu‟elle explique pas bien c‟est que euh j‟ai du mal à suivre on va dire, ça m‟intéresse pas trop, ça donne pas envie de s‟intéresser donc euh ça m‟intéresse pas donc j‟ai besoin d‟aide.

-Il y a d‟autre matières pour lesquelles le prof est arrivé à te donner envie de t‟intéresser ?
-Euh oui.

-Quelle matière ?
-Socio…introduction à la sociologie au premier semestre.

-Qu‟est-ce qu‟ils faisaient qui t'a donné envie ?
-Bah en fait comment ils animent le cours en fait, ils parlent, ils font des choses bien en fait, le cours est bien animé alors qu‟il y en a qui est pas trop ça, ça donne envie de parler en fait en cours

-Le rythme est monotone ?
-Oui voilà c‟est ça, chais pas.

-Et l'autre prof il faisait comment ?
-Bah on se mettait en carré et il parlait il nous posait des questions, en fait c'était une sorte de débat en fait et c'était intéressant franchement on parlait de l'actualité, des choses.

-E l'autre qui t'intéressait pas c'était amphi ou TD ?
-Non c'était en TD.

-Vous étiez comment, vous vous installez comment ?
-Bah on s'installait normalement, on faisait des exposés, après elle parlait et il y avait des gens qui répondaient pas parce que c'était, il y en a qui sont sur leurs portables, parce que c'était pas très intéressant ! ça donne pas d'envie de euh…

-De travailler ?
-Ouich.

-Est-ce que tu travailles à la maison aussi ?
-Pas trop.

-En tout combien d'heures par semaine ?
-Je pense zéro heure par semaine à la fac des fois je fais mes devoirs mais chez moi je sais que je vais pas réussir donc je reste faire mes devoirs ici et quand je rentre il y a plein de trucs, il y a des sœurs, il y a … donc on a plus envie de parler avec ses sœurs que faire ses devoirs en plus ceci ça m'intéresse pas donc euh...

-Tu travailles ici à la fac et tu vas à la bibliothèque ?
-Ça m'est arrivé d'aller à la bibliothèque.

-Ou dans les postes de travail
-Ouais, c'est plutôt ici (le poste de travail).

-Et tu travailles comment ?
-Bah la plupart du temps je travaille avec mes copines.

-Et comment vous travaillez ensemble ?
-Bah on travaille en groupe enfin soit on fait nos devoirs sur l'ordinateur soit on fait en groupe.

-Est-ce que tes amis t'encouragent à continuer ?
-Bah, elles n'aiment pas non plus donc euh c'est dur de s'encourager mais il faut quand même qu'on essaye donc euh voilà mais c'est dur.

-Donc on peut dire que tu apprends seulement pour valider ton année ou tu apprends pour apprendre ?
-Oui, bah en fait le cours de l'introduction à la sociologie c'était pour apprendre aussi parce que c'était bien ça parlait de l'actualité et tout ça mais là j'apprends pour apprendre parce que, pour mon semestre voilà ça m'intéresse pas trop (apparemment elle n'a pas bien compris la notion d'apprendre pour apprendre donc j'ai reformulé la question).

-Donc ça dépend des matières, il y a des matières pour lesquelles tu apprends pour apprendre et il y en a d‟autre pour lesquelles tu apprends pour avoir une bonne note ?
-Oui, c‟est ça.

-Est-ce que tu penses que tu as le niveau pour continuer la sociologie ? Même pour faire éducatrice de jeunes enfants ?
-Bah en fait, il faudrait que je révise plus, que je m… travaille plus hum l'orthographe, le français, je pense que ça doit être bien, peut-être que j‟aurais du mal je ne sais pas.

-Tu ne sais pas si tu as du mal ou pas du tout ?
-Je pense que si je travaille je peux réussir.

-D‟après tes notes que tu as eu au premier semestre
-Bah en fait au premier semestre il y a des matières que j‟ai pas trop travaillées bah si je m'y serais mise je pense que j'aurais pu valider.

-Dans les matières que tu n‟as pas validées, pourquoi… ?
-Bah anthropologie j‟ai validé c‟est déjà bien ça donne envie de travailler, i y a des choses que j‟ai travaillées.

-Tu avais quelles notes ?
-J‟avais eu … de moyenne j‟avais eu treize de moyenne et je fais du sport c‟était bien j‟ai eu dix et qu'est-ce que j'ai fait d'autre moi.

- Quelle matière tu n‟as pas validé ?
-Ah les matières que j‟ai pas validées c‟est euh… OBI (c‟est quoi ?) c‟est euh… c,,est informatique et c‟était dur, c‟était un peu dur, ça, intro à la sociologie parce que les cours magistraux je venais pas, je venais pas donc euh…

-Mais avant tu as dit que c‟était bien la matière
-Ah le TD était bien mais le cours magistral, il était pas très ...

-Pourquoi le cours magistral ?
-Parce que le prof donne pas envie de travailler.

-Et la prof de TD n‟était pas le même (-non) elle était bien (-oui) ils te donnaient l‟envie (-oui) mais quand même tu n‟as pas travaillé ?
- Non..

-Et tu ne t‟es pas demandée, elle t‟a donné l‟envie alors pourquoi tu ne travailles pas ?
-Bah …. je ne sais pas.

-Tu penses que tu vas réussir le concours d‟éducatrice de jeunes enfants ?
-en fait, il faudrait que je révise l‟expression et l‟orthographe et la lecture aussi.

-Et tu penses que si tu y arrives tu vas travailler ?
-Oui je travaille, ah travailler pour travailler ?

-Non si tu arrives à réussir le concours tu vas faire des études ?
-Ah, oui je dois faire trois ans de formation et après je travaille.

-Est-ce que tu penses que tu vas travailler pour ta formation ?
-Ah oui je pense, parce que quand même j‟aime bien les enfants euh.

-Mais sachant que dans la formation i y a pas d'enfants, il y a des cours
-Non, oui bien sûr, je veux dire, après je sais pas trop et voilà je pense que ça devrait m‟intéresser normalement enfin j‟espère.

-Pour choisir ton Bac au lycée t‟avais toujours une hésitation aussi ?
-Pour le Bac ?

-Oui
-Non j‟ai pas hésité.

-Comment ça se fait que tu as trouvé tout de suite ce que tu aimais ?
-Euh… parce que j‟aimais bien tout ce qui était la santé et … social et en plus ça se rapportait aux enfants que j‟aimais bien donc euh j‟ai pas hésité.

-Mais maintenant tu es dans une grande hésitation ?
-Ouich.

-Et tu n‟as pas ou tu connais pas un moyen pour sortir de cette hésitation ?
-Faire des recherches, approfondir.

-Merci beaucoup et je te souhaite une bonne continuation
- Merci.

Entretien 6 : MIASH

-Voilà je m‟appelle Kévin J‟ai 20 ans. Je suis actuellement en MIASH c‟est Maths –Physique-Informatique Appliquée aux Sciences Humaines à Paris Diderot.
Première année ?
-Oui voilà en L1.

-En septembre tu as fait ta première inscription
-Oui, la première inscription en septembre et j‟ai été pris ici.

-Je t‟informe que cet entretien est à titre anonyme, il n‟y a pas du tout de jugement, ni de bonne réponse ou mauvaise réponse. Tu parles juste de ce que tu penses.
-ça marche d‟accord.

-On commence tout d‟abord à savoir pourquoi toi, tu es venu déjà à l‟université ?
-Bah, en fait j‟ai fait mes vœux sur APB en fin de l‟année dernière quand j‟étais en terminale ES j‟ai fait mes vœux en fait j‟étais intéressé par informatique à la base. Je m'intéresse à l‟informatique après je voulais m‟orienter vers un DUT et euh j‟ai mis des DUT en première malheureusement j‟ai pas été pris du coup bah après j‟avais mis des licences donc cette licence-là ici du coup j‟étais pris en licence. Il y a des informatique, mathématiques je me suis dit ben pourquoi pas, certainement ça va me plaire parce que j‟étais vraiment intéressé par le domaine de l‟informatique. Finalement j‟étais pris ici. Au début ça va, ça commençait bien et après je me suis rendu compte que finalement ça me plaisait pas tant que ça. Je m‟attendais pas vraiment à ce niveau d‟informatique déjà je m‟attendais pas vraiment à ça et euh ensuite les mathématiques aussi c‟était vachement dur parce que j‟étais en terminale ES, et en terminale ES j‟avais pas fait le même programme que les terminales S, c‟est-à-dire terminale scientifique, du coup j‟avais un grand retard en mathématiques j‟avais vraiment beaucoup de retard du coup j‟aurais dû rattraper ça mais ça a pas suffit je me suis vite découragé puisque enfin moi je ne suis pas vraiment un élève super sérieux tout le temps du coup vite je voyais un peu de difficultés j‟ai tendance à laisser tomber un peu du coup bah voilà j‟ai un peu, au fur et à mesure j‟ai pris des retards je me suis ouais, je me intéressé pas trop finalement et du coup bah ouais vraiment j‟ai décidé de changer l‟année prochaine.

-D‟accord, donc t‟as pas validé ton premier semestre ?
Premier semestre non j‟ai pas validé j‟ai eu six de moyenne il me semble parce que j‟ai vite décroché vraiment.
-Tu as vite décroché, combien du temps après la rentrée ?
Au début ça va je voulais travailler oui c‟est vraiment au bout de deux- trois mois max, ouais deux mois, deux mois j‟ai vu que …

-Et tu penses que vraiment la raison était que tu n‟avais pas le niveau ? c‟était ton niveau ?
-Bah ouais moi surtout moi je suis pas fin moi peut-être les autres c‟est différent, moi en fait quand je vois qu‟il y a un truc que j‟arrive pas quand je vois que j‟ai pas le niveau, je suis pas du genre à persévérer j'suis un peu bah ouais, ça me saoule un peu voilà. Après j‟avais trop de lacunes du coup je me suis dit, j‟avais l‟impression j‟arrive jamais à réussir à rattraper ça, du coup bah ça m‟a découragé ouais.

-Quand tu étais au lycée, tu ne savais pas que ce serait comme ça ?
Au lycée je me suis renseigné un peu en fait à la base je voulais vraiment pas aller en MIASH voyez c'est vraiment c'était mon sixième vœu à la base je voulais juste aller en DUT , DUT c'est un peu plus encadré déjà Dut c'est à la fac mais c'est vraiment encadré comme au lycée du coup je me suis dit ouais, déjà la licence je me disais que j'allais en licence je sais que vu qu'il y a beaucoup de liberté je me disais que ouais je savais que j'allais pas trop accrocher j'allais me laisser ça et ça j'avoue que ça c'est confirmé quoi. Parce que moi je suis quelqu'un dès que j'ai vu il y a un peu la liberté des fois je travaille pas trop ouais c'est vrai c'est comme ça en fait.

-Alors tu penses qu'à l'université il y a un manque d'encadrement ?
-Ouais largement ouais.

-Alors l'université pour toi ?
-Pour moi, non vraiment, c'est pas conseillé vraiment.

-Quelle était ton image avant d'y entrer quand tu étais lycéen ?
-J'avais entendu comme quoi qu'euh…parce que j'avais un pote, il est en L1 éco-gestion il me disais ouais il faut s'accrocher tout ça genre, oui il faut travailler, surtout c'est pas comme au lycée, il y avait pas de prof derrière toi qui va te dire : vas-y il faut travailler et tout ça, j'ai écouté, je savais que c'était comme ça et je me suis dit que peut-être j'aurais un sursaut ! Ouais je vais travailler et finalement je me suis vite laissé aller ça c'est un peu ma faute et en vérité la filière m'intéresse pas forcément.

-Il n'y a pas un cours qui te plaisait pas mais après le professeur ou quelque chose t'a motivé ?
-En mathématiques j'étais pas très bon mais la prof elle faisait bien son cours des fois je m'intéressais mais je m'intéressais en cours mais en dehors du cours j'apportais pas vraiment de travail, enfin je travaillais un peu mais pas vraiment beaucoup.

-Par exemple, tu travaillais combien d'heures en moyenne par semaine ?
-Pour les maths ?
-En tout.
-En tout chais pas par semaine peut-être déjà je travaille rarement quand il y avait pas d'examens ou DST du coup c'est déconseillé du coup je travaille peut-être trois heures.

-Trois heures par semaine
-Ouais.

-À la bibliothèque ou à la maison ?
-À la maison.

-Tu travailles en solo ?
-Ouais je travaille en solo, après il y ça m'arrive de travailler avec des amis à moi avant les examens j'suis venu ici à la bibliothèque pour réviser avec des amis mais la plupart du temps c'est plutôt en solo ouais.

-Et comment tu apprends les choses ? Quelles est ta méthode de travail ?
-Ma méthode à moi je relis mon cours et j‟essaie de réécrire enfin, si je prends une définition je réécris la définition surtout je réécris le cours.

-Tu écris plutôt qu‟écouter ?
-Ouais.

-Tu es visuel ?
-Ouais j'suis visuel.

-Et si tu as un problème tu demandes à quelqu‟un ou tu essaies de te débrouiller tout seul ?
-Bah ! Avant les contrôles si comprends pas quelque chose je demande à Luka parce qu‟il se débrouille bien sinon des fois moi je laissais tomber voyez je comprenais pas trop je laissais tomber.

-Tu laisses tomber ?
-Ouais malheureusement

-Normalement tu apprends une chose pour avoir une bonne note ou tu apprends pour apprendre…

-Par exemple cette année quand j‟apprenais quelque chose c‟était vraiment pour la note c‟était pas vraiment un truc qui me fascinait, d‟emblée maths et informatique c‟était pas vraiment final, au début je pensais que oui mais finalement quand j‟ai vu euh c‟était pas un truc vraiment une obligation, je travaillais pour ne pas avoir une note catastrophique bon mais après je travaillais mais ça suffisait pas.

-Luka c‟est qui ?
-c‟est mon ami.

-Vous vous êtes connus ici à la fac ?
-Ouais on se connaît de début d‟année.

-Comment s‟est passé le premier jour au début d‟année ?
- Bah ! Le premier jour s'est passé bah ! déjà je connaissais personne, c‟était euh je me rappelle plus, attendez, euh je crois que c‟était en économie, en Histoire des faits économiques, je suis arrivé je connaissais personne, je me suis installé vers le fond de la classe. Au début j‟aimais bien les cours, c‟était intéressant ! C‟était nouveau.

-Le premier jour d‟entrée à l‟université, parce qu‟en tant que lycéen tu es entré à l‟université, tu avais quelle impression ?
-Au début, j'sais pas c‟était un peu impressionnant parce que déjà moi par exemple j'suis arrivé à l‟université j‟étais un peu perdu parce que je connaissais vraiment pas j‟ai mis beaucoup de temps à trouver les salles et même au début de l‟année je me suis même trompé la filière j‟étais une semaine dans une mauvaise filière parce que vraiment j‟étais pas bien orienté, enfin je pensais que j‟étais dans la bonne filière mais finalement non et en fait je l‟ai su une semaine après ah non vous êtes trompé et ça a commencé mal j‟ai raté une semaine après je suis arrivé je connaissais

pas je connaissais presque personne après je me suis fait des potes rapidement les premiers jours plein de potes rapidement, au début j'étais vraiment perdu, vraiment perdu.

-Il y a pas quelqu'un qui vous aidait pour trouver les salles ou donner les autres informations. ?
- Non, On avait un emploi du temps, une espèce de carte qui montrait les bâtiments tout ça mais sinon non il faut demander à des étudiants ouais c'est où la salle.

-Il y avait pas de jours de prérentrée ?
-Ah oui, si, si, il y avait un jour de prérentrée mais après en fait c'est moi j'suis un peu maladroit, j'ai loupé ce jour-là parce que je pensais que c'était le lendemain après c'est ma faute, j'ai loupé la prérentrée du coup j'ai perdu tout ça après voilà c'est plutôt moi quoi.

-Avant d'entrer à l'université tu attendais quelque chose, tu avais des attentes, je vais à l'université pour, voilà tu es arrivé à l'université est-ce que tes attentes sont confirmées ou pas ?
-A vrai dire à l'université je suis allé un peu par contrainte parce que à la base je voulais pas y aller du coup j'avais pas vraiment d'attentes je me suis dit bah j'ai pas le choix j'étais pris dans ça, j'y vais, du coup j'avais pas forcément d'attentes après je me suis dit que mes attentes c'est que ça passe mieux que je pensais enfin voilà sinon j'avais pas d'attentes.

-Comment tu veux comparer maintenant que tu es à l'université, ici avec le lycée c'est comment ? Comment tu compares ces deux endroits ?
-C'est déjà le lycée c'est vraiment c'est beaucoup plus encadré ça c'est sûr, après la fac c'est vraiment les profs ils donnent leurs cours après tu te débrouilles de ton côté il y a pas vraiment de si t'a pas…en amphis dans les cours d'amphithéâtre tu comprends pas un cours tu peux pas forcément demander aux profs. Tu as le cours après tu fais tes recherches toi-même si tu a pas compris après tu vas en TD tu passes ton cours en classe avec 20 élèves à peu près, là je peux poser mes questions mais c'est pas du tout comme au lycée il y a pas vraiment des profs qui peuvent t'accompagner, si tu as pas compris un truc il est pas vraiment à ton écoute.

-Tu te sens un petit peu seul ?
-Ouais voilà un peu lâché seul dans la nature.

- Ça te plaît pas comme ça ?
-Non, pas vraiment.

- Tu aimes plutôt l'encadrement ?
- Voilà ! C'est pour ça que là j'ai fait des vœux j'aimerais bien plutôt aller en BTS parce que c'est un peu plus encadré c'est comme lycée.

-Est-ce que quand tu étais en train de choisir cette filière tu as pensé : „je vais devenir quoi ?
- En fait j'ai pas pensé. En fait j'ai, APB j'ai mal mis j'ai euh, j'ai un peu raté APB du coup à la base je ne savais pas trop quoi faire j'étais un petit peu perdu du coup j'ai mis un petit peu comme ça je me suis dit ouais j'aime bien informatique je vais mettre l'informatique, j'étais un peu perdu parce que je ne savais pas ce que j'aimais réellement en fait, du coup j'ai mis un peu comme ça, un peu au hasard en fait du coup bah je me suis retrouvé ici.

-Tu ne savais pas qu‟est-ce qui est dedans ? Il y a l‟informatique mais qu‟est-ce qui est comme matière ?
-Oui voilà ! Je me suis pas vraiment renseigné je me suis dit, je pensais pas aller ici du coup voilà ! Je me suis pas réellement renseigné.

-Au lycée tu étais un bon élève ?
- Ouais, moi, en fait j‟ai fait deux terminales, ma première terminale j‟ai pas eu mon Bac du coup la première terminale j‟ai travaillé vraiment pas, j‟étais là, j‟étais en cours je dormais, je faisais n‟importe quoi en cours, je rigolais et tout ça, j‟étais pas un élève sérieux après ma deuxième terminale ça va parce que j‟avais raté mon Bac il faut que je travaille ça, ma deuxième terminale j‟étais un élève sérieux, je travaillais, j‟avais de bonnes notes, ça c‟est bien passé.

-Tu as ton Bac avec mention ?
-Non, j‟ai pas eu la mention par ce que mes épreuves anticipées en première j‟avais vraiment pas travaillé j‟avais des six, des cinq du coup j‟avais plein de cours c‟est que pour avoir la mention c‟était vraiment compliqué !

-Alors tu as eu ton Bac à quel âge ?
-J‟ai eu mon Bac à dix-neuf ans.

-Tu as redoublé pendant le lycée ?
-Oui, juste une année, l‟année de terminale, j‟ai redoublé.

-Quel était la cause de ce redoublement ?
-Manque de travail

-il y avait une matière qui t‟a ...
-Ah, déjà en langues j‟aimais pas, parce que j'suis nul en langues du coup je faisais pas d‟efforts, philosophie ça me disait, ça me plaisait pas après les maths j‟aimais bien mais je travaillais pas trop du coup ça m‟intéressait mais je me laissais aller juste en cours j‟écoutais mais chez moi je faisais pas les exercices, il fallait que je m‟entraîne mais je m‟entraînais pas, après il y avait l‟économie ça allait mais j‟aimais pas trop enfin je travaillais pour travailler voilà.

- Alors pour choisir cette filière à l‟université personne ne t‟a conseillé ?
-Il y avait des, j'sais que il y a des, ma première année et en terminale il y avait des conseillers parce que j‟étais pas dans le même lycée que j‟ai redoublé dans mon premier lycée oui il y avait des conseillers mais je trouve que ça m‟a pas vraiment apporté parce que du coup à m‟imposer des questions que moi, moi-même j‟avais pas la réponse, en fait, j'sais pas forcément ce que j‟aimais du coup je répondais si j‟ai eu à répondre la conseillère a laissé me forcer un peu mais euh j'savais pas vraiment des fois de quoi répondre du coup ça m‟a pas vraiment rapporté grande chose. Après mes parents des fois ils me parlent. Ils me disent ouais tu fais quoi plus tard je disais : je ne sais pas trop alors ils savent que j'suis perdu.

-Ils ont fait des études ?
-Ma mère non, elle a arrêté tôt quand même, ma mère elle a fait un Bac pro quand elle était plus jeune et après elle a pas forcément continué. Mon père il a fait de études dans son pays d‟origine

là où il est né en Égypte et après il est venu en France il a travaillé directement il a pas ah…. Vraiment fait des études.

-Ils t‟ont pas conseillé ?
-Ma mère oui, elle a un peu dit ouais renseigne toi des fois fais des recherches avec moi après voyait que j‟étais là j‟étais un peu perdu, elle disait ouais c‟est important, elle a dit il faut s‟y mettre nanana. J‟étais là, je vais le faire, t‟inquiète, je vais me renseigner mais finalement …

-Il y a ici des amis qui t‟encouragent ? Ou vous voulez partir ensemble ?
-Non, non, par exemple mon ami Luka, des fois il me dit ouais il faut travailler mais après c‟est à moi de travailler. Lui il se débrouille bien cette année. Mais juste ça l‟intéresse pas lui il peut réussir sans soucis et après moi c‟est vraiment je pense j‟aurais pu également réussir mais j‟ai pas trouvé la motivation pour réussir j'sais pas.

- La fac t‟a pas motivé ?
-Des fois si elle m‟a motivé mais c‟est pas assez.

-Est-ce que maintenant tu as une idée de ce que tu veux faire ?
-Si j'sais que j‟ai envie de faire des études courtes déjà, je me vois pas de faire de longues études du coup je vais me réorienter vers un BTS après j‟ai mis euh, je me suis plutôt me renseigner en BTS comptabilité ou en BTS MUC mais j'sais pas encore j'suis un peu flou encore, je cache pas que euh…

- Tu es un peu plus clair mais pas…
-Oui je sais que j‟allais en BTS des études plus courtes et un peu plus encadrées et où exactement c‟est un peu flou encore.

-Est-ce que tu as la même méthode de travail ici, qu‟au lycée ? Ou tu as appris une méthode de travail ici à l‟université ?
-Bah ouais j‟ai à peu près gardé la même méthode sauf qu‟au lycée euh, au lycée en fait je travaillais pas trop chez moi et en cours c‟est déjà assimilé, en fait ma deuxième année ça me parlait déjà du coup j‟avais beaucoup moins de travail à fournir du coup je travaillais mais pas vraiment beaucoup du coup peut-être j‟ai pris une mauvaise habitude, j‟ai pris de mauvaises habitudes ça m‟est resté voilà une mauvaise habitude j‟ai pris du coup bah ! Là je crois que je fais exactement la même chose qu‟au lycée sauf qu‟au lycée le niveau c‟est pas pareil ça demande beaucoup plus de travail universitaire qu‟au lycée du coup bah.

-Est-ce que tu as la même méthode qu‟au lycée ?
-Je réécrivais, je prenais des notes, j‟essayais de synthétiser le cours, je relisais et ouais voilà je réécrivais.

-Ici, il y a pas des cours qui t‟apprennent la méthode de travail, la méthodologie ?
-Il me semble pas, non, il me semble pas vraiment pas, après peut-être il y avait mais moi j‟étais pas au courant mais à ma connaissance non.

-Est-ce que le travail que tu faisais c‟était ce que les profs demandaient ou tu en étais loin ?

-J‟ai pas compris.

-Il y a des fois où le prof te demande un travail ou aux contrôles par exemple tu voyais que ce que t‟avais lu ou ce que t‟avais fait n‟avait rien à voir avec les questions ?
-Oui des fois ça arrivait, ouais mais en maths, en fait en maths je révisais un peu le cours et je me rendais compte qu‟il y avait des trucs un peu plus durs, c‟était un peu plus dur, j‟étais un peu perdu la question chavais pas même quoi faire je savais pas si je dois appliquer cette formule ou une autre formule, j‟étais un peu perdu parce que pendant les exercices je savais parce que j‟avais la correction je savais qu‟il fallait appliquer cette formule mais la formule j‟avais compris sauf que des fois pendant les contrôles l‟énoncé il faisait pas forcément qu‟est- qu‟il fallait employer du coup je laissais un peu genre instinctif voilà j‟avais pas cet instant-là du coup voilà en maths ouais.

-A ton avis pour réussir à l‟université quelles qualités ou compétences il faut avoir ?
-Il faut être vraiment assidu et enfin vraiment être sérieux dès le début à la fin, il faut pas se lâcher parce que vraiment après il faut être assidu, il faut être sérieux.

-Toi, tu n‟es pas assidu ?
-Quand il y a un truc qui m‟intéresse en dehors j‟aime beaucoup le sport et pendant le sport j'suis assidu, j'suis sérieux vraiment puisque ça, ça me plaît j‟arrive à faire chais pas après les études, chais pas c‟est peut-être vrai. Ce que je dis mais pour l‟instant ça m‟intéresse pas trop.

-Tu fais quel sport ?
-Je faisais un peu la musculation mais en dehors en fait dans les parcs où il y a des barres de traction vraiment j‟étais passionné et du coup quand je faisais ça ouais j‟étais vraiment assidu à faire ça, ça me plaisait beaucoup.

-Tu n‟a pas pensé à continuer quelque chose dans ce domaine ?
-Bah ! En fait j‟avais pensé puisque à la fac il y a une licence de STAPS c‟est avec le sport sauf que je me suis dit, en fait ça m‟intéresse bien, du coup je me suis dit après je sais pas quel travail on peut faire par rapport avec ça, je me voyais pas faire en coach sportif ou prof de sport, je me voyais pas faire ça du coup j‟ai un peu abandonné en fait. Ça m‟intéressait beaucoup mais j‟ai pensé à l‟avenir j‟ai dit que je me voyais pas travailler dans ça en fait.

-Donc le début n‟était pas clair, la méthode non plus du coup tu as lâché
-Oui j‟ai lâché, j‟étais découragé j‟ai lâché vraiment.

-Alors tu continue jusqu‟à la fin de l‟année ? Tu restes ?
-Ouais puisque là c‟est bientôt la fin de l‟année du coup bah je vais quand même y aller j‟essaie de travailler histoire de mini lecture mais au final si j'suis pas pris dans mes BTS je reste ici quoi qu‟il arrive si je fais rien je vais retourner en L1 en MIASH je n‟ai pas le choix.

-Tu vas redoubler ?
-Ouais du coup je vais, on sait jamais j‟essaie de, d‟être un minimum attentif en cours et euh voilà.

-Donc tu vas redoubler ?

-Ouais, j‟ai pas le choix.

-Tu vas redoubler mais par défaut ?
-Ouais voilà !

-Est-ce que tu penses que si tu vas redoubler ça peut aller un peu mieux ou non ? Tu es moins perdu ou ...
-Je pense que si je redouble j‟ai plus de pression ; ici j‟ai pas vraiment de pression, je me dis ça m‟intéresse pas du coup je m‟en fous. Après si je redouble vraiment par défaut je vais dire j‟ai pas le choix je me permettrais pas encore de redoubler là vraiment par contrainte alors que là vraiment j‟ai pas de contrainte je me dis ouais au pire je change de filière voilà mais si vraiment je redouble et je vais en L1 MIASH bah là j‟ai pas vraiment le choix du coup je pense que ça va me booster je ferais pas enfin, je ferais pas autant, je serais pas plus intéressé mais on va dire je vais être obligé.

-Alors cette obligation te pousse pour travailler ?
-Oui voilà, là cette année j‟ai pas, vu que ça m‟intéresse pas, j‟avais pas forcément l‟obligation je me suis dit au pire des cas je change de filière mais là si vraiment j‟ai pas le choix.

-Et tes parents sont au courant de cette décision ?
-Ma mère j‟en parlais genre ouais voilà j‟aime bien changer, ouais dans quoi, on a parlé un peu, ça fait, elle a dit fais comme tu veux et des fois elle me dit ouais c‟est important fais attention, ça vraiment elle m‟en parle des fois mais elle me dit enfin fais ce qui te plaît.

- Tu as lancé quelques études sur ce qui te plaît ?
-Oui j‟ai pas trouvé enfin j'suis perdu là.

- il n‟y a pas ici des conseillers quelqu‟un qui peut ...
-Oui il me semble bien qu‟il y a une conseillère, oui il me semble mais j'ai jamais pensé aller avant enfin pour moi j‟ai un mauvais avis sur, depuis au collège ça m‟a jamais fait réussir au collège il y a un conseiller il m‟envoyait à un Bac pro chais pas quoi vraiment un truc genre j‟avais l‟impression qu‟il voulait de se débarrasser de moi du coup depuis ce jour-là j'sais je vois d‟un mauvais œil les conseillers et tout ça.

-Tu ne fais pas de confiance ?
-Ouais voilà du coup j‟ai pas très envie d‟aller les voir j‟aime pas trop me confier tout ça me dire ouais enfin j'sais pas.

-Tu n‟aimes qu'on te donne des conseils ?
-Ouais voilà j‟aime pas trop.

-Donc l‟université pour toi c‟était quelque chose d'un peu plus libre par rapport au lycée ?
-Oui clairement.

-Tu avais cette image mais quand tu es arrivé tu t‟es trouvé trop libre ?
-Oui parce que déjà je savais que j‟étais pas obligé d‟aller dans tous les cours du coup quand on dit que ouais tu as un cours d‟amphithéâtre, les cours avec plein de monde et tu es pas obligé d‟y

aller du coup dès que j‟ai ça, des fois j‟ai la flemme j‟y vais pas, au fur et à mesure j‟ai raté des cours etc. par contre quand j‟étais au lycée je me permettais pas de faire ça du coup j‟étais obligé d‟y aller là encore c‟est la question de l‟obligation en fait.

-Les cours en amphi tu les trouves comment ?
-C‟est ennuyant en fait j'sais pas c‟est pas captivé enfin le prof il parle des fois il y a des trucs intéressants mais après deux-trois minutes j'suis ailleurs j'sais pas je parle j'suis dans mon portable, je parle avec mes potes, j'suis pas sérieux, j'suis là pour être là.

- Les TD ?
-Les TD c‟est pas comme les amphis, c‟est déjà un peu plus, un peu comme au lycée sauf que le prof il est là il fait son cours, des fois il interroge mais euh, déjà les TD je comprends un peu mieux, c‟est intéressant je trouve, pour moi c‟est pour ça que je préfère faire mes études en BTS ou en DUT parce que je sais qu‟il y aura pas d‟amphithéâtre et voilà !

- Tu m‟as dit de ta méthode de travail, est-ce que tu penses que ta méthode ça suffit pour réussir ici à l‟université ?
-Non, je pense pas, parce que non vraiment pas après je connais pas toutes les méthodes de travail mais je pense pas que ça soit suffisant non.

-Est-ce que tu as parlé avec les étudiants en deuxième année ?
-Bah oui j‟ai un pote qu‟il est en deuxième année il m‟a dit oui en fait lui il a appris, il a pris un prof en particulier, un prof en math parce qu‟il avait beaucoup de difficultés finalement il a validé avec treize de moyenne en maths et voilà et après lui il a investi dans ses études moi je me voyais pas investi dans un truc qui me plaisait pas forcément du coup bah lui, il l'a fait parce que il savait que ça lui plaisait du coup il s‟est permis d‟investir moi j‟avais des difficultés par rapport en maths je me dis tant pis je me rattrape le prochain contrôle, tant pis j‟essayais de faire mais finalement non je me suis laissé aller et voilà j‟ai coulé.

-Mais l‟an prochain si tu viens, tu laisseras pas tomber ?
-Non si je viens c‟est sûr que je vais me bouger ça c‟est sûr parce que je me vois pas me permettre de redoubler encore.

-Pour toi apprendre à l‟université ça veut dire quoi ?
-Pour moi apprendre c‟est connaître de nouvelles choses, chais pas ça dépend, apprendre pour avoir de bonnes notes et apprendre pour soi c‟est pas pareil. Après à l‟université j‟apprends juste pour les bonnes notes j‟apprends pas pour moi parce que ça m'intéresse pas vraiment.

- Est-ce que tu t‟étais informé qu‟au deuxième semestre ou en deuxième année il y avait des matières qui correspondaient plus à ton choix premier : l‟informatique qui te plaisait dès le départ ?
-Après j‟ai eu la micro et la macro, ça j‟ai trouvé intéressant quand même, là j‟aimais bien mais à vrai dire après j‟ai pas forcément travaillé trop là-dessus, du coup si je m‟y mettais un peu plus peut-être que le résultat m‟avait suivi. Oui c‟est intéressant en cours j‟aimais bien suivre des fois c‟était intéressant vraiment après de mon côté chez moi je faisais pas la part des choses je travaille pas trop forcément donc c‟est en fait c‟est moi vraiment euh oui.

- Donc tu penses que ça vient de toi ?
-Ah ouais clairement, après l'université je peux pas accuser c'est comme ça. Après j'suis pas un enfant c'est à me de faire les choses, c'est à moi d'être autonome et voilà c'est à moi de faire les choses mais après c'est pas vraiment la faute, enfin je peux pas accuser l'université d'être comme ci comme ça.

-Au début est-ce que tu attendais un petit peu plus d'encadrement à l'université ?
-On m'avait déjà prévenu et après je m'attendais, ouais mais je m'attendais pas à ce si libre, j'attendais vu que on m'avait prévenu, que c'est la fac c'est comme ça, on m'avait mis en garde en tout ça mais après voilà.

- On c'est qui ?
-Mes potes, mes potes par exemple, parce que moi j'avais redoublé, j'avais des potes qui étaient à la fac moi j'étais encore en terminale. On me dit ouais j'suis à la fac c'est comme ça, il m'avait dit ça. Après il y avait aussi des professeurs en terminale, je me rappelle on était en cours il y avait des élèves ils avaient mal à suivre parce que le prof il disait à l'oral il y avait des élèves qui avaient du mal à suivre en écrivant après à chaque fois le prof il disait ouais à la fac si vous arrivez pas à suivre en terminale à la fac ça va être différent c'est encore plus dur que ça. Il nous mettait en garde je savais. Après voilà je savais un peu à quoi m'attendre en fait.

- Et tu es arrivé ici, tu le confirmes ?
-Ouais franchement c'est comme ça et après c'est, on pouvait pas dire que c'est l'enfer on va pas dire ça quand même. C'est à peu près comme me l'a dit en fait.

-Tu travailles pas avec les amis ?
-Des fois j'aime bien apprendre avec des amis à moi parce que si j'arrive pas un truc ils peuvent l'expliquer, ils peuvent m'aider à faire mes exercices, moi enfin personnellement j'ai besoin de quelqu'un derrière mon dos des fois parce que chuis pas très sérieux du coup j'ai besoin d'une personne derrière moi pour me dire ouais vas-y, viens je vais t'expliquer un truc ben enfin voilà c'est comme ça chuis comme ça après des fois quand chuis tout seul j'apprends mon cours et dès qu'il y a un truc que je comprends pas je passe, je laisse tomber alors que si chuis avec un pote à moi il essaie de m'expliquer. Après il faut faire attention parce que des fois quand on est à plusieurs on est pas très sérieux on commence à s'amuser et tout ça mais si on est à deux avec un pote vraiment sérieux je pense que ouais c'est bien.

-Et avec les autres camarades, tu communiques bien ? Tu es à l'aise ?
-Oui aucun souci, je me suis fait des potes assez rapidement.

-Et à part des cours qui te paraissaient difficiles parce que tu n'avais pas le niveau
- Oui en maths et même en informatique parce que j'ai jamais fait d'informatique avant, je savais à peu près comment ça se passait et j'en avais jamais fait avant. Du coup c'était vraiment nouveau et dès le début, au début j'ai les deux trois premières semaines j'accrochais et j'essayais et après chais genre je crois que j'ai loupé un cours du coup je comprenais plus rien et après à partir de là c'est vraiment j'ai laissé tomber l'affaire en informatique et en mathématiques j'avais pas vraiment le niveau puisque on faisait des chapitres que les S les a déjà faits et que moi vraiment

je découvrais du coup les gens qui était en filière scientifique ils arrivaient déjà eux enfin ils les posent ça leur parler tandis que pour moi vraiment ça me parlait pas, ouais c‟est quoi ça là je savais pas vraiment du coup il fallait que chez moi je fasse des, enfin que je prenne un manuel de terminale S par exemple et que je fasse les exercices par exemple et tout ça mais chais pas je me voyais pas faire ça, j‟avais pas d‟envie de faire ça, ça me saoulait.

-Juste le fait que tu comprenais pas ça t‟a coupé l‟envie de faire ?
-Ouais juste le fait que ça me disait pas, de voir que j‟ai des lacunes vraiment ça m‟a démotivé je me suis dit ah ça m‟a encore apporté de travail en plus, je dois me forcer chais pas pouf
-À partir le moment où je suis arrivé en fac j‟ai vu que c‟était pas ce que je voulais faire du coup ça m‟a un peu refroidi ? Après c‟était pas pour autant, j‟étais abattu ça m‟a refroidi je me suis dit ouais bah .

-On peut dire que la fac te plaît pas en tout ?
-En tout, après l‟atmosphère, genre avec les étudiants moi, j‟aime bien être avec les potes, les camarades ouais j‟ai bien aimé cette année-là au niveau de ce point de vue-là c‟est bien après tout ce qui est le cours moi j‟ai moins suivi.

-Est-ce que tu as pensé dans ton avenir quelle profession tu vas avoir ?
-Non, aucune idée, dans le brouillard total.

-Si tu veux t‟évaluer tu es comment à ton avis ?
-Ah chuis pas très sérieux, flemmard tout pour être un mauvais élève vraiment.

- Est-ce que tu vois une évolution en toi par rapport au début de l‟année ?
-Non, en fait, au début de l‟année j‟étais en fait j‟étais un peu plus allé je disais ouais c‟est une nouvelle année, vas-y, on va laisser parler des choses de bien parce que chuis devenu un peu plus sérieux après au fur et à mesure j‟ai eu une chute.

-Et sur cette pente tu sentais que tu as appris des choses ?
-Ouais j‟ai appris quand même des choses, oui j‟ai appris certainement des choses, oui il y a une pente ascendante au niveau de ça maintenant j‟ai déjà des idées plus claires je sais que, j‟ai mes propres avis de la fac, je sais que comment ça se passe mais je me dis que si je vais changer de filière je me dis que comparé à là, là ça peut pas être plus pire en fait.

-Pas pire que ça ?
-Au niveau de l'encadrement, je pense, ça peut pas être pire que la fac genre au niveau de la liberté etc. Je vais en BTS par exemple.

- Est-ce que tu vas encore essayer le DUT ?
-Pouf ! Non, je ne pense pas enfin c‟est très sélectif en fait, c‟est qu‟en fait la première année j‟étais censé d‟aller en prioritaire, j‟étais sorti du lycée j‟ai pas été pris du coup bah là chuis dans le supérieur chuis encore moins prioritaire du coup non je pense pas tenter.

- Tu cherches la facilité ?
-Moi je cherche toujours la facilité, c‟est pas bien je sais mais …

-Comment tu as choisi ce Bac ?
-Bah enfin chais pas un peu par hasard, ma scolarité c'était un peu genre, c'était un peu au pif … parce que à la base je me rappelle j'étais en seconde je devrais aller en STMG, en ES je savais que j'étais pas sérieux et tout ça et chais pas au dernier moment j'ai décidé j'ai mis ES et j'étais pris. J'étais surpris, je me suis dit ils vont me recaler parce que mes résultats étaient autour de neuf donc c'était pas terrible ils m'ont recalé, ils m'ont pris justement en ES et là j'étais choqué j'ai dit ah ouais quand même je dois travailler et tout ça. Première année d'euh… en économie en ES j'étais pas très sérieux, enfin je travaillais pas trop du coup j'avais de mauvais résultats et j'avais des points de retard pour le Bac et après ma première terminale pareil j'étais pas sérieux en plus j'avais des retards par rapport à l'année précédente du coup j'ai pas eu mon Bac et du coup, là ma dernière terminale je me suis mis à travailler parce que je me suis dit ouais j'ai raté mon Bac une fois il faut que j'arrête quoi, que je sois sérieux après en fait au lycée j'étais jamais sérieux ma dernière année mais sinon non.

-Et si tu vas en BTS ?
-Ouais je ne peux pas rater encore une année là j'ai raté une année bientôt une deuxième j'y change bah quoi qu'il arrive j'aurais faire une deuxième année en fait du coup je peux pas avoir trois ans de retard du coup chuis obligé de travailler.

-Tu es boursier ?
-Ouais chuis boursier.

- Tu habites avec tes parents ?
-Oui j'habite avec mes parents.

-Tu mets beaucoup de temps pour venir à la Fac ?
-45 minutes 50 minutes à peu près.

-Ça te dérange pas en hiver ?
- Non, non ça va

- Et à la maison tu as la possibilité de travailler tranquillement ?
-Pas trop, en fait j'habite dans un petit appartement, souvent euh, enfin je partage ma chambre avec ma sœur du coup j'ai pas trop d'endroit pour travailler bah du coup je travaille où je peux mais chuis un peu dérangé de ça mais bon, travailler chez moi c'est pas très motivant.

- Et le travail ici, est-ce que la quantité de travail et le temps que tu as ça te correspondait ?
-Oui en fait j'avais beaucoup de temps pour travailler, mais je faisais un peu aux derniers moments et que quand je je faisais mais vraiment après si je devais travailler de mon côté je faisais pas vraiment je faisais deux trois trucs des choses comme ça.

-Bon merci pour ta participation et je te souhaite une bonne continuation
-Bah pas de soucis.

Résumé

Réussir sa première année à l'université : les enjeux de la transition entre secondaire et supérieur

Le travail présent se focalise sur les difficultés liées à la transition entre le secondaire et le supérieur. Il existe de multiples raisons à l'échec universitaire mais il faut bien reconnaître qu'on note surtout un taux élevé d'abandon en première année. Ce phénomène d'« évaporation » des nouveaux étudiants est observé dans de nombreux pays. Ce constat suggère que la transition entre le secondaire et le supérieur est un moment crucial dans la poursuite des études supérieures.

Il n'est pas toujours facile pour un lycéen de devenir maître de son destin en très peu de temps, juste après son baccalauréat. Il doit rapidement assumer de nouvelles responsabilités d'adulte sans la surveillance de ses parents et/ou de ses enseignants comme c'était le cas au lycée. Les études universitaires exigent la mise en actions d'un certain nombre d'habiletés qui ne sont pas toujours maîtrisées au sortir du lycée. Il ne s'agit pas seulement des habiletés cognitive-informationnelles. Ici, notre regard s'est tourné vers l'aspect sociologique de ce problème. Il se réfère à l'expérience concrète des étudiants novices et s'intéresse à la subjectivité. Ainsi nous avons tenté d'étudier les éléments macrosociologiques et microsociologiques dans la relation que ces étudiants ont établi avec l'acte d'apprendre.

Dans notre problématique nous avons tenté de comprendre en quoi la conception de l'apprentissage pourrait exercer un impact sur la transition entre secondaire et supérieur ? Quel est le rôle de l'environnement d'études dans ce passage ? Pour quelles raisons les étudiants décident de décrocher ou de persévérer et continuer leurs études malgré les difficultés ?

Afin de mieux cerner les enjeux de ce passage nous avons procédé à une étude qualitative fondée sur les entretiens compréhensifs. Nous avons interviewé les étudiants de première année en six filières et dans quatre universités en région parisienne. Nous avons approché les étudiants qui avaient des difficultés ou tout simplement qui ne se sentaient pas très bien dans leur filière. Ils nous ont parlé de leurs difficultés rencontrées dans cette année d'études supérieures et des raisons de leur déception. À travers leur point de vue sur l'acte d'apprendre, leur perspective et leur image des études à l'université nous avons pu mettre en évidence certaines causes qui peuvent expliquer le décrochage ou la persévérance en première année universitaire.

Quatre types de difficultés sont distingués : cognitives, métacognitives, d'intégration (sociales et académique) et motivationnelles. Une analyse plus avancée de nos données nous a révélé que ces difficultés n'ont pas le même poids sur la transition de ces étudiants.

Certains éléments sont également apparus dans les analyses des entretiens comme l'importance des modalités socialisantes concurrentes qui concernent la microsocialisation au sein de petits groupes d'étudiants notamment entre les amis. Nous avons constaté que les micro-intégrations pouvaient combler l'absence des macro-intégrations et sont même parfois plus importantes.

Nous avons également appréhendé certains facteurs capables de renforcer le sens de l'apprendre de l'étudiant et sa persévérance. Inversement nous avons identifié d'autres facteurs qui appauvrissent ce sens jusqu'à aboutir au décrochage.

Ainsi nos analyses ont montré que certains facteurs d'intégration sociale pouvaient modifier l'influence des facteurs prédictifs de décrochage.

ABSTRACT

To success at first academic year: the stakes in the transition from secondary to higher education

Current work focuses on the problem of transition from secondary to higher education. The reason to drop out at university is multiple but it is very frequency at the first academic year. In many countries the transition from secondary to higher education is known as a phenomenon of student "evaporating" in the first academic year. This proves that this transition is a crucial moment.

It is not always easy for a high school student to become master of his destiny in a very short time after secondary and just before starting his studies at university. Student must quickly assume new “adult responsibilities "and lives without the supervision of his/her parents and his/her teachers as was in high school. Study at university requires the learner to put into action a certain number of skills most of which are not mastered at the end of high school. These are not only cognitive-informational skills. Our point of interest is turned towards the social aspect more than cognitive skill. Social aspect refers to the concrete experience and it is interested in subjectivity. So we tried to study the macrosociological and microsociological elements in the relationship that these students established with the act of learning.

In our research problem we were looking for knowing: How the conception of learning could have an impact on the transition between secondary and higher education? What is the role of the study environment in this transition? Why do students decide to drop up or to persevere and continue their studies despite the difficulties?

To answer we used a qualitative approach based on comprehensive interviews. We interviewed the freshmen in six field of study at four universities in the Paris region. We were looking for students who had problems or they did not feel very well in their field. They told us about their difficulties in this year of higher education and the reasons for their dissatisfaction.

Through their point of view, their conceptions of learning, their perspective and their image of higher education, we have been able to highlight some of the causes that can explain dropping out or staying in the first academic year.

Four types of difficulties are distinguished: cognitive, metacognitive, integration (social and academic) and motivational. A more advanced analysis of our data revealed that these difficulties do not have the same impact on the transition between high school and higher education.

Some elements have also appeared through the analyses, such as the importance of the competing socializing modalities that concern microsocialisation within small groups of students, especially between the friends. We have found that micro-integrations can make up the absence of macro-integrations and sometimes they‟re even more important.

We also apprehended certain factors capable of reinforcing the student's sense of learning and his/her perseverance. Conversely, we have identified other factors that impoverish this meaning until they lead to dropping out.

Thus our analyses have shown that some factors of social integration can modify the influence of the predictive factors of drop out.