



**HAL**  
open science

# Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures

Julia Roche

► **To cite this version:**

Julia Roche. Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en France dans la transition lycée - études supérieures. Education. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019), 2017. Français. NNT : 2017AZUR2004 . tel-01501425

**HAL Id: tel-01501425**

**<https://theses.hal.science/tel-01501425v1>**

Submitted on 4 Apr 2017

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

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

Université Côte d'Azur

**École doctorale « Sociétés, Humanités, Arts et Lettres » (ED 86)**

*Laboratoire URMIS, Recherche Migrations et Société (IRD, UMR 205, CNRS, URM 8245)*

**THESE DE DOCTORAT**

en vue de l'obtention du titre de

**DOCTEUR en Sciences de l'Éducation**

**Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en  
France dans la transition lycée – études supérieures**

**Julia ROCHE**

Présentée et soutenue publiquement le 7 mars 2017

Sous la direction de

**Madame Catherine BLAYA**

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

**Mme Catherine BLAYA** : Professeure à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis (directrice de thèse)

**Mr Gérard BOUDESSEUL** : Maître de Conférence HDR en Sociologie à l'Université de Caen  
(pré-rapporteur)

**Mme Chantal TIECHE CHRISTINAT** : Professeure Haute École Pédagogique à Vaud (pré-  
rapporteur)

**Mme Valérie ERLICH** : Maître de Conférence à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis









Université Côte d'Azur

**École doctorale « Sociétés, Humanités, Arts et Lettres » (ED 86)**

*Laboratoire URMIS, Recherche Migrations et Société (IRD, UMR 205, CNRS, URM 8245)*

**THESE DE DOCTORAT**

en vue de l'obtention du titre de

**DOCTEUR en Sciences de l'Éducation**

**Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en  
France dans la transition lycée – études supérieures**

**Julia ROCHE**

Présentée et soutenue publiquement le 7 mars 2017

Sous la direction de

**Madame Catherine BLAYA**

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

**Mme Catherine BLAYA** : Professeure à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis (directrice de thèse)

**Mr Gérard BOUDESSEUL** : Maître de Conférence HDR en Sociologie à l'Université de Caen  
(pré-rapporteur)

**Mme Chantal TIECHE CHRISTINAT** : Professeure Haute École Pédagogique à Vaud (pré-  
rapporteur)

**Mme Valérie ERLICH** : Maître de Conférence à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis





*L'Université de Nice-Sophia-Antipolis n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.*



## Remerciements

Ayant eu pour objet de recherche la persévérance pendant six années, j'ai pu me rendre compte personnellement de ce que signifiait le fait de « persévérer ». 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 ma directrice de thèse Catherine Blaya, pour ses encouragements ainsi que ses relectures et conseils tout au long de cette expérience. Sans elle, il ne m'aurait été pas possible de me lancer dans cette aventure ni de la terminer.

Je tiens aussi à remercier le Rectorat de l'Académie de Côte d'Or qui m'a permis d'accéder à mon terrain de recherche. Au sein des quatre lycées qui lui ont répondu positivement pour mon travail de recherche, je remercie également les équipes de direction et éducatives qui se sont engagées dans cette collaboration ainsi que les quatorze parents et quarante-sept jeunes qui ont bien voulu participer à deux reprises pour me fournir mon matériel de recherche.

Je remercie également Gérard Boudesseul ainsi que Chantal Tièche-Christinat qui ont accepté d'être pré-rapporteurs de ma thèse ainsi que Valérie Erlich qui fait également partie des membres du jury.

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, Djib, mes amis les plus proches et les plus assidus avec une attention spéciale pour Alex ainsi qu'à ma famille avec une pensée particulière pour mes parents, ma sœur et mes grand-parents qui m'ont toujours soutenue.

Ayant commencé cette aventure à Dijon, je remercie également certaines personnes de

l'IREDU qui m'ont aidée dans la recherche bibliographique, la rédaction en me conseillant lorsque j'en avais besoin, je pense notamment à Bertille ainsi qu'à Aurélie, ainsi que le professeur d'université Eric Heilmann.

## SOMMAIRE

<b>INTRODUCTION GENERALE.....</b>	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : DEFINITION ET ETAT ACTUEL DE LA PERSEVERANCE ET DU DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR.....</b>	<b>6</b>
1. La persévérance dans les études supérieures : une délimitation conceptuelle problématique.....	6
2. Le décrochage dans l'enseignement supérieur : vers un constat réciproque.....	9
3. La persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur : des enjeux pluriels.....	15
4. Présentation et analyse des données statistiques nationales de la persévérance et de la réussite aux études supérieures.....	19
5. Conclusion du premier chapitre.....	27
<b>Chapitre 2 : Approches théoriques de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur.....</b>	<b>29</b>
1. L'explication psychologique.....	29
2. L'explication sociale ou sociologique.....	34
3. L'explication économique .....	38
4. L'explication organisationnelle.....	43
5. L'explication interactionnelle.....	46
6. Conclusion du deuxième chapitre.....	55
<b>Chapitre 3 : Approches empiriques de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur.....</b>	<b>57</b>
1. Les facteurs personnels.....	58
2. Les facteurs familiaux.....	69
3. Les facteurs d'apprentissage ou scolaires.....	79
4. Les facteurs interpersonnels ou interactionnels.....	85
5. Les facteurs institutionnels et organisationnels.....	90
6. Conclusion du troisième chapitre.....	109

**Chapitre 4 : Délimitation du cadre théorique et présentation de la problématique de recherche.....111**

1. Définition de la persévérance retenue pour notre recherche.....	111
2. Délimitation théorique et opérationnelle des facteurs explicatifs de la persévérance institutionnelle.....	113
2.1. Modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1997).....	113
2.2. Le type d'études (Lahire, 1997).....	119
3. Conclusion de ce chapitre présentant la problématique de recherche.....	121

**Chapitre 5 : Méthodologie de recherche.....122**

1. Accès au terrain de recherche.....	122
2. La passation des entretiens.....	123
3. Notre terrain de recherche : quatre lycées implantés en zone rurale de l'académie de la Côte d'Or.....	125
4. Présentation de notre échantillon.....	130
5. Outil de notre recherche : les entretiens semi-directifs.....	141
6. La déontologie.....	149
7. Protocole d'analyse.....	152
8. Les critères de scientificité appliqués à notre recherche.....	156

**Chapitre 6 : Résultats et discussion du premier corpus d'entretiens.....159**

1. Codage de premier niveau des données textuelles.....	159
2. Codage de second niveau : le codage thématique.....	163
3. Analyse descriptive du premier corpus : décrire et explorer les différents processus d'élaboration de projet d'études et professionnel.....	177
3.1. Analyse thématique fréquentielle.....	178
3.1.1. D'où viennent les informations pour définir le projet d'études et/ou professionnel des lycéens ?.....	179
3.1.2. Quelles sont les difficultés rencontrées par les lycéens lors de l'élaboration de leur projet ?.....	187

3.1.3. Les motivations des lycéens : pour quelles raisons les lycéens décident-ils de suivre telle formation au sein de l'enseignement supérieur ?.....	195
3.1.4. Quelles sont les représentations de l'enseignement supérieur des lycéens ?.....	209
3.1.5. Quels sont les types de projets scolaires et professionnels des lycéens ?.....	228
3.1.6. Quel est le statut et l'implication de la famille du lycéen dans l'élaboration du projet post-baccalauréat du lycéen ?.....	233
3.1.7. Quel a été le rapport à la scolarité des lycéens rencontrés ?.....	243
3.2. Typologie des lycéens en fonction de leur projet.....	256
3.2.1. Projet professionnel.....	258
3.2.2. Projet scolaire.....	261
3.2.3. Projet contraint.....	263
4. Comprendre le type de persévérance à partir des caractéristiques de pré-admission.....	265
4.1. Comment se caractérisent les quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres ?.....	266
4.1.1. La persévérance au sein du même cursus et la réussite en tant que validation de la première année.....	266
4.1.2. La persévérance malgré l'échec académique.....	274
4.1.3. Se réorienter en ayant été en échec académique.....	280
4.1.4. Se réorienter malgré la réussite académique.....	286
4.2. Les quatre formes de persévérance se différencient-elles en fonction des caractéristiques de pré-admission ?.....	292
4.2.1. Être bon élève et aimer l'école : un garant de la réussite et de la persévérance aux études supérieures ?.....	293
4.2.2. La famille et le projet : son implication plus importante que son statut pour expliquer la réussite et la persévérance.....	295
4.2.3. La difficulté d'établir un lien entre le type de projet, la réussite et la persévérance.....	299
5. Conclusion générale, limites et perspectives de recherche concernant les résultats du premier corpus – chapitre 6.....	304
<b>Chapitre 7 : Résultats et discussion de second corpus d'entretiens.....</b>	<b>309</b>

1. Présentation des codes de premier et second niveau.....	310
2. Analyse thématique fréquentielle du second corpus : décrire et explorer les différents processus de l'expérience étudiante en première année d'études supérieures.....	321
2.1. L'intégration académique : comment les étudiants s'ajustent-ils académiquement à leurs études ?.....	322
2.2. L'ajustement social : comment les étudiants se sont-ils intégrés parmi leur communauté ?.....	343
2.3. La confrontation des représentations de l'enseignement supérieur à l'expérience étudiante réellement vécue.....	346
2.4. Le type de travail.....	354
2.5. L'écart entre la formation suivie et le lycée.....	359
2.6. Les conditions de réussite et de persévérance dans la transition du lycée vers l'enseignement supérieur.....	363
2.7. L'attachement institutionnel.....	368
2.8. Les facteurs externes aux études.....	370
3. Typologie des expériences étudiantes.....	386
3.1. L'expérience étudiante la plus heureuse : être bien intégré académiquement et socialement dans ses études et vivre facilement sa transition personnelle.....	386
3.2. L'expérience étudiante sans épanouissement personnel et sociabilisation : quand l'intégration académique se passe mieux que l'intégration sociale et la transition personnelle.....	391
3.3. L'expérience étudiante sans intégration académique : quand l'intégration sociale et la qualité de la transition personnelle sont au premier plan.....	393
3.4. L'expérience étudiante la moins heureuse : ne pas être bien intégré académiquement et socialement dans ses études et vivre difficilement sa transition personnelle du lycée vers l'enseignement supérieur.....	398
4. Comprendre le type de persévérance en fonction des variables relatives à l'expérience étudiante et de la typologie de l'expérience étudiante.....	405
4.1. Comment se caractérisent les quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres ?.....	407
4.1.1. La persévérance au sein du même cursus et la réussite en tant que validation de la première année.....	408
4.1.2. Des étudiants qui persévèrent malgré leur échec académique.....	419
4.1.3. Se réorienter en ayant été en échec académique.....	427



4.1.4. Se réorienter malgré la réussite académique.....	435
4.2. Les quatre formes de persévérance se différencient-elles en fonction des caractéristiques de pré-admission ?.....	440
4.2.1. L'importance de l'intégration académique et le contexte des études pour comprendre les quatre types de persévérance, la réussite et la persévérance au sein du même cursus d'études.....	440
4.2.2. L'existence d'une relation significative entre l'intégration sociale, le soutien social perçu et les quatre types de persévérance ainsi que la réussite académique mais non nécessairement avec la persévérance au sein du même cursus.....	448
4.2.3. L'étroit rapprochement qui s'opère entre la satisfaction de la formation et la persévérance au sein du même cursus d'études.....	451
4.2.4. La présence de liens significatifs entre les facteurs externes aux études (hors soutien social), les quatre formes de persévérance ainsi que la réussite académique.....	453
4.2.5. S'appuyer avec fiabilité sur la typologie de l'expérience étudiante pour mieux comprendre le type de persévérance, la réussite académique et la poursuite d'études dans le même cursus.....	456
4.2.6. Comparer les facteurs explicatifs de la réussite et la persévérance avec le diagramme de causalité.....	460
5. Conclusion générale, limites et perspectives de recherche concernant les résultats du second corpus – chapitre 7.....	467
<b>Conclusion générale.....</b>	<b>472</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>482</b>
<b>Index.....</b>	<b>518</b>
Liste des schémas.....	518
Liste des tableaux.....	518

## INTRODUCTION GENERALE

Accéder et suivre des études supérieures est une expérience de plus en plus vécue par les jeunes détenteurs du diplôme du baccalauréat, depuis la restructuration du système éducatif et la volonté politique d'amener une plus grande part de leur population à obtenir un niveau d'études de plus en plus élevé. La transformation successive des études secondaires et supérieures impulsée par les pouvoirs publics a eu pour effet de démocratiser les études supérieures (Prost, 1986), du moins, quantitativement (Merle, 2002).

Néanmoins, le fait d'accéder aux études ne garantit pas d'y rester ni de les réussir (Coulon, 1997) puisque les taux d'échecs et de décrochages affichés restent préoccupants pour les institutions qui forment les étudiants et la collectivité (Beaupère et al., 2007, 2009). Les risques d'échec académique et de départ institutionnel concernent principalement les formations dont le recrutement est non sélectif, autrement dit, les formations universitaires généralistes et longues et surtout pendant la période de transition entre le lycée et les études mais nous soulignons également que les autres types de formations ne sont pas épargnées non plus (RERS, 2014). A titre d'illustration, sur les étudiants inscrits en 2011-2012 en première année de licence, moins d'un étudiant sur deux passe en deuxième année, plus d'un quart redouble et l'autre se réoriente ou abandonne ses études supérieures (note d'information, 13.10. novembre 2013).

La concentration des départs institutionnels ayant lieu en première année d'études supérieures en France (RERS, 2014, 2015) comme à l'étranger (Grayson, 2003 ; Tinto, 1993 ; Krause et al., 2005 ; Bennet, 2003 ; Tremblay, 2005), nous nous sommes interrogée sur les processus expliquant le décrochage et la persévérance institutionnelle étant spécifiques à cette période transitoire. Plusieurs chercheurs ont mis en avant que ce passage pouvait être associé à un nombre élevé de facteurs à risque de décrochage puisque les étudiants doivent composer simultanément avec un nouvel environnement académique, institutionnel, social et personnel d'autant plus lorsqu'ils quittent leur domicile parental (Coulon, 1997 ; Kohn, Lafreniere & Gurevich, 1991 ; Tinto, 1982, 1993 ; Vollrath, 1988, 2000 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1994). Détenteurs d'une expérience scolaire et d'un projet d'orientation qui leur sont particuliers, les étudiants vivront une expérience des études marquée par la nécessité de répondre aux nouvelles exigences académiques et extra-académiques en

adoptant des stratégies d'adaptation qui leur sont propres (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000 ; Dubet, 1994). Ces diverses exigences ont été catégorisées en plusieurs dimensions d'intégration ou d'ajustement aux études afin de pouvoir mieux comprendre et prédire la réussite académique et/ou la persévérance institutionnelle (Baker & Siryk, 1986, 1989 ; Tinto, 1993 ; Nora et al., 1993 ; Sandler, 2000 ; Pascarella et al., 2005). Les recherches actuelles reconnaissent donc que la persévérance institutionnelle et la réussite académique sont le résultat de processus complexes et multidimensionnels (Sauvé et al., 2006, 2007).

Or, peu de recherches se sont intéressées à la fois à des facteurs relatifs à l'expérience académique et extra-académique des étudiants en les mettant en perspective avec leur intention de persévérer et le fait qu'ils poursuivent effectivement leurs études dans le même cursus (Hedhili, 2016). La complexité et le caractère multidimensionnel sont pourtant reconnus parmi la communauté scientifique mais ils sont difficiles à conceptualiser et opérationnaliser simultanément de façon à répondre à la problématique de la persévérance institutionnelle. De plus, la définition de la persévérance ne fait pas consensus (Roland et al., 2015) et peut induire en erreur la compréhension et l'interprétation des recherches qui ont déjà été menées sur cette thématique.

Le premier chapitre de notre thèse introduira donc les différentes conceptualisations et significations données à la persévérance en restituant les différentes nuances. Cela permettra dans un premier temps de délimiter l'usage de ce concept dans le cadre de notre recherche et de mieux comprendre sa relation avec celui de réussite académique (Roland et al., 2015 ; Leclercq et al., 2014). Ce sera également le moment de présenter l'état actuel de la situation de l'enseignement supérieur en France en nous appuyant sur les statistiques disponibles permettant de décrire l'ampleur du décrochage et de l'échec en tenant compte des différents types de formations (RERS, 2012, 2014, 2015). Enfin, nous montrerons aussi les répercussions négatives du décrochage dans les études supérieures sur le plan individuel (celui de l'étudiant), institutionnel (organisme de formation) et collectif (sur le plan sociétal).

Le second chapitre fait la synthèse des différentes approches théoriques permettant d'expliquer la persévérance institutionnelle. En nous basant sur la catégorisation construite par Tinto (1992), nous montrons que la persévérance peut être appréhendée à travers trois grandes approches, la première étant centrée sur les individus et se rapportant aux théories psychologiques ou motivationnelles

(Neuville et al., 2013), la seconde sur le contexte de l'individu, ce qui fait écho aux théories sociologiques, économiques et organisationnelles et la troisième, sur le rapport existant entre l'individu et son contexte, ce qui fait référence aux théories interactionnelles ou éducationnelles (Neuville et al., 2013).

Le troisième chapitre présente les facteurs explicatifs de la persévérance institutionnelle en fonction de plusieurs catégories. Pour les introduire, nous nous sommes appuyée sur la classification proposée par Sauvé et al. (2006) recensant les groupes de facteurs les suivants : les facteurs personnels (ou individuels), d'apprentissage (ou scolaires), interpersonnels (ou interactionnels), familiaux et institutionnels (ou organisationnels). Plus exactement, les facteurs personnels incluent le sexe, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études et l'origine ethnique. Les facteurs d'apprentissage se focalisent sur les manières d'apprendre, d'étudier ainsi que sur les antécédents scolaires de l'étudiant. Les facteurs inter-personnels ou interactionnels regroupent des variables telles que l'intégration sociale et académique. Les facteurs familiaux concernent l'implication, le soutien de la famille dans les études supérieures, l'origine socio-culturelle et les ressources économiques de l'étudiant. Les facteurs institutionnels (ou organisationnels) rassemblent les variables relatives au mode d'organisation et de fonctionnement de l'établissement où est inscrit l'étudiant.

A partir de la revue de littérature, le quatrième chapitre de notre thèse délimite notre problématique de recherche. Nous y définissons précisément le cadre théorique retenu pour notre recherche ainsi que nos questions et hypothèses de recherche.

Il est suivi par le cinquième chapitre qui montre comment nous procédons afin de répondre à notre problématique de recherche. C'est l'endroit où nous présentons l'accès à notre terrain de recherche, les caractéristiques de la population auprès de laquelle nous enquêtons, l'éthique de recherche et les critères de scientificité sur lesquels nous nous sommes appuyée afin d'effectuer notre recherche (Huberman & Miles, 2003). Nous expliquons aussi pour quelles raisons nous choisissons de faire l'usage d'entretiens semi-directifs, comment nous procédons afin de collecter et d'analyser nos données.

Nous présentons et discutons de nos résultats de recherche dans les sixième et septième chapitres de

notre thèse. Dans un premier temps, nous montrons les résultats de l'encodage suivis de l'analyse thématique fréquentielle de nos données avant de construire une typologie en fonction du projet pour l'analyse du premier corpus d'entretiens et une autre en fonction de l'expérience étudiante pour le second corpus d'entretiens. Pour chaque chapitre, nous avons testé les liens entre les variables indépendantes, les quatre types de persévérance que nous avons retenus pour notre recherche, la réussite académique ainsi que la persévérance institutionnelle. Le protocole d'analyse des résultats produits nous a permis de répondre à notre problématique de recherche et d'éprouver nos hypothèses. Nous précisons également qu'à la fin de ces deux chapitres, nous avons repris nos principales conclusions de recherches, avons identifié les limites et proposé plusieurs perspectives de recherche.



## CHAPITRE 1

### DEFINITION ET ETAT ACTUEL DE LA PERSEVERANCE ET DU DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

#### 1. La persévérance dans les études supérieures : une délimitation conceptuelle problématique

L'étude de la persévérance scolaire sous-tend la question du sens de ce concept qui souffre actuellement d'un manque de consensus dans la littérature de recherche (Roland et al., 2015). La première partie de notre étude sur la persévérance s'attache donc à restituer les différentes compréhensions de la persévérance qui existent dans la recherche.

D'abord, nous avons observé que certains chercheurs adoptent le point de vue selon lequel la persévérance dépendrait avant tout de l'étudiant et qu'elle se traduit non pas comme un sentiment mais comme une intention (Roy, 2005) ou une décision de persévérer (Deremer, 2002 ; Seidman, 2005). La persévérance aux études supérieures se comprend alors comme le fait de poursuivre ses études et lorsque les étudiants le décident, les auteurs emploient un terme différent de persévérance : la persistance (*persistence* en anglais). La persévérance ou la persistance illustrent alors l'idée selon laquelle l'étudiant se pose comme acteur rationnel qui fait le choix ou non de persévérer. En ce sens, c'est ce qu'il retire personnellement de son vécu et de son expérience institutionnelle qui peut le mener à vouloir continuer ses études ou, au contraire, à les cesser (Tinto, 2005). 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 à l'engagement qui est prise en compte pour expliquer la poursuite des études (Roland et al., 2015) en dépit de difficultés pouvant être rencontrées tout au long de l'année d'études (Lessard & Fortin, 2013 ; De Clerc et al., 2014 ; Neuville et al., 2013).

Il existe cependant d'autres manières d'appréhender la persévérance : elle peut être le signalement de la situation de l'étudiant qui passe effectivement d'un niveau d'enseignement à un autre : il est question de la validation administrative de l'année qui permet de passer au niveau suivant du cursus d'études. Il est alors question d'un simple état de fait qui envisage plus la persévérance comme un résultat qu'un processus (Chenard & Doray, 2005 ; King, 2005 ; Legendre, 2005 ; Roland et al., 2015). Mais même dans ce cadre, la persévérance peut encore connaître quelques variations de sens que nous introduisons ci-dessous avec le concept de *retention* ou maintien des effectifs.

Pour les chercheurs qui s'intéressent à la rétention, c'est-à-dire au maintien des effectifs en tant qu'objectif d'une université donnée, la persévérance passe par une forme d'évaluation de l'efficacité interne de l'établissement. Plus précisément, Deremer (2002) considère que la rétention traduit la situation de l'étudiant qui termine et obtient son diplôme dans l'université où il s'est inscrit dès le début de ses études post-secondaires. Seidman (2005) poursuit ce raisonnement en responsabilisant davantage l'institution : si une université est capable de maintenir ses effectifs étudiants jusqu'à l'obtention de leur diplôme alors elle fait preuve de rétention. Dans cette approche de la persévérance, une importance est donc donnée au suivi de l'étudiant depuis sa première inscription jusqu'à l'obtention de son diplôme au sein du même cursus d'études (King, 2005 ; Ben-Yoseph, Ryan & Benjamin, 1999).

Cette approche de la persévérance que nous qualifions de rétention ou de maintien des effectifs peut néanmoins être critiquée sur certains de ses aspects : l'offre de formations n'est pas identique dans chaque université, il est donc possible que l'étudiant change de lieu d'étude en faisant donc le choix de persévérer dans d'autres études de l'enseignement supérieur. Des éléments extérieurs à l'institution peuvent également conduire l'étudiant à se réorienter ailleurs sans qu'il renonce pour autant à ses études. Mais cette approche peut être bénéfique pour les universités qui désirent évaluer leurs capacités à attirer, accueillir, former, garder et qualifier leurs étudiants. La façon d'appréhender la persévérance n'est jamais anodine et dépend des objectifs de recherche mais également des



données disponibles pour le chercheur (Roland et al., 2015).

D'autre part, nous ne pouvons pas faire l'impasse sur la relation supposée entre la réussite académique et la persévérance scolaire (Roland et al., 2015). On remarque que la diplomation 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. Nous nous interrogeons donc sur la place de la réussite dans la persévérance.

Dans l'enseignement supérieur, nous rappelons que la réussite est mesurable par les performances académiques mesurées en ECTS<sup>1</sup> en Europe et l'obtention des diplômes (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 1999 ; Roy, 2005 ; RERS, 2014<sup>2</sup>), ce qui permet la reconnaissance et l'équivalence des diplômes à échelle internationale. Afin de persévérer au sens de progresser dans un cursus d'études, la réussite académique est nécessaire mais réussir ses études n'est pas toujours une condition suffisante pour expliquer la persévérance dans l'enseignement supérieur (Roland et al., 2015). La première position des chercheurs consiste à établir un lien entre la réussite en tant que performances scolaires et persévérance au sein du même cursus d'études (Roy, 2005) mais nous retenons également qu'il existe une relation entre la réussite et la persévérance dans les études supérieures qui n'est pas aussi univoque. Par exemple, comment expliquer la non persévérance des étudiants en réussite académique ou encore la persévérance des étudiants malgré leurs échecs académiques<sup>3</sup> (répétitifs) ?

Certaines études ont examiné cette variation du lien entre la réussite et la persévérance en questionnant les impacts psychologiques des étudiants dans des situations différentes (Boudrenghien, Frenay & Bourgeois, 2012) : persévérer avec acharnement sans être réaliste de ses chances de réussite peut s'avérer négatif pour les étudiants déterminés à réussir comme peut l'être le

---

1

European Credits Transfert System (Système européen de transfert de crédits)

2 Par exemple, le RERS (2014) définit la réussite des étudiants en France en fonction de plusieurs critères : à partir d'une cohorte constituée en début de chaque année universitaire dès leur inscription en première année de cursus licence suivie pendant plusieurs années consécutives, le taux de réussite de la licence est calculé sur trois et quatre ans et tient compte des réorientations (discipline, établissement). Les étudiants qui ont obtenu leur licence en trois ans ne sont pas comptés dans les étudiants qui ont validé leur licence en quatre ans et les étudiants inscrits dans d'autres formations et diplômés ailleurs qu'à l'université sont également exclus des calculs.

3 Certains de ces étudiants en échec académique persistent dans le même cursus d'études initial et peuvent être catégorisés en tant qu'étudiants en « semi-réussite » (Stoeffler-Kern et Martinelli, 1998). Cela concerne les étudiants qui ont le droit de redoubler les modules auxquels ils ont échoués pendant les examens de l'année précédente tout en poursuivant le programme d'études l'année consécutive.

fait de ne pas persévérer en décrochant des études supérieures. La dimension du bien-être personnel est donc parfois intégrée à la compréhension de la persévérance et de la réussite académique. Les chercheurs qui s'inscrivent dans cette perspective considèrent la présence ou l'absence de persévérance comme une réussite éducative. À la différence de la réussite académique que nous pouvons rapprocher des performances scolaires, de la diplomation, la réussite éducative repose avant tout sur le sens que l'individu lui donne. C'est une forme d'accomplissement personnel qui passe par l'atteinte des buts de vie personnels, le progrès en tant qu'élève dans des situations particulières (Boutin & Daneau, 2004 ; Gaucher, 2007) et qui n'est pas forcément celui de valider son année et d'obtenir son diplôme. Dans ce cas il est difficile de parler d'échec ou de décrochage si l'individu a quitté temporairement ou définitivement les études et qu'il le ressent comme une réussite personnelle. La même remarque se fait lorsqu'un étudiant décide de se réorienter, il décroche donc de son cursus d'études d'origine mais il peut persévérer dans d'autres études.

Au fil de nos lectures, nous avons remarqué que la persévérance était plus qu'un simple indicateur de réussite individuelle ou institutionnelle, il est question d'un concept complexe qui s'opérationnalise et se mesure de manières différentes en fonction de la perspective (étudiant, institution, société), du niveau d'observation (cours, cursus, programme, diplôme) et de l'approche théorique disciplinaire dans lesquels nous nous positionnons (Sauvé, 2006 ; Audet pour le REFAD, 2008 ; Neuville et al., 2013). C'est pour cette raison qu'il est important d'explicitier le contexte dans lequel les études sur la persévérance s'effectuent : les objectifs, les méthodes et l'arrière-plan théorique sont des éléments déterminants dans l'appréhension de la persévérance.

La partie suivante s'attache à faire le même constat pour le concept de décrochage dans l'enseignement supérieur.

## **2. Le décrochage dans l'enseignement supérieur : vers un constat réciproque**

Comme pour l'approche de la persévérance dans l'enseignement supérieur, le concept de décrochage des études supérieures peut être appréhendé de façon variable et pose également la question de la réussite et de l'échec académiques dans sa compréhension.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement supérieur en France (Vasconcellos, 2006)<sup>4</sup>, l'examen du décrochage des études supérieures s'insère le plus fréquemment dans la problématique d'abandon du premier cycle long et général à l'université car il y concentre les taux les plus importants d'étudiants sortant sans diplôme (RERS, 2014 ; Beaupère et al., 2007). Selon la SIES<sup>5</sup>, le décrochage dans l'enseignement supérieur se définit par la non-réinscription des bacheliers inscrits en études supérieures dans le même cursus d'études supérieures, juste après l'obtention de leur baccalauréat. Le décrochage dans l'enseignement supérieur se distingue du décrochage scolaire dans les niveaux d'éducation précédents puisque le sortant sans diplôme de l'enseignement supérieur est détenteur d'un titre scolaire au moins équivalent au niveau de formation baccalauréat, CAP ou BEP. En d'autres termes, l'élève qui décroche du système scolaire sans un niveau de qualification professionnelle minimum requis par la loi, n'appartient pas à la même catégorie de décrocheur que les sortants sans diplôme post-secondaire<sup>6</sup>.

La première définition du décrochage dans les études supérieures renvoie donc à une délimitation problématique du phénomène d'abandon des études car elle n'apporte aucun élément de précision sur le processus notamment sur la place de la réussite ou de l'échec académiques et celle de la réorientation. Sa définition peut donc être plurielle<sup>7</sup> et dépend des structures qui le mesurent (Beaupère, Chalumeau, Gury & Huguée, 2007). Prenons le cas de l'« étudiant fantôme » (Legendre, 2002) qui n'informe pas sur le caractère volontaire de l'abandon : ce type d'étudiant en décrochage est invisible durant l'année universitaire mais pas administrativement. Un autre cas issu de la recherche française est celui du « sortant » (Stoeffler-Kern & Martinelli, 1998 dans CEREQ), il est question d'un étudiant qui a été inscrit dans une formation sans s'y réinscrire l'année suivante, ce qui rejoint la définition proposée par la SIES. Afin d'affiner le concept de décrochage dans l'enseignement supérieur, seul le suivi longitudinal de cohortes d'étudiants permet d'apporter des degrés de différenciation importants (RERS, 2014 ; Millet, 2012).

Au terme de leur première année d'études supérieures, les étudiants décrocheurs peuvent donc

---

<sup>4</sup> D'un côté, l'enseignement supérieur français propose des formations ouvertes et dites non sélectives (formations universitaires du premier cycle) et d'un autre côté, des formations dites plus fermées et sélectives (Classes préparatoires aux grandes écoles, Sections de Techniciens Supérieurs, Instituts Universitaires Technologiques, autres formations).

<sup>5</sup> Sous-direction des systèmes d'informations et des études statistiques du Ministère de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur et de la recherche

<sup>6</sup> Cf décret du 31 décembre 2010 du Ministère de l'éducation nationale

<sup>7</sup> En s'informant sur les mesures des SUJO et observatoires des universités, Beaupère et al. (2007) remarquent que l'abandon peut être défini en tant qu'échec (examens non validés), non-réinscription (dans la filière de l'établissement voire dans l'établissement) ou bifurcation dans le parcours d'études (réorientation).

inclure des étudiants qui se réorientent ailleurs mais qui ne quittent pas définitivement le système de l'enseignement supérieur ou encore des étudiants qui quittent l'enseignement supérieur mais dont la durée de sortie échappe à notre connaissance, ce qui fausse la notion même d'abandon ou de renoncement aux études supérieures (Millet, 2012). Cette approche du décrochage ne renseigne pas non plus sur la réussite ou l'échec de l'étudiant et tend à confondre le décrochage avec l'échec académique (Millet, 2012) alors que certains étudiants se réorientent malgré un parcours marqué par la réussite aux examens.

Dans la recherche outre-atlantique, l'émergence de plusieurs notions relatives au décrochage dans les études supérieures montre l'importance d'introduire des distinctions de sens du phénomène. Comme pour la persévérance au même niveau d'études, le décrochage des études post-secondaires peut être envisagé du point de vue de l'étudiant ou/et de l'institution.

Du point de vue porté sur l'étudiant, l'abandon peut être appréhendé de deux manières : le départ peut être la conséquence du jeune qui décide de ne pas revenir ou le refus de garder l'étudiant manifesté par l'institution (Seidman, 2005 ; Staiculescu, 2011). Dans le premier cas, les chercheurs parlent d' *attrition* (Seidman, 2005). Dans le second cas, Seidman définit l'abandon involontaire comme le renvoi ou *dismissal*. Le départ involontaire de l'étudiant peut aussi regrouper les situations difficiles qui l'obligent à arrêter ses études : il peut s'agir d'une maladie, d'un accident, d'un décès. Selon Grayson (2003), l'étudiant peut informer l'établissement de son départ ou pas, être obligé de quitter l'établissement, ne pas avoir l'intention de se réinscrire l'année suivante ou prévoir de le faire et cela éventuellement dans un autre établissement. Pathologisant le décrochage, McNeely (1937)<sup>8</sup> allait jusqu'à parler de mortalité étudiante *student mortality* dans le cas où le jeune ne pouvait pas terminer son programme d'études jusqu'à l'obtention de son diplôme. En France, le décrochage et l'échec dans le supérieur sont très fréquemment désignés comme la conséquence de dysfonctionnements du système éducatif (Beaupère, Chalumeau, Gury & Huguée, 2007) ou celle de la massification de l'enseignement supérieur sur certaines filières universitaires très ouvertes et hétérogènes socialement<sup>9</sup> (Millet, 2012). Cela ne signifie pas pour autant que l'étudiant n'a aucune responsabilité dans le processus de décrochage mais qu'il est important de resituer le contexte d'un système éducatif pour mieux comprendre ses problèmes et ses enjeux.

L'abandon des études supérieures peut donc être involontaire ou volontaire en tant que choix

<sup>8</sup> Cité par Seidman (2012).

<sup>9</sup> Nous pensons notamment aux filières Administration Économie Sociale, Sciences et Psychologie.

émanant de l'étudiant considéré comme un acteur rationnel et conscient de ses décisions (DeRemer, 2002). Mais il faut distinguer ici l'arrêt définitif *departure* où le jeune décide d'interrompre ses études dans une institution en refusant de se réorienter et d'autre part, l'arrêt volontaire mais provisoire de l'étudiant qui quitte son établissement avant d'obtenir son diplôme sans pour autant renoncer à ses études *drop-out*.

Ces différentes approches et mesures de l'abandon montrent bien qu'il est difficile de comprendre ce que ce phénomène signifie si on ne s'attache pas à le définir clairement. De plus, la question de la volonté individuelle quand il est question d'arrêter ou de continuer ses études est aussi problématique et difficile à mettre en œuvre dans le cadre de recherches. C'est pour cette raison que la distinction entre départ volontaire et involontaire n'est pas toujours retenue ou explicitée comme modalité de l'abandon et ceci dans de multiples recherches (Sauvé et al., 2006 ; Ben-Yoseph, Ryan & Benjamin, 1999 ; Aumond & Beaulieu, 1994 ; DeRemer, 2002). Comprendre le phénomène du décrochage dans les études supérieures suppose donc un effort de clarification des variables mesurées et la présence de moyens importants alloués à ce type de recherche qui a besoin d'avoir des données longitudinales afin de mieux cerner le décrochage et les différents types de décrocheurs.

Afin d'apporter plus de précisions sur l'opérationnalisation du décrochage, Seidman (2005) propose 4 niveaux différents d'abandon en s'appuyant sur la recension des écrits sur l'abandon et la persévérance : le premier se caractérise par l'abandon du système éducatif et pourrait ainsi être définitif comme le soulignait DeRemer (2002) avec la notion de *departure*, ce que nous entendons comme abandon définitif des études sans réorientation. Le second type d'abandon est celui qui est institutionnel ou propre à un établissement, cela sous-entend la possibilité de réorientation de l'étudiant dans un autre établissement : le retrait ou *withdrawal* illustre cette situation que Seidman décrit comme le départ de l'étudiant du campus. Cette approche du décrochage s'inscrit davantage dans la perspective institutionnelle de l'abandon des études, ce qui rejoint les travaux de recherche qui examinent la persévérance au sens du maintien des effectifs d'un établissement ou *retention*. Le troisième type d'abandon énoncé par Seidman (2005) concerne le départ d'un programme d'études spécifiques, cela rend probable la réorientation du jeune dans une autre filière du même établissement. Enfin, le dernier type d'abandon est celui d'un cours en particulier.

Le concept d'abandon est donc complexe (Tinto, 2005). Pour attester une fois encore de sa complexité, arrêtons-nous un moment sur les définitions d' « abandon hâtif » et d' « annulation » de Powell (2003) qui désignent une forme de décrochage précoce : ce dernier considère l' « abandon hâtif » comme le fait de quitter ses études dès le premier mois d'études en donnant droit au remboursement partiel des droits d'inscription et définit l' « annulation » comme le fait d'annuler son inscription juste avant d'entrer dans le programme d'étude. En France, le concept de « renoncement » illustre également une autre forme d'abandon : il s'agit des jeunes qui ne s'inscrivent pas dans l'enseignement supérieur (Beaupère et al., 2007). En France, cette situation est interprétée via les concepts relatifs à l' « auto-sélection » qui peut se dérouler à la fois sur les plans scolaires et sociaux voire culturels (Giret, 2000)<sup>10</sup>. Le renoncement peut aussi être la conséquence de ne pas avoir été accepté dans la formation choisie initialement.

Enfin, l'abandon peut être aussi une manière d'évaluer les institutions, ce qui renvoie aux études examinant la persévérance et le décrochage dans le sillon du maintien des effectifs ou *retention*. Beaupère et al. (2007) remarquent que l'abandon définitif est employé le plus souvent dans le vocabulaire des enquêtes d'évaluation pour désigner une sortie définitive des études supérieures sans diplôme. Dans les enquêtes internationales de l'OCDE (2005), il est intéressant de voir que l'abandon devient implicitement un indicateur de mesure de l'efficacité interne des établissements du supérieur. Pour ainsi dire, on va calculer le taux de survie dans ces établissements en faisant le rapport des diplômés avec le nombre de nouveaux inscrits mais le défaut de cette méthode est de ne pas prendre en compte les réorientations (Beaupère et al., 2007) et les raisons de la poursuite ou de la cessation du programme d'études. Cette approche du décrochage souffre à nouveau d'une aporie conceptuelle et opérationnelle de ce phénomène mais nous le comprenons par sa vocation de recherche qui n'est pas la même que celle de comprendre et d'expliquer l'abandon des études.

Pour terminer notre réflexion sur le sens qui peut être donné au décrochage dans le contexte des études supérieures, il nous semble nécessaire de nous arrêter un moment sur la notion de l' « échec » dans l'enseignement supérieur car ce terme est souvent assimilé de près ou de loin à l'abandon ou au décrochage dans le supérieur et que certains de ses emplois sont porteurs de confusions importantes voire d'erreurs (Millet, 2012). Nous questionnons donc la relation entre l'échec académique et le décrochage au même titre que nous l'avons fait pour la réussite académique et la persévérance dans

---

<sup>10</sup> Voir le modèle de poursuite de choix d'études de Mingat et de Duru (1988) et la théorie de la reproduction sociale (Bourdieu, 1964, 1970).

les études supérieures. L' « échec » est un concept très présent dans la littérature française mais il est important de rappeler la distinction qui s'opère entre celui-ci et l'abandon. Pour reprendre le guide de méthodologie du CEREQ (1998), Stoeffler-Kern et Martinelli définissent l'échec comme la présence minimale d'une fois aux examens non validés<sup>11</sup> tandis que l'étudiant en phase d'abandon n'a jamais été présent lors des examens<sup>12</sup>. Ainsi, le CEREQ considère qu'un étudiant en échec ne démissionne pas de son rôle du moins pendant la première partie de son année car étant présent aux examens, il montre un certain engagement académique et institutionnel alors que l'étudiant en phase d'abandon est défini comme absent. Comme pour la compréhension de la persévérance, la dimension motivationnelle peut être incorporée à l'analyse du décrochage en ayant recours à des indicateurs de l'engagement, notamment la présence aux cours et le travail personnel effectué en dehors des temps alloués aux cours.

Mais cette définition peut être remise en question et sembler contradictoire en fonction de ce que le ou le(s) chercheur(s) observe(nt) et calcule(nt). De ce fait, l'abandon peut parfois prendre les deux sens (celui d'échec et celui d'être absent aux examens). On peut également faire le lien entre l'échec et l'abandon involontaire dans le cas où le redoublement dans une formation est limité. Pour montrer encore que l' « échec » pose problème dans sa définition, Millet (2012) s'attaque aux préjugés que subit l'université française, dévalorisée par l' « échec de masse ». Il remet en cause les mesures de l'échec qui ne tiennent pas compte du contexte socio-historique et de la variété des parcours post-secondaires (réorientations par exemple), ce qui diminuerait considérablement les taux d'échec surestimés dans l'université. De ce fait un étudiant peut être en échec ou en abandon dans son programme d'études initiales mais on ignore les possibilités de parcours de ces jeunes : redoublent-ils dans le même programme finalement ? Se réorientent-ils dans un autre cursus dans le même établissement ou ailleurs ? Arrêtent-ils momentanément ses études ? Toutes ces questions sont importantes et induisent que le décrochage est un processus complexe et qui reste ouvert tout comme l'abandon (un étudiant peut cesser ses études provisoirement, se réorienter, redoubler et il peut « réussir » sa vie sans pour autant poursuivre ses études) et qu'il n'a pas de ce fait les mêmes retombées que l' « échec » qui paraît plus condamner les individus et les institutions.

La délimitation conceptuelle de la persévérance et celle du décrochage dans les études supérieures sont problématiques : les différentes manières de les définir ne convergent pas vers une définition commune. Nous remarquons également que la place de la réussite et celle de l'échec vis à vis de la

<sup>11</sup> Dans ce cas, l'étudiant est ajourné.

<sup>12</sup> Dans ce second cas, l'étudiant est défaillant.

persévérance et du décrochage doivent être intégrées à toute analyse de la persévérance et du décrochage afin de présenter des travaux empiriques dissociant le lien ou l'impact de la réussite sur la persévérance ou vice-versa (idem pour la relation de corrélation ou causale entre l'échec et le décrochage). La prise en compte des types d'études suivies semble également importante pour expliquer les trajectoires des étudiants au regard des motivations des étudiants qui sont liées aux études (formation suivie par défaut ou intégrée de plein souhait). La section suivante a pour objectif de rendre compte des enjeux et de l'état actuel de la persévérance, du décrochage, de l'échec et de la réussite aux études supérieures. Dans un premier temps, nous distinguons les enjeux scientifiques, de ceux individuels, institutionnels et politiques pour ensuite présenter et analyser les principales données statistiques nationales sur la persévérance, le décrochage, l'échec et la réussite dans les différentes formations de l'enseignement supérieur français (RERS, 2014).

### **3. La persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur : des enjeux pluriels**

A l'étranger comme en France, le décrochage et l'échec dans l'enseignement supérieur sont préoccupants pour les établissements de l'enseignement supérieur, principalement les formations dispensées dans le premier cycle long universitaire. Aux États-Unis ainsi qu'au Canada, le taux d'abandon en première année universitaire s'élève entre 20 et 25% (Grayson, 2003), au Royaume-Uni, on estime qu'un étudiant sur six quitte l'université avant la fin de la première année (Bennet, 2003). Quant à l'Australie, une enquête récente (Krause, Hartley, James & McInnis, 2005, Horstmanshof & Zimitat, 2004) révèle que 25 % d'étudiants interrogés ne pensent pas poursuivre leur première année à l'université au terme du premier semestre. Une étude comparatiste hors Québec montre que le décrochage dans l'enseignement supérieur est focalisé sur la première année à l'université, voire les premiers mois (Tremblay, 2005). D'autres études américaines (Tinto, 1993) et australiennes (Horstmanshof & Zimitat, 2004) convergent vers la même observation. Ces études confirment que la transition entre l'enseignement secondaire et supérieur est problématique. Ce n'est pas un hasard si de nombreuses revues américaines se sont spécialisées exclusivement aux étudiants débutants.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Pour n'en citer que quelques uns : The Journal of the first-year experience and students in transition. Research in higher education, Journal of College Student, Journal of college student personnel, Journal of college student development, Journal of college student retention...



En France, les statistiques de l'enseignement supérieur et de la recherche convergent vers les mêmes constats et montrent également que le décrochage ne se focalise pas seulement sur les formations longues universitaires (RERS, 2014, 2015).

Les questions de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur représentent également un intérêt scientifique important puisque la recherche internationale sur le décrochage et la persévérance dans l'enseignement supérieur se traduit par plus de quarante années où l'abandon et la poursuite des études ont fait et font encore l'objet d'enquêtes, les États-Unis étant le pays le plus tôt investi dans ces thématiques de recherche (McNeely, 1937, Summerskill, 1962, Spady, 1970, Astin, 1977-85, Bean & Metzner, 1985<sup>14</sup>, Tinto, 1975, 1993, 2005, Braxton, Millem & Sullivan, 2000, Cuseo, 2005<sup>15</sup>), plus récemment le Royaume-Uni (Bennet, 2003, David & Elias, 2003), le Canada (Sauvé et al., 2006) et l'Australie (Krause, Hartley, James & McInnis, 2005, Horstmanshof & Zimitat, 2004). Les études empiriques et les théories confirment la complexité de ces deux processus dont les définitions varient d'un champ théorique et d'une discipline à un autre. La complexité s'exprime à travers les appréhensions différentes des phénomènes ainsi que dans les approches (voir chapitre suivant avec le classement des théories en 5 catégories, Tinto, 1992). Les autres pays francophones de l'OCDE en Europe (la France, la Belgique, la Suisse) et sur le continent américain (Canada, Québec) se sont intéressés aux deux phénomènes plus tardivement à partir de la fin des années 1980 surtout depuis que les gouvernements sont devenus de grands commanditaires de travaux de recherche d'abord pour le décrochage scolaire aux niveaux d'études de l'enseignement secondaire puis pour le supérieur, les transitions entre ces différents niveaux d'étude n'étant pas sans lien. En France, l'appel d'offres de recherche sur le processus de déscolarisation en décembre 1999 est particulièrement probant et montre comment les politiques se sont progressivement emparées de la thématique du décrochage qu'ils ont transformée comme véritable problématique institutionnelle dont la reconnaissance se manifeste entre autres par le nombre de dispositifs prévus afin de prévenir et de lutter contre des risques de décrochage (Bernard, 2014).

Le décrochage et la persévérance scolaire représentent donc également un enjeu politique important puisque le gouvernement de nombreux pays se positionne par rapport à ces deux phénomènes notamment par des décrets ainsi que des objectifs à atteindre de plus en plus nombreux depuis la fin

<sup>14</sup> Auteurs cités par Seidman (2012).

<sup>15</sup> Auteurs cités par Sauvé et al. (2006).

des années 2000. Pour notre revue de littérature, nous nous limiterons aux mesures prises par la France que nous ne pourrions pas présenter de manière exhaustive. La finalité est de montrer que l'étude du décrochage et de la persévérance dans l'enseignement supérieur s'inscrit dans un projet au moins autant éducatif que politique. Plusieurs dispositifs ont vu le jour depuis la fin des années 1990 et principalement pour lutter contre l'échec et l'abandon des études universitaires : le tutorat d'accompagnement à l'université qui peut prendre plusieurs formes (1998) en est un exemple ainsi que plus récemment l'orientation active au lycée afin de mieux s'orienter (2011) et le Plan de Réussite Licence lancé en décembre 2007. Plus récemment d'autres mesures ont été prises par décret afin de réformer le système éducatif au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur dans la finalité de favoriser la poursuite des études après l'obtention du baccalauréat. Une circulaire passée le 18 juin 2013 portant sur le renforcement du continuum de l'enseignement scolaire à l'enseignement supérieur a donné ensuite lieu à un rapport parlementaire émis le 8 juillet 2013 par la Commission des Affaires culturelles et de l'éducation. Trente-trois propositions ont été définies afin de favoriser le continuum bac-3/bac+3, notamment en réformant le système de filières au lycée en rendant plus fluides et moins rigides les parcours (possibilité de se réorienter à l'aide de passerelles en cours d'année) et le premier cycle universitaire (spécialisation progressive au cours de la licence, possibilité de réorientation plus facile dans la mise en œuvre). Les visées de ce chantier donnent une part importante à l'orientation au lycée et dans les formations de l'enseignement supérieur en assurant un service pédagogique minimum et individualisé de la part des enseignants désignés à cet effet. Pour favoriser les chances de réussite académique, le rapport propose également un test avant ou peu de temps après l'entrée dans les études supérieures afin de renseigner le futur étudiant sur la maîtrise de ses acquis et des pré-requis nécessaires au bon déroulement des études pour lesquelles il souhaite s'inscrire, le but étant d'apporter une évaluation à visée formative comme les dispositifs belges tels que « Passeports pour le Bac » dont les effets ont été bénéfiques pour les étudiants expérimentateurs et participant aux dispositifs de remédiation mis en place par des enseignants à l'université (Vieillevoye et al., 2012 ; Wathelet & Vieillevoye, 2013). D'autres visées s'inscrivent dans le projet de continuum bac-3/bac+3 en développant des partenariats entre établissements de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement supérieur comme les journées d'immersion qui permettent davantage à l'étudiant de vivre l'expérience institutionnelle que les Portes ouvertes préexistantes<sup>16</sup>. La réforme du lycée et de l'enseignement supérieur a également

---

<sup>16</sup> Récemment plusieurs universités françaises ont mis en place des dispositifs comme « Demain l'université » à Lille, « Cap en Fac » en région parisienne, les « Cordées de la réussite » pour favoriser les chances d'accès à l'enseignement supérieur, le projet « EDIFICE » à l'université d'Orléans, « A la fac avant ton bac ! », à Rennes,

pour finalité de développer un socle commun de connaissances et de compétences afin de créer un lien plus concret entre les deux niveaux scolaires et d'atténuer ainsi l'écart ressenti entre eux par les étudiants primo-arrivants. Le rapport parlementaire conseille également de mettre en œuvre un système de pilotage visant à l'évaluation de ces différents dispositifs dont la définition et l'exécution reposent sur des conventions passées entre les deux niveaux d'enseignement. Les décrets et circulaires récents montrent donc un intérêt politique axé sur la réduction du décrochage et la favorisation d'accès et de réussite dans l'enseignement supérieur.

Pour aller plus loin et montrer les enjeux de la persévérance dans les études supérieures, aux échelles nationale et sociétale, atteindre un taux de diplomation est en adéquation avec les buts du projet de l'Europe de la connaissance 2020 qui cible un taux de diplomation de 40% pour des raisons humaines et économiques analogues aux visées de l'OCDE. Pour plus de précision, les axes de la stratégie Europe 2020 ont en effet fixé cinq objectifs dont un est directement lié aux préoccupations du décrochage dans l'enseignement supérieur : « améliorer les niveaux d'éducation en réduisant le taux d'abandon scolaire à 10% et en portant à 40% la proportion de personnes âgées entre 30 et 34 ans ayant obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur ou atteint un niveau d'études équivalent »<sup>17</sup>. Les politiques de l'Europe 2020 et de l'OCDE assimilent l'éducation à un *benchmark* et à un indicateur de développement économique qui répondent aux injonctions supranationales de développements durable et économique. Ensuite à échelle régionale, lutter contre le décrochage et améliorer les conditions de persévérance visent à rendre les universités et les autres établissements plus attractifs pour favoriser l'économie locale et le prestige des établissements. A l'échelle de l'établissement, la lutte contre l'abandon des études tend également à augmenter les deux types d'efficacités interne et externe des différentes formations de l'enseignement supérieur et enfin, du point de vue de l'étudiant, ces actions ont pour finalité de favoriser ses chances de réussite académique et d'insertion professionnelle.

Au-delà des objectifs de l'Europe de la Connaissance de 2020, le problème de l'échec et du décrochage dans les études supérieures représente des pertes économiques significatives par l'absence de retours bénéfiques en terme de diplômes et d'insertion professionnelle. Les échecs, abandons et réorientations dans l'enseignement supérieur renvoient à un problème pour la société : les dépenses et les pertes budgétaires occasionnées sont importantes pour l'état, la collectivité et les

---

« Université à l'essai » à Nantes, etc... pour n'en citer que quelques uns.

<sup>17</sup> [http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index\\_fr.htm](http://ec.europa.eu/france/news/evenements/europe-2020/index_fr.htm), consulté le 24 novembre 2014 à 19:53

familles (RERS, 2013). Les conséquences du décrochage dans l'enseignement supérieur coûtent donc chères à l'état, la société et sur le plan individuel : comme au Québec (Sauvé, 2006), les effets observés sont une diminution de la productivité pour la société et une faible probabilité de trouver un emploi à l'échelle individuelle. Les investissements publics sont à perte comme celui engagé par l'étudiant qui ne parvient pas à acquérir un diplôme de l'enseignement supérieur (Sauvé et al., 2006). Réussir ses études est donc très important pour l'économie d'un pays mais également sur le plan individuel car être diplômé protège du chômage (OCDE, 2006, CEREQ, 2011). Le diplôme protège les jeunes de la crise du chômage amorcée depuis les années 1980 même s'il est nécessaire de marquer quelques nuances avec les phénomènes récents du déclassement, de l'inflation des diplômes et du caractère fluctuant des conjonctures économiques qui modifient les chances de trouver un emploi adéquat à la formation suivie dans le supérieur (Duru-Bellat, 2006, Giret, 2005). De plus, comme nous l'avons déjà développé lors de la synthèse des écrits de la persévérance aux études supérieures, l'abandon peut également présenter des impacts négatifs d'un point de vue psychologique (Boudrenghien et al., 2008) et montre la nécessité de poser la question du décrochage du point de vue de la réussite éducative (Roland et al., 2015).

Au-delà des différents enjeux que la réussite et la persévérance aux études supérieures représentent, la présentation et l'analyse des données statistiques nationales sur ces thématiques rendent compte d'une meilleure appréhension de l'état actuel de l'enseignement supérieur français. Étant donné que notre recherche est d'examiner les facteurs de la persévérance et de la réussite dans la transition des études secondaires vers les études supérieures, nous nous limiterons aux études tertiaires de premier cycle (équivalentes au niveau de la Licence, bac+3).

#### **4. Présentation des données statistiques nationales de la persévérance et de la réussite aux études supérieures :**

Les chiffres officiels du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche montrent la difficulté que rencontrent de nombreux jeunes pour obtenir leur diplôme de premier cycle dans le supérieur, de surcroît dans les formations universitaires LMD (RERS, 2014, 2015). Dans l'ensemble, de grandes disparités sont relevées entre les formations universitaires non sélectives et les autres formations (y compris le DUT), ce qui renvoie d'une part à la spécificité du système

éducatif français de l'enseignement supérieur (Vasconcellos, 2006) et d'autre part, aux analyses d'autres chercheurs sur ces inégalités au sein de l'enseignement supérieur (Dethare, 2005 ; Michaut, 2012). Les disparités peuvent notamment s'expliquer par les manières d'étudier (Lahire, 1997) qui se rapportent aux modes d'organisation pédagogique et de fonctionnement institutionnel des différentes formations (Jarousse & Michaut, 2001 ; Michaut, 2004). Nous soulignons cependant que les formations universitaires généralistes ne présentent pas les mêmes taux de réussite ou de persévérance, ce qui montre qu'il existe plusieurs universités plutôt qu'une seule (Dethare, 2005 ; Michaut, 2012). A l'analyse des statistiques officielles du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, nous avons pu dégager trois constats : le premier concerne la durée de l'obtention du diplôme qui paraît plus longue pour les étudiants en licence en terme de redoublement et de taux de passage. Afin de mieux comprendre le système de l'enseignement supérieur français et d'en savoir plus sur l'état actuel de la réussite, de l'échec et du décrochage à ce niveau d'études et dans les divers types de formation qui le composent, nous présentons synthétiquement les données issues des statistiques officielles de la DEPP en nous limitant aux licences universitaires, aux Instituts Universitaires Technologiques, aux Sections de Technicien Supérieurs et aux Classes Préparatoires aux Grandes Écoles.

En France (DEPP, note d'information 13.02, avril), il apparaît que les étudiants inscrits dans les filières générales et longues des universités mettent plus de temps à obtenir leur diplôme que l'ensemble des autres formations de l'enseignement supérieur retenues ici (IUT, STS et CPGE) même si à la base, la durée du cursus en licence est plus longue que celles des autres cursus (trois ans versus deux). 27% des étudiants de la cohorte de 2007, inscrits pour la première fois en licence 1 généraliste obtiennent leur diplôme en trois ans, environ 12% ont besoin d'une année en plus pour l'avoir<sup>18</sup>. En ce qui concerne les étudiants inscrits en 2011-2012 en première année de licence, moins d'un étudiant sur deux passe en deuxième année, plus d'un quart redouble et l'autre se réoriente ou abandonne ses études supérieures (note d'information, 13.10. novembre 2013). Mais une fois qu'ils sont immergés dans leur cursus, les étudiants paraissent réussir beaucoup plus facilement : la troisième année de licence regroupe un nombre important de jeunes obtenant leur diplôme, ce qui augmente considérablement le taux de réussite pour la troisième année de licence (74% en licence

---

<sup>18</sup> Pour les deux cohortes consécutives (2008 et 2009) le taux de réussite en trois ans en cursus de licence est à peu près équivalent à celle de 2007 (respectivement : 27,3% et 26,3%). Même remarque pour le taux de réussite de la licence qui est obtenue en 4 ans.

générale et 88% en licence professionnelle)<sup>19</sup>. Ainsi, plus les étudiants progressent dans leur parcours, plus ils semblent pouvoir persévérer davantage. Ceci pourrait peut-être conforter l'idée selon laquelle l'adaptation de l'étudiant à l'université se fait au fur et à mesure en se consolidant avec le temps et la maîtrise des différentes stratégies du « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Nous interprétons également cet écart de réussite entre les étudiants de première année des autres par le fait que la première année universitaire peut regrouper une part importante d'étudiants orientés par défaut ou préparant des concours en dehors du cadre universitaire : la question des motifs d'entrée aux études est donc importante (Lemaire, 2002 ; Girardot et al., 2005) puisqu'elle remet en question le sens de la réussite et de l'échec au sein de l'université (Millet, 2012) ainsi que l'explication de la persévérance (Tinto, 1999 ; Sauvé et al., 2006). Enfin, nous pensons que le mode de sélection des formations peut aussi expliquer de tels écarts puisque l'université opère une sélection plus tardive que les autres formations de l'enseignement supérieur qui choisissent leurs étudiants avant de commencer la formation (Vasconcellos, 2006). La différence de sélection cumulée aux autres interprétations avancées, correspondantes à chacun des types d'études suivies peut donc nous donner des premières pistes de compréhension de réussite et de persévérance au sein des diverses formations de l'enseignement supérieur. Les résultats examinant la relation entre la durée d'obtention du diplôme et le taux de redoublement et les formations sélectives confirment l'existence de différences significatives entre les licences et les diplômes délivrés par les autres formations.

Ainsi, en moyenne, le temps moyen d'obtention du diplôme de la licence universitaire se distingue des étudiants des formations courtes et sélectives du supérieur qui se déroulent sur deux années versus trois dans les formations universitaires longues et généralistes (licence) : les étudiants inscrits en 2009 en première année d'Institut Universitaire Technologique (RERS 2014) qui sont parvenus à décrocher leur diplôme en deux années sont de 62,8% soit deux fois plus nombreux que les étudiants à l'université. Ceux qui sont dans le même cas mais qui ont validé leur diplôme en trois ans sont de 8,6%. Le taux de redoublement est faible puisque plus de 70% des étudiants inscrits en première année d'IUT en 2011-2012 passent directement en seconde année, que 15% redoublent et 13,3% se réorientent ou quittent leurs études provisoirement ou définitivement (note d'information, 13.10. novembre). Proportionnellement aux étudiants des filières universitaires généralistes (27%-34%), les étudiants en IUT sont donc deux fois plus nombreux à être diplômés à l'heure et deux fois moins à être diplômés en retard<sup>20</sup>. Même si la différence est moins grande que celle de la durée

<sup>19</sup> Note d'information, 13.02. avril et 13.10. novembre.

<sup>20</sup> Si on compare le taux de redoublement pour les diplômés de la licence en 3, 4 et 5 ans et le taux de redoublement

d'obtention du diplôme (entre 10 et 16 points de pourcentage environ), les étudiants en IUT restent également plus nombreux que les étudiants en licence à valider leur dernière année d'études puisque presque 90% des étudiants en IUT réussissent à valider leur seconde année sans redoublement à l'inverse de 74% des étudiants en licence générale et 88% en licence professionnelle (note d'information, 13.10, novembre).

Si l'on s'appuie encore sur les résultats de la cohorte des bacheliers 2008 afin d'examiner le cas des étudiants en STS, la tendance est identique si nous les comparons avec les étudiants en licence : les étudiants en STS sont 60% à obtenir leur diplôme à l'heure (contre 30% pour ceux en licence) et 9% en retard. De plus, presque 90% des étudiants inscrits en STS en 2009-2010 (85% pour la session de 2011<sup>21</sup>) réussissent à passer directement en seconde année de BTS alors que près de 25% des étudiants en licence redoublent leur première année et 12% d'entre eux mettent plus de trois années pour valider leur diplôme. Ces données montrent alors que les taux de redoublement sont très faibles dans les STS (note d'information de mars 2010).

Enfin, la situation des élèves inscrits au sein des CPGE est très proche de celle des étudiants en IUT puisqu'ils redoublent à hauteur de 18% (Note d'information, 13.10. novembre), ce qui nous permet d'observer que les étudiants en STS sont les moins nombreux à redoubler au sein de leur formation, suivent les étudiants en IUT et en CPGE et pour terminer, les étudiants en licence. Mais qu'en est-il de la persévérance dans un cursus des étudiants par rapport à leur type d'études ? Autrement dit, quels sont les types de formation qui parviennent le mieux à retenir leurs effectifs étudiants ?

Afin de répondre à ces questions, ce second constat fait à partir de notre examen des statistiques ministérielles examine les taux de réorientation et de réinscription d'une année à une autre dans les formations et aboutit à l'observation que les licences dispensées à l'université, la filière santé (PACES<sup>22</sup>) et les CPGE<sup>23</sup> sont les formations qui retiennent le moins leurs effectifs étudiants que les autres sans pour autant amener leurs étudiants à abandonner définitivement les études supérieures. Ce n'est pourtant pas le cas pour les étudiants provenant des Sections de Techniciens Supérieurs qui sont les plus nombreux à quitter leurs cursus d'origine sans diplôme et sans poursuite dans d'autres formations de l'enseignement supérieur à l'inverse des étudiants issus des autres formations de

---

des titulaires du DUT en trois ans.

<sup>21</sup> Note d'information, 13.10. novembre.

<sup>22</sup> PACES : première année commune aux études de santé

<sup>23</sup> Pour les CPGE, il conviendra de nuancer le sens qui est habituellement donné à la « persévérance » et à la « réussite » car ces formations ne préparent pas à l'obtention d'un diplôme mais à l'entrée dans une formation d'un niveau généralement supérieur aux autres formations pour une année d'enseignement donné.

l'enseignement supérieur.

Les étudiants des formations universitaires générales et des CPGE semblent moins persévérants par rapport à leur cursus d'origine que les autres étudiants qui suivent les autres formations du supérieur. Après leur première année dans l'enseignement supérieur, 3,2% des étudiants de formations universitaires générales se dirigent vers les IUT qui sont des formations universitaires mais plus courtes (formation se déroulant sur deux années), sélectives et professionnalisantes mais tous les autres abandonnent l'université (1/3 des étudiants) en se rendant dans des formations non universitaires ou en arrêtant momentanément voire définitivement les études (DEPP, note d'information 13.02, avril). L'enquête APOGEE 2009 (citée dans Céreq, relief 36, janvier 2012) exprime également la même tendance et le récent rapport du Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (RERS, 2014) nous apporte d'autres détails où les taux de non réinscription des primo-entrants à l'université en 2012-2013 (hors santé) varient en fonction des filières de 40,7% (AES, suivie de près par les filières de Lettres et de Langues) à 23,5% pour les filières rattachées au Droit et aux Sciences politiques. En moyenne près d'un tiers des étudiants à l'université ne se réinscrivent pas suite à la première année et près de 11% d'entre eux se réorientent vers d'autres filières universitaires. Les formations dispensées en licences universitaires sont donc celles qui présentent des taux de maintien des effectifs ou *retention* les moins importants. Nous interprétons ces résultats de la même manière que nous l'avons fait pour la durée d'obtention de diplôme des étudiants en fonction des types d'études suivies (Lahire, 1997) qui définissent une organisation pédagogique et un fonctionnement institutionnel particulier (Jarousse & Michaut, 2001) dont il faut comprendre et accepter les règles afin de réussir et de persévérer (Coulon, 1997). Une fois encore nous nous interrogeons sur les motifs d'entrée des étudiants qui sont nombreux à décrocher des études universitaires (Lemaire, 2002 ; Girardot et al., 2005) et également des CPGE mais dans une plus faible proportion que les premiers. L'importance du projet de l'étudiant (Tinto, 1999) ainsi que le mode de sélection de la formation (Michaut, 2012) sont aussi des paramètres qui peuvent avoir un pouvoir explicatif et qui peuvent modifier le retentissement de l'échec et du décrochage dans les formations universitaires généralistes (Millet, 2012). Il faut effectivement garder à l'esprit que près de 60% des étudiants en licence restent dans la même filière et le même établissement et que considérer chaque groupe de filières ou filière prise séparément en fonction de ses particularités est important dans l'approche de la persévérance comme celle du décrochage (Millet, 2012) ou de la réussite (Jarousse & Michaut, 2001 ; Michaut, 2004, 2012). Les données concernant la sortie des



études nous informent par ailleurs que 16% des bacheliers 2008 et 14% du panel 1995 qui étaient inscrits en licence ont quitté leurs études sans diplôme (note d'information, 14.03. mars).

A l'inverse des licences universitaires, les formations dispensées au sein des IUT et des STS présentent des taux de rétention des effectifs étudiants beaucoup plus élevés. Les étudiants inscrits en IUT depuis 2012-2013 semblent plus persévérants que les étudiants à l'université (hors santé) car ils sont près de 82% à continuer dans la même filière et cela au sein du même établissement (contre presque 60% des étudiants en filières universitaires générales hors santé) et seulement 4,8 % d'entre eux se réorientent dans une autre filière universitaire (contre 10,6% des étudiants à l'université). Les autres (13,5%) disparaissent des formations universitaires sans que l'on n'en sache davantage (réorientation ailleurs, arrêt provisoire ou définitif des études ?) mais à l'université c'est presque le tiers des étudiants qui ne réinscrivent pas de la première à la deuxième année donc l'écart reste de taille. Le suivi d'une autre cohorte, celle des bacheliers 2008, nous apprend que 12% des étudiants sans Diplôme Universitaire Technologique (délivré par les IUT) se sont réorientés et n'ont pas décroché définitivement des études. Les taux de sortie sans diplôme pour les étudiants en IUT concerne 7% des bacheliers 2008 et du panel 1995, quatre années après leur entrée dans le supérieur. Cela signifie que dans cette période donnée<sup>24</sup>, deux fois plus d'étudiants inscrits en licence décrochent et échouent par rapport aux étudiants d'IUT.

Le suivi des bacheliers de 2008 nous renseigne aussi sur la situation des élèves inscrits en STS quatre années après leur inscription dans la formation : si la majorité d'entre eux ne s'est pas réorientée en cours d'études et a réussi à passer l'examen, il reste une part importante qui sort sans diplôme et sans se réorienter ailleurs (ou très faiblement) comparé aux formations donnant les diplômes de la licence ou technologique (DUT). Près de 70% des bacheliers 2008 ont ainsi validé leur BTS mais environ un quart d'entre eux (23% pour les bacheliers 2008 et 26% pour le panel de 1995) ont quitté leurs études sans obtenir le diplôme et seuls 8% se sont réorientés. Comparés aux étudiants des autres formations de l'enseignement supérieur, les étudiants en BTS seraient donc les plus nombreux à quitter les études supérieures sans se réorienter ailleurs par la suite. Cette observation peut peut-être s'expliquer par le public social et scolaire des STS qui regroupe une large part des bacheliers professionnels et technologiques d'origine populaire (Orange, 2010) et qui sont les « nouveaux étudiants » (Erlich et al., 2010) issus de la massification de l'enseignement secondaire et supérieur. Il est également possible que les étudiants diplômés des STS soient familiarisés aux modes d'organisation pédagogique et de fonctionnement institutionnel de leurs

---

<sup>24</sup> Nous ne pouvons pas affirmer avec certitude que les étudiants concernés ne reprendront jamais leurs études.

établissements similaires au lycée sur de nombreux points et qu'ils n'osent pas prendre de risque en poursuivant leurs études en licence universitaire par appréhension de la transition.

Il reste le cas des CPGE où il est compliqué de parler véritablement de décrochage car pour beaucoup de ces élèves, cette formation est une préparation à l'intégration d'une autre formation même si les deux années ne sont pas suivies intégralement<sup>25</sup>. Ce qui montre en revanche que les élèves des CPGE sont par la suite les plus persévérants dans les études supérieures, c'est le nombre très élevé d'inscriptions dans des écoles préparant à des diplômes de niveau bac + 5 (72%) ou ailleurs (25%). Les autres élèves issus des CPGE (3%), sont sortis du système éducatif sans être diplômés ou inscrits dans une formation : il nous paraît donc que ce sont les moins nombreux à décrocher des études supérieures sans avoir obtenu de diplôme par rapport aux étudiants formés aux diplômes des licences, DUT et BTS. Comme pour la durée d'obtention du diplôme, le fait de persévérer au sein d'un même cursus d'études ou de ne pas décrocher définitivement de l'enseignement supérieur ne concerne pas la même proportion d'étudiants au sein des différentes formations de l'enseignement supérieur. Mais qu'en est-il de la réussite académique ? Varie-t-elle également en fonction des types d'études suivies ?

Pour répondre à cette dernière interrogation qui clôturera notre premier chapitre, nous faisons le constat que les formations générales et longues de l'université et la filière santé (Première Année Commune aux Études de Santé) présentent les taux de réussite les moins élevés : les étudiants des formations universitaires générales sont les moins nombreux à réussir proportionnellement aux autres formations du supérieur<sup>26</sup>. La probabilité de réussite en première année de Licence (hors santé) est assez faible (DEPP, note d'information 13.02, avril) puisque près de 41% donc un peu moins de la moitié des jeunes qui s'inscrivent en deuxième année de licence et environ un quart d'entre eux la redoublent. La note d'information de novembre 2013 nous informe également que la majorité des étudiants ne parviennent pas à passer en deuxième année : 43,8% entrés en 2011 à l'université valident leur première année, près d'un tiers d'entre eux la redoublent (29%) et plus d'un quart (27,2%) quittent les études ou se réorientent ailleurs. De plus, moins de la moitié des étudiants obtiennent leur licence : les cohortes de 2004 à 2006 affichent un taux de réussite de 44,1% (réussite cumulée en 5 années incluse), supérieur à celui des cohortes issues du panel de 1995<sup>27</sup>

---

<sup>25</sup> Les taux de réorientation en CPGE concernent environ un tiers des élèves qui intègrent d'autres formations. Source : note d'information, 13.10. novembre.

<sup>26</sup> La filière de la santé présente les taux d'échecs les plus élevés du fait du numerus clausus (environ 85% des étudiants inscrits en première année de PACES ne valident pas leur première année).

<sup>27</sup> Composé de 17 830 élèves suivis depuis leur entrée en sixième en 1995.

(38%) et des bacheliers 2008 (35%).

A contrario, nous observons que les étudiants dans les filières sélectives sont plus nombreux à réussir. Ainsi pour les élèves des STS<sup>28</sup> inscrits à la session d'examen en 2013 (RERS, 2014), près des  $\frac{3}{4}$  d'entre eux parviennent à obtenir le diplôme, plus nombreux que ceux issus du panel des bacheliers 2008 (69%) et du panel de 1995 (68%). Les étudiants inscrits à la rentrée de 2009-2010 en IUT réussissent davantage que ceux en STS car leur taux de réussite est à hauteur de 73,1% (RERS, 2014) et de 71,4% pour la session de 2011-2012. Les panels de 1995 et des bacheliers 2008 rehaussent le taux de réussite (respectivement 83% et 81%). L'écart de réussite entre les étudiants inscrits dès leur première année post-baccalauréat à des formations universitaires généralistes et à des formations sélectives est important (plus de 25 points de pourcentage minimum) et se vérifie dans le cas des CPGE. Cependant, ces résultats sont à interpréter avec précaution car beaucoup d'étudiants à l'université se réorientent ailleurs en fin de première année et sont les plus nombreux à le faire, ce qui ne signifie pas nécessairement qu'ils échouent. Cette remarque converge vers l'une de nos interprétations précédentes, également partagée par Millet (2012). Pour terminer la comparaison des formations en fonction de la réussite, nous présentons brièvement les données à propos des élèves des CPGE en apportant une précision importante sur la notion de réussite. En effet, la réussite des classes préparatoires aux grandes écoles se mesure d'une autre manière car elle n'a pas la vocation de diplômer ses élèves mais de les préparer en deux années à entrer dans une grande école ou une formation qui prépare à un diplôme dont le niveau d'études est bac + 5.

Les taux de réussite au terme des deux années de préparation aux grandes écoles varient en fonction des filières suivies. Ainsi, pour les sections économiques et scientifiques, plus de 80% des bacheliers de 2008 parviennent à intégrer une école qui prépare à un niveau d'études équivalent à bac +5 alors que pour les sections littéraires, la situation est différente et largement revue à la baisse (29%) étant donné le nombre très limité de places offertes aux concours (Lemaire, 2008).

L'examen des statistiques officielles des effectifs étudiants de premier cycle indique que la première année à l'université est associée à un risque de décrochage plus important que les autres formations du supérieur et dont il faut garder à l'esprit les multiples visages en fonction de la situation rencontrée (redoublement, réorientation, arrêt définitif ou provisoire), de la perspective (les études prises dans un sens général ou une formation dans une université en particulier) et aussi en fonction du temps et de la période de suivi des cohortes (et des cohortes elles-mêmes, plus ou moins

---

<sup>28</sup> Tous les BTS incluent les BTS scolaires publics et privés, en apprentissage, en formation continue, en tant qu'enseignement à distance, individuels.

représentatives). Le décrochage ne signifie donc nécessairement pas l'échec ou l'arrêt définitif des études. En revanche, ce qui pourrait être pensé en tant qu'échec et abandon définitif, ce sont les sorties recensées plusieurs années après l'entrée dans une formation du supérieur sans obtention de diplôme. Sur ce point, les universités sont proportionnellement deux fois moins nombreuses que les Sections de Technicien Supérieures à perdre leurs effectifs étudiants en échec académique (sans diplôme lors de leur sortie). Malgré cette observation, les difficultés dans le cadre universitaire sont les plus mises en avant dans la recherche sur le décrochage, cela s'explique très probablement par le fait que comparativement peu de recherches se sont consacrées à la persévérance et au décrochage des étudiants des formations sélectives du supérieur par rapport aux formations longues et générales à l'université (Fave-Bonnet, 2001 ; Millet, 2012). Malgré la fréquence accrue du signal d'alarme concernant l'échec et le décrochage dans les études supérieures, il faut se méfier de l'idée selon laquelle les étudiants français échoueraient en grand nombre dans les études supérieures (Fouquet, 2013)<sup>29</sup>. Le panel de 1995 montre que 19% des jeunes qui ont obtenu le baccalauréat et qui ont suivi des études dans le supérieur entre 2002 et 2006 sont sortis sans diplôme, ce qui est bien inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (30%). Mais il est vrai que l'abandon définitif des études supérieures sans diplomation reste tout de même important : un étudiant sur cinq quitte sans diplôme l'enseignement supérieur.

## **5. Conclusion :**

Définir la persévérance et le décrochage dans les études supérieures n'aboutit pas à un consensus parmi la communauté scientifique<sup>30</sup>. Cette divergence rend difficile la comparaison de la persévérance entre les travaux empiriques de recherche qui opérationnalisent différemment ce concept en fonction de plusieurs variables telles que la réussite académique (dont la définition est aussi loin d'être univoque), la diplomation, le temps requis pour être diplômé, la réorientation ou encore la capacité de l'étudiant à rester engagé dans ses études malgré les obstacles rencontrés (Sergeant, 2015 ; Staiculescu, 2011 ; Roland et al., 2015). L'étude de la persévérance représente donc un premier défi méthodologique où il est question de définir précisément le concept en le dissociant de celui de la réussite qui est une condition nécessaire pour progresser dans les études

---

<sup>29</sup> Auteur de la note d'information du 10 novembre 2013.

<sup>30</sup> Et cela se vérifie aussi dans la littérature de recherche traitant le décrochage dans l'enseignement secondaire (Esterle-Hedibel, 2006).

mais parfois insuffisante (Roland et al., 2015).

Ce premier chapitre a également montré l'enjeu pluriel de la persévérance et de la réussite aux études supérieures surtout lors du premier cycle d'études équivalent à un bac +2 ou à un bac +3 en fonction du type d'études suivies. A notre sens, ces derniers se déclinent en quatre aspects : scientifique (comme nous l'avons développé ci-dessus), politique, institutionnel et socio-économique (pour la collectivité comme pour l'individu et sa famille). La présentation et l'analyse des données officielles du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (RERS, 2014) développent d'ailleurs l'un de ces aspects (institutionnel) en se focalisant sur la persévérance et la réussite en fonction des types d'études suivies dans l'enseignement tertiaire. Loin d'être catastrophiques, l'échec et le décrochage dans les études universitaires du premier cycle restent néanmoins préoccupants car ils sont les plus nombreux avec ceux des formations préparant au diplôme du BTS. La situation est encore différente si l'on se focalise sur la première année universitaire (hors IUT) puisque les taux d'échec académique et de décrochage y sont surreprésentés. Il est cependant essentiel d'incorporer à l'analyse les motivations de décrochage des étudiants au risque de se tromper sur le taux de réussite réelle des étudiants à l'université dont nous rappelons son absence de sélectivité à l'admission contrairement aux autres formations de l'enseignement supérieur (Millet, 2012 ; Girardot et al., 2005 ; Lemaire, 2002).

Là où se rejoignent la recherche théorique et les travaux empiriques, c'est le questionnement du sens de la persévérance et de la réussite lorsque sont prises en compte les trajectoires individuelles des étudiants sur une longue durée. Cette observation nous invite donc à comprendre la persévérance et le décrochage comme des processus complexes et qui s'inscrivent dans une temporalité et dans des parcours singuliers. Partant de ces constats, le second chapitre a pour finalité de présenter la persévérance comme un processus dont la description et l'explication varient en fonction des approches théoriques recensées en cinq catégories par le chercheur américain Tinto (1993).

## CHAPITRE 2

### APPROCHES THEORIQUES DE LA PERSEVERANCE ET DU DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

#### 1. L'explication psychologique :

Les théories psychologiques sont les premières théories d'un point de vue historique à avoir cherché à expliquer le processus de l'abandon et de la persévérance dans le supérieur à partir des années 1960 aux États-Unis (Tinto, 1992 ; Grayson, 2003 ; Sauvé et al., 2006, 2007). Dans sa recension des écrits sur l'abandon et la rétention, Tinto (1992) cite les auteurs clés suivants : Helbrun (1965), Rose et Elton (1966), Rossman et Kirk (1970), Waterman et Waterman (1972). Ces auteurs partagent le même point de vue : pour expliquer le phénomène de la persévérance ou du décrochage dans l'enseignement supérieur, il faut s'intéresser aux caractéristiques personnelles et psychologiques de l'étudiant. Depuis le début des années 2000, elles reviennent sur le devant de la scène scientifique pour expliquer la persévérance (Pariat, 2008) avec des chercheurs tels que Bean et Eaton (2000, 2001) et d'autre part, Wigfield et Eccles (2000, 2002), Khan et Nauta (2001) pour les théories motivationnelles (Schmitz et al., 2010).

La particularité des théories psychologiques est d'expliquer la persévérance et l'abandon en partant de caractéristiques directement liées à l'individu comme leurs traits de personnalité, leurs aptitudes intellectuelles, leurs processus cognitifs d'apprentissage, leurs rapports au savoir, leurs croyances et leurs attitudes (Sauvé, 2006 ; Tinto, 1992 ; Pariat, 2008 ; Romainville, 2000).

Elles s'opposent aux théories environmentalistes (Pariat, 2008) qui regroupent à la fois les théories sociales, économiques et organisationnelles et de façon moins prononcée, avec les théories socio-interactionnelles. Les théories socio-interactionnelles intègrent l'interaction sujet-environnement et les conséquences de cette relation et les trois autres se focalisent sur les effets contextuels qu'ils soient sociaux, économiques ou liés à l'institution scolaire/système éducatif.

En premier lieu, il existait (et il existe toujours) des théories psychologiques qui s'intéressent particulièrement aux aptitudes intellectuelles des étudiants (Marks, 1967) selon lesquelles l'intelligence individuelle et la capacité de s'adapter aux nouvelles exigences académiques expliquent la persévérance ou l'abandon des études. Rappelons qu'en France, l'idéologie du don scolaire (en tant qu'aptitudes intellectuelles naturelles) expliquait également la réussite des élèves en primaire et dans l'enseignement secondaire jusqu'à l'arrivée de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu et Passeron en 1964 (Bruno, 2009).

Étant donné qu'il existe une multitude de théories psychologiques pouvant expliquer à la fois la réussite et la persévérance aux études, nous avons fait le choix de présenter ici les théories les plus connues et les plus récurrentes dans les travaux empiriques (Dupont et al., 2015).

La théorie socio-cognitive des buts ou de la motivation (Bandura, 1993) explique la persévérance d'un étudiant dans le fait qu'il se sente capable de s'adapter et de réussir de façon responsable et autonome. Plus exactement, cette théorie défend l'idée selon laquelle l'action d'un individu repose sur trois éléments en interaction : sa pensée, son comportement et son environnement. Les individus ne font pas que réagir aux stimuli de leur environnement, ils vont également interpréter leurs interactions en fonction de leurs croyances. Le classement et le tri de ces stimuli reposent sur la maîtrise consciente de l'auto-régulation et de l'auto-réflexion. Les sources motivationnelles de l'étudiant vont dépendre de sa capacité à clarifier les mécanismes qui dirigent le choix, l'activation et la direction soutenue de son comportement orienté vers son but. Ce lien entre la motivation et le but comporte plusieurs dimensions que Bandura définit en tant que réactions internes cognitives. Il en existe trois : l'auto-évaluation affective, le sentiment d'efficacité personnelle et enfin l'adaptation des buts. Chacune de ses réactions internes font évoluer différemment la motivation en fonction de leur combinaison et de leur valeur négative ou positive. L'auto-évaluation affective correspond à la prise de conscience individuelle de ses capacités. Si la différence entre les capacités requises et la performance visée ne correspond pas aux compétences personnelles, plusieurs réactions sont possibles et elles dépendent de la seconde réaction interne, le sentiment d'efficacité personnelle. Cette réaction interne est la plus importante selon Bandura (1993) puisqu'elle va énormément jouer sur l'engagement personnel. Elle se définit comme la perception personnelle d'avoir des compétences, des capacités à réagir dans n'importe quelle situation sans céder à une quelconque pression. Même si la surestimation du sentiment d'efficacité personnelle peut jouer de mauvais tours

à certains étudiants, avoir un sentiment d'efficacité personnelle semble être prédictif de comportements persévérants. Une profonde croyance en son efficacité personnelle augmente le niveau d'effort et de persévérance dans les entreprises difficiles et si l'écart n'est pas trop important avec les compétences réelles, « une évaluation positive de son efficacité personnelle est plus avantageuse qu'un jugement véridique et sévère » (Bandura, 1993, page 56).

La motivation est ainsi reconnue comme étant l'un des facteurs les plus cruciaux pour expliquer la persévérance et elle est présente dans les théories de Boshier (1973) et de Ethington (1990), le modèle *expectancy-value* d'Ecclès et Wigfield (2000, 2002) ainsi que dans la théorie de l'attribution de Weiner (1966). Le modèle *expectancy-value* (Ecclès & Wigfield, 2000, 2001 ; Durik, Vida & Ecclès, 2006) et le modèle de la motivation-compétence (Viau, 1994) mettent en avant l'idée qu'un individu qui croit en ses capacités de réussite et qui accorde de l'importance à la valeur de ce que lui rapporte la réussite encourage ce dernier à s'engager davantage dans ses études. La théorie de l'attribution (Weiner, 1966, 1990, 2000) s'intéresse quant à elle à la façon dont l'individu interprète les événements, s'il leur attribue une cause interne ou externe pour pouvoir ensuite expliquer la motivation des étudiants pour leurs études. Les étudiants les plus motivés ont le sentiment qu'ils peuvent contrôler à minima leur situation d'apprentissage à l'inverse, les autres sont étreints d'incertitude et de frustration et présentent de ce fait des risques de décrochage plus élevés. Plus récemment, Weiner (2000) a intégré dans sa théorie les interactions avec les autres étudiants et leurs enseignants. Cette théorie peut être rapprochée de celle de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 1985) où la motivation intrinsèque des études (en soi et pour soi avec le sentiment de liberté et de responsabilité) obtient plus d'effets bénéfiques en terme de réussite et de persévérance que la motivation extrinsèque (étudier pour des mobiles autres que le développement des connaissances pour soi-même et ressentir moins de liberté et de responsabilité dans ses choix).

La théorie de la fixation des buts (Hollenbeck & Klein, 1987) traite différemment de la motivation en se concentrant principalement sur les représentations individualisées et cognitivement construites des buts personnels de l'étudiant. Pour déterminer l'importance des buts personnels (Carver & Scheier, 1998), il convient de définir deux types de buts : les premiers étant abstraits et souvent proches ou égales aux valeurs personnelles (buts « distaux »), les autres seront plus d'ordre intermédiaire et passent par des formulations d'attitudes ou de comportements à adopter pour atteindre les premiers (buts plus liés à la vie pratique dits « proximaux »). Cette première opération



désigne le niveau d'abstraction des buts. Le second est le niveau d'intégration qui renseigne sur le lien entre les différents objectifs que se fixe l'individu. Cette approche conceptuelle des buts personnels explique l'abandon des études par le fait que les étudiants n'ont pas réfléchi suffisamment à leurs objectifs à atteindre ou qu'ils ne sont pas parvenus à définir les intermédiaires entre buts proximaux (objectifs les moins abstraits) et distaux (objectifs les plus abstraits) (Tabachnick, Miller & Relyea, 2008).

Des théories vont également s'intéresser aux croyances et aux modes d'actions des individus mais du point de vue de la relation de l'individu à l'institution, comme celles de Waterman et Waterman (1972) et de Fishbein et Ajzen (1975) où les premiers expliquent l'abandon par un manque de maturité et de sérieux et également par une attitude rebelle contre l'autorité et les seconds l'expliquent par un manque ou une absence d'attachement à l'institution qui ne crée pas un sentiment d'appartenance et qui progressivement amène le jeune à quitter ses études.

La relation à l'apprentissage ainsi qu'aux savoirs enseignés est aussi reconnue dans les théories psychologiques surtout par les approches cognitives, afin d'expliquer la persévérance : Romainville (2000) souligne que le rapport aux savoirs et à la situation d'apprentissage sont à définir en fonction de l'individu afin de mieux comprendre les mécanismes de la poursuite ou de l'arrêt des études dans le supérieur. Ici encore une autre forme de motivation est testée dans son lien à la persévérance où l'on part du postulat que les jeunes qui se sentent personnellement investis dans leurs études tant sur le plan du développement personnel que celui du contrôle personnel de leurs études seront plus enclins à persévérer que les autres. Cela se rapproche partiellement de la théorie des attributions et celle de la motivation intrinsèque. Le rapport aux connaissances et au savoir (Charlot, Rochex & Bauthier, 1992 ; Rochex, 1995 ; Bauthier & Rochex, 1998) et les manières d'étudier (Lahire, 1997) expliquent également une condition de la persévérance qui est la réussite académique. Le travail théorique sur le sens donné au savoir et aux connaissances par l'individu (Charlot et al., 1992) est souvent appréhendé en tant que travail sociologique anthropologiste mais puisqu'il part de ce que perçoit et vit le sujet, nous avons pensé qu'il était plus pertinent de le présenter avec les théories psychologiques. D'ailleurs, cette approche du sens donné au(x) savoir(s) a été appuyée par la théorie psychanalytique de l'activité de Léontiev, ce qui montre son lien fort avec la discipline psychologique (Kalali, 2007).

D'autres recherches sont parties du postulat selon lequel la transition du secondaire vers l'enseignement supérieur était une situation bouleversante où les jeunes se retrouvent sans repère, cette situation engendrant du stress, les individus devaient donc y remédier pour pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences académiques, institutionnelles et de vie. Ces approches se sont donc focalisées davantage sur le stress et sa gestion ou *coping*. La théorie du stress de Lazarus, Folkman (1984) a ainsi engendré celle du *coping* ou stratégies de gestion face au stress. Le concept de stress se définit en tant que difficultés à réagir aux événements où l'individu ne se sent pas capable de résoudre en fonction de ses ressources et aptitudes personnelles, ce qui peut parfois le conduire à un sentiment de mal-être. L'étudiant peut être en état de stress si par exemple, il ne se sent pas prêt scolairement, socialement et individuellement à définir un projet professionnel. Il s'oppose au concept d'anxiété qui est un état émotionnel désagréable, souvent temporaire. Pour le cas d'un étudiant, l'anxiété peut être la conséquence d'un choix exerçant une certaine pression comme celui de poursuivre des études en devant répondre à ses attentes personnelles, à celles de ses parents, avec la peur du chômage (Cazals, Baubion & Broyes, 1997). Pour en revenir à la théorie de Lazarus et de Folkman (1984), le stress est la relation particulière entre un événement réel qui est « stressueur » selon un sujet et la perception subjective de ce stress (« stress propre »). En fonction de ses ressources (son estime de soi et ses *coping*), le sujet va réagir différemment à la situation. Cette réaction est ce que l'on appelle *coping* ou « faire-face ». Il s'agit des stratégies que les individus adoptent dans le but de contrer la situation stressante (Strenna et al., 2009) et il en existe trois sortes : celles d'évitement, hasardeuses ou réfléchies.

La santé psychique est sous-jacente dans cette sous-catégorie de théories psychologiques, on y retrouve également les modèles théoriques sur l'estime de soi qui sera considérée comme un trait du caractère de l'individu propre à la période de l'adolescence à celle de l'adulte (théories dispositionnelles, Fortes, Delignières & Ninot, 2003) ou variable (théories situationnistes, Wells & Marvel, 1976 ; Youngs, Rathge, Mullis & Mullis, 1990).

Il existe aussi des théories intégratives plus récentes. Par exemple, les chercheurs Bean et Eaton (2000, 2001, 2002) ont combiné quatre théories afin de construire la leur. La combinaison inclut la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977), celle de l'attribution (Weiner, 1966), celle du *coping* (Lazarus, Averill & Opton, 1974) et celle de Fishbein et Ajzen (1975) qui a construit des relations entre les croyances, les attitudes, les intentions et les comportements. Les deux

premières théories permettent d'expliquer la persévérance en fonction de la croyance de la réussite personnelle en s'adaptant au nouvel environnement de façon autonome, la troisième explique la persévérance en fonction du comportement que va adopter l'étudiant face au stress qui le stimule (s'il a une stratégie d'évitement, il sera plus enclin à ne pas persévérer que s'il affronte de manière constructive la situation) et enfin la dernière théorie complète les autres en expliquant que l'étudiant qui développe un sentiment d'appartenance à son établissement aura plus de chance de continuer son cursus que les autres.

Cependant, expliquer la persévérance et l'abandon des études supérieures à travers ce seul filtre présente des limites qu'il convient d'énoncer (Tinto, 1993, 2005 ; Pariat, 2008) : la plupart de ces théories restent focalisées sur l'individu, lui donnant (presque) l'entière responsabilité dans le processus de persévérance ou de décrochage et n'accordent peu voire aucune importance aux facteurs environnementaux dans l'explication des phénomènes. De plus, il n'a jamais été prouvé qu'il existait un profil psychologique type qui soit particulier aux décrocheurs mais plutôt l'inverse (Blaya, 2010).

C'est pourquoi il nous semble plus pertinent de nous intéresser à d'autres approches cette fois-ci plus focalisées sur le contexte de l'individu.

## **2. L'explication sociale :**

La catégorie des théories environnementalistes se compose de trois champs disciplinaires qui sont la sociologie, l'économie et les sciences de l'organisation.

Le contenu des approches sociales part du déterminisme social qui explique les inégalités de réussite scolaire et le maintien des inégalités sociales dans la société. L'intérêt porté par le déterminisme social prend racine dans la thèse bourdieusienne qui dénonce l'idéologie du don et la méritocratie comme moyens de cacher les rouages de la reproduction sociale et du maintien des inégalités sociales. Étant donné que l'œuvre de Bourdieu et de Passeron constitue la base des théories sociales (Tinto, 1992 ; Pariat, 2008), sa présentation sera plus développée que les autres théories.

Dans la théorie de la reproduction sociale, il est observé que la réussite scolaire est étroitement corrélée aux individus qui proviennent de familles fortement dotées en capitaux socio-culturels et que cela se répète et s'amplifie d'autant plus que l'on avance dans les niveaux d'enseignement et que l'on se situe dans les filières prestigieuses. Bourdieu et Passeron (1964) mettent en évidence que la répartition des étudiants est inégale en fonction de leur origine sociale et que cette dernière conditionne leur rapport à la culture et plus largement à leurs études.

Ainsi, les auteurs montrent que les étudiants issus des familles sociales les plus favorisées (cadres, professions intellectuelles supérieures) sont surreprésentés à l'Université et dans chacune des filières à l'inverse de ceux dont l'origine sociale est défavorisée (ouvriers, salariés agricoles) alors que les catégories socio-professionnelles les plus avantagées socialement sont minoritaires dans la vie active. En 1960-1961, le ratio qui sépare la catégorie des enfants de cadres et d'ouvriers est de 42 donc un étudiant dont le père est cadre a environ 40 fois plus de chance d'accéder à l'Université que les enfants d'ouvrier<sup>31</sup>. Par ailleurs, les auteurs notent que si l'université accueille davantage les jeunes issus de familles socialement favorisées, certaines filières sont moins diversifiées socialement que d'autres. La démocratisation ne serait donc qu'un leurre<sup>32</sup>. Afin de comprendre ce phénomène, les auteurs le définissent en tant que « relégation » : les sections des filières universitaires qui sont les moins prestigieuses regroupent davantage les étudiants dont l'origine sociale est modeste ou défavorisée. D'autres inégalités scolaires existent selon les auteurs : le fait de redoubler est assimilé à un « retardement » (avant les études supérieures) ou un « piétinement » (pendant les études supérieures).

La problématique qui est alors posée par les auteurs est la suivante : quelle est la relation entre les exigences scolaires et les valeurs culturelles transmises par la famille qui puisse expliquer les inégalités observées ? Quel lien existe-t-il entre la socialisation familiale et scolaire ?

Afin de répondre à la problématique, les sociologues ont construit le concept d' « héritage culturel », racine de ce que sera le capital culturel dont fait partie l'habitus. Ces outils théoriques

---

31

Fugier (2008).

32 Un « effet de relégation » est observé à l'intérieur des facultés de Sciences : « la hiérarchie des prestiges attachés aux différentes sections telle que l'établit le consensus académique coïncide grosso modo avec la hiérarchie des origines sociales ». p182 in Les Héritiers. Pour aller plus loin, les auteurs comparent les origines sociales des autres établissements du supérieur en Sciences : dans les classes préparatoires et les écoles normales supérieures, les enfants de cadres supérieurs sont plus de 60% et les classes défavorisées sont moins de 7% dans les classes préparatoires et moins de 2% dans les écoles normales supérieures. La filière du secondaire est également importante : les étudiants d'origine populaire sont plus nombreux à être passés dans la section moderne des collèges d'enseignement général moins prestigieux que la section classique. (p147 pour les étudiants en Sociologie et Philosophie, pp180-181)

seront la base de la théorie de la Reproduction sociale. L'héritage culturel va conditionner le rapport symbolique à la culture, essentiel pour réussir (hypothèse centrale). Réussir n'est pas seulement le fait d'intégrer l'enseignement supérieur, c'est s'y adapter, se sentir « à sa place » ou à l'inverse, « déplacé »<sup>33</sup>. Le capital culturel est d'une part institutionnalisé (diplôme des parents) et d'autre part, incorporé (l'habitus). L'habitus se traduit par une assimilation inconsciente des structures objectives et structurantes chez tous les groupes sociaux qui se transmet de génération en génération dans la sphère familiale : « il peut s'acquérir, pour l'essentiel, de manière totalement dissimulée et inconsciente et reste marqué par ses conditions primitives d'acquisition »<sup>34</sup>. Cela permet aux individus de créer leurs propres actions en fonction de leur héritage culturel. Dans un cadre d'évolution défini par des critères sociaux, économiques et culturels, l'héritage de la famille se transmet et l'héritier, créateur à son tour de par sa volonté et sa capacité d'action, construit son expérience personnelle en pouvant comprendre et interpréter le monde par ses ressources acquises inconsciemment.

Pour expliquer la persévérance, cette approche sociologique part donc des inégalités scolaires en terme d'accès et de réussite en se focalisant sur l'origine sociale des étudiants et elle explique ces deux formes de la persévérance avec l'héritage culturel des familles qui permet aux jeunes d'être en adéquation aux exigences universitaires qu'elles soient culturelles, académiques et institutionnelles. Mais elle va plus loin encore dans le rôle et la responsabilité qu'elle donne au système éducatif face à la reproduction sociale.

En effet, les auteurs constatent également que le savoir et les valeurs d'excellence scolaire coïncident avec la culture élitiste. De ce fait, les familles qui sont dotées d'un capital culturel fort semblent s'adapter plus aisément aux demandes scolaires : leurs parcours de scolarité marquent des distinctions, notamment dans les options choisies comme la maîtrise du Latin mais pas seulement. L'orientation dans les collèges d'enseignement secondaire classique est aussi une marque des chemins de scolarité excellente empruntés par ces familles. En revanche, les enfants des classes populaires sont plus nombreux dans les collèges d'enseignement secondaire moderne, amoindrissant les chances de s'orienter vers les sections et filières les plus prestigieuses. Cela montre que les

---

<sup>33</sup> Page 25 des Héritiers : « Utilisateurs de l'enseignement supérieur, les étudiants en sont aussi le produit et il n'est pas de catégorie sociale dont la conduite et les aptitudes présentes portent davantage la marque des conditions passées. [...] enfin la prédisposition socialement conditionnée, à s'adapter aux modèles, aux règles et aux valeurs qui régissent l'École, tout cet ensemble de facteurs qui font que l'on se sent « à sa place » ou « déplacé » à l'école. »

<sup>34</sup> Page 4 (La Reproduction, 1979)

parcours scolaires qui sont choisis par les familles ne sont pas neutres socialement. Cette observation mène à une seconde hypothèse selon laquelle le système éducatif n'est pas impartial vis à vis des inégalités sociales. L'école a en effet un rôle dans la reproduction sociale qui n'est pas négligeable. L'institution scolaire participe à la transmission de ces valeurs malgré le fait que ses agents en soient inconscients et que la plupart d'entre eux défendent le principe de la méritocratie ou de l'idéologie du don. Pour Bourdieu et Passeron, l'indifférence aux différences socio-culturelles des jeunes est problématique. Le rapport qu'entretiennent élèves et enseignants dans la relation pédagogique est donc très important mais la question de l'orientation est aussi latente. L'école transmet les savoirs, savoir-être et savoir-faire par son langage. Et ce rapport aux mots qu'il soit écrit ou verbalisé varie sensiblement d'un milieu socio-culturel à un autre. En partant du milieu social d'origine, Bourdieu et Passeron s'appuient sur le travail de Bernstein (1959-1960-1961) afin d'expliquer les différences d'adaptation scolaire avec la théorie des codes (code « restreint » et code « élaboré »). Dans le cas de l'aptitude du savoir-dire, compétence qui exprime fortement le niveau du capital culturel, les familles socialement favorisées sont nombreuses à la détenir et sont donc valorisées aussi scolairement. Dans l'éducation qu'elles délivrent à leurs descendances, elles instaurent des habitudes et des pratiques étroitement liées à la culture comme des lectures ou des fréquentations de lieux tels que salles de concert ou théâtres. Les orientations scolaires accentuent les écarts culturels par le passage des héritiers qui se fait principalement par la voie classique du secondaire. Or le latin et le grec, langues anciennes constituent une base importante pour améliorer le niveau individuel de vocabulaire, important en littérature. Comme Durkheim, les auteurs pensent l'école comme un vecteur de transmission de la culture par la socialisation, mais à la différence de ce dernier, ils critiquent l'institution scolaire. Elle n'est pas un lieu de socialisation au sens durkeimien (socialisation morale, vertu d'intégration et de mobilité sociale) puisqu'elle maintient les privilèges et avantages des familles socialement favorisées.

Dans le sillon de la thèse bourdieusienne, Tinto (1992) cite plusieurs auteurs chercheurs outre-atlantique tels que Karabel (1972), Duncan, Featherman et Duncan (1972), Sewell et Hauser (1975), Featherman et Hauser (1978) et Pincus (1980) qui dénoncent la responsabilité du système éducatif dans le maintien des inégalités sociales. Karabel (1972) et Pincus (1980) défendent la thèse selon laquelle l'ensemble des institutions de la société et en particulier celles de l'enseignement supérieur agissent dans le sens du maintien des inégalités sociales et de la reproduction sociale des élites.

Par ailleurs, ces théories sociales ne se limitent pas seulement aux origines sociales des individus, Tinto (1992) inclut dans cette catégorie théorique, les modèles qui tiennent également compte de l'origine ethnique, du sexe et du prestige de l'institution (Pincus, 1980).

Cependant, les théories sociales présentent des limites dans le sens où elles excluent les caractéristiques psychologiques des individus et leurs conditions de vie autres que leur origine sociale, leur sexe et leur ethnie. De plus, elles montrent des difficultés pour expliquer les cas atypiques dans lesquels les jeunes issus de familles socialement défavorisées parviennent à grimper dans l'échelle sociale aux niveaux les plus hauts ou les héritiers au sens bourdieusien y descendent. Elles restent trop vagues (Tinto, 1993) dans l'explication de la persévérance ou de l'abandon en tant que processus complexe. Pariat (2008) observe également que l'opérationnalisation des concepts théoriques sociaux reste difficile et problématique sur le plan méthodologique (Berger, 2000).

### **3. L'explication économique :**

Souvent en opposition avec les théories sociales, les théories économiques ont souvent contré les arguments sociologiques pour expliquer la persévérance ou l'abandon dans le supérieur avec des facteurs économiques et financiers qui reposent sur le choix qu'opère un individu dans la logique de rentabilité.

Les principales théories qui existent pour expliquer la persévérance dans les études supérieures sont dans un premier temps souvent celles qui ont fait le lien entre les études (donc le renoncement à un emploi sans diplôme ou formation dans le supérieur) et l'emploi futur. La théorie du capital humain (Becker, 1964) avance que les étudiants ont opéré un choix rationnel en prenant la décision de poursuivre leurs études après le secondaire et cela pour trois raisons rentables sur le marché du travail : les compétences, les expériences et le savoir qui seront acquis pendant la formation. En investissant dans les études, ils prennent un certain risque qui représente un coût d'opportunité car ils renoncent à un emploi rémunéré à temps plein durant la période des études. Mais ce risque est comme l'investissement d'un actionnaire qui attend un gain plus élevé que la perte occasionnée par son investissement initial. Ce capital humain acquis durant les études supérieures motive donc les étudiants à poursuivre et à réussir leur cursus afin qu'ils puissent compenser la perte de

l'investissement en terme de temps et d'argent et qu'ils puissent obtenir un gain suffisant et satisfaisant selon eux.

D'autres théories économiques incluent également ce lien entre les études et l'emploi en tant qu'explication de la poursuite d'études dans le supérieur comme la théorie du filtre et celle du signal. La première portée par Spence (1974) remet en question le fait qu'un étudiant diplômé et sur le marché de l'emploi puisse gagner plus qu'un non-investisseur (par exemple un bachelier qui gagnerait mieux sa vie qu'un diplômé du supérieur) et explique la motivation des jeunes à étudier parce que leur diplôme émet un signal pour les employeurs qui déduisent que les étudiants diplômés sont meilleurs que les non diplômés mais pas nécessairement plus productifs. En partant de ce postulat, les étudiants choisissent leur cursus en fonction de ce qu'il rapporte le plus sur le marché du travail et de sa probabilité d'y accéder le plus efficacement possible. C'est pour l'une de ces raisons que les jeunes vont postuler dans des formations les plus prestigieuses comme les grandes écoles ou les plus valorisantes sur le marché professionnel.

La seconde, défendue par Arrow (1962), est un prolongement de la première : l'éducation va permettre aux employeurs de filtrer les individus grâce à l'indicateur du diplôme qui les renseigne sur les qualités des individus diplômés. Mais contrairement au capital humain, l'éducation n'augmente pas les compétences des individus diplômés, elle permet aux employeurs de les identifier.

La troisième référence qui date de la même époque est celle de l'individualisme méthodologique de Boudon (1974). Remettant en question la théorie de la Reproduction sociale de Bourdieu ainsi que le holisme, Boudon défend l'idée selon laquelle les inégalités sociales scolaires dépendent de comportements individuels autonomes dont la somme influe sur la répartition des individus dans le système scolaire puis professionnel. Il va ainsi à l'encontre de la pensée bourdieusienne qui s'inscrit dans une perspective de structuralisme génétique où les comportements individuels dépendent de trois critères. Le premier est l'appartenance à un groupe social lié à un héritage de différents capitaux (social, économique mais surtout culturel), le second est celui de se positionner dans un champ social spécifique (économique, sportif, éducatif,...) et enfin, l'habitus est défini en tant que l'ensemble des structures mentales chez l'individu qui lui permet d'agir et de penser en fonction des deux premières structures (champ social et groupe social d'appartenance). De ce fait, Boudon est l'un des précurseurs de l'individualisme méthodologique en Sociologie de l'éducation en s'opposant à plusieurs écoles de pensée (dont le holisme et le structuralisme). Le holisme défendu par la théorie de la reproduction sociale ne tient pas compte des individus car elle place les comportements



individuels comme la résultante du produit des structures sociales, elles-mêmes définies par le fait social. De ce fait, les individus appartiennent à des champs sociaux particuliers où leur position peut varier du statut de dominant à celui de dominé. Selon cette approche descendante, on explique les comportements des divers groupes sociaux par une vision globale, un tout englobant qui ne saurait se limiter à l'agrégation des comportements individuels. A l'inverse, l'individualisme méthodologique repose sur l'interdépendance des structures sociales et des individus dans un mouvement ascendant : on part des actions individuelles afin d'expliquer la société actuelle. Boudon ira plus loin encore en défendant l'idée que la société n'existe pas en elle-même : elle se constitue de par les structures sociales, elles-mêmes composées des interrelations individuelles (choix rationnels et non-logiques). Les conduites sont ainsi décrites et analysées mais les représentations, les croyances le sont aussi. Selon l'auteur, comprendre le fait social passe par l'étude de la somme des parties dite « agrégation », ces dernières étant constituées des conduites et représentations des individus car l'individu est l'« atome logique de l'analyse ». Considérer les rationalités individuelles ainsi que leur interrelation permet de comprendre et d'expliquer le phénomène social à échelle macro-sociologique que l'on définit sous la forme d'« effets émergents ». Ainsi ce sont les combinaisons des différentes actions et choix rationnels des individus qui peuvent parfois cheminer vers des « effets pervers » (1977) comme la dévaluation des diplômes en cas de surpopulation étudiante dans une filière donnée. Les actions des individus ainsi que leurs motivations sont importantes afin de décrire et d'analyser leurs conséquences collectives. Appliqué à l'étudiant, l'individualisme méthodologique de Boudon permet d'étudier le comportement des jeunes ainsi que leurs représentations pour établir des relations avec les conséquences observées à l'échelle collective. La carrière de l'étudiant se définit en fonction des décisions prises rapportées par leurs fréquences et leurs distributions. Les choix des étudiants acteurs sont dépendants de leurs ressources (connaissances du système, expériences, milieu d'origine).

Le modèle d'éligibilité de Lévy-Garboua (1979) complète ces approches en partant du postulat selon lequel l'étudiant doit se rendre éligible à deux types de marchés, le premier correspond à celui de la vie étudiante qui assure un confort et un attrait en terme de consommations et de loisirs, le second, au marché des élites qui permettra à l'étudiant diplômé et inséré dans le monde du travail de combler ses besoins et ses envies de consommation. Ce modèle explique ainsi pourquoi l'étudiant persévère dans un contexte économique difficile où l'incertitude de trouver un emploi existe, ce que ne fait pas la théorie du capital humain qui prévoit une baisse de la demande en éducation dans ce

cas : étudier est alors un double choix qui résulte d'un investissement éducatif afin de trouver un emploi rentable économiquement et qui permet d'accéder au marché scolaire et professionnel des élites. La persévérance dans les études supérieures est perçue comme utile pour l'étudiant car elle correspond à une qualité de vie satisfaisante en terme de loisirs, à un gain futur (économique et social) que permet le temps passé aux études et l'obtention du diplôme et à la consommation de biens marchands que permet le revenu présent lors des études. Ce modèle explique également les variations de comportements étudiants qui peuvent apparaître en fonction de l'origine sociale des jeunes qui s'adaptent en fonction de l'évolution du contexte économique : les étudiants qui proviennent de milieux socialement et économiquement défavorisés percevront moins de qualité de vie (satisfactions liées aux loisirs étudiants) lors de leurs études parce qu'ils auront moins de temps disponible aux loisirs et consommations que les autres plus favorisés et qu'ils seront contraints à fournir de leur temps dans un emploi rémunéré.

Dans le même sillon que Lévy-Garboua, le modèle économique d'optimisation de l'investissement éducatif (Mingat, 1973) accordera cependant encore plus d'importance à l'origine sociale et économique des étudiants à l'instar des caractéristiques familiales afin d'expliquer leur persévérance dans le supérieur comme la résultante d'un choix individuel mais contraint par l'environnement socio-économique d'origine. Acteur et preneur de décision, l'étudiant ne tient donc pas seulement compte du coût des études et de leur rentabilité à long terme, il intègre dans son processus décisionnel son présent et de façon plus ou moins consciente les influences de son environnement familial, ce qui pourra le conduire à l'auto-sélection (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Cette théorie a donc pu s'appliquer aux carrières universitaires (Mingat & Duru-Bellat, 1988) : suite à l'échec académique en fin de première année en faculté de médecine, la réussite et les autres formes de persévérance (redoublement, réorientation) ou encore le fait d'abandonner ses études vont donc varier en fonction du milieu d'origine sociale (Duru-Bellat & Mingat, 1988). Les étudiants d'origine sociale modeste seront plus enclins à quitter leurs études et les autres auront plus tendance à redoubler ou à se réorienter. A travers cette recherche, les auteurs montrent que l'accès et la réussite dans les études supérieures est « le produit interactif d'interventions émanant des individus et des institutions universitaires » où se joue le processus de l'orientation en amont de celui de la persévérance comme si ces deux phénomènes étaient liés l'un à l'autre. Avant de s'inscrire dans une filière de l'enseignement supérieur, l'étudiant va donc peser le pour et le contre en fonction de ses ressources et des limites que lui impose son environnement tout en réfléchissant à ses buts

personnels qui vont traduire ses raisons de poursuivre ses études après l'enseignement secondaire. En cas d'échec, l'étudiant va actualiser son choix en fonction de la rentabilité de sa filière : si celle-ci est rentable sur le marché du travail et valorisante socialement, il aura plus tendance à redoubler qu'à se réorienter ou quitter ses études. La réorientation qui est une autre forme de la persévérance va être déterminée par le rapport des jeunes à leur prise de risques : le plus souvent, les étudiants vont se réorienter dans une filière peut-être moins prestigieuse mais qui présentera des taux de réussite élevés afin de favoriser les chances de réussite.

Aux États-Unis et en France, certaines approches économiques se sont donc focalisées sur ce choix rationnel et raisonné des étudiants mais d'autres n'ont pas expliqué la persévérance de la même manière. Au début des années 1980, Tinto (1992) rapporte que des théories américaines ont été construites à partir de variables et de concepts renseignant à la fois sur la réflexion individuelle pertes-profits et à propos des ressources financières des étudiants (Jensen, 1981 ; Iwai & Churchill, 1982 ; Manski & Wise, 1983; Stampen & Cabrera (1988) ; Manski (1989)<sup>35</sup>.

Progressivement, les ressources, les besoins et les soutiens financiers des étudiants ont été de plus en plus intégrés dans certaines théories économiques afin de mieux expliquer pour quelles raisons et comment un étudiant va persévérer ou abandonner ses études (Saint John, Cabrera, Nora & Asker, 2000)<sup>36</sup>.

Malgré leur apport supplémentaire aux théories psychologiques et sociales, les théories économiques n'expliquent que partiellement la persévérance ou l'abandon des études dans le supérieur (Tinto, 1993) et des travaux empiriques ont montré que malgré leurs difficultés financières ou leur origine sociale modeste, des étudiants persévéraient dans le supérieur. En revanche, les ressources financières appliquées au contexte éducatif des États-Unis expliquent en grande partie la possibilité de pouvoir passer de l'enseignement secondaire à l'université (Tinto, 1993).

C'est pour ces diverses raisons que d'autres théories cette fois-ci organisationnelles ont vu le jour pour compléter les théories précédentes dans l'explication de la persévérance et du décrochage.

---

<sup>35</sup> Cités par Tinto, V. (1992).

<sup>36</sup> Cités par Tinto, V. (1992).

#### **4. L'explication organisationnelle :**

D'autres approches contextuelles ont été construites théoriquement afin de pallier les lacunes des théories psychologiques, sociales et économiques : il est question des théories organisationnelles. Comme leur nom l'indique, ces théories ont pour finalité d'expliquer la persévérance ou l'abandon des études en fonction de l'organisation de l'institution dans laquelle se trouvent les étudiants.

Pendant leurs études, le fonctionnement de l'institution a un effet variable sur la sociabilisation de ses élèves et sur leur sentiment de satisfaction voire d'appartenance à l'établissement (Spady, 1970 ; Kamens, 1971 ; Bean, 1983<sup>37</sup>), ce qui peut donner des pistes différentes pour expliquer la persévérance ou l'abandon des études.

D'autres caractéristiques de l'institution sont parfois pris en compte tels que la taille de l'établissement, le taux d'encadrement des enseignants, les méthodes pédagogiques mises en place par les enseignants ou encore la gestion de l'établissement qui va refléter ses valeurs politiques particulières (Berger & Braxton, 1998 ; Berger, 2000 cités par Pariat, 2008). Plus récemment (Staiculescu, 2011), d'autres variables ont été intégrées au sein de ces théories comme le système de sélection ou de recrutement des établissements (Pascarella & Terenzini, 1980) et les services proposés aux étudiants (conseils de pré-admission, support, admission, intégration dans l'établissement, soutien pendant l'année académique, aide dans la transition études – recherche d'emploi et obtention de l'emploi) (Thomas, Cooper & Quinn, 2003).

Kamens (1971) aborde encore d'une autre manière la persévérance ou l'abandon des études : selon lui, plus l'institution aura des liens avec le marché professionnel et réussira à placer ses étudiants dans des emplois valorisants et prestigieux, plus l'étudiant aura de chance de continuer ses études (et il sera peut-être plus motivé). Ici la persévérance de l'étudiant est plutôt pensée comme le résultat d'un processus de rétention des établissements du supérieur qui restent attractifs de par leur efficacité externe principalement. Sa théorie intègre aussi les effets de la grande taille et de la complexité des établissements qui expliquent selon lui les taux de perte d'effectifs les plus bas (Seidman, 2005).

Ces approches sont parfois difficiles à classer en tant que théories organisationnelles car leurs modèles convergent vers ceux des théories interactionnelles dans le sens où elles intègrent des

---

<sup>37</sup> Cités par Tinto, V. (1992).

variables personnelles (souvent motivationnelles comme les buts et les intentions des jeunes) et les variables contextuelles.

Pour illustrer nos propos, Spady (1971) définit dans son modèle les variables personnelles citées ci-dessus, les aspects de l'organisation institutionnelle comme variables explicatives du support social des jeunes, leurs performances académiques et leur développement intellectuel. Il observe les effets de l'interaction des variables personnelles de l'étudiant avec celles de l'institution (Staiculescu, 2011 ; Seidman, 2005) en ne se limitant pas aux effets des variables organisationnelles sur la probabilité de réussite et de persévérance.

La théorie de l'attrition de l'étudiant non-traditionnel (Bean & Metzner, 1985) qui est l'une des théories sur la persévérance et l'abandon des études les plus reconnues aux États-Unis (après celle de Tinto) rejoint également ces propos : ce modèle théorique s'appuie sur la théorie de Spady (1971), celle d'Astin<sup>38</sup> (1970, 1975) et celle de Tinto (1975) en incluant d'autres variables organisationnelles telles que la bureaucratie, la structure et la taille de l'établissement, les ratios des élèves par classe, la participation, la communication, les récompenses (grade, utilité et développement) à l'instar des ressources dont dispose l'institution. Elle accorde plus d'importance aux variables environnementales pour expliquer les départs des étudiants. Il ne faut pas cependant oublier que cette théorie s'applique surtout aux étudiants non-traditionnels c'est-à-dire âgés de plus de 24 ans, qui reprennent leurs études et commencent leurs études longtemps après avoir obtenu le diplôme du secondaire et que bien souvent, il s'agit d'étudiants à temps partiel, c'est-à-dire n'étant pas présents à tous les cours.

Ces théories peuvent donc être mobilisées pour comparer les établissements en fonction de leurs caractéristiques et des résultats qu'ils produisent (tout en restant clair sur ce qui est mesuré) mais pas uniquement. En France, l'étude de la relation entre les caractéristiques organisationnelles des universités et la réussite en premier cycle universitaire a permis de comparer des établissements de formations supérieures. Pour illustrer notre remarque, Bourdon, Duru-Bellat, Jarousse, Peyron et Rapiau (1994) ainsi que Felouzis (2001), Jarousse et Michaut (2001) se sont intéressés à l'effet établissement au travers des effets de site sur la réussite en premier cycle universitaire en différenciant les effets des variables organisationnelles des universités mères et ceux des variables

---

<sup>38</sup> Selon Astin, le sentiment d'appartenance que nourrit l'étudiant à l'égard de son institution va être lié à son engagement « student involvement » qui correspond à la somme des énergies physiques et psychologiques allouées à l'expérience académique. Cela va se traduire par la fréquentation régulière des membres de l'établissement et par la participation aux activités organisées au sein de l'établissement. Plus l'étudiant sera engagé envers son institution plus il aura de chances de réussir.

organisationnelles des antennes universitaires. Les trois études concluent qu'il existe un lien important entre le site et les chances de réussite. Bourdon et al. (1994) démontrent qu'être inscrit à l'université centrale augmente considérablement les chances de réussite contre le fait d'être inscrit dans des antennes universitaires et l'étude de Félouzis (2001) montre aussi qu'un effet site existe et qu'il est important car pour des étudiants inscrits en Droit dans trois sites universitaires et étant d'origines sociale et scolaire identiques, la chance d'obtention de diplôme peut extrêmement varier d'un site à un autre (parfois du simple au double). Il nuance cependant l'écart de réussite rapporté par Bourdon et al. (1994) : même si les taux de réussite sont plus importants dans l'université-mère, les antennes universitaires ne donnent pas moins de chances de réussir que cette dernière et favorisent le lien entre enseignants et étudiants, ce qui n'est pas le cas dans les universités dont les effectifs étudiants sont beaucoup plus importants. Enfin, la troisième étude (Jarousse & Michaut, 2001) montrent qu'il existe davantage un effet de filière qu'un effet du mode d'organisation des universités sur la réussite. Pour ainsi dire, les facteurs organisationnels tels que la durée annuelle d'enseignement, la proportion des cours magistraux, le taux d'encadrement, la concertation entre enseignants, la spécialisation et le tutorat ne permettent pas d'expliquer une meilleure réussite que l'appartenance à une filière donnée. Pour expliquer ces différences de réussite et de poursuite d'études entre filières, nous pouvons avoir recours au concept construit par Millet (2010) de « matrice disciplinaire » qui signifie que chacune des filières d'études exprime une socialisation et un type d'études spécifique (Lahire, 1997). En ce sens, la réussite et la persévérance s'expliquent plus dans le rapport construit entre l'étudiant et son cursus d'études que la manière dont s'organisent les pédagogies et fonctionne l'institution intégrée par l'étudiant.

Si ces théories ont contribué à l'amélioration de la recherche sur la persévérance et l'abandon dans le sens où un effet établissement peut être reconnu, elle présente cependant des limites si on se place du point de vue d'un établissement : comment expliquer la différence entre les étudiants qui persévèrent et les autres dans ce cas (Tinto, 1993) ?

Ces théories présentent donc également des limites : en règle générale, elles ne prennent pas en compte les facteurs psychologiques, sociaux et économiques des étudiants mais l'impact des facteurs institutionnels sur la persévérance ainsi que sur le décrochage dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, nous avons observé que la classification de Tinto (1992, 1993) n'inclut pas les

approches qui se focalisent sur les effets de territoire à échelle inter-régionale voire locale (comparaison entre différents types de quartiers ou différenciation entre les parcours de jeunes issus de zones urbaines ou proches des zones urbaines et ceux qui proviennent de zones rurales). Actuellement en France, aucune théorie ou concept construit de l' « effet de territoire » (Champollion, 2013) n'existe puisque les effets territoriaux plus systémiques (en terme d'espace rural ou montagnard) ne font pas encore assez l'objet de recherches et de mesures (Champollion, 2013 ; Grelet & Vivent, 2011). Ce qui reste cependant notable, ce sont les recherches menées en France à propos des effets d'appartenance à une famille d'origine sociale défavorisée couplée à l'appartenance à un type de quartier en ville ou en périphérie urbaine qui influe sur la probabilité de s'orienter dans l'enseignement supérieur et d'y persévérer tout en s'adaptant aux exigences institutionnelles, sociales et académiques de ce niveau d'études (Pialoux & Beaud, 2001 ; Beaud, 2003 ; Truong, 2013). Mais ces recherches ne présentent pas explicitement une théorie explicative de la persévérance dans les études en fonction de l'approche par territoire et la recherche empirique française qui porte sur la réussite/échec académique dans le premier cycle du supérieur et se focalise surtout sur les populations défavorisées socialement qui proviennent de quartiers difficiles mais qui vivent à proximité voire à l'intérieur de petites ou de grandes villes (Grelet & Vivent, 2011).

Les théories centrées sur l'individu ou seulement sur son contexte qu'il soit social, économique ou institutionnel présentent des limites dans le sens où elles se focalisent sur certains aspects de ce qui explique la persévérance ou le décrochage dans l'enseignement supérieur.

C'est pour cette raison qu'un dernier type de théories fédératrices de l'ensemble des premières a vu le jour pendant les années 1970 et ne cesse de s'améliorer en fonction des travaux empiriques qui la testent et la confrontent aux cas pratiques : il s'agit des théories interactionnelles (Tinto, 1992, 1993) qui ont la particularité de prendre le phénomène de la persévérance et du décrochage comme un processus global qui résulte de l'interaction de variables psychologiques, sociales, économiques, organisationnelles en proposant d'adopter un regard plus global.

## **5. L'explication interactionnelle :**

Comme leur nom l'indique, ces théories s'intéressent aux interactions prises dans un sens large :

elles prennent en compte différents types de facteurs sociaux, économiques, psychologiques, organisationnels, contextuels et elles expliquent la persévérance ou le décrochage dans les études supérieures en analysant les natures et les fonctions de ces facteurs, et fréquemment, les liens qui existent entre eux. La classification de Tinto (1992, 1993) définit ces théories comme l'explication de la persévérance d'une part centrée sur l'individu qui part avec un certain bagage scolaire, personnel et social et d'autre part, centrée sur les caractéristiques du cadre académique et institutionnel de son lieu d'études. L'interaction des caractéristiques individuelles et environnementales va donner lieu à une expérience subjective particulière des études et c'est ce vécu qui va déterminer la décision de poursuite ou de non poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

En France, il existe très peu de modèles théoriques qui expliquent la persévérance ou le décrochage de cette manière mais en revanche, il existe des typologies d'étudiants ou d'expériences étudiantes basées sur ces différents aspects du processus de persévérance ou de décrochage et qui permettent de faire la relation entre le type d'expérience vécue lors des études et le fait de persévérer ou d'abandonner ses études. Il est donc intéressant de faire le lien entre les théories de la persévérance issues de la recherche nord-américaine et les typologies d'étudiants et des expériences étudiantes plutôt spécifiques à la recherche française.

Toutes les théories interactionnelles ne seront pas présentées ici : nous avons trouvé pertinent de présenter le modèle de l'intégration de Tinto (1997) car ce dernier constitue un pilier et une référence de taille dans la recherche nord-américaine portant sur la rétention à l'université. Il a en effet été repris au Québec et au Canada et a inspiré beaucoup d'initiatives pour remédier aux problèmes du décrochage dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, présenter ce modèle est intéressant sur le plan scientifique car il s'est amélioré depuis sa construction et qu'il a inspiré d'autres chercheurs dans l'élaboration d'autres modèles expliquant la persévérance ou le décrochage (Sauvé et al., 2006 ; Neuville et al., 2013 ; Sergeant, 2015).

Dans son modèle longitudinal du départ institutionnel / intégration des étudiants (1975, 1993, 1997), Tinto considère que c'est l'expérience vécue par l'étudiant traditionnel avec l'environnement académique et institutionnel qui va déterminer son choix de poursuivre ou d'interrompre ses études. A partir de l'explication du suicide par Durkheim (1951) et des rites de passage par Gennep (1960), plusieurs concepts ont été construits afin d'expliquer la décision de l'étudiant de poursuivre ou non



dans le même cursus mais les deux principaux sont l'intégration (académique et sociale) et le sentiment d'appartenance (engagement institutionnel). L'approche de la persévérance ou du départ institutionnel peut ainsi se comprendre parce qu'elle suit plusieurs étapes marquées chronologiquement et incluant la séparation du milieu d'origine, la transition et l'incorporation. Les étudiants primo-arrivants doivent apprendre à se séparer de leurs us et coutumes antérieures scolaires et/ou familiales afin de pouvoir rentrer en phase de transition où ils apprennent à devenir étudiants puis à celle de l'incorporation ou affiliation si nous faisons le parallèle avec Coulon (1997). Avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, les étudiants héritent donc d'un bagage familial (origine sociale des parents, implication parentale dans l'orientation et la scolarité, etc...) et scolaire (compétences et connaissances académiques cumulées, performances académiques, etc...). Ce sont les facteurs de pré-admission que définit en premier le modèle de Tinto. Ensuite, avant leur rentrée, les étudiants ont également un projet scolaire et/ou professionnel que Tinto conceptualise en tant qu'intentions, buts d'apprentissage et engagement envers l'institution temps 1. Cela nous renseigne sur les motivations à l'égard des études et de l'établissement choisi par les étudiants avant leur entrée aux études. Puis, pendant leur expérience d'études, les étudiants doivent s'intégrer à la fois socialement (relations positives avec les pairs dans et en dehors des cours, implication dans la vie universitaire) et académiquement (adaptation aux nouvelles exigences académiques, performances, développement intellectuel et rapports positifs aux personnels éducatifs sur le temps formel et informel des cours). Ce qui se passe en situation d'apprentissage est très important pour comprendre les deux types d'intégration, ce qui joue sur les efforts des étudiants (présence en cours, investissement académique en dehors des cours), leurs intentions, buts d'apprentissage et engagement institutionnel (sentiment d'appartenance et satisfaction de la formation) temps 2 et enfin sur leur décision finale, autrement dit, persévérer ou non dans le même cursus d'études. D'autres critères sont mis en avant pour mieux expliquer les processus menant au choix des étudiants de poursuivre ou non dans la même voie d'études : les engagements extérieurs aux études regroupent les variables qui renseignent sur différentes dimensions de l'expérience des étudiants se passant en dehors du cadre des études. Ainsi, le soutien familial et les problèmes financiers peuvent constituer des pistes de compréhension supplémentaires aux principaux concepts développés par Tinto (1997).

Le modèle d'intégration de Tinto adopte une perspective interactionnelle assez complète et nous précisons qu'il a été amélioré suite aux critiques d'autres chercheurs tels que Cabrera, Castenada, Nora et Hengstler (1992) qui ont montré l'importance d'ajouter au modèle la variable financière.

D'autres critiques ont fait progresser le modèle, notamment celles de Houle (2004) et de Liu (2002), qui insistent sur l'importance des variables tournées vers la vie à l'extérieur de l'institution incluant d'autres types d'échanges inter-personnels comme le soutien des amis et de la famille. Même si la théorie de Tinto s'est améliorée par l'ajout de la variable « engagements extérieurs » présentée ci-dessus (par exemple, avoir un emploi rémunéré à côté des études), certains chercheurs soutiennent qu'elle laisse encore trop de côté les variables psycho-sociales comme le soutien social (Pariat, 2008) ou encore les événements de vie extérieurs aux études (Sergeant, 2015) comme le fait de devoir affronter des problèmes personnels psychologiques ou relatifs à la santé, des difficultés sur le plan familial (décès, accidents, conflits, etc...). Nous constatons également que l'étude des relations entre les différentes dimensions du modèle a été peu approfondie par la recherche (Neuville et al., 2013) et que l'opérationnalisation de ses concepts n'est pas toujours évidente (Sauvé et al., 2006).

Comme nous l'avons mentionné plus tôt, la théorie de l'attrition étudiante (Bean & Metzner, 1985) qui a été classée en tant que théorie organisationnelle peut aussi être définie en tant que théorie interactionnelle parce qu'elle s'appuie à la fois sur des variables psychologiques et organisationnelles : les intentions des individus sont primordiales et mises en relation avec les attitudes et comportements personnels. La sollicitation institutionnelle positive renforce le lien entre l'individu et ses études et peut ainsi modifier l'intention du jeune par rapport à son programme d'étude. Ici, les facteurs environnementaux ou extérieurs tels que le soutien de la famille ou des amis ou encore la situation financière font partie intégrante du modèle qui permet d'expliquer le processus de persévérance ou de décrochage. Par rapport à Tinto, ce modèle permet d'élargir la compréhension du phénomène de persévérance/décrochage aux sphères extérieures mais non sans lien à celles des études et de l'institution.

Si nous revenons sur cette théorie, c'est pour pouvoir mieux expliquer le modèle intégré de la persévérance à l'université de Cabrera, Castenada, Nora et Hengstler (1993) qui présente la combinaison du modèle de Tinto et celui de Bean et Metzner (1985) dans le but de pallier les lacunes concernant les variables psychosociales. En plus du modèle de Tinto, les chercheurs ont rajouté les variables suivantes issues de la théorie de Bean et de Metzner (1985) : l'encouragement de la famille et des amis ainsi que l'attitude à l'égard de la situation financière (nature/source/importance accordée).

Pour terminer l'introduction des théories nord-américaines, il nous semble important de présenter la

théorie intégrative de la persistance chez l'étudiant de Sandler (1998, 2000) qui a été construite à partir de la théorie éducationnelle de Cabrera et al. (1993) ainsi que certains concepts issus de théories motivationnelles comme le *career-decision making decision* (Peterson, 1993), le stress perçu et les difficultés financières. Les difficultés financières viennent du travail de Cabrera et al. (1993) et le concept de stress est issu de plusieurs théories dont celle du stress de Lazarus et de Folkman (1984). Le stress perçu par l'étudiant est une variable psychologique qui est mesurée par la perception de l'étudiant quant à la quantité d'énergie qu'il dépense dans une situation dite stressante ou dans la quantité de travail à fournir pour l'université (Sandler, 2000). Il faut souligner que le stress peut être positif *eustress* ou négatif *distress*. En s'appuyant sur l'opérationnalisation du stress de Mechanic (1983), Sandler intègre ainsi le concept de stress perçu dans le modèle intégratif de la persistance chez l'étudiant adulte étant inscrit à l'université, ce qui offre la possibilité de tester l'impact du stress dans un modèle de la persévérance.

Même si le concept d'ajustement universitaire ne constitue pas une théorie, il est pertinent de le présenter dans le cadre des approches interactionnelles de la persévérance dans l'enseignement supérieur. L'ajustement universitaire (Baker & Siryk, 1986, 1989 ; Larose et al., 1997) est envisagé comme pluriel et implique des attitudes, des comportements que l'étudiant doit réguler et ajuster en fonction de sa personnalité et du contexte institutionnel dans lequel il se trouve, dans le but de s'adapter à ses études. La pluralité et l'inter-relation entre les différentes dimensions de l'ajustement universitaire sont primordiales pour définir et comprendre ce concept. Ses quatre dimensions sont scolaire, sociale, personnelle-émotive et institutionnelle. La première comprend l'ajustement universitaire dans une portée académique dans la régulation de ses comportements et attitudes dans des situations d'apprentissage. La seconde dimension s'appuie sur les échanges interpersonnels entre l'étudiant et ses amis, sa famille à l'instar des personnels éducatifs. Elle inclut également l'engagement de l'étudiant dans les activités parascolaires organisées par l'institution dans laquelle il est inscrit. La troisième prend en compte l'ajustement plus personnel c'est-à-dire les changements physiques et psychologiques auxquels l'étudiant doit s'acclimater. Il peut être question de l'anxiété ou de problème lié au sommeil en cas de non adaptation (Pariat, 2008). La dernière dimension s'intéresse à l'attachement de l'étudiant envers son institution illustré à travers le sentiment de satisfaction de suivre la formation d'une part et de la suivre dans l'établissement où l'étudiant est inscrit d'autre part. Il existe un questionnaire qui mesure l'adaptation de l'étudiant à l'université *Student Adaptation College Questionnaire* qui a été construit à partir du concept d'ajustement

universitaire de Siryk et de Baker (1986, 1989). En accord avec le concept, le questionnaire permet à l'étudiant d'auto-évaluer son ajustement universitaire. Pour la dimension scolaire, sont mesurées la motivation envers les objectifs académiques et le travail demandé, la facilité à répondre aux objectifs pédagogiques, l'application à son travail et aux exigences universitaires, la performance universitaire et l'environnement universitaire, ce qui fait écho au concept d'intégration académique de Tinto (1997). Pour la dimension sociale, sont pris en compte l'implication dans les activités sociales sur le campus, la qualité relationnelle avec les autres, la nostalgie de la séparation familiale, la satisfaction de l'environnement social, ce qui rappelle sur certains points l'intégration sociale (Tinto, 1997). Pour la dimension de l'ajustement personnel et émotif, les bien-être physique et psychologique sont mesurés. Enfin, l'ajustement lié à l'attachement envers l'institution équivalente à l'engagement institutionnel chez Tinto (1997) se mesure par la satisfaction de suivre un programme d'études et d'être inscrit dans l'établissement où est dispensée la formation.

Les approches interactionnelles forgent une grande partie des fondations de la recherche nord-américaine qui traite de la problématique de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur. Si en France, peu de théories classées en tant que telles existent, notre revue de littérature nous conduit malgré tout à retenir que des auteurs tels que Dubet (1994) et Coulon (1997) qui ont permis à la recherche française de construire les bases d'un cadre théorique comparable aux modèles interactionnels américains et qui permettent d'expliquer la persévérance et le décrochage à partir de l'expérience vécue par les étudiants.

Pour illustrer notre remarque, la typologie de l'expérience étudiante (Dubet, 1994), inscrite dans la sociologie de l'expérience, s'intéresse aux étudiants dans l'université de masse et conduit à l'élaboration de plusieurs profils étudiants dépendant de trois dimensions : le projet, l'intégration et la vocation. D'après ses résultats dans l'étude *Universités et Villes* (1994), Dubet pense qu'il est impossible de définir un « étudiant moyen » comme d'autres auteurs le remarqueront ultérieurement (Erlich, 1998 ; Galland, 1995 ; Rey, 2009) mais qu'il est possible de délimiter des profils en fonction du rapport entretenu entre l'étudiant et l'institution. Le sens subjectif des études dépend à la fois de ces trois dimensions mais aussi des « offres universitaires » définies par les caractéristiques des filières (le rapport pédagogique, les particularités de professionnalisation, les contenus intellectuels). Comme les théories interactionnelles, la typologie étudiante de Dubet (1994) prend donc en considération des variables personnelles plutôt d'ordre motivationnelles, sociales (origine

sociale des jeunes) et organisationnelles. La finalité de Dubet (1994) est d'établir une typologie des étudiants pour mieux identifier les indicateurs « discriminants » dans la construction de l'expérience des études et en ce sens, cela nous permet de faire des liens entre le type d'expérience vécue et les différentes significations que peuvent prendre la persévérance ou le décrochage. Les caractéristiques sociales sont certes importantes mais trop restrictives puisqu'elles ne peuvent pas renseigner la recherche sur les procédés mis en œuvre dans les parcours scolaires. Il en va de même pour les travaux qui prennent seulement en compte les filières ou le système universitaire et qui correspondent davantage à des approches ou théories organisationnelles. Afin de dresser une typologie étudiante, la première dimension développée par Dubet (1994) est le « projet » ou la « représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir les objectifs, d'évaluer leurs stratégies et leur coût » qui se subdivise en trois modalités : le « projet professionnel », « scolaire » ou « absent », ce qui renvoie au concept d'intentions et de buts d'apprentissage chez Tinto (1997). L'« intégration » passe par la connaissance de la hiérarchie et du fonctionnement de la filière dans laquelle l'étudiant se trouve, la présence ou l'absentéisme en cours, les loisirs et la sociabilité avec les pairs, ce qui converge vers le concept d'intégration de Tinto (1997). La troisième dimension, la « vocation » est l'« intérêt intellectuel porté aux études » et prend régulièrement racine dans la critique que font les étudiants de leur cursus. C'est la dimension la plus personnelle.

A partir de ces trois dimensions, Dubet a pu dresser une typologie de huit profils : de « vrais étudiants » incarnés par les jeunes inscrits en médecine (projet professionnel, vocation intellectuelle et intégration), d'étudiants à vocation intellectuelle élevée, au projet professionnel affirmé mais faiblement intégrés (il est souvent question des étudiants en second et troisième cycles), d'étudiants à vocation intellectuelle faible, bien intégrés et ayant un projet professionnel (le cas des étudiants à l'IUT), des étudiants à faible vocation intellectuelle, pas ou peu intégrés et qui ont défini un projet professionnel (il s'agit principalement de jeunes qui ont besoin de valider un niveau de diplôme pour accéder à un concours), des étudiants très bien intégrés à forte vocation intellectuelle mais incertains dans leur projet (les étudiants en IEP sont cités), des étudiants pas ou peu intégrés, sans projet mais qui ont une très forte vocation intellectuelle (cette figure étudiante est associée aux héritiers de Bourdieu et est incarnée par les étudiants en Lettres), des étudiants bien intégrés mais sans vocation intellectuelle ni projet et enfin des étudiants qui ne sont ni intégrés, ni mus par une vocation intellectuelle et qui ne définissent aucun projet (Dubet associe ces étudiants à une expérience dépressive souvent à l'origine des abandons de premiers cycles universitaires). Le

chercheur constate que si l'on se focalise sur les étudiants qui vivent une expérience « pleine » de leurs études alors l'expérience vécue par les jeunes sera plus influencée par les facteurs internes de la filière. Si l'on s'intéresse aux étudiants du pôle extrême inverse qui ressentent une expérience du « vide » (dépressive), on pourra plus expliquer l'expérience vécue par des facteurs externes aux filières (conditions sociales et de vie).

L'œuvre de Coulon (1997) est également essentielle pour répondre à la question de l'affiliation au métier d'étudiant. Ce travail ethnographique permet d'éclaircir les mécanismes qui permettent aux étudiants de devenir réellement étudiants et en conséquence persévérants dans leurs études. L'affiliation au métier d'étudiant (Coulon, 1997) s'inscrit dans la problématique de la persévérance et du décrochage en première année dans le supérieur : Coulon (1997) explique la poursuite des études par une approche ethnométhodologique de l'intégration institutionnelle et académique de l'étudiant qui se déroule en trois grandes étapes et qui ressemble beaucoup aux rites de passage de Genep (1960) repris par Tinto (1997). La première est le temps de l'étrangeté où l'étudiant en devenir évolue dans un nouveau cadre souvent incertain et causeur de situations stressantes qu'il convient de gérer afin d'être en congruence avec les exigences universitaires. L'affiliation institutionnelle est plus problématique pour les étudiants traditionnels que ceux qui ont repris leurs études après ou pendant qu'ils occupent un emploi. En revanche, l'affiliation intellectuelle est plus facile pour les premiers. La situation d'origine va donc avoir un effet sur l'expérience d'entrée à l'université mais la découverte de l'université exige de tous l'adaptation à des pratiques particulières dont la connaissance s'acquiert dans le faire. Le second temps est celui de l'apprentissage où l'étudiant en devenir est un apprenti qui se forme à son métier d'étudiant en élaborant des stratégies qui lui permettent de comprendre et de dépasser les règles de l'université. Coulon fait la différence entre des étudiants qui risquent d'abandonner en adoptant des attitudes de retrait social, académique et institutionnel et ceux qui à la manière de détective et d'apprenti vont peu à peu comprendre la mise en pratique du jeu des règles institutionnelles et académiques en acquérant des *habitus* de savoir-faire et savoir-être spécifiques à la culture et au fonctionnement de leur champ disciplinaire. Les étudiants qui n'abandonnent pas ont une forme d'engagement quant à la vie universitaire et à leur projet académique/professionnel. Ils s'investissent dans leur métier d'étudiant. Le dernier temps est celui de l'affiliation où l'étudiant maîtrise son métier. Cette affiliation au métier d'étudiant passe par l'intégration et la reconnaissance en tant que membre au sein de la communauté universitaire et le contrôle des règles et des exigences universitaires qui n'est possible qu'avec l'incorporation d'

« habitus » adéquats à l'université. L'affiliation est à la fois institutionnelle et académique et ne peut être envisagée que dans l'expérience concrète du jeune devenant étudiant.

A partir des années 2000, d'autres travaux sur l'expérience universitaire sont apparus et ont pu contribuer à la critique et à l'amélioration des typologies ou modèles pré-existants. L'étude qui nous paraît la plus intéressante renvoie aux travaux portant sur la socialisation des étudiants débutants, condition souvent nécessaire pour persévérer dans ses études (DPD, 2000). Boyer, Coridian et Erlich (2001) dressent le portrait de quatre expériences dont la première est la continuité du lycée dans le changement : les jeunes habitent encore chez leurs parents durant leurs études, leurs méthodes de travail et leurs investissements ne varient pas depuis le baccalauréat et leur unique regret est le manque de personnalité de l'université. La seconde expérience est celle de l'adaptation douloureuse : on insiste sur les effets douloureux et très déstructurants de la rupture avec le foyer parental et de tout ce que cela sous-entend (absence ou manque de confort affectif et matériel), les jeunes éprouvent de grandes difficultés à cerner les attentes de l'institution tant sur leurs études que sur leurs modalités d'évaluation. De plus, ces jeunes ne parviennent pas à gérer leur temps de travail. Les deux pôles extrêmes de l'expérience étudiante se retrouvent d'une part dans l'inadaptation douloureuse ainsi que l'adaptation satisfaite à travers la conquête de l'autonomie. Pour ceux qui ne réussissent pas à s'adapter et qui présentent ainsi plus de risque de décrocher, les auteurs parlent d'une « métamorphose impossible » qui fait écho à la situation de jeunes tels que les décrivent Pialoux et Beaud (2001) et Beaud (2003). Souvent, il s'agit de jeunes qui cohabitent encore chez leurs parents et qui restent immergés dans leur vie familiale ou de quartier. Détenant le baccalauréat professionnel, ils comparent le lycée et l'université comme deux lieux de vie et de travail opposés ou radicalement différents à tel point que la relation pédagogique et les cours sont très remis en question. Le professeur est jugé comme distant, les cours sont trop théoriques, les critères de l'évaluation invisibles. Mais l'échec de l'affiliation ne s'arrête pas là : le relationnel avec les pairs est aussi synonyme de déception ou d'impossible entente. Sans vocation ni intégration (Dubet, 1994), ces jeunes ne parviennent pas à s'affilier au métier de l'étudiant (Coulon, 1997). Le pôle inverse est celui que l'on peut le plus assimiler à une expérience positive des études, prédictif de persévérance et ce pôle est celui de la conquête de l'autonomie : ces jeunes considèrent la variation du rapport pédagogique et au savoir très stimulante, ils sont assidus aux cours, organisent leur temps de travail régulièrement pendant les heures vacantes et investissent leurs lieux d'études. L'affiliation est à la fois académique et institutionnelle : ils sont adaptés aux nouveaux rapports (au

savoir, aux études) et montrent des caractéristiques d'attachement à leur établissement puisqu'ils travaillent à l'université (bibliothèque universitaire) et s'impliquent dans des activités universitaires. Sur le plan relationnel, ils rapportent une très bonne entente avec leur famille chez laquelle ils vivent encore ainsi qu'avec leurs pairs étudiants et autres personnes issues du contexte universitaire. Ces types d'expériences étudiantes peuvent varier en fonction de différents critères : les conditions de vie, le fait de cohabiter ou de décohabiter, la rencontre d'un nouvel espace urbanisé, la prise en charge de la vie quotidienne, le fait d'exercer un travail rémunéré, la filière, la familiarité avec la culture scolaire et le sexe (Boyer, Coridian & Erlich, 2001).

Ces typologies d'expériences étudiantes permettent de conclure que la persévérance et l'abandon dans les études supérieures sont comme le résultat de l'interaction de caractéristiques propres à l'individu et au(x) contexte(s) dans le(s)quel(s) il se trouve.

## **6. Conclusion :**

Après avoir montré la difficulté à définir le concept de persévérance, ses enjeux et son état actuel dans les différentes formations de l'enseignement supérieur de premier cycle, le deuxième chapitre permet présentement d'apporter des premières pistes de compréhension et d'explication du processus de persévérance ou de décrochage dans les études supérieures. Nous remarquons que les théories se focalisent surtout sur les formations « problématiques », c'est-à-dire dont les taux d'échec et de décrochage sont les plus alarmants dans le débat public et qui concernent les études universitaires généralistes en France comme à l'étranger (Sauvé et al., 2006).

Plusieurs approches de la persévérance se côtoient dans la recherche en fonction que l'on ait une formation de psychologue, sociologue, économiste ou autre. Dans un même champ disciplinaire, les appréhensions d'un objet de recherche varient également par rapport aux points posant question ou défendant la thèse du chercheur. A notre sens, cette coexistence de théories et de pratiques est enrichissante si l'on souhaite étudier un aspect précis de la persévérance et en suivant des méthodes de recherches spécifiques mais elle peut poser problème à partir du moment où elle ne permet pas de décrire et d'expliquer la persévérance dans sa globalité en omettant certains éléments cruciaux et présents dans les diverses approches théoriques. C'est aussi le point de vue défendu par Tinto (1992)



lorsqu'il décrit les catégories d'études qui ont examiné le processus de persévérance. La solution la plus à même pour comprendre globalement le processus de persévérance semble l'approche interactionnelle que l'auteur a utilisée afin de construire son modèle théorique de l'intégration de l'étudiant en 1975. Sans être exempt de critiques (Sauvé et al., 2006), ce modèle a la qualité d'avoir été enrichi, testé et a le mérite d'être reconnu à échelle internationale afin d'expliquer la persévérance ou le décrochage dans les études supérieures universitaires (Sauvé et al., 2006 ; Neuville et al., 2013).

Afin de compléter l'apport indéniable des différentes théories qui expliquent la persévérance aux études supérieures, notre revue de littérature se termine par la présentation de travaux de recherches empiriques qui appartiennent à des disciplines de recherches variées et qui ont traité de cet objet de recherche. Sans prétendre à l'exhaustivité, ce troisième chapitre a pour finalité de présenter l'état actuel de la recherche empirique en abordant les diverses catégories des facteurs qui expliquent la persévérance et la réussite dans les études supérieures. Le chapitre suivant permet également la mise en perspective des théories introduites dans le deuxième chapitre et certaines des recherches engagées sur le terrain. A titre de précision, un développement plus important sera fait en fonction des résultats de recherche qui concernent l'enseignement supérieur en France étant donné que notre recherche porte sur des étudiants suivant des formations au sein de ce pays.

## CHAPITRE 3

### APPROCHES EMPIRIQUES DE LA PERSEVERANCE ET DU DECROCHAGE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Plusieurs catégories de facteurs existent afin d'expliquer la persévérance aux études supérieures (Michaut, 2012 ; Beaupère et al., 2007, 2009 ; Sauvé et al., 2006 ; Audet, 2008)<sup>39</sup>. Néanmoins, la classification des facteurs expliquant la réussite et la persévérance aux études supérieures constitue une tâche difficile, du fait de la pluralité des approches théoriques, disciplinaires et empiriques (Sauvé et al., 2006 ; Audet, 2008) et des méthodes appliquées lors des recherches (Audet, 2008). Respectivement au Canada et au Québec, Audet (2008), Sauvé et al. (2006) font partie des rares chercheurs qui se sont cantonnés le plus récemment au travail de recension des classifications des facteurs de la persévérance et du décrochage à échelle internationale. Il existe différentes classifications des facteurs d'abandon et de persévérance mais elles restent parcimonieuses (Sauvé et al. 2006, 2007) et ne peuvent pas fusionner entre elles (Audet, 2008)<sup>40</sup>. Peu de consensus existent pour définir la typologie des facteurs qui expliquent la persévérance et le décrochage (Sauvé et al., 2007 ; Audet, 2008) à l'exception des trois grandes catégories énoncées par Janosz et Leblanc (1996). La première prend en compte les facteurs individuels, la deuxième recense les facteurs organisationnels et enfin, la dernière plus large englobe les facteurs environnementaux socio-culturels (Janosz & Leblanc, 1996).

Afin de présenter les facteurs expliquant la persévérance aux études supérieures, nous avons distingué les facteurs en fonction de cinq catégories inspirées par le travail méta-analytique de Sauvé et al. (2006)<sup>41</sup> : les facteurs personnels (ou individuels), d'apprentissage (ou scolaires),

---

39

Se référer à l'annexe 1 qui introduit certains d'entre eux dont celui de Sauvé et al. (2006) construit à partir de sa méta-analyse des catégories préexistantes des facteurs expliquant la persévérance et le décrochage aux études supérieures.

<sup>40</sup> Oklahoma State Regents for Higher Education, 2002 ; Junor et Usher, 2004 ; Chenard, 2005 ; Bissonnette, 2003 sont cités par Sauvé en 2006 et 2007 tandis qu'en 2008, Audet cite Janosz et Leblanc, 1996 ; Bourdages, 1996 ; Berge et Huang, 2004 ; Diaz et Cartnal, 2006 ; Billings, 1988.

<sup>41</sup> A la différence que nous avons fusionné les facteurs personnels à certains environnementaux de l'étudiant, les premiers regroupant le sexe, l'âge, l'état psychologique et les motifs d'entrée aux études, les seconds, l'ethnie, l'origine socio-économique de l'étudiant, les ressources financières, le régime d'études et la situation géographique

interpersonnels (ou interactionnels), familiaux et institutionnels (ou organisationnels). Plus exactement, les facteurs personnels incluent le sexe, l'âge, l'état psychologique, les motifs d'entrée aux études et l'origine ethnique. Les facteurs d'apprentissage se focalisent sur les manières d'apprendre, d'étudier ainsi que sur les antécédents scolaires de l'étudiant. Les facteurs interpersonnels ou interactionnels regroupent des variables telles que l'intégration sociale et académique. Les facteurs familiaux concernent l'implication, le soutien de la famille dans les études supérieures, l'origine socio-culturelle et les ressources économiques de l'étudiant. Les facteurs institutionnels (ou organisationnels) rassemblent les variables relatives au mode d'organisation et de fonctionnement de l'établissement où est inscrit l'étudiant.

## **1. Les facteurs personnels :**

### *L'âge :*

L'âge peut s'avérer prédicteur de la réussite ou de l'échec dans l'enseignement supérieur (Romainville, 2000 ; Cam & Molinari, 1998).

Le fait d'avoir eu son baccalauréat en retard constitue un risque de décrochage dans l'enseignement supérieur (Beaupère et al., 2007) mais il peut aussi protéger certains étudiants en fonction de la filière universitaire dans laquelle ils se trouvent. A titre d'exemple, le redoublement dans l'enseignement primaire ou secondaire a pu profiter à des étudiants de première année dans les filières juridiques, économiques et scientifiques mais pas pour ceux qui sont dans les filières littéraires ou des Sciences humaines et sociales (Dethare & Lemaire, 2008 ; Guillerm & Tomasini, 2007). Ces mêmes chercheurs montrent aussi que la scolarité antérieure c'est-à-dire le type de baccalauréat et la mention vont également avoir un lien important avec la persévérance ou le décrochage. Le même constat a été fait dans la recension de la littérature nord-américaine qui examine ce lien (Sauvé et al., 2006).

Enfin, le fait d'entrer en études plusieurs années après l'obtention de son baccalauréat présente aussi des risques de sorties sans diplôme. Cela concerne davantage les étudiants non-traditionnels (Sauvé, 2007), c'est-à-dire des étudiants qui sont âgés de plus de 24 ans et qui assistent plus souvent

---

du pays. Nous avons procédé de même pour la catégorie des facteurs familiaux qui regroupent ceux énoncés par Sauvé et également l'origine socio-culturelle ainsi que les ressources économiques. Nous n'avons pas pris en compte le facteur lié au régime des études mais avons intégré celui de l'effet du lieu géographique dans les variables institutionnelles de l'établissement via l'effet de site qui inclut l'emplacement géographique de l'établissement.

partiellement que complètement à leur programme d'études.

*Le sexe :*

La variable du genre ou du sexe est communément admise comme étant une explication possible du décrochage ou de la réussite dans l'enseignement supérieur (Pageau & Bujold, 2000 ; Gruel, 2002 ; Rosenwald, 2006 ; Dupont et al., 2015 ; Lekholm & Cliffordson, 2008 ; Van den Berg & Hofman, 2005) : de nombreuses recherches relatent la surreprésentation des garçons au sein des étudiants non-diplômés du supérieur en France (Beaupère et al., 2007 ; Gruel & Tiphaine, 2004 ; Rosenwald, 2006 ; Merle, 2002 ; Lemaire, 2000) ainsi qu'au Québec (Sauvé, 2007 ; MEQ, 2004) et dans d'autres pays occidentaux développés (OCDE, 2006 ; Audet, 2008). Des études françaises montrent également que les garçons mettent plus longtemps à obtenir leur diplôme que les filles (Lemaire, 2000)<sup>42</sup>. Mais certaines études nuancent ces conclusions : dans certains contextes, aucun lien significatif n'a été trouvé entre le sexe et la probabilité d'abandonner ses études (Beal & Sauer, 1980) et dans d'autres, si le sexe est croisé à la filière et à la probabilité d'abandon, les résultats peuvent indiquer la tendance inverse (Pettigrew & Asselin, 2007). Cela questionne donc la pertinence d'étudier le sexe comme facteur isolé de la persévérance et du décrochage dans les études supérieures, d'autres variables cette fois relatives à une filière donnée peuvent apporter des modifications importantes dans les résultats. La question de la formation à distance pose également les mêmes limites : si certaines recherches montrent que les filles y persévèrent plus que les garçons (Dorais, 2003 ; Hittelman, 2001 ; Jun, 2005), d'autres prouvent le contraire (Bartels, 1982). Peut-être existe-t-il un effet filière ou établissement plus important qu'un effet sexe ou encore d'autres variables qui expliqueraient davantage l'acte de poursuite ou de décrochage d'études ? D'autres méta-analyses récentes montrent qu'une fois associée à d'autres variables (Dupont et al., 2015) telles que l'origine sociale, les facteurs motivationnels (Hackett, Betz, Casas et al., 1992 ; Slotte, Lonka & Lindblom-Ylänne, 2001 ; De Clercq, Galand, Dupont et al., 2013) tels que la manière d'étudier et de s'auto-réguler dans les études (Richardson et al., 2012), le sexe perd de son poids explicatif. Comme pour l'effet filière, l'on peut mettre en avant que c'est plutôt les facteurs motivationnels et d'apprentissage qui ont un effet direct sur la réussite que le sexe. L'examen d'autres variables personnelles apporte cependant des observations moins contradictoires comme le fait d'être issu de l'immigration en France et à l'étranger.

---

<sup>42</sup> L'étude de Lemaire (2000) rapporte que 29,4% des garçons obtiennent leur diplôme en deux ans contre 41,3% des filles.

*Le fait d'être issu de l'immigration ou d'appartenir à une minorité ethnique :*

En France, le fait d'être issu de famille immigrée constitue en effet un facteur de risque de décrochage dans l'enseignement supérieur puisque près de 30 % des jeunes issus de l'immigration européenne du Sud en sortent sans diplôme et 46% des jeunes issus de l'immigration maghrébine rencontrent le même destin (Beaupère et al., 2007 ; Frickey et al., 2004 ; Beaud, 2003). Appartenir à une minorité ethnique présente aussi un facteur de risque de décrochage en Amérique du Nord (Sauvé et al., 2006). L'écart entre étudiants français et d'origine immigrée peut probablement s'expliquer par des différences d'affiliation culturelle et scolaire en fonction des trajectoires passées individuelles de migration et de scolarité.

Notre recension des facteurs personnels inclut également ceux du projet et de l'orientation scolaire et professionnelle des étudiants dont nous présentons les principaux résultats de recherche pour les étudiants français.

*L'orientation et le projet de l'étudiant :*

Beaupère et al. (2007) relèvent que les mécanismes mis en œuvre pendant la phase d'orientation pendant l'enseignement secondaire peuvent également expliquer le décrochage dans l'enseignement supérieur notamment par le manque d'accès aux informations utiles et nécessaires pour assurer la bonne transition entre les deux niveaux d'études. Au-delà de cette première étape qui vise à définir le projet scolaire et professionnel qui précède l'entrée dans les études, le fait de subir son orientation est souvent corrélé à un risque d'abandon plus élevé (Lambert-Le Mener, 2012 ; Duru-Bellat, 1995 ; Lemaire, 2000 ; Girardot et al., 2005 ; De Ketele, 1990 ; Gury, 2007). Un premier décalage s'opère ainsi entre les attentes individuelles et la réalité qui contraint l'individu à s'orienter dans une formation qui n'a pas été voulue initialement et qui peut le conduire à décrocher des études (Tinto, 1999) sauf si l'expérience institutionnelle est marquée positivement et correspond finalement aux intentions de l'étudiant en terme de projet.

Les recherches qui ont examiné la relation entre le fait d'avoir un projet professionnel et celui de persévérer aboutissent parfois à des résultats paradoxaux.

Si avoir un projet professionnel est reconnu comme élément expliquant la réussite (Beaupère et al., 2007) et aussi lorsqu'il est accompagné par des affinités développées pour les disciplines étudiées (Lambert-Le Mener, 2012), il peut néanmoins constituer certains freins en terme d'accès à certaines formations : il a été reconnu qu'avoir un projet professionnel de façon contrainte limitait les chances des jeunes concernés d'intégrer les formations sélectives de l'enseignement supérieur. Ces jeunes sont le plus souvent des lycéens ou plus tôt dans les parcours scolaires, des collégiens en grande difficulté académique à qui le système éducatif demande de définir précocement un projet plus professionnel que scolaire par rapport aux autres élèves. Pour aller plus loin, les recherches qui se sont intéressées au lien entre la réussite académique et le fait d'avoir défini au préalable un projet professionnel montrent que l'existence d'un projet professionnel n'est pas nécessairement corrélée à une meilleure chance de réussir par rapport aux jeunes qui ont le profil décisionnel « convergent et éclectique »<sup>43</sup> (Biémar et al., 2003, page 39). Cependant, une recherche plus récente (Lambert-Le Mener, 2012) a montré que les étudiants qui avaient un projet professionnel et un intérêt pour la discipline enseignée étaient les plus nombreux à réussir de façon significative.

L'indécision vocationnelle ou le fait de ne pas savoir définir un projet a également fait l'objet de recherches : l'indécision scolaire et l'indécision professionnelle sont distinguées l'une de l'autre et leurs études ont également abouti à des conclusions contradictoires ou non significatives (Faurie, 2012). Certaines ont pourtant mis le doigt sur un phénomène important en ce qui concerne l'indécision scolaire (Forner & Autret, 2000) qui est significativement liée aux performances scolaires les plus faibles à l'université. L'indécision scolaire cible les étudiants qui n'ont pas d'idée précise de leur projet d'études. Les étudiants qui ont un choix unique définitif ou ayant plusieurs voies de formations en tête réussissent moins que ceux qui ont un choix unique non fixé. Le fait d'avoir un choix unique limite toutefois les étudiants et représente un risque d'enfermement dans un projet que l'étudiant peut ne pas être capable d'atteindre académiquement (Biémar et al., 2003). Cette remarque abonde dans le sens de Roland et al. (2015) qui questionnent la signification de la persévérance et ses impacts psychologiques lorsqu'elle est ressentie comme une contrainte pour l'étudiant. Vouloir à tout prix réussir académiquement peut ainsi produire des effets psychologiques négatifs (Boudrenghien et al., 2012) au détriment de la réussite éducative qui comprend une dimension de bien-être par l'accomplissement personnel au sein des études. Vouloir réussir et

---

<sup>43</sup> Ce sont des étudiants qui présentent le profil le plus lucide vis à vis de leurs études : au préalable, ils se sont renseignés sur le cursus, ont construit leur projet à partir de leurs compétences académiques, leurs affinités intellectuelles et l'utilité sociale du diplôme qu'ils visent. Ils sont certains de leur projet même s'ils n'ont pas défini précisément leur projet professionnel à l'inverse des étudiants au profil du projet professionnel, souvent déçus par rapport au contenu de leurs cours qui ne correspond pas à la représentation initiale de leur projet.

persévérer dans les études questionnent donc des dimensions également psychologiques de l'individu, à savoir les variables dites de croyances motivationnelles de la persévérance et du décrochage dans les études supérieures (Dupont et al., 2015).

*La motivation issue de la théorie de l'auto-détermination de Deci & Ryan (2002) :*

La motivation est l'un des facteurs les plus étudiés pour expliquer la persévérance et la réussite (Allen, 1999 ; Vallières & Rivière, 2003 ; Dupont et al., 2015). Une méta-analyse récente (Fong, 2016) le confirme en s'étant intéressée aux facteurs psychosociaux qu'elle a étudiés en fonction de cinq catégories : la motivation, la perception de soi, l'attribution, l'auto-régulation et l'anxiété. Parmi les variables examinées, elle a montré que les corrélations les plus fortes entre ce type de facteurs, la réussite et la persévérance aux études supérieures concernaient la motivation et la perception de soi (qui renvoie davantage à l'estime de soi scolaire et au concept du sentiment d'efficacité personnelle). Mais qu'entendons-nous par motivation ?

Fenouillet (2012) la définit comme une force intra-individuelle qui peut être déterminée par des causes soit internes soit externes. La motivation est à l'origine d'un comportement, de sa direction, de son intensité ainsi que de son maintien dans le temps. La motivation intrinsèque qui illustre l'étudiant qui justifie ses études pour des raisons liées à son épanouissement personnel comme le développement de soi et l'autre sens de la motivation dite extrinsèque qui désigne l'étudiant qui attribue des causes externes pour expliquer sa poursuite ou son engagement dans l'enseignement supérieur comme la valeur sociale du diplôme sont des profils motivationnels différents qui expliquent à la fois la persévérance et la réussite aux études supérieures. Cette conceptualisation de la motivation est issue du modèle de l'auto-détermination de Deci et Ryan (2002). En ce sens, la motivation se rapproche aussi de la valeur perçue des études, concept développé dans la théorie *expectancy-value* d'Ecclès et Wigfield (2002) mais la motivation intrinsèque inclut également le degré d'autonomie et de contrôle sur la tâche ressentis par les étudiants. Plus cette perception de la contrôlabilité et de responsabilité est importante, plus elle explique la réussite (Pintrich & De Groot, 1990 ; Richardson et al., 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001) et la persévérance (Cartier, Debeurme & Viau, 1997). Extrinsèques ou intrinsèques, les deux types de motivations ont des impacts positifs sur les études (Dillon & Greene, 2003 ; Donehower, 1968 ; Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Par exemple, les étudiants qui donnent du sens à leurs

études en terme de satisfaction personnelle et de challenge pour le futur professionnel sont plus souvent ceux qui persévèrent (Fjortoft, 1996).

Le type de motivation est également associé aux manières d'étudier et au rapport qu'entretient l'individu au savoir. Les motivations extrinsèques aux études ont certes un impact positif sur l'engagement académique mais elles le sont moins que les motivations intrinsèques (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) même si nous retenons qu'il existe néanmoins un lien entre l'existence d'un projet professionnel et la persévérance (Schneider & Stevenson, 1999). Les motivations intrinsèques sont aussi les plus liées à l'apprentissage basé sur l'approfondissement des cours et les moins liées à des approches sérialistes ou dites de surface (Van Nuland, Hanneke, Dusseldorp, Martens et al., 2010 ; Romainville, 2000). Cette observation explique probablement le fait qu'elles soient plus liées à la réussite dans l'enseignement supérieur que les motivations extrinsèques qui sont davantage associées à des approches de surface que de profondeur (Pintrich & De Groot, 1990 ; Richardson et al., 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001 ; Lambert-Le Mener, 2012).

Enfin, nous pouvons comprendre l'évolution de la motivation des étudiants comme une conséquence : elle peut en effet varier en fonction des performances scolaires, les moins bonnes conduisant à une déception et au risque de décrocher de ses études (McCombs, 1988). Cette dernière remarque montre qu'il n'est pas forcément juste d'appréhender la motivation à partir de l'individu sans prendre en compte le contexte d'étude qui peut être aidant, stimulant et encourageant ou à l'inverse démotivant et ennuyeux (Blaya, 2003).

Les recherches menées sur le type de motivation de l'étudiant vis à vis de ses études ont également montré que la motivation peut aussi varier en fonction de l'origine sociale et du sexe de l'étudiant.

Depuis le travail de Bourdieu et de Passeron (1964), le capital culturel est reconnu comme le (re)producteur ou du moins l'impulsion de certains comportements ou « habitus » dans les champs éducatif et culturel des jeunes : leurs origines les conduisent à adopter des rapports différenciés à leurs études (Perrenoud, 1994 ; Bourdieu, 1978 ; Barrère & Sembel, 1998 ; Erlich, 2000). L'« utilité sociale » du diplôme, motivation extrinsèque, est donc plus récurrente chez les étudiants d'origine modeste que ceux d'origine sociale favorisée plus souvent tournés vers des formations qui sont encore plus élevées socialement même si le parcours scolaire a été marquée par des difficultés académiques. Comparés aux premiers, ils osent prendre davantage de risque dans la poursuite d'études même en cas de redoublements multiples (Gury, 2007). L'autre privilège du capital culturel



est l'accès à la connaissance, à l'information sur les études (cursus et diplômes) les plus rentables socialement. Les jeunes d'origine sociale favorisée sont aussi les plus nombreux à expliquer qu'étudier est pour eux un vecteur de développement personnel donc une motivation intrinsèque.

Le fait d'être motivé intrinsèquement ou extrinsèquement est aussi corrélé au sexe (Erlich, 1998, 2000 ; Boyer, Coridian & Erlich, 2001) : pour les jeunes qui définissent leurs études comme « utilité sociale », les filles sont plus nombreuses que les garçons à mettre en avant des critères de l'emploi liés au plaisir intellectuel qu'il procure ainsi qu'au prestige qu'il représente alors que les seconds valorisent davantage les aspects financiers qui garantissent une certaine qualité de vie.

Malgré ses apports édifiants, l'état actuel de la recherche sur le lien entre la persévérance, la réussite et la motivation d'une part et celui entre la persévérance, la réussite et l'existence d'un projet d'autre part montre que la motivation intrinsèque n'amène pas nécessairement à la réussite ou à l'adaptation au métier d'étudiant, l'existence d'un projet d'étude ou professionnel non plus (Erlich, 2000). Il faut rester également prudent face aux résultats contradictoires ou non significatifs ou encore au caractère évolutif du rapport qu'entretient le jeune face à sa vie d'étudiant et son projet scolaire/professionnel (Dumora et al., 1997 ; Tinto, 1997). La prochaine section présente les résultats de recherches portant sur la relation entre la persévérance et des facteurs individuels relatifs à l'état psychologique de l'étudiant.

#### *L'état psychologique et la gestion du stress :*

Pour un étudiant débutant, le changement d'environnement à la fois personnel, familial et académique peut provoquer plusieurs types de situations stressantes auxquelles il doit répondre efficacement pour pouvoir s'adapter et réussir (DPD, 2000 ; Sauvé, 2007 ; Lacoste et al., 2005). Pendant cette transition de vie, les jeunes vont tester leur nouvelle liberté qui peut être une grande source de stress voire d'anxiété (et de dépression pour les cas recensés les plus graves). La fragilité de cette situation transitoire peut être réduite en adoptant des stratégies d'adaptation face au stress ou *coping* : toutes ne sont pas aussi efficaces (Holmbeck, Grayson & Wandrei, 1993). A cet âge, les jeunes s'interrogent sur leurs valeurs personnelles, leurs objectifs personnels et professionnels : ils sont en quête de leur identité (Chickering, 1969). Parfois certaines questions vont provoquer d'importantes crises identitaires (Henton, Lamke, Murphy & Haynes, 1980). Ces crises peuvent engendrer de graves problèmes émotionnels comme un stress accru, de l'anxiété, une mauvaise

estime de soi ou de la dépression dans les cas les plus graves. Ainsi, Fisher (1994) observe que le stress lié à la transition du lycée vers l'enseignement supérieur peut entraîner de l'anxiété, des troubles somatiques jusqu'à des symptômes dépressifs ou obsessionnels chez près de 30% des jeunes qui cessent de cohabiter avec leurs parents. Mais notons que le stress ne touche pas de la même façon les filles que les garçons : durant cette période d'ajustement, les filles sont davantage stressées et angoissées que les garçons (Félouzis, 1997 ; Duru-Bellat, 1994-1995 ; Lassarre et al., 2003).

La situation stressante peut ensuite être gérée différemment par des *coping* ou stratégies de faire-face individuelles variant d'un individu à un autre (Robotham & Julian, 2006) : les études réalisées à ce propos montrent que les stratégies d'évitement ou non réfléchies peuvent amener l'individu à ressentir davantage de détresse psychologique (Graziani, 2001) alors que le *coping* non hasardeux et adapté aux situations produisent l'effet inverse (Cheng, 2003). Une autre variable personnelle est importante et est également recensée comme facteur explicatif de la persévérance : il s'agit de l'estime de soi.

L'estime de soi, ressource individuelle qui donne l'évaluation de la personne sur sa valeur personnelle (Bandura, 2003 ; Bolognini & Prêteur, 1998 ; Coppersmith, 1967 ; Martinot, 1995), peut aussi influencer les réactions individuelles face aux situations stressantes (Barriaud & Bourcet, 1994 ; Safont, 1992). Quand l'estime de soi augmente, on mesure une corrélation avec la diminution du stress dit pathogène (Greenberg, Solomon, Pyszynski, Rosenlatt, Burling, Lyon, Simon & Pinel, 1992). La relation entre estime de soi et *coping* existe : Dozot (2009) rapporte d'une part qu'un lien est reconnu entre des stratégies d'évitement et une faible estime de soi et d'autre part, entre des stratégies de confrontation et une estime de soi plus forte. Des recherches en sciences de l'éducation ont examiné l'existence d'un lien significatif entre la réussite ou l'échec scolaire et l'estime de soi (Pierrehumbert, Plancherel & Jankech-Caretta, 1987). En ce sens, il n'est pas surprenant de constater que les étudiants qui sont en phase de décrochage présentent une estime de soi plus faible et ont tendance à développer davantage des stratégies d'évitement que les autres (Romainville, Piret & Dozot, 2009). Si l'étudiant ne croit pas en ses capacités d'adaptation et éprouve un mal-être assimilable à de la détresse psychologique, il peut présenter de hauts facteurs de risque de décrochage (Roy, 2005). Cet état psychologique est fréquemment corrélé à un manque de motivation et d'engagement envers les études (Roy, 2005 ; Braxton et al., 2004). A l'inverse, si un étudiant se sent bien dans son nouvel environnement académique, il aura plus de chance de s'intégrer et de persévérer dans son cursus (Romainville, 2000). Une bonne estime de soi et la

capacité à gérer ses émotions peuvent donc favoriser une poursuite des études. Malgré tout, un excès de confiance en soi et en ses capacités peut être autant nuisible à la réussite qu'une faible confiance en soi (Romainville, 2000).

Nous avons précédemment cité la dépression comme l'une des conséquences possibles du manque d'ajustement dans la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Des études sont allées plus loin en identifiant un lien important entre le décrochage scolaire et la présence de sentiments dépressifs. La dépression est un indicateur important et est la première des sept variables du décrochage dans l'enseignement secondaire selon l'étude de Fortin et al. (2004), un facteur à risque avéré du décrochage scolaire également pour Marcotte (2006). Soulignons qu'elle est le premier trouble psychiatrique que l'on retrouve chez les jeunes étudiants (Sherer, 1985 ; Vredenburg, O'Brien & Kramer, 1988). Nous rajoutons que d'autres recherches ont également mis en avant l'existence d'un lien avéré entre l'anxiété et l'abandon des études (Pappas & Loring, 1985) qui est, à la différence de la dépression qui est un état psychologique pathologique, un trouble émotionnel.

Pour terminer la synthèse des résultats mesurant le lien entre la persévérance, la réussite et les facteurs d'ordre psychologique ou personnel, nous nous focalisons sur les recherches empiriques qui ont testé la théorie du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977) et celle de l' *expectancy-value* (Ecclès & Wigfield, 2002).

*Le sentiment d'efficacité personnelle issu de la théorie socio-cognitive de la motivation de Bandura (1997) :*

Différentes études ont vérifié la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de Bandura (1986) : nombreuses sont les études (Elias & MacDonald, 2007 ; Bouffard-Bouchard et al., 1990 ; Viau, 1994 ; Viau & Louis, 1997 ; Torres & Solberg, 2001 ; Boudrenghien et al., 2011 ; Richardson et al., 2012) qui ont montré que si un étudiant a une perception positive de ses compétences à réaliser une tâche, il aura plus de facilité à employer ses ressources cognitives et méta-cognitives et de ce fait, persévérera et réussira davantage que les autres, notamment par l'obtention de hautes performances scolaires (Bandura, 1991 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Le sentiment d'efficacité personnelle a aussi un effet positif sur les émotions (Chemers, Hu & Garcia, 2001), sur les stratégies d'apprentissage approfondies et l'auto-

régulation (Neuville, Frenay, Schmitz et al., 2007 ; Phan, 2009 ; Zimmerman, 2000). La perception de la valeur ou de l'utilité des études est aussi importante dans la théorie de Bandura (1977) et dans les faits, elle explique aussi les chances de persévérance et de réussite : Bouffard (1993) montre que les étudiants qui sont convaincus de l'utilité future de leur travail académique et qui sont positifs par rapport à leur avenir sont plus nombreux à s'engager dans les études et à réussir en terme de performances scolaires.

*La valeur perçue des études issue du modèle expectancy-value d' Eccles & Wigfield (2002) :*

Ce modèle théorique explique les choix et les performances des étudiants en fonction de deux variables principales qui sont l'attente de succès et la valeur donnée aux tâches relatives aux études. Des chercheurs ont montré l'existence d'un lien significatif entre la valeur donnée aux tâches et l'engagement académique ainsi que celui avec des manières d'apprentissage approfondies (Pintrich & Garcia, 1991). D'autres travaux ont mis en évidence le lien entre cette même variable et les chances de réussite et de persévérance au sein du même cursus (Eccles, 1983 ; Wigfield & Eccles, 1994 ; Robbins et al., 2004) même si d'autres chercheurs l'ont plutôt identifiée comme variable médiatrice de la réussite et de la persévérance par l'intermédiaire de l'engagement cognitif et comportemental (Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Neuville, Frenay, Schmitz et al., 2007).

La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur marque une transition académique et également personnelle puisque les étudiants sont nombreux à quitter le domicile parental. La gestion émotionnelle de cette étape est importante puisqu'elle fait partie de l'ajustement universitaire de l'étudiant (Baker & Siryk, 1989), sans laquelle, des risques de décrochage et d'échec peuvent survenir en cas de situations de stress, d'anxiété ou de sentiments dépressifs. L'estime de soi scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle sont des projections personnelles de l'individu sur lui-même et bien que distinctes l'une de l'autre, elles ont un impact avéré sur la persévérance et la réussite. D'autres formes de représentations ou de croyances personnelles existent chez les étudiants : elles dépassent les actes d'évaluation, de jugement et de valorisation personnelle puisqu'il peut être question de croyances personnelles nourries à l'égard de l'image des études supérieures dont les recherches ont montré l'importance pour mieux comprendre la persévérance et le décrochage.

*La représentation des études supérieures :*

Avant d'entrer dans l'enseignement supérieur, l'étudiant peut avoir certaines représentations des études qui peuvent le conduire à un risque plus important de décrocher. Wiese (1994) montre que beaucoup de jeunes éprouvent la « dissonance cognitive » : ainsi, les enseignements universitaires ne correspondent pas à l'idée qu'ils s'en faisaient et ce décalage conduit à une incohérence frustrante pour les jeunes. Si l'individu ne comprend pas rapidement comment fonctionne l'univers étudiant ainsi que les règles qui le gouvernent, il est alors la proie d'un « désenchantement » (Musselin, 2001) ou d'une désillusion très violente symboliquement (Beaupère et al., 2009). Aux États-Unis, le *freshman myth* ou encore le mythe du jeune étudiant correspond à une croyance idéalisée des études supérieures que beaucoup de jeunes ont avant d'entrer à l'université (Stern, 1966 ; Buckley, 1971 ; King & Walsh, 1972 ; Lauterbach & Vielhaber, 1966 ; Whiteley, 1982 ; Gerdes & Mallinckrodt, 1994) et elle ne concerne pas seulement les enseignements. Elle prend également en compte la vie à l'université, la réalisation du désir de s'émanciper, etc. Certaines études montrent que les jeunes surestiment les deux ajustements académique<sup>44</sup> et social<sup>45</sup> et à l'inverse, sous-estiment les ajustements personnel et émotionnel (Gerdes & Mallinckrodt, 1994). Le risque de décrochage est plus important chez les populations jeunes qui croient au mythe de l'étudiant (Baker & Schultz, 1992 ; Baker & Siryk, 1989). Ainsi préparer le jeune et sa famille à la prise de conscience de la réalité qui recouvre la vie étudiante protège du décrochage de l'enseignement supérieur et évite d'éprouver de la frustration et le désenchantement (Stern, 1966 ; Paul & Budny, 2003).

La préparation aux études supérieures recouvre des dimensions scolaires, personnels et familiales qui dépendent des facteurs de pré-admission aux études supérieures (Tinto, 1999). Les facteurs personnels ont été introduits dans cette première partie recensant les facteurs personnels de la persévérance et du décrochage. Dans la section suivante, nous nous attachons à présenter les relations observées par la recherche entre les facteurs familiaux et les probabilités de décrochage ou de persévérance dans les études supérieures.

---

<sup>44</sup> L'ajustement académique renvoie au concept d'intégration académique de Tinto (1999), c'est-à-dire le fait que l'étudiant parvienne à décoder et à maîtriser progressivement les nouveaux savoirs et les nouvelles méthodes de travail nécessaires à la réussite. C'est aussi une adaptation aux nouveaux rapports pédagogiques avec les enseignants qui sont souvent très différents de ceux préexistants à l'enseignement supérieur.

<sup>45</sup> L'ajustement social renvoie également à un concept de Tinto (1999), celui de l'intégration sociale : elle se définit comme l'affiliation au groupe de pairs avec parfois la constitution d'un réseau social plus élargi au sein de l'université, notamment en s'impliquant dans des activités organisées par l'institution.

## 2. Les facteurs familiaux :

*L'origine sociale, culturelle, économique et familiale des étudiants :*

Cinquante ans après les Héritiers (Bourdieu & Passeron, 1964), l'origine sociale des familles semble encore très déterminante dans l'accès et la poursuite des études dans le supérieur mais pas toujours en ce qui concerne la réussite (Duru-Bellat, 1988 ; Dethare & Lemaire, 2008 ; Félouzis, 2000 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Michaut, 2000, 2012<sup>46</sup>) : les jeunes qui sont issus de familles socialement défavorisées sont les plus nombreux à sortir du système éducatif après l'obtention du baccalauréat et à abandonner leurs études supérieures sans diplôme en France (Beaupère et al., 2007 ; Béduwé, 2006 ; Lemaire, 2000 ; Moullet, 2006) comme dans les autres pays occidentaux (Boutin & Daneau, 2004 ; Sauvé et al., 2006). Une étude récente (Rubin, 2012) montre également que les étudiants d'origine modeste sont moins nombreux à s'intégrer socialement au sein de leur université en éprouvant plus de difficultés à participer aux activités formelles et informelles organisées par l'institution et développer un sentiment d'appartenance à l'établissement. Ils sont aussi les plus nombreux à avoir des performances scolaires inférieures aux étudiants mieux dotés culturellement et/ou économiquement comme le montrent de récentes méta-analyses (Dupont et al., 2015 ; Linnehan, Weer & Stonely, 2011 ; Dennis, Phinney & Chuateco, 2005 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Vermandele, Dupriez, Maroy et al., 2012). Un parallèle peut se faire au niveau de l'enseignement secondaire où les élèves qui décrochent sont parfois issus de familles fragilisées socialement ou psychologiquement (Bonnery, 2004 ; Millet & Thin, 2005). Les freins à l'intégration académique et sociale peuvent probablement s'expliquer par le fait que les étudiants issus d'un milieu social modeste ont souvent plus de difficulté à assimiler les concepts inculqués ou prégnants dans l'enseignement universitaire par l'absence d'une « connivence culturelle » (Bourdieu & Passeron, 1964) et le même constat peut se faire dans l'enseignement secondaire (Bourdieu, 1997 ; Bonnery, 2004 ; Deniger & Roy, 2005). Erlich (1998, 2000) observe aussi que les étudiants les plus frustrés dans leur relation face aux études sont les jeunes issus de contexte socio-culturel défavorisé. Ce sont pour la plupart des « nouveaux étudiants » ou la nouvelle génération étudiante c'est-à-dire

---

<sup>46</sup> Les résultats de recherches récentes montrent que la variable de l'origine sociale perd de son poids lorsqu'il est question de la réussite des étudiants à l'université. Cela s'expliquerait par le tri effectué en amont pendant la scolarité. C'est pourquoi le passé scolaire est nettement plus explicatif de l'échec que l'origine sociale.

les premiers dans la famille à poursuivre leurs études après le baccalauréat et qui ne parviennent pas à obtenir des résultats concordant avec leurs investissements personnels dans leurs études<sup>47</sup>.

En allant plus loin, nous constatons que le cumul d'un passé scolaire difficile ou/et orienté vers l'enseignement professionnel au lycée avec une origine sociale modeste défavorise davantage les jeunes en quête du devenir étudiant (Beaud & Pialoux, 2001 ; Beaud, 2003). D'autres études plus récentes et non menées en France montrent aussi que l'établissement de l'enseignement secondaire fréquenté par les futurs étudiants a un impact sur les probabilités de réussite (Sackett, Kuncel, Arneson et al., 2009 ; Zwick & Green, 2007 ; Demeuse, Friant & Malaise, 2014) : les étudiants d'origine modeste sont les plus nombreux à être passés par des établissements scolaires moins bons que les autres et cela repose en partie sur les stratégies mises en place par les parents afin que leurs enfants soient le mieux préparés aux études supérieures (Galdiolo et al., 2012). Les deux milieux social et scolaire auxquels le jeune a été habitué la plupart du temps sont alors plus ou moins en rupture avec les demandes invoquées par l'enseignement supérieur pour être étudiant. Le travail personnel fourni est insuffisant pour réussir académiquement et des processus d'« élimination différée » s'opèrent (Oeuvarard, 1979). Bourdieu (1978) parle d'« élimination en douceur », plus récemment, Merle (2002) emploie le terme de « démocratisation ségrégative ». Plus précisément, ces différentes analyses sociologiques de l'enseignement supérieur se réfèrent à l'étude socio-historique de l'évolution du système éducatif français et ce qu'elle a engendré (Prost & Cytermann, 2010 ; Prost, 2013). Pour aller à l'essentiel, la succession des réformes politiques depuis les années 1950 a radicalement transformé la structure du système éducatif français pour répondre aux besoins économiques et sociaux du pays suite à la seconde guerre mondiale. Ces mesures ont produit progressivement une massification des effectifs des élèves d'abord dans l'enseignement secondaire inférieur au collège (réforme Haby en 1975 du collège unique) puis au lycée pendant les années 1960<sup>48</sup> marquant la première explosion scolaire selon Le Cros (1961) qui s'est intensifiée encore plus durant les années 1980<sup>49</sup>. La nouvelle structure du système éducatif français a également concerné l'enseignement supérieur alors marqué par de nombreuses et profondes mutations. En 1966, les premiers Instituts Universitaires Technologiques ont été créés, accompagnés d'autres réformes<sup>50</sup> successives qui ont modifié les cursus universitaires en apportant successivement des

---

<sup>47</sup> Ce décalage entre investissement dans le travail personnel et les résultats académiques renvoie aux travaux sociologiques d'Anne Barrère (1997) à propos des lycéens dont la figure du « forçat » correspond à cette situation.

<sup>48</sup> Création des premières filières technologiques en 1968 et 1969.

<sup>49</sup> Création des baccalauréats professionnels qui répond au nouvel objectif de faire atteindre au moins 80% des lycéens à l'obtention du diplôme du baccalauréat (Loi Chevènement en 1985).

<sup>50</sup> Les réformes Fouchet en 1966 et Fontanet en 1973 qui ont mis en place les Diplômes Universitaires d'Études Littéraires et les Diplômes Universitaires d'Études Scientifiques se diversifiant ensuite en devenant les DEUG,

diversifications de filières dont la professionnalisation de certaines d'entre elles<sup>51</sup> (Erlich, 1998 ; Vincens, 2000) pour que l'université s'adapte mieux au nouveau public étudiant marqué par son hétérogénéité sociale et scolaire (Erlich, 1998) et pour que les effectifs étudiants soient mieux régulés. Ainsi, à la fin des années 1990, le système universitaire a profondément été transformé<sup>52</sup> et est devenu très complexe (Erlich, 2009). Il reste actuellement un chantier de mises en œuvre de réformes politiques dont la finalité est de rendre plus facile le continuum bac-3 bac+3 afin de lutter contre l'échec et le décrochage plus importants dans les formations universitaires généralistes qu'ailleurs pour atteindre l'un des objectifs de l'Europe de la Connaissance 2020, à savoir que désormais 40% à 50% d'une même génération doit détenir un diplôme équivalent à un baccalauréat + 3, soit une licence. Malgré cette volonté politique de démocratisation scolaire qui s'éprouve donc à travers ces diverses réformes pour mieux répondre aux besoins du nouveau public étudiant, les chercheurs ont observé que ces mutations ont certes permis un accès plus important aux études supérieures mais que qualitativement, la démocratisation des études supérieures n'a pas réellement eu lieu. Ce constat émanant de la recherche contemporaine converge vers la thèse bourdieusienne de la reproduction sociale à laquelle contribue encore le système éducatif français (Prost & Cytermann, 2010 ; Prost, 2013 ; Merle, 2002 ; Beaud, 2003). La massification de l'enseignement secondaire suivie par celle des études supérieures ne remplit donc pas la fonction de démocratisation scolaire et sociale : les étudiants dont l'origine sociale est défavorisée et provenant de filières scolaires dévalorisées cumulent des facteurs à risque d'échec et de décrochage plus importants que les autres. Ces inégalités scolaires et sociales persistent malgré les dispositifs et les réformes du système éducatif qui n'ont pas ou peu réduit l'effet de ségrégation scolaire et l'avantage socio-culturel (Chauvel, 1999 ; Fugier, 2008 ; Duru-Bellat & Kieffer, 2008 ; Prost, 1986, 2013 ; Merle, 2002 ; Bruno, 2009 ; Thélot & Valet, 2000 ; Blöss & Erlich, 2000 ; Verley & Zilloniz, 2010 ; Convert, 2008 ; Albouy & Wanecq, 2003 ; Euriat & Thélot, 1995).

L'introduction de ces travaux examinant la relation entre les facteurs personnels, la réussite et la persévérance aux études supérieures nous permettent d'observer que les facteurs tels que l'origine sociale, la série obtenue au baccalauréat, le niveau scolaire et le genre sont autant de facteurs qui pris ensemble vont donner une compréhension meilleure du décrochage ou de la persévérance dans

---

Diplômes d'Études Universitaires Générales.

<sup>51</sup> Création de licences professionnelles et d'Instituts Universitaires Professionnels en 1992, multiplication des IUT plus professionnalisants que l'université à partir des années 1990.

<sup>52</sup> En 1998, les diplômes universitaires sont alignés avec ceux des autres pays de l'Union Européenne et se déclinent désormais en trois cycles, le premier cycle aboutit à la Licence, le second, au Master et le troisième, au Doctorat.



le supérieur (Chevaillier, Landrier & Nakhili, 2009 ; Lemaire, 2004 ; Nakhili, 2005). Pour faire le lien entre les recherches empiriques et théoriques, nous précisons que ces facteurs sont regroupés par Tinto dans son modèle intégratif du départ institutionnel de l'étudiant (quand il décroche) ou de l'intégration de l'étudiant (quand il persévère) et qu'ils peuvent alors influencer l'expérience institutionnelle de l'étudiant. Afin de nuancer certaines conclusions relatives aux effets de l'origine sociale sur la réussite et la persévérance, nous rappelons toutefois qu'il est aussi possible qu'appartenir à une famille socialement aisée ne suffise pas toujours à s'accommoder aux nouveaux savoirs enseignés : chaque filière ou champ disciplinaire renvoie une culture particulière que l'étudiant doit faire sienne pour s'affilier (Coulon, 1997). La qualité d'appropriation reste cependant étroitement liée au passé scolaire de l'individu, de sa capacité à s'adapter aux nouvelles formes et contenus des apprentissages.

Nous avons vu que la relation entre l'origine sociale appréhendée en tant qu'origine socio-professionnelle des parents était liée aux probabilités de persévérance ou de décrochage de l'étudiant. L'origine sociale peut également se définir par le niveau de scolarité ou intégrer à la fois le diplôme des parents avec leur catégorie socio-professionnelle (Audet, 2008). Le niveau de scolarité est parfois dissocié de la catégorie socio-professionnelle des parents, ce qui est possible d'observer lorsque l'emploi occupé par les parents ne correspond à leur niveau scolaire validé. Cette observation renvoie à d'autres problématiques sociales et économiques, plus précisément la question de l'emploi et de son lien au diplôme, mais elles ne font pas l'objet de notre étude. Néanmoins, nous soulignons que ces situations montrent un problème de société important que certains sociologues et économistes ont analysé de manière approfondie comme Duru-Bellat à travers le concept d'inflation scolaire et du déclassement des diplômés (2006) et Giret sur la relation entre le diplôme obtenu et les chances d'insertion professionnelle (2009). Contrairement à la théorie économique soutenue par Becker (1964), le capital humain cumulé tout au long d'un parcours de vie individuel et indiqué par la validation de connaissances et de compétences académiques donc le diplôme, n'est pas la condition nécessaire pour accéder à l'emploi correspondant au niveau scolaire certifié.

Pour en revenir au lien entre la persévérance et le niveau de scolarité des parents, plusieurs recherches ont mesuré et reconnu un lien significatif entre le diplôme parental et les probabilités de décrocher ou de persévérer des études supérieures (Audet, 2008). Les étudiants dont les parents n'ont pas de diplôme de l'enseignement supérieur, appelés étudiants de première génération représentent un groupe fragile (Lambert et al., 2004) mais le cas des étudiants dont les parents ne

sont pas parvenus à sortir diplômés de l'enseignement secondaire sont les individus les plus vulnérables face au décrochage. Pour aller plus loin, certains chercheurs en arrivent à conclure que le niveau de scolarité serait encore plus déterminant que l'origine socio-économique familiale (Robertson & Colletette, 2005).

L'appartenance à un groupe socio-culturel recouvre aussi une dimension économique qui se mesure à l'aide des revenus cumulés des deux parents de l'étudiant. Les ressources économiques des familles créent également certaines conditions de vie qui auront plus ou moins un impact sur la persévérance ou le décrochage dans les études supérieures (Diambomba & Ouellet, 1992 ; Pageau & Bujold, 2000) ainsi que la réussite académique même si sont mesurés en même temps la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et la performance scolaire passée (Dupont et al., 2015 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004 ; Sackett et al., 2009), ce qui montre que les étudiants provenant d'un milieu social modeste, ayant eu par le passé de bonnes performances scolaires et se sentant capables de réussir sont moins nombreux que les étudiants d'origine sociale favorisée et présentant les mêmes caractéristiques à avoir une chance de réussir. Pour en revenir à la variable des ressources économiques, l'inscription aux études supérieures représente d'abord un premier coût qu'il faut compléter au moins par des frais liés au transport, à l'alimentation et au logement pour les étudiants qui doivent quitter ou s'éloigner du domicile parental. Les conditions économiques des jeunes peuvent donc aussi influencer leurs chances de sortir diplômés ou non des études supérieures par le confort matériel qu'elles sont capables de fournir à l'étudiant. Le plus fréquemment ce sont les jeunes issus de famille modeste qui sont obligés d'exercer une activité rémunérée à côté de leurs études. Cette obligation ne conduit pas nécessairement à un risque d'échec académique (Beaupère et al., 2007 ; Gruel & Tiphaine, 2004 ; Béduwé & Giret, 2004 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000) car dans l'analyse du travail rémunéré de l'étudiant, il faut tenir compte de la concurrence qui peut exister ou pas entre les études suivies et le travail rémunéré. Cette concurrence se décline en deux aspects : le temps exprimé en heures et en nombre de mois pendant l'année des études et la nature de ce travail. Ainsi les jeunes qui sont contraints d'exercer un emploi rémunéré à raison de plus de six mois pendant l'année à mi-temps ou plus et qui n'a aucun lien avec leurs études auront moins de chances de réussir que les autres, d'autant plus s'ils sont en première année d'études (Grignon & Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000 ; Roy, 2005). Leur ajustement universitaire n'est donc pas facilité par le risque de décrochage que représente cet engagement extérieur de l'étudiant. Plus précisément, une corrélation importante a été observée en fonction du

nombre croissant d'heures travaillées et l'augmentation du risque de décrocher (Garrison, 1985 ; Jun, 2005) et les études qui s'intéressent à la perception des étudiants montrent que beaucoup d'étudiants invoquent le motif du travail en parallèle des études comme facteur explicatif de leur décrochage (Chénard, 1989). Notons toutefois que Roy (2005) remet en cause la linéarité entre le nombre d'heures travaillées et le risque de décrochage : dans son étude, les étudiants qui exercent une profession rémunérée entre quinze et dix-neuf heures hebdomadaires sont ceux qui obtiennent la moyenne scolaire la plus élevée. Cela s'explique probablement par le lien entre les études et leur travail ou leur capacité d'ajustement aux études supérieures. Pour expliquer les précédents résultats qui s'opposent aux conclusions de Roy (2005), le risque de ne pas persévérer peut s'expliquer par le fait qu'un étudiant qui travaille régulièrement à temps plein ou partiellement en parallèle de ses études ne peut pas s'intégrer aussi bien socialement qu'académiquement que ceux qui sont présents à tous les cours et qui côtoient plus souvent les lieux des études (St-John, Cabrera, Nora & Asker, 2000). Il s'éloigne ainsi du portrait de l'étudiant traditionnel (à temps plein et intégrant les études supérieures juste après l'obtention du baccalauréat) qui se focalise entièrement sur ses études et qui présente plus de probabilités de réussite (Sauvé, 2006 ; D'Ortun, 2006). L'étudiant qui aura d'autres préoccupations que ses études comme sa profession et sa vie familiale présente plus de risques de décrocher que l'étudiant centré sur ses études et sa vie d'étudiant, ces observations convergeant vers les études sur le décrochage des étudiants en formation distancielle (Kember, 1995). L'état psychologique (l'inquiétude) que suscitent l'absence aux cours et la contrainte de travailler pour l'étudiant est aussi l'un des facteurs de risque d'échec et d'abandon des études (McInnis & James, 2004). A contrario, un étudiant qui ne rencontre pas de problèmes d'ordre financier aura plus d'opportunités de s'intégrer ou de s'affilier à ses études (St-John et al., 2000 ; Braxton et al., 2004).

Pour terminer la présentation des facteurs familiaux de la persévérance et du décrochage scolaire, nous résumerons brièvement quelques travaux menés sur la relation entre le fonctionnement et la structure de la famille et la persévérance scolaire. Les recherches développées à ce propos attestent qu'il existe des variables familiales ont un impact sur la persévérance et le décrochage (Coleman, 1988 ; Jencks, 1972). Nous précisons que les principales recherches qui ont été menées à ce sujet se concentrent sur des niveaux d'études qui précèdent l'enseignement supérieur mais nous pouvons retenir leurs conclusions : les décrocheurs sont plus nombreux à provenir de familles dont les parents sont divorcés d'autant plus si ce facteur est cumulé à un revenu familial qui est inférieur à la moyenne et à l'appartenance du père à une catégorie socio-professionnelle socialement défavorisée

(Sullivan, 1988). Les familles monoparentales sont également plus touchées que les autres par le décrochage (Violette, 1991) et le fait d'avoir un membre de la fratrie lui-même décrocheur influe également de manière négative sur le parcours scolaire des étudiants (Violette, 1991 ; National Center For Education Statistics, 2005). Appartenir à une famille nombreuse peut être aussi un facteur de risque de décrochage (Langevin, 1999 ; Janosz, 2000). Nous interprétons ces résultats de recherche de la manière suivante : il nous semble que la combinaison des facteurs de structure familiale avec ceux relatifs aux conditions de vie (origine socio-professionnelle, ressources économiques) explique davantage les probabilités de persévérance et de décrochage que l'approche de ces deux phénomènes uniquement par la variable indiquant la composition de la cellule familiale.

Suite à l'étude de l'impact de la structure familiale sur les probabilités de décrochage ou de persévérance, nous nous arrêtons sur les recherches qui ont examiné la relation entre le soutien familial, le style parental et la persévérance.

*Le style parental et le soutien social au sein de la cellule familiale :*

Dans leurs théories intégratives, Bean et Metzner (1985), Tinto (1992) et Cabrera et al. (1993) considèrent que des engagements extérieurs au contexte des études ont également leur part d'explication de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur. Le soutien social des parents en fait partie et peut prendre plusieurs formes en fonction des personnes ciblées, des types de soutien apportés ainsi que de l'importance que leur donne l'étudiant (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983 ; Pariat, 2008). Le soutien familial peut être corrélé à un facteur de persévérance (Sauvé et al., 2006) et de réussite (Dupont et al., 2015 ; Mattanah, Lopez & Govern, 2011). De plus, le conflit parental a souvent été mis en lien avec des risques de décrochage dans l'enseignement secondaire (Epstein, 1990). De ce fait, des recherches nord américaines incluent à leur modèle explicatif de la réussite/décrochage scolaire et du bien être à l'école les facteurs familiaux tels que le style éducatif parental, le soutien affectif, la participation parentale au suivi scolaire et l'engagement<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Pour la réussite et le bien être en études supérieures : Budny, Paul, 2003 ; Kronovet, 1965 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer et Leclerc, 1999 ; Blos, 1967 ; Malher, Pine, Bergman, 1975 ; Levine, 1986 ; Grayson, Holmbeck, Wandrei, 1993 ; Hoffman and Weiss, 1987 ; Lapsley et al., 1989 ; Levine et al., 1986 ; Lopez et al., 1988 ; Rice et al., 1990 ; pour le décrochage scolaire dans le secondaire : Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter, Dornbusch, 1990 ; Potvin et Paradis, 1996 ; Doucet, 1993 ; Garnier, Stein et Jacobs, 1997 ; Janosz, 1995 ; Le Blanc et al., 1993 ; Rumberger,

Trois styles éducatifs parentaux existent : permissif, autoritaire et démocratique (Baumrind, 1978). Ils se définissent par un modèle de valeurs et de comportements des parents. Le style parental permissif est corrélé à un plus grand risque de décrochage scolaire dans les études secondaires (Rumberger et al., 1990, Doucet, 1993, Alpert & Dunham, 1986, Waddel, 1990). A l'inverse, les familles dites démocratiques sont celles qui présentent des taux de risque de décrochage les moins importants. Ces familles privilégient des comportements de dialogue ouvert avec leurs enfants, un encouragement à l'autonomie, un soutien affectif et elles confèrent aux adolescents une liberté contrôlée (règles préétablies et claires). D'autres études plus récentes ont confirmé le lien entre le style parental et la qualité d'ajustement et d'adaptation des adolescents aux études secondaires et supérieures (Eccles, Early, Frasier, Belansky & McCarthy, 1997 ; Herman, Dornbusch, Herron & Herting, 1997). Le style parental démocratique inclut l'encouragement à l'autonomie (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991), c'est-à-dire une volonté de la part des parents qui consiste à rendre le jeune confiant en ses capacités d'adaptation, d'auto-gestion et cela dans des situations variées dont l'apprentissage fait partie. Une fois encore ce type d'attitudes parentales est associé à des résultats scolaires positifs comme les autres comportements du style démocratique, à savoir un encadrement et un engagement conséquents dans ce qu'entreprend scolairement et personnellement le jeune (Paulson, 1994 ; Steinberg et al., 1989 ; Steinberg et al., 1992 ; Deslandes & Potvin, 1998 ; Deslandes & Royer, 1997). Des études liées au décrochage scolaire dans l'enseignement secondaire observent des différences d'ajustement aux études en fonction de certaines dimensions du style parental démocratique et en fonction du sexe de l'individu : quand un jeune adolescent perçoit de la part de ses parents à la fois de l'encadrement ainsi que de l'encouragement à l'autonomie, il a plus de chances de réussir scolairement (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1999) mais le soutien affectif est parfois la dimension de la participation parentale qui protège le plus du décrochage scolaire (Potvin et al., 1999). L'engagement parental perçu par une adolescente peut suffire à lui seul pour que la jeune fille réussisse scolairement ou peut représenter l'élément explicatif de la réussite le plus fort (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1999 ; Potvin et al., 1999), la réussite étant nécessaire pour pouvoir persévérer dans les études. La qualité des relations familiales fait donc varier le niveau d'ajustement chez les jeunes qui arrivent à l'université et leur taux de réussite dans l'enseignement secondaire (Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993). Le soutien affectif des parents se traduit par l'action positive des parents dans l'implication qu'ils peuvent avoir dans les activités académiques, la disponibilité pour les aider dans le travail personnel à fournir et le dialogue à propos de l'expérience

---

1995 ; pour le style parental : Grolnick et Ryan, 1989 ; Darling et Steinberg, 1993 ; Baumrind, 1978 ; Doucet, 1993 ; Rumberger et al., 1990.

institutionnelle (Potvin et al., 1999). L'engagement parental consiste à soutenir les adolescents dans des périodes difficiles notamment en les aidant dans leurs démarches. L'encadrement est défini comme une forme de supervision des activités extrascolaires des adolescents : c'est un contrôle régulier de ce que fait le jeune tout en lui laissant une marge importante de liberté. Cette supervision renforce la protection contre le décrochage scolaire (Alpert & Dunham, 1986). Dans les attitudes positives parentales, il faut donc retenir le soutien affectif qui est une dimension du style parental démocratique et également l'encadrement et l'engagement qui sont deux dimensions de la participation parentale au suivi scolaire afin de réduire les risques de décrochage. S'intéresser aux adolescents, à leur expérience scolaire et extrascolaire, les aider à prendre des décisions sans les juger frontalement, connaître leurs fréquentations sont également des points préventifs à souligner (Potvin et al., 1999).

Les facteurs familiaux peuvent aussi être mis en perspective avec des facteurs plus personnels qui expliquent également la persévérance et la réussite. Les études qui portent sur la fin de l'adolescence et sur l'émergence de l'âge adulte font état de la particularité liée à ce changement qui se traduit généralement par le départ du domicile parental. Le concept de « séparation-individuation » (Blos, 1967 ; Malher, Pine & Bergman, 1975) illustre le processus de rupture avec l'environnement familial et la nécessité du jeune à s'auto-construire. S'opèrent alors simultanément des transitions personnelles et familiales. La perception du départ du domicile parental est très importante puisqu'elle détermine les réactions que vont avoir les jeunes mais elle est moins importante que les caractéristiques personnelles, les relations familiales ainsi que le fonctionnement relationnel (Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993). Les individus ont des représentations variées dans la prise d'autonomie, le fait de quitter leurs parents, de devenir un adulte et aussi de l'enseignement supérieur comme nous l'avons précédemment montré avec le *freshman myth*. L'éloignement vis à vis d'un proche peut nuire à la santé mentale du jeune s'il ne parvient pas à réguler et à maintenir un lien solide avec cette personne d'autant plus s'il vient d'intégrer l'université (Hoffman & Weiss, 1987 ; Lapsley et al., 1989 ; Lapsley, Rice & Fitzgerald, 1990 ; Levine et al., 1986 ; Rice et al., 1990). Contre certaines idées reçues, la recherche montre que l'émergence de l'âge adulte peut renforcer les liens familiaux car le jeune étant dans un processus développemental d'individualisation, il se perçoit de plus en plus comme l'égal de ses parents. Cette évolution de la perception vis à vis de ses parents modifie les relations en instaurant un sentiment de *mutual reciprocity* (Youniss, 1980), autrement dit, une réciprocité mutuelle dans laquelle les jeunes

affirment leur identité. Les valeurs et les croyances personnelles différentes des parents peuvent désormais être discutées « entre adultes ».

D'autres facteurs personnels peuvent être mis en lumière afin de mieux comprendre comment le soutien social influence les probabilités de réussite et de persévérance aux études supérieures. Il est question de l'état psychologique créé par l'interaction positive avec les parents qui renforcent l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle (Pariat, 2008 ; Tao et al., 2000 ; Bean & Metzner, 1985 ; Bean & Eaton, 2000 ; Dupont et al., 2015 ; Dennis et al., 2005 ; Torres & Solberg, 2001 ; Fass & Tubman, 2002 ; Cutrona et al., 1994 ; Bandura, 1997). Autrement dit, ces variables psychologiques expliquent directement la réussite alors que le soutien social émanant de la famille le fait indirectement mais joue un rôle très important même s'il est relégué à l'arrière-plan.

Comme les facteurs individuels, les facteurs familiaux sont diversifiés et leur étude montre qu'il existe une relation entre ces variables et les probabilités de réussite, d'échec, de persévérance ou de décrochage dans les études secondaires et/ou supérieures. D'autres types de facteurs peuvent expliquer une part importante de l'explication de la persévérance et du décrochage. Ils font partie des facteurs de pré-admission aux études supérieures (Tinto, 1999) et se focalisent sur la dimension scolaire. Plus exactement, il va être question de mettre en lumière les relations qui existent entre les antécédents scolaires de l'étudiant, son rapport au savoir, la qualité de son expérience scolaire/institutionnelle passée et les probabilités de décrochage ou de persévérance dans les études supérieures. D'autres facteurs scolaires entrent en jeu et décrivent l'expérience de l'étudiant : il est question des différentes dimensions de l'expérience institutionnelle de l'étudiant à savoir son intégration académique et sociale (Tinto, 1999) qui sont analysées à la fois par des approches théoriques et empiriques organisationnelles et interactionnelles. En d'autres termes, cette partie présentera à la fois des éléments d'explication qui précèdent l'entrée aux études supérieures par différentes variables décrivant les antécédents scolaires de l'étudiant et des facteurs directement liés à l'environnement des études (type de formation, taux d'encadrement, etc...)<sup>54</sup> et des interactions entre l'étudiant et son milieu<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> Cf approches théoriques organisationnelles.

<sup>55</sup> Cf approches théoriques interactionnelles.

### 3. Les facteurs d'apprentissage ou scolaires :

#### *Les antécédents scolaires de l'étudiant :*

D'après plusieurs recherches (Beaupère et al., 2007 ; MEN, 2006 ; Dethare & Lemaire, 2008 ; Céreq, enquête Génération 98 ; Dupont et al., 2015 ; Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Barrouillet, Camos, Morlaix & Suchaut, 2008 ; Michaut, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012), le parcours scolaire qui précède la rentrée dans l'enseignement supérieur est déterminant et explique une part importante du décrochage et/ou de l'échec dans l'enseignement supérieur : par exemple, le type de baccalauréat obtenu par l'étudiant a un impact sur les probabilités de sa réussite et de sa persévérance dans les études. Dans le détail, il apparaît que les détenteurs d'un baccalauréat général sont plus nombreux à réussir et à persévérer tandis que ceux d'un baccalauréat technologique ou professionnel présentent plus de risques d'abandonner leurs études sans être diplômés. Cela pose la question générale de la préparation des études supérieures au lycée ainsi que celle plus spécifique de l'adéquation des différentes filières de l'enseignement secondaire aux études supérieures (Michaut, 2000). Appréhendés autrement que par des notes, les antécédents scolaires peuvent donc traduire des connaissances acquises par une formation particulière. Des différences de réussite peuvent donc s'expliquer en partie par la formation qui précède l'entrée aux études supérieures et aussi par l'établissement fréquenté (Demeuse et al., 2014 ; Sackett, Kuncel, Arneson et al., 2009 ; Zwick & Green, 2007). Des recherches empiriques montrent que l'un des facteurs les plus importants dans l'explication du décrochage est l'absence de maîtrise des pré-requis pour répondre aux exigences minimales de l'enseignement supérieur en terme de connaissances (Tinto, 2005), de formation (Ruph & Hrimech, 2001) ou les deux (Cartier & Langevin, 2001 ; Dupont et al., 2015 ; Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004). En revanche, les acquis cognitifs tels que le travail de mémoire, la vitesse de traitement de l'information et les capacités de raisonnement ne sont pas significatifs dans la réussite en première année d'études supérieures (Lambert-Le Mener, 2012 ; Barrouillet et al., 2008).

Mais quelles sont les compétences attendues pendant les études supérieures et lesquelles non maîtrisées peuvent causer le décrochage des étudiants ? Plus exactement, la non maîtrise ou l'ignorance des méthodes de travail exigées par l'université peuvent conduire beaucoup d'étudiants à



abandonner leurs études (Tinto, 2005 ; Cartier & Langevin, 2001). La littérature internationale montre que pendant ses premiers mois à l'université, l'étudiant peut éprouver des difficultés en terme de non maîtrise de compétences liées à l'affiliation intellectuelle universitaire (Coulon, 1997) qui repose sur trois piliers : lire, écrire et penser (spécifiques à la filière), auxquels certains chercheurs ajoutent la maîtrise des compétences mathématiques (King, 2005), communicationnelles à l'écrit et à l'oral, le fait d'être capable de travailler en groupe, d'organiser son travail et traiter efficacement les informations entrantes (Ruph & Hrimech, 2001). La maîtrise des matières fondamentales (Français et Mathématiques) peuvent être plus déterminantes que les autres pour expliquer la persévérance ou le décrochage (Fortin et al., 2004). D'autre part, savoir planifier son travail, gérer ses études quand dès le départ, la formation initiale et les compétences nécessaires font défaut est très déstabilisant pour les étudiants et peut donc les conduire à décrocher. A titre d'exemple en France, Cartier (2000) rapportent qu'environ 60% des étudiants en Sciences éprouvent des difficultés dans la lecture, ce qui est également le cas pour 50% des étudiants inscrits dans les programmes littéraires : ces étudiants partent donc avec des difficultés qui sont liées à leur passé scolaire qui ne leur a pas permis de maîtriser les pré-requis nécessaires à la réussite académique et par extension à la persévérance dans les études supérieures.

Savoir si les étudiants maîtrisent les pré-requis nécessaires à leur réussite dans l'enseignement supérieur est possible en examinant les données disponibles qui renseignent sur la qualité de leur parcours académique. Évaluer la qualité académique d'un parcours scolaire passe donc par la mesure des connaissances ou acquis académiques à partir des indicateurs suivants : la moyenne des notes obtenues par l'étudiant lors des études secondaires et la mention validée lors des épreuves nationales du baccalauréat. Les études qui se sont intéressées à la relation entre la persévérance, la réussite et les mesures des résultats académiques passés montrent d'une part qu'il existe un lien significatif entre la moyenne académique pendant les études secondaires et la persévérance/le décrochage dans l'enseignement supérieur (Janosz, 2000 ; Violette, 1991 ; Greenberg, 1981 ; Terrill & Ducharme, 1994 ; Osborn, 2001 ; Dille & Mezack, 1991 ; Dupin-Bryant, 2004 ; Radwanski, 1987 ; Farabaugh-Dorkins, 1991 ; Desjardins et al., 2003 ; Dohn, 1991) et d'autre part que la mention obtenue aux épreuves du baccalauréat explique significativement la réussite et la persévérance dans les études supérieures (Beaupère et al., 2007 ; Guillermin & Tomasini, 2007 ; Duru-Bellat, 1995 ; Gruel, 2002 ; Michaut, 2000 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Barrouillet et al., 2008 ; Allen, Robbins, Casillas et al., 2008 ; Dollinger, Matyja & Huber, 2008 ; Perry, Hladkyj,

Pekrun et al., 2001 ; Vandamme, Superby & Meskens, 2005 ; Dupont et al., 2013).

Les antécédents scolaires de l'étudiant peuvent être mesurés à l'aide d'autres indicateurs que la formation suivie dans les études secondaires, les connaissances, la moyenne des notes ou encore la mention obtenue au dernier diplôme avant les études supérieures.

La perception du jeune à l'encontre de son passé scolaire est un autre facteur reconnu de la persévérance ou du décrochage dans l'enseignement supérieur (Powell et al., 1990) : la qualité de son expérience scolaire passée influe sur le premier rapport que construit l'étudiant vis à vis des études supérieures. Façonnée par le vécu académique, l'estime de soi scolaire a plus de lien avec le risque de décrochage que l'estime de soi globale et résulte des interactions passées entre l'étudiant et les différentes institutions scolaires qu'il a fréquentées (Powell et al., 1990). La qualité de l'expérience scolaire peut donc avoir des impacts psychologiques négatifs en terme d'estime de soi scolaire.

D'autres recherches se sont penchées sur la relation entre l'expérience scolaire passée et les probabilités de décrochage, notamment le cas des étudiants adultes qui reprennent leurs études après un ou plusieurs décrochage(s) scolaire(s). L'existence de décrochages passés représente un risque important de décrochage récidiviste (Neufeld & Stevens, 1992 ; Vaillancourt, 1998 ; Pettigrew et al. (2007). Des travaux différents aboutissent également à la même conclusion si un étudiant déjà diplômé de l'enseignement supérieur revient s'inscrire à nouveau dans un cursus du supérieur après une longue période de césure où ce dernier présentera également des risques de décrochage (Dorais, 2003 ; Rekkedal, 1982 ; Langenbach & Korhonen, 1988).

L'examen des antécédents scolaires de l'étudiant montre qu'il existe un lien significatif important entre la formation suivie dans l'enseignement secondaire, le niveau académique maîtrisé, la qualité de l'expérience scolaire passée et les probabilités de décrochage et de persévérance dans les études supérieures. La littérature scientifique a également montré les lacunes des étudiants relatifs à l'apprentissage qui peuvent entraver l'ajustement académique. Cela concerne principalement leurs manières d'étudier inadéquates aux nouvelles exigences académiques de la formation intégrée dans l'enseignement supérieur.

*Les méthodes d'apprentissage chez l'étudiant :*

Il existe plusieurs types d'apprentissage qui ont un impact reconnu sur la persévérance (Romainville, 2000) et la réussite (Michaut, 2000). Pour simplifier, ils peuvent se décliner qualitativement en fonction de la manière d'apprendre, d'organiser ses cours et quantitativement en s'appuyant sur le temps personnel consacré aux études.

D'un point de vue qualitatif, Romainville (2000) définit trois types d'apprentissage qui traduisent comment apprennent les étudiants. D'abord, le travail en profondeur des cours qui repose sur la réorganisation et la restructuration des cours, la production de fiches synthétiques et le travail de réflexion qui fait le lien entre les différentes disciplines enseignées est selon Romainville (2000) ainsi que De Ketele et Pizot (1990), un facteur prédictif de la persévérance et de la réussite académique dans les études supérieures. Cet investissement intellectuel montre également la force de l'engagement académique de l'étudiant qui s'observe par d'autres aspects qualitatifs relatifs à l'apprentissage (De Ketele & Pizot, 1990) comme le fait d'aimer travailler ses cours, avoir la volonté de travailler en profondeur, se fixer un programme de travail, essayer de comprendre la matière en profondeur, faire des rapprochements entre les différentes notions, chercher à tout comprendre dans les détails, relier la matière à celles des autres cours, aux situations concrètes du quotidien ainsi qu'à ses connaissances personnelles ou encore se consacrer intensément à ses études<sup>56</sup>. Le travail en profondeur s'oppose au deuxième type d'apprentissage, le travail de surface qui repose sur un apprentissage superficiel des connaissances souvent apprises pour et sur du court terme pour obtenir les examens et qui a pour méthode principale la mémorisation de tous les cours. Il existe un troisième et dernier type d'apprentissage. Il est l'entre-deux des autres types présentés précédemment. Il s'agit du style d'apprentissage dit stratégique qui place l'étudiant en tant que décideur dans la manière d'apprendre des cours soit superficiellement ou profondément en adaptant sa méthode d'apprentissage en fonction des conditions et des cours (Vermetten et al., 1997). En fonction de la filière et de la discipline étudiée, les étudiants peuvent ainsi établir des priorités en fonction de la valeur intrinsèque et extrinsèque de ce qu'ils apprennent et des buts d'apprentissage

---

<sup>56</sup> Ces différents critères de l'engagement académique sont réunis et développés dans la catégorisation de Boulet et al. (1996) des stratégies d'apprentissage réunissant celles étant cognitives (répétition, élaboration, organisation, généralisation, discrimination, compilation de connaissances), métacognitives (planification, contrôle, régulation), affectives (établir et maintenir sa motivation, maintenir sa concentration, gérer l'anxiété), gestion de ressources (gérer son temps efficacement, organiser les ressources matérielles et son environnement d'études et de travail, identifier les ressources humaines et profiter de leur soutien).

qu'ils se fixent (performances ou maîtrise des connaissances). Les aspects qualitatifs de l'engagement académique sont déterminants et l'étudiant qui va privilégier la méthode de travail avec une compréhension globaliste ou de profondeur de ses cours tout en étant capable de faire le va-et-vient entre l'approche sérialiste et globaliste sera plus enclin à réussir que les autres. Il faut cependant prendre en compte les études qui mettent en doute ces résultats en ne trouvant pas de lien entre ces types d'apprentissage de profondeur / de surface et le fait de réussir/persévérer (Philippe et al., 1997 ; Romainville, 1993). Ces recherches peuvent être interprétées de différentes manières. D'abord, l'on peut se demander si ce n'est pas le type d'apprentissage stratégique qui n'expliquerait pas de la meilleure façon les chances de réussite (Romainville, 1993 ; Duguet, 2014). L'on peut aussi s'interroger sur les exigences spécifiques d'une formation (Romainville, 2000 ; Millet, 2010). Ici, il est aussi intéressant de remarquer que les types d'apprentissage soient liés à la conception de ce qu'est l'acte d'apprendre (Romainville, 2000) et pour quelles raisons le faire (Dupont et al., 2015 ; Darnon & Butera, 2005). Ainsi, les étudiants qui adoptent un style d'apprentissage de profondeur sont les plus nombreux à vouloir apprendre pour maîtriser des connaissances pour eux-mêmes et non pas avoir de bonnes performances aux examens en cherchant l'approbation de leur communauté éducative. A l'inverse, les étudiants usant de style d'apprentissage en surface sont plus enclins à vouloir réussir pour obtenir de bonnes performances académiques (Nolen, 1988 ; Albaili, 1998 ; Al-Emadi, 2001 cités par Darnon & Butera, 2005). Les styles d'apprentissage sont également un indicateur pertinent de la motivation des étudiants puisque ceux basés sur le fait d'étudier en profondeur sont significativement liés à la motivation intrinsèque (Harackiewicz & Elliot, 1993 ; Cury et al., 1996 ; Elliot & Church, 1997 ; Bouffard et al., 1998 ; Pintrich, 2000 ; Smith & al., 2002 cités par Darnon & Butera, 2005).

Il existe aussi des méthodes d'apprentissage analysées par l'intermédiaire du temps consacré aux études sur les périodes hors cours. Ainsi, plusieurs recherches ont montré l'existence d'un lien significatif entre le nombre d'heures investies dans le travail personnel d'apprentissage, les performances et la réussite académique (Millot & Orivel, 1980 ; Duru-Bellat et al., 1994 ; Frickey & Primon, 2003 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Félouzis, 2001). Néanmoins, cette approche explique moins bien la réussite et la persévérance aux études.

En effet, même si les aspects quantitatifs de l'engagement académique peuvent parfois expliquer la persévérance et la réussite (Michaut, 2000), ils ne sont pas toujours suffisants pour atteindre la réussite (De Ketele & Pizot, 1990). Le temps consacré au travail personnel des études est parfois

insuffisant puisque pour réussir et s'intégrer, il est nécessaire de comprendre comment fonctionne le cursus de l'enseignement et discerner les tâches d'apprentissage les plus rentables (Romainville, 2000 ; Frickey & Primon, 2003 ; Férouzis, 2001). A titre illustratif, le lycéen forçat (Barrère, 1997) consacre de nombreuses heures à son travail scolaire et ses efforts sont rarement ou jamais récompensés car sa méthode d'apprentissage n'est pas adaptée. Ce constat peut être juxtaposable à l'enseignement supérieur.

Les manières d'étudier ont un impact sur les probabilités de réussite académique et de persévérance dans les études supérieures. La capacité d'auto-régulation englobe d'autres éléments importants relatifs à l'apprentissage et suppose une aptitude de distanciation de l'étudiant par rapport à ses pratiques.

Les recherches menées sur la capacité d'auto-régulation des étudiants ont montré l'existence d'un lien entre cette aptitude et la persévérance. Cette capacité se décompose en trois dimensions : la première repose sur les compétences méta-cognitives des étudiants qui ont plus ou moins conscience de leurs méthodes de travail, de leurs capacités et compétences d'apprentissage ; la seconde est la gestion des apprentissages et enfin la troisième est la capacité à se motiver (Viau & Louis, 1997). Un étudiant qui a une bonne auto-régulation est capable de prendre du recul et d'agir sur ce qui va jouer positivement dans sa capacité d'apprenant (Romainville, 2000). La gestion ou la planification des apprentissages s'avère très positive en terme de chances de persévérance et a également un impact positif en terme de bien-être psychologique, en produisant l'effet catalyseur du stress (Gollwitzer, 1996). D'autres travaux (De Ketele & Pizot, 1990) abondent dans le même sens puisqu'ils montrent qu'il existe un lien important entre la réussite, la maîtrise de gestion du temps et de l'organisation de l'étudiant dans son travail ainsi que son estime de soi scolaire. Avoir la capacité d'auto-régulation produit donc à la fois des effets positifs sur le plan académique et personnel.

Les qualités d'apprenant sont des conditions qui facilitent l'ajustement académique et produisent également des effets positifs psychologiques comme la gestion du stress ou encore l'estime de soi scolaire. D'autres facteurs scolaires ou plutôt institutionnels ont été relevés dans la littérature de recherche qui s'interroge sur les causes du décrochage et de la persévérance dans les études supérieures. Les premiers que nous introduisons proviennent des approches théoriques et

empiriques qui se sont intéressées aux interactions de l'individu à son contexte d'études. Les derniers regroupent les facteurs relatifs à l'organisation des institutions et qui peuvent influencer les interactions entre l'individu et ses études. Ils découlent d'approches théoriques et empiriques organisationnelles. Pour commencer, nous nous focalisons sur le concept d' « affiliation culturelle » délimité par les travaux du chercheur français Coulon (1997).

#### **4. Les facteurs interpersonnels ou interactionnels :**

*L' « affiliation intellectuelle » (Coulon, 1997) ou l' « intégration académique » (Tinto, 1997) :*

L'affiliation intellectuelle se définit comme la congruence aux exigences culturelles des savoir-faire et savoir-être spécifiques à la filière d'appartenance. Elle explique une part importante de la persévérance dans l'enseignement supérieur (Coulon, 1997 ; Biémar et al., 2003). L'étudiant doit apprendre à maîtriser les règles de fonctionnement du cursus d'enseignement auquel il appartient mais pas uniquement. L'affiliation intellectuelle doit être associée à l'adhésion à la culture du champ disciplinaire dans lequel se trouve l'étudiant en apprenant comment s'articulent les ethnométhodes locales (Coulon, 1997). Ces manières de se comporter et d'étudier vont conditionner l'étudiant à des habitus qu'il assimilera plus ou moins facilement et qui lui permettront de s'affilier en devenant autonome par rapport au système institutionnel. Dans ces habitus à maîtriser afin de comprendre et de pouvoir transgresser l'institution, il faut être capable de s'identifier à la culture de la discipline à laquelle on appartient et adapter son capital sociolinguistique et culturel par la maîtrise des concepts et « mots savants » qui n'avaient jamais été rencontrés jusqu'alors. C'est pourquoi nous pouvons comprendre le terme de « sous-cultures », l'université est plurielle et ne peut se résumer à un aspect culturel unique (Coulon, 1997).

Apprendre le métier d'étudiant suppose un temps d'immersion pour s'imprégner progressivement de la culture locale de l'institution où la formation est suivie. Le rapport aux pairs ainsi qu'aux enseignants et autres personnels éducatifs influence également la qualité de l'expérience institutionnelle, celle de l'ajustement universitaire et enfin les probabilités de persévérance et de décrochage des études supérieures.

L'« intégration sociale »<sup>57</sup> et le soutien social des pairs :

Un autre type de transition est remarqué pour les étudiants débutants : la transition sociale. Elle correspond à la qualité des nouveaux rapports relationnels de l'étudiant avec ses pairs et également avec l'ensemble de la communauté éducative (Tinto, 1999 ; Coulon & Paivandi, 2008). Même si les contacts avec l'institution ne semblent pas importants et qu'ils sont informels, ils participent en effet à renforcer le sentiment de lui appartenir et agissent de manière bénéfique sur l'engagement académique et institutionnel (Lenning, Beal & Sauer, 1980 ; Pascarella et al., 1980). Plus exactement, l'ajustement social repose sur l'élaboration d'un réseau social, la participation aux activités qui se déroulent sur le campus universitaire ou dans l'établissement fréquenté par l'étudiant et la fréquentation active de son institution (échanges informels inclus). A contrario, les figures du mauvais ajustement social ou d'une intégration sociale négative se remarquent par les sentiments de solitude et les regrets d'être absent de la maison d'autant plus s'ils sont très prononcés et persistants (Houston, 1971 ; Lokitz & Sprandel, 1976 ; Rich & Scovel, 1987 cités par Gerdes et al., 1994). Le fait de ne pas être intégré socialement est ainsi marqué par une distanciation entre l'étudiant et les individus de la communauté éducative et peut provoquer des états psychologiques négatifs. Dans le contexte universitaire de masse, ne pas avoir construit de relations sociales s'avère assez fréquent et peut ainsi engendrer de la frustration et de l'anxiété (Coffman & Gilligan, 2002) voire des sentiments presque dépressifs (Dubet, 1994) : « L'entrée à l'université entraîne une minorité d'étudiants à la limite de l'expérience dépressive [...]. Seule la sociabilité sauve les étudiants de DEUG de masse de la déprime mais aussi de l'échec. »<sup>58</sup>

D'autres recherches ont montré qu'il existait un lien significatif entre l'état psychologique et le soutien social des pairs perçu par les étudiants mais dans cette fois-ci, en lien avec la probabilité de réussite académique. Comme pour le soutien social émanant de la sphère familiale, le soutien des pairs a pour effet de mettre en confiance les étudiants pour adopter des comportements compatibles avec la persévérance par l'intermédiaire de l'intégration sociale et académique (Bean & Metzner, 2000 ; Strage, 2000 ; Tao et al., 2000 ; Wintre & Yaffe, 2000 ; Larose & Boivin, 1998 ; Larose & Roy, 1994 cités par Pariat, 2008 ; Blaya et al., 2011 ; Sauvé et al., 2006), montrant de ce fait que l'effet du soutien est indirect sur la persévérance et sur la réussite contrairement aux *coping* efficaces, à l'estime de soi et au sentiment d'efficacité personnelle qui jouent un rôle direct (Dupont

<sup>57</sup> Concept défini dans la théorie sur le décrochage de Tinto (1997)

<sup>58</sup> Dubet (1994) , page 529, Les étudiants.

et al., 2015 ; Torres & Solberg, 2001). Soulignons néanmoins que même si le lien entre le soutien social des pairs et la réussite est faible, il reste tout de même significatif et contribue ainsi à expliquer la réussite académique dans l'enseignement supérieur (Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004).

Outre les effets négatifs relatifs à l'état psychologique de l'étudiant, le manque ou l'absence d'intégration sociale peut présenter des risques de décrochage importants dans les études secondaires et supérieures (Tinto, 2007 ; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005). Des recherches ont ainsi montré qu'il existait un lien entre le décrochage et l'ajustement social dans les études secondaires et supérieures : dans les études supérieures, le fait de ne pas trouver un groupe de pairs ayant le même âge, différent du lycée (Chenard, 2005) et celui d'éprouver des difficultés à créer des liens relationnels présentent des risques d'abandon (Rasmussen, 2003). D'autres recherches abondent dans le même sens : pour Hermanowicz-Joseph (2004), le processus du décrochage dans les études supérieures s'explique en très grande partie par l'absence de liens avec les autres étudiants et parfois aussi avec les parents. Si les perceptions de l'ajustement social chez l'étudiant sont négatives alors son risque de décrocher devient très fort (Mallinckrodt, 1988). Dans le cadre des études secondaires, le constat est également fait par les chercheurs Jimerson et al. (2000), Fortin et al. (2004) qui observent que les élèves à risque de décrochage scolaire ont des lacunes d'habiletés sociales et des difficultés de comportement qui expliquent leur manque d'intégration au sein de la classe.

A l'inverse, l'ajustement social positif favorise les chances de réussite académique (Beaud, 2002 ; Monteil & Huguet, 2002), d'engagement institutionnel et a fortiori de persévérance dans les études. Des travaux ont ainsi démontré l'existence d'un lien entre l'engagement institutionnel et la présence de relations positives avec les pairs (Mallinckrodt, 1988 ; Spady, 1970 ; Tinto, 1975), notamment par l'intermédiaire de différents types de soutiens (académique et/ou moral) apportés à l'étudiant (Hays & Oxley, 1986 cités par Pariat, 2008). La présence de bonnes relations interpersonnelles a été également souvent corrélée à une motivation plus grande à l'égard des études (Bennett, 2003). Néanmoins, nous notons que la qualité du réseau de pairs peut présenter un risque de décrochage aux études en fonction de l'investissement académique des pairs côtoyés (Johnes & McNabb, 2004 ; Casey et al., 2002 cités par Sauvé et al., 2008).

Être bien intégré socialement protège du décrochage dans les études et peut contribuer à favoriser



les chances de réussite académique et de persévérance. Elle facilite également la transition personnelle (Erlich, 1998 ; Cicchelli, 2001). Cependant, nous avons relevé que l'intégration sociale pouvait aller à l'encontre des intégrations académique et institutionnelle nécessaires à la réussite et à la persévérance, lorsque l'étudiant côtoie des pairs désinvestis des études (Dubet, 1994 ; Johnes & McNabb, 2004 ; Casey et al., 2002 cités par Sauvé et al., 2008). Si l'intégration sociale se fait au détriment des études alors l'étudiant est en proie au décrochage. Finalement il nous semble que le rapport global de l'étudiant à son institution est plus important que son intégration sociale pris isolément lors de sa transition des études secondaires aux études supérieures.

*Le rapport de l'étudiant envers son institution :*

En passant d'un établissement du second degré à celui dispensant une formation tertiaire, les étudiants débutants vivent également une transition institutionnelle (Biddle, Bank & Slavings, 1987) qui se manifeste par des ajustements social, académique et d'autres liés à l'identification, la compréhension et la maîtrise des codes de fonctionnement du nouvel établissement fréquenté (Coulon, 1997).

Plusieurs concepts existent afin de définir le rapport de l'étudiant envers son institution comme l'« engagement institutionnel » présent dans la théorie de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1999), le sentiment d'appartenance (Baker & Siryk, 1986, 1989 ; Bean, 1982 cité par Audet, 2008 ; Terenzi, Lorang & Pascarella, 1981), la « connexion » (Brown & Evans, 2002) ou encore l'« investissement ». Si le concept d'investissement de l'étudiant se traduit par des comportements relatifs à sa motivation d'apprendre et de réussir qui font plus écho à l'ajustement académique, il prend aussi en considération la valeur que le jeune accorde à son établissement, ce dernier point convergeant vers les autres significations données au rapport de l'étudiant envers son institution.

A titre d'exemple, l'étudiant « connecté » à son institution (Brown & Evans, 2002) a développé un sentiment d'appartenance à son établissement important et comprend les codes qui régissent le fonctionnement institutionnel et académique de ses études. L'ajustement universitaire global (Baker & Siryk, 1986, 1989) et l'engagement envers l'institution (Tinto, 1999) peuvent aussi se définir comme le fait d'éprouver de la satisfaction vis à vis de la formation et de l'établissement fréquenté, ce qui suscite l'envie de réussir et de persévérer dans le même cursus d'études. Le rapport de l'étudiant envers son institution peut aussi être approché par des concepts plus psychologiques tels que l'« attachement » issu de la théorie de l'attachement de Bowlby (1969). De ce point de vue,

l'attachement envers l'institution se focalise sur les sentiments des élèves vis-à-vis de leur établissement et de l'importance qu'ils accordent à ce lien.

Le rapport de l'étudiant à son institution peut être perçu de diverses manières. Les différentes approches présentées se rejoignent cependant sur un point : la perception de l'étudiant vis-à-vis de son établissement détermine la qualité de ce rapport et il est important d'expliquer ses enjeux et d'examiner ses liens avec les probabilités de réussite et de persévérance dans les études supérieures.

S'identifier aux valeurs et aux règles de fonctionnement d'une institution a été étudié dans la sociologie française par l'intermédiaire du concept des « habitus » (Bourdieu, 1978). Pour réussir toute transition d'un établissement à un autre, l'acculturation aux valeurs véhiculées par ces institutions est en effet essentielle pour une meilleure adaptation et requiert la maîtrise du métier d'élève ou celui d'étudiant (Coulon, 1997) : ainsi, les jeunes doivent être capables de « décoder » les messages lors des situations d'apprentissage (Bernstein, 1975 ; Charlot, 1999 ; Bourdieu & Passeron, 1964) et ceux plus informels présents en dehors des cours (Coulon, 1997). En d'autres termes, l'appropriation des savoir-être et savoir-faire spécifiques à la formation est nécessaire pour qu'un étudiant puisse accroître son sentiment d'appartenance à son établissement. Certaines études ont montré l'existence d'un lien significatif entre l'engagement institutionnel et la persévérance aux études (Casey et al., 2002 ; Pascarella & Chapman, 1983 ; Turner, 2004). Pour revenir sur une approche plus psychologique du rapport de l'étudiant envers son institution, des recherches ont trouvé des liens indirects plus importants entre l'attachement à l'établissement et le fait de ne pas abandonner les études que d'autres variables socio-démographiques comme l'âge, le sexe ou encore le statut socio-économique des parents (Pascarella & Chapman, 1983). L'étude de Turner (2004) converge vers cette même conclusion : les effets d'un engagement institutionnel peuvent être plus importants que d'autres variables étudiées comme celle du calcul fait par l'étudiant en fonction de son investissement financier dans ses études et le gain qu'elles peuvent rapporter ensuite sur le plan professionnel. Nous rappelons que cette variable est issue de la théorie économique du capital humain (Becker, 1964) et elle explique la persévérance aux études en fonction du gain qu'elles rapporteront sur le marché du travail. Turner (2004) montre que certes, avant son entrée dans le supérieur, le jeune va évaluer les avantages et les pertes occasionnés par l'investissement dans les études supérieures mais qu'une fois immergé dans ses études, c'est la qualité de son rapport envers son institution qui va avoir plus de poids dans la décision de l'étudiant de persévérer ou de

décrocher.

Le rapport de l'étudiant envers son établissement peut prendre plusieurs formes. Les études citées dans notre revue de littérature présentent des résultats qui montrent l'importance de prendre en compte la perception du rapport de l'étudiant envers son établissement. La qualité de ce rapport a un impact avéré sur les différentes dimensions de l'ajustement universitaire comme celles de l'ajustement académique et social mais aussi sur les probabilités de réussite et de persévérance. Pour terminer l'introduction des facteurs qui expliquent la réussite académique et la persévérance aux études supérieures, nous avons orienté notre analyse de ces phénomènes vers des approches organisationnelles c'est-à-dire examinant les relations qui existent entre l'organisation d'une formation et les probabilités d'ajustement social, académique, de réussite et de persévérance.

## **5. Les facteurs institutionnels et organisationnels :**

Cette catégorie de facteurs s'appuie sur les relations entre la persévérance, le décrochage et les facteurs liés à l'environnement institutionnel de l'étudiant. Nous avons focalisé notre recension de travaux aux formations de l'enseignement supérieur français qui présente une spécificité dans sa structure et ses modes de fonctionnement (Vasconcellos, 2006). Notre lecture nous a permis de discerner plusieurs types d'effets relatifs aux variables organisationnelles de l'institution. Dans un premier temps, nous nous focalisons sur les différences mises en avant entre les diverses formations universitaires généralistes et longues qui forment donc à la licence. Ensuite, nous avons une approche comparative entre les formations de l'enseignement supérieur qui sont traditionnellement opposées de par leur mode de recrutement et leur fonctionnement institutionnel et académique. Plus exactement, il est question de distinguer les filières universitaires longues et généralistes (licences) dont l'accès au public est le plus ouvert, des autres formations de l'enseignement supérieur qui regroupent les Instituts Universitaires Technologiques, les Sections de Techniciens Supérieures et enfin les Classes Préparatoires aux Grandes Écoles. En dernière partie, nous avons également réuni des travaux qui se sont penchés sur l'effet du site de l'établissement ce qui inclut son implantation territoriale et son statut pour le cas des formations universitaires longues, c'est-à-dire, le fait d'être un établissement centralisé (l'université mère) ou décentralisé (une antenne universitaire délocalisée).

En France, des recherches se sont intéressées aux effets des filières universitaires sur la réussite en terme de dispositif pédagogique proposé à l'étudiant comme le tutorat mis en place en 1997 (Danner, 1999 ; Michaut, 2003), le Plan Réussite Licence institutionnalisé en 2007 (Morlaix & Perret, 2012 ; Perret et al., 2014) ou plus largement, en fonction de l'ensemble des modes de l'organisation d'une filière universitaire qui peut également inclure les aides pédagogiques mises en place par la filière (Jarousse & Michaut, 2001). Néanmoins, peu de leurs résultats ont été significatifs<sup>59</sup> afin de montrer l'existence d'un lien entre les composantes des modes d'organisation universitaire et la réussite académique. En fonction des recherches, ces modes regroupent différentes thématiques comme l'organisation pédagogique<sup>60</sup> et les exigences spécifiques de la filière en terme de connaissance, savoir-faire et savoir-être qui renvoient aux approches théoriques organisationnelles de la persévérance et du décrochage dans l'enseignement supérieur. Afin de montrer l'hétérogénéité des filières universitaires, nous présentons les résultats de l'étude de Michaut et de Jarousse (2001) puis celle de Michaut (2004) qui montrent pour la première des différences importantes d'organisation en fonction des filières universitaires de plusieurs sites<sup>61</sup> et pour la seconde des différences d'évaluation en fonction de la filière et du site universitaire, ce qui questionne le sens et la mesure de la réussite académique. L'enquête de Michaut et de Jarousse (2001) définit trois profils de filière universitaire en fonction de ses modes d'organisation. Le premier regroupe les filières à dominante scientifique (Sciences de la Vie, Sciences de la Terre et autres filières scientifiques) qui se caractérisent par un encadrement important, la durée annuelle du tutorat également très importante (sauf pour les filières autres que SV et ST), un volume annuel de cours supérieur à 485 heures, le mode de certification dominant étant annuel, la part du contrôle continu inférieure à 40% dans le contrôle de connaissances et des enseignants statutaires. Le second profil rassemble les filières de Droit, AES (Administration Économie Sociologie) qui se différencient du premier par un rapport à durée courte d'aide pédagogique proposée par l'institution, une concertation forte entre les enseignants, la part importante des enseignants au statut différent de maître de conférence et de professeur des universités et la majorité des cours dispensés en amphithéâtre. Hétérogène dans ses modes d'organisation, le dernier profil réunit les filières

---

<sup>59</sup> Excepté pour l'étude de Magali Danner sur les effets positifs du tutorat qui ne concernent que les étudiants qui en ont le moins besoin.

<sup>60</sup> Par exemple l'étude de Michaut et Jarousse (2001) prend en compte les variables suivantes : le volume horaire annuel, le taux d'encadrement, la concertation des enseignants, l'aide pédagogique institutionnalisée, la répartition des cours magistraux et des TD, le type de certification (annuelle ou modulaire), l'évaluation en fonction des épreuves en fin de semestre et des contrôles continus et leur coefficient, la part de modules ou cours de spécialisation.

<sup>61</sup> Les chercheurs étudient les filières universitaires de Toulouse, Nantes et Dijon soit 155 filières au total.

littéraires et les autres filières des Sciences Humaines et Sociales : les filières de Lettres-Langues-Art se caractérisent plus par une aide pédagogique importante, peu d'heures de cours dispensés en amphithéâtre et une faible concertation entre enseignants tandis que les autres filières s'identifient plus par un encadrement faible, un volume horaire annuel inférieur à 485 heures, une part importante accordée à l'évaluation par les contrôles continus et enfin une certification plus modulaire sur les deux années du DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) qu'annuelle. Notons que deux recherches moins récentes (Galand, 1995 ; Oberti, 1995) ont également opéré des distinctions importantes entre les étudiants inscrits dans les filières universitaires généralistes à dominante scientifique et ceux étant dans les filières littéraires et en Sciences humaines et sociales en fonction de leur satisfaction vis-à-vis de leurs relations pédagogiques avec leurs enseignants. Si les premiers sont les plus satisfaits de leur rapport avec l'enseignant, les seconds le sont dans une mesure très amoindrie.

Bien que les résultats de l'étude de Michaut et Jarousse (2001) mesurant le lien entre le mode d'organisation universitaire et la réussite ne soient pas significatifs, cette étude permet de décrire les filières universitaires en fonction de leur mode d'organisation universitaire et a ouvert des pistes de recherche intéressantes notamment sur la mesure de la réussite qui pose problème du point de vue méthodologique à défaut d'avoir des examens nationaux qui évaluent les mêmes connaissances et compétences. Cette piste a d'ailleurs été reprise par Michaut en 2004 qui montre que les critères de réussite varient significativement en fonction de la filière universitaire : ainsi les étudiants en Psychologie sont davantage évalués par rapport à la maîtrise de leur métier d'étudiant<sup>62</sup> (13% de la variance expliquée contre 3,3% en Sciences de la vie et 6,4% en AES) alors que ceux en Sciences de la vie et en AES le sont plus compte tenu de leur scolarité antérieure (entre 25% et 30% de la variance expliquée VS 16,8% pour les étudiants en Psychologie).

D'autres travaux se sont également penchés sur les filières universitaires et leurs conclusions convergent vers le constat qu'elles influencent les manières d'étudier des étudiants ainsi que leur socialisation (Lahire, 1997 ; Millet, 2003, 2012 ; Boyer & Coridian, 2002 ; Boyer et al., 2001). Ces analyses ne permettent pas d'expliquer les probabilités de réussite académique et de persévérance sauf si d'autres variables sont intégrées telles que les variables spécifiques aux manières d'étudier qui doivent correspondre aux nouvelles exigences académiques. Ainsi, nous observons qu'il existe un lien entre la filière universitaire et des manières d'étudier, ce qui peut se révéler fatal si l'étudiant

<sup>62</sup> Michaut (2004) définit la maîtrise du métier de l'étudiant en fonction de l'investissement académique de l'étudiant : l'assiduité, la fréquentation des bibliothèques, la fréquence et l'intensité du travail personnel.

n'est pas en mesure de comprendre les nouvelles exigences académiques (Romainville, 2000) ou ne possède pas les pré-requis nécessaires pour réussir dans sa formation (Cartier & Langevin, 2001). L'appartenance à une filière peut en effet exiger une méthode de travail à laquelle l'étudiant peut ne pas s'adapter soit par manque de maîtrise des pré-requis (Cartier & Langevin, 2001 ; Tinto, 1999) soit par l'incapacité à décoder les nouvelles exigences académiques spécifiques à une filière (Coulon, 1997 ; Dumora, 1997 ; Romainville, 2000 ; Millet, 2010). Pour illustrer ces propos, des recherches ont montré que la mémorisation par le par cœur s'opère principalement dans les filières de Droit, en Sciences (Erlich, 2000) ou encore en Médecine (Millet, 2010) et qu'à l'inverse, les Sciences humaines comme AES (Administration Économie Sociologie), la Psychologie et la Sociologie sollicitent davantage des méthodes de travail liées à la réflexion et à la compréhension plutôt qu'à la mémorisation. Ces deux manières d'étudier renvoient à des façons différentes d'appréhender l'apprentissage mais pas seulement puisqu'elles mobilisent des compétences cognitives très variées (Romainville, 2000, 2001 ; Millet, 2010) ou/et des compétences particulières, des dispositions ou « habitus » qui sont hérités du capital familial et scolaire (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Coulon, 1997). Ainsi, nous remarquons que l'association de facteurs différents comme les manières d'étudier, les exigences académiques de la formation, l'origine sociale et culturelle, les antécédents scolaires et les représentations de l'enseignement supérieur peut mieux expliquer le processus de persévérance ou de décrochage des étudiants qui appartiennent à différentes filières universitaires. C'est ce que met en avant la recherche récente de Millet (2010) lorsqu'il compare des étudiants inscrits en faculté de Médecine à des étudiants en Sociologie et construit le concept de « matrice disciplinaire ». Comme son nom l'indique, une matrice disciplinaire a un fonctionnement interne spécifique qui correspond à ce que Coulon (1997) appelle une culture locale que les étudiants doivent apprendre à décoder pour s'intégrer et réussir. Un style de vie et d'apprentissage correspond à une filière donnée et la façon dont les étudiants s'y projettent et s'y identifient avant et pendant leur expérience institutionnelle est également importante. S'identifier à une filière d'études fait état d'une congruence entre les individus et la culture véhiculée par les savoirs, les pédagogies et les styles d'apprentissage mais pas seulement. L'intégration sociale permet en effet aux étudiants de mieux s'intégrer académiquement (Tinto, 1997) mais aussi de développer le sentiment d'appartenance à leur établissement. Ce n'est donc pas un hasard si la sociabilisation des étudiants a fait l'objet d'études afin de mieux expliquer la réussite et la persévérance.

Des chercheurs français se sont aussi intéressés de près à la sociabilisation des étudiants débutants (DPD, 2000) et sont arrivés aux conclusions suivantes : les étudiants inscrits en Lettres sont les

moins nombreux à se faire des amis dans leur formation alors que ceux qui sont en médecine sont près de la moitié à sympathiser avec leurs pairs. Les auteurs de la recherche expliquent cet écart par le fait que la sociabilisation des étudiants à l'université se joue en dehors des cours, dans des contextes de « vie externe » comme le fait d'inviter chez soi des amis ou de se retrouver lors de sorties ou de loisirs (Erllich, 1998 ; Férouzis & Sembel, 1997). Une part importante des étudiants se retrouvent et entretiennent leurs relations amicales par la fête durant la nuit, ceux qui se rassemblent pour le sport ou autres sont moins nombreux (Erllich, 1998 ; Galland, 1995). Cela converge également vers le fait qu'une majorité des étudiants à l'université ont des amis qui n'appartiennent pas à leur filière d'étude d'origine. En ce qui concerne les étudiants en médecine, nous pensons que la charge de travail requise pour la réussite du concours en PACES (première année commune aux études de santé) ainsi que les manières d'étudier caractérisées par un apprentissage axé essentiellement sur la mémorisation des cours sans recherche nécessaire en dehors des cours théoriques favorisent les partenariats entre étudiants afin de mieux se préparer au concours et par extension, le développement de relations inter-étudiantes amicales au sein de cette filière. Notre explication rejoint l'analyse de Lahire (1997) qui distingue les filières universitaires en fonction du nombre d'heures de cours magistraux, de TD (travaux dirigés) et du travail personnel exigé. Le chercheur montre en effet que le type d'études suivies semble être à l'origine de styles de vie et des manières d'étudier qui accentuent les différences entre les filières universitaires<sup>63</sup>. Il dissocie la filière de médecine des autres filières universitaires généralistes qui se caractérisent également par un nombre peu élevé d'heures de cours mais qui se différencient au niveau de l'investissement académique moins conséquent qu'en études de santé pour réussir et pouvoir persévérer dans le même cursus d'études. Les travaux de Millet (2003, 2012) sur les matrices disciplinaires et leurs effets de socialisation abondent vers le même sens puisque le chercheur compare des étudiants en Sociologie et d'autres en Médecine et observe que les exigences académiques des deux filières amènent à produire des comportements relatifs aux études différents chez les deux groupes étudiants. Les étudiants en Sociologie doivent nécessairement approfondir leurs cours pour réussir à s'affilier à leur métier d'étudiant en sociologie (Coulon, 1997) alors que les étudiants en Médecine restent focalisés sur le contenu de leurs cours pour arriver au même objectif, l'approfondissement des cours étant évité et perçu comme inefficace à la réussite. Si les premiers doivent adopter des manières d'étudier qui les amènent à occuper des espaces comme la bibliothèque ou d'autres lieux de ressources de connaissances et donc à se séparer de leur groupe étudiant, les seconds ont un

---

<sup>63</sup> Coulon (1997) en fait également part dans son analyse de l'affiliation du métier d'étudiant.

rapport centré sur leurs cours et auront plus tendance à développer des stratégies d'apprentissage pour mémoriser le mieux possible le contenu de leurs cours, l'entraide entre pairs étudiants étant parfois la solution la plus accessible.

Si les recherches qui ont testé un lien entre les modes d'organisation universitaire, la réussite et la persévérance n'ont majoritairement pas obtenu de résultats significatifs, d'autres chercheurs ont souhaité comprendre les taux de réussite et de persévérance plus importants au sein des filières autres qu'universitaires longues et généralistes (RERS, 2014, 2015)<sup>64</sup>.

Le fait d'appartenir à une filière universitaire non sélective (formations universitaires longues et généralistes) ou à l'inverse d'être dans une filière plus sélective (IUT, BTS, CPGE) semble en effet être également un moyen d'expliquer mieux la persévérance et le décrochage dans les études supérieures. Cela s'observe à différents niveaux comparables à ce qui a été vu précédemment pour l'appartenance à une filière universitaire spécifique : l'organisation pédagogique des cours comme le taux d'encadrement, la qualité des relations pédagogiques entre étudiants et enseignants, le type d'évaluations ainsi que les exigences attendues par la formation en terme d'investissement académique, de connaissances et de compétences cognitives et de type d'apprentissage. Les recherches qui ont examiné ces différentes dimensions ont abouti grosso modo aux mêmes conclusions faites à propos des différences entre les filières universitaires longues et généralistes. Les modes d'organisation institutionnelle, pédagogique et académique traduisent des nouvelles exigences que l'étudiant doit être en mesure de comprendre pour pouvoir réussir et persévérer dans son cursus d'études et nous verrons que certains types de formation favorisent ce décryptage des nouveaux codes véhiculés à l'inverse d'autres ne le font pas.

Dans un premier temps, nous relevons des différences importantes dans la qualité des rapports pédagogiques entre les filières universitaires longues (licences) et les autres formations de l'enseignement supérieur.

A l'université (hors IUT), les relations pédagogiques avec les enseignants sont fréquemment les plus déstabilisantes et peu marquées par la sociabilisation (Félouzis, 2001 ; Lapeyronnie & Marie, 1992 ;

---

<sup>64</sup> Pour plus de détails à propos des taux de réussite et de persévérance au sein des licences, IUT, STS et CPGE, se reporter à notre analyse des statistiques diffusées par le Ministère de l'enseignement et de la recherche, dans le chapitre 1 de notre thèse.



Coulon & Paivandi, 2008) à l'inverse des filières sélectives (CPGE, STS et IUT) dont les rapports pédagogiques restent très comparables à celles qui existent au lycée (Bourdieu, 1989). Il faut clairement distinguer le professeur à l'université de celui des classes préparatoires aux grandes écoles (Bourdieu, 1989 ; Coulon & Paivandi, 2008). Bourdieu (1989) insiste sur la différence pédagogique entre ces deux enseignants, l'un plus patrimonial et encadrant dans les classes préparatoires que l'autre, à l'université, qui envoie à l' « absence des conditions institutionnelles systématiquement réunies dans les classes préparatoires, d'un travail pédagogique intense et continu »<sup>65</sup>. Les travaux de Derumaux et Riou (2005) convergent vers les mêmes observations en analysant les rapports pédagogiques au sein des Sections de Techniciens Supérieures : les classes préparatoires ainsi que les STS sont caractérisées par des rapports pédagogiques enseignants – étudiants plus structurants favorisant l'adaptation académique tels que le suivi et l'implication des enseignants qui y sont très forts. Dans son étude ciblée sur les formations universitaires au sein des Instituts Universitaires de Technologie, Dubet (1994) constate également de bons rapports pédagogiques entre enseignants et étudiants. L'enquête de Galland (1995) abonde vers la même conclusion tout en apportant des nuances entre les formations dispensées au sein de l'université (hors IUT) parfois proches des formations plus encadrantes telles que les IUT et les STS : si les étudiants en Education physique, Sciences et IUT sont assez satisfaits du rapport qu'ils entretiennent avec leurs enseignants, à l'inverse, les étudiants en Lettres et en Langues et en Sciences humaines le critiquent fortement. Ce dernier constat rejoint les travaux d'Oberti (1995). Après s'être intéressé aux manières d'étudier en fonction des formations de l'enseignement supérieur (Lahire, 1997), le chercheur (2000) introduit également des degrés de variation dans la qualité des relations pédagogiques en montrant l'existence d'un effet de filière et de type d'établissement : les élèves de CPGE scientifiques sont les plus satisfaits dans le rapport pédagogique avec les enseignants à l'inverse des étudiants inscrits en Droit et en Sciences économiques. Pour aller plus loin, Lahire (2000) établit la distinction entre les établissements et filières sélectives ainsi que les filières universitaires hors IUT : il note une grande satisfaction pour la majorité des étudiants inscrits en CPGE et en IUT (industriels) alors que les étudiants des universités jugent tout juste acceptable la disponibilité des enseignants. D'autres chercheurs ont montré l'existence d'un effet type d'études sur la qualité des rapports pédagogiques comme Merle (1997) qui montre qu'un effet filière peut être observé dans la prise de contact de l'étudiant auprès de l'enseignant en première année d'études supérieures : si ceux qui sont inscrits en IEP (Institut d'Études Politiques) n'éprouvent pas ou peu de

---

<sup>65</sup> Extrait page 133 de l'ouvrage, *La noblesse de l'état*, Bourdieu, 1989.

difficulté à aller s'adresser à leurs enseignants (un étudiant sur quatre), la moitié des étudiants qui sont en AES n'osent pas le faire. Ces différents résultats traduisent la difficulté de nombreux étudiants inscrits à l'université (hors IUT) dans leur nouveau rapport pédagogique avec leurs enseignants (Erlich, 1998). Le problème rencontré par ces étudiants peut être analysé en fonction des modes d'organisation pédagogique de la formation comme un taux d'encadrement faible associé aux formations universitaires longues et généralistes qui rend difficile les opportunités d'échanges avec les enseignants (DPD, 2000) à moins d'oser aller les voir en dehors des cours (Merle, 1997), la formation et le statut des enseignants de certaines filières universitaires (Coulon & Paivandi, 2008) liée à leur mode de transmission des savoirs (Boyer & Coridian, 2002).

Les modes d'organisation pédagogique lors de la situation d'apprentissage (taux d'encadrement, mode de transmission des savoirs et qualité du rapport à l'enseignant) semblent dépendre du type d'études intégré par l'étudiant et créer des conditions facilitant ou rendant difficile l'intégration académique lors de la transition des études secondaires vers les études supérieures. Mais quels sont les modes d'organisation pédagogique qui sont davantage liés à la réussite ? Plus précisément, nous pouvons dire que certains rapports pédagogiques vont privilégier la réussite académique et la persévérance alors que d'autres ne le feront pas. Pour illustrer nos propos, nous citons dans un premier temps la revue des prédicteurs de réussite des chercheurs belges Dupont et al. (2015) qui renvoie à plusieurs études ayant mesuré un lien significatif entre les pratiques pédagogiques, le soutien des enseignants et le fait de réussir : la préparation et la clarté du cours, le fait de présenter les objectifs, la stimulation, l'encouragement, leur disponibilité, leur aide, leur enthousiasme et leur équité sont les principaux comportements des professeurs qui expliquent la réussite aux études (Feldman, 2007). Une deuxième revue de littérature datant de la même année et cette fois-ci québécoise (Vasseur, 2015) répertorie en cinq groupes de facteurs les pratiques pédagogiques favorisant la réussite et la persévérance dans l'enseignement supérieur dont certaines se retrouvent dans le classement de Feldman (2007). Il s'agit de la conception et la préparation du cours qui doivent être claires, stimulantes et adaptées aux étudiants, des moyens d'enseignement dynamiques et facilitant l'apprentissage avec de préférence des méthodes actives pour une meilleure assimilation des connaissances et des compétences, l'apprentissage collaboratif ou coopératif (qui jouerait aussi sur l'intégration sociale et par conséquent, l'engagement institutionnel), l'accompagnement des enseignants à l'encontre des étudiants dont font partie l'évaluation, de préférence formative et le soutien moral et/ou pédagogique (pour favoriser l'estime de soi scolaire et le sentiment d'efficacité

personnelle) et enfin, l'enseignement de la métacognition et de l'apprentissage réflexif pour que les étudiants parviennent davantage à s'auto-réguler, s'évaluer et mieux comprendre les cours et leurs liens. Cela peut être directement mis en perspective avec les facteurs scolaires et personnels que nous avons introduits plus haut dans ce même chapitre. Certains types d'apprentissage peuvent être préconisés et explicités par les enseignants tout comme le fait que leurs comportements aidants et rendant plus confiants et autonomes leurs étudiants puisse avoir comme effet de développer les motivations intrinsèques de leurs étudiants comme leur estime de soi et leur sentiment d'efficacité personnelle. Le fait d'avoir recours à des travaux de coopération peut également intervenir sur les probabilités d'intégration sociale et celles de développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'institution fréquentée. Pour illustrer certains de ces propos, Tinto (1997) a montré que la qualité des rapports pédagogiques influençait les probabilités d'intégration académique, cette dernière influençant à son tour les chances de réussite et de persévérance en fin d'année universitaire. Ainsi, les étudiants qui ne se sentent pas soutenus par leurs enseignants, présentent plus de risques d'échec (Etcheverry, Clifton & Roberts, 2001 cité par Dupont et al., 2015) et de faibles performances académiques en fin d'année (Lizzio, Wilson & Simons, 2002 ; Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007 cités par Dupont et al., 2015). Comme pour le soutien de la famille et des pairs, les comportements des professeurs expliqueraient cependant de manière indirecte la réussite aux études en transitant par les facteurs relatifs à l'engagement cognitif et comportemental tels que le style d'apprentissage ainsi que la motivation (De Clercq, Galand, Dupont et al., 2013 ; Diseth, Pallesen, Brunborg et al., 2010 cités par Dupont et al., 2015). Une thèse récente faite en France (Duguet, 2014) confirme que les pratiques pédagogiques des enseignants à l'université déclarées par les étudiants ont un effet indirect et faible sur la réussite et sur les manières d'étudier, transitant par la variable médiatrice de la motivation. Les pratiques pédagogiques observées ont aussi un impact significatif sur les manières d'étudier quand il est question de l'organisation du cours et sur la réussite en fonction de l'organisation du cours, de l'attitude et des interactions avec les étudiants mais aucun effet n'est mesuré sur la motivation des étudiants, ce qui montre l'importance de prendre en compte à la fois les déclarations des étudiants et des observations plus extérieures à la situation auto-perçue.

Nous venons de développer les rapports pédagogiques qui facilitent l'intégration académique et la réussite à partir d'études menées dans le contexte universitaire. Si les pratiques pédagogiques des enseignants ont un effet significatif indirect et parfois faible sur la réussite car d'autres variables d'ordre cognitive, comportemental et motivationnelle interviennent dans ce processus, nous

retenons leur importance dans l'explication de la réussite. L'une des variables médiatrices, les manières d'étudier peut aussi être mise en perspective avec le type d'études.

Si nous avons constaté un peu plus haut que les manières d'étudier nécessaires pour la réussite académique et par extension à la persévérance sont hétérogènes en fonction de la filière universitaire (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000; Millet, 2003), nous notons que l'écart de ces pratiques se creuse davantage en fonction des types d'études dans l'enseignement supérieur et qu'il peut s'expliquer à nouveau à partir de leur mode d'organisation.

Le travail de Lahire (1997) a notamment montré que les types d'études se caractérisent en fonction de leur volume horaire ainsi que de la charge de travail personnel nécessaire pour réussir et ensuite persévérer. Il en détermine quatre. Le premier type d'études renvoie aux filières universitaires généralistes (licences) en dehors de la faculté de médecine dont les manières d'étudier se traduisent par peu d'heures de cours et de TD ainsi qu'un temps de travail personnel assez faible. Le deuxième type d'études concerne les étudiants à la faculté de médecine qui ont également peu d'heures de cours et de TD mais une charge de travail personnel très importante. Le troisième type d'études rassemble les étudiants en IUT et STS qui ont beaucoup d'heures de cours et de TD mais peu de travail personnel à fournir. Enfin, le dernier type d'études est celui des étudiants en CPGE qui ont à la fois beaucoup d'heures de cours et TD ainsi qu'une charge de travail personnel très importante. Les types d'études ont donc une répercussion sur les manières d'étudier qui s'illustrent par la variation de l'investissement académique des étudiants comme le soulignent les travaux de recherches de Grignon et Gruel (1999). En effet, le temps qui correspond à la fois aux cours et au travail personnel hebdomadaire est le plus élevé chez les élèves des classes préparatoires, suivent les étudiants inscrits dans les STS et dans les IUT très proches des jeunes en faculté de médecine, les derniers étant les étudiants suivant la filière des Lettres à l'université. Le temps de révision est aussi disparate en fonction de la filière (Amrous, 2005), en moyenne, les étudiants à l'université sont majoritaires à réviser pendant la période qui précède les épreuves mais les élèves de classes préparatoires et les étudiants en santé sont les plus nombreux à réviser le plus fréquemment, suivis par les étudiants en STS et en IUT. Comme pour l'analyse des manières d'étudier à l'université (hors IUT), ces pratiques influencent les styles de vie des étudiants et peuvent contribuer à différencier leurs probabilités d'intégration sociale et académique.

Si nous restons dans le contexte de la transition académique et institutionnelle et que nous nous focalisons sur les exigences académiques spécifiques au type d'études en dehors de la charge de

travail devant être fournie, nous remarquons en effet qu'étudier à l'université (hors IUT et faculté de médecine) ne nécessite pas les mêmes efforts que ceux des autres types de formation d'un point de vue socio-cognitif (Romainville, 2000 ; Frickey & Primon, 2003, Coulon, 1997). A l'université, le contenu comme la forme des cours peuvent être très différents de ceux qui étaient enseignés au lycée et les jeunes doivent « apprendre à apprendre » pour s'affilier au métier de l'étudiant et réussir (Coulon, 1997). La recherche effectuée par Frickey et Primon (2003) rejoint l'analyse de Coulon (1997) et aboutit à la conclusion suivante : les filières non sélectives demandent beaucoup plus d'effort socio-cognitifs lors de l'apprentissage et de l'auto-régulation que met en place l'étudiant alors que les filières au mode de recrutement sélectif telles que les IUT, STS et CPGE ne sont pas aussi déstructurantes que l'université car elles restent en continuité avec le lycée par rapport à leur organisation pédagogique ainsi que leur fonctionnement institutionnel. D'ailleurs, les STS et les CPGE sont des formations intégrées au lycée qui restent un environnement connu des étudiants.

Outre la qualité des rapports pédagogiques entre étudiants-enseignants, les manières d'étudier (qualitativement et quantitativement) et les nouvelles exigences académiques propres à chaque type d'études, les autres facteurs relatifs aux types d'études et d'ordre plus contextuel (organisation et fonctionnement des cours, de l'évaluation des connaissances et du contrôle de l'assiduité) ont également fait l'objet de recherches qui ont montré que ces différentes variables organisationnelles influençaient la qualité de la socialisation des étudiants ainsi que leurs probabilités d'ajustements académique et institutionnel qui expliquent une part importante de la persévérance aux études (Baker & Siryk, 1986,1989 ; Tinto, 1999).

Montfort (2000) observe en effet les risques d'une organisation pédagogique universitaire qui offre peu de suivi des travaux réalisés par les étudiants et de contrôle sur leur présence en cours. La question de l'assiduité en cours pousse ainsi certains d'entre eux à la tentation de se distraire davantage. Cette nouvelle forme d'autonomie est souvent perçue comme une « fausse liberté », une contrainte à s'infliger personnellement et constitue vraisemblablement le changement le plus radical avec le lycée (DPD, 2000). Ces différents éléments de l'organisation universitaire ont pour effet négatif potentiel un désinvestissement académique marqué par un manque ou une baisse de travail personnel fourni et un désengagement institutionnel par le manque de présence aux cours. Ces effets négatifs potentiels sont vérifiés par la recherche d'Amrous (2005) qui examine l'absentéisme en fonction des types d'études et établit le constat que moins d'un quart des élèves de classes

préparatoires et de STS vont s'absenter alors que les étudiants inscrits dans des formations universitaires (y compris les IUT) seront près de la moitié à ne pas aller en cours et rassemble les étudiants inscrits en IUT, faculté de médecine, sciences économiques, sciences humaines et sociales. Si l'absentéisme peut s'expliquer en fonction des règles plus ou moins strictes contrôlant l'assiduité des étudiants des établissements, il peut aussi trouver son origine dans un manque d'engagement institutionnel (DPD, 2000) et dans l'incapacité à produire des stratégies d'auto-régulation efficaces (Romainville, 2000). Le manque de motivation peut en effet surgir de la surcharge des effectifs en amphithéâtre où l'étudiant est rendu anonyme et non reconnu au sein de la communauté éducative, ou encore du manque de lien entre les cours magistraux et les travaux dirigés qui constitue également le même type de risque de désengagement des études (Alava & Clanet, 2000). A contrario, les autres formations de l'enseignement supérieur (hors IUT pour les CM) font preuve d'une indulgence limitée dans l'absentéisme de leurs étudiants et le taux d'encadrement plus élevé permet la (re)connaissance individuelle des élèves donc un meilleur suivi individualisé de la transition des études secondaires aux études supérieures. Leurs fonctionnement et organisation sont ceux qui sont le plus proches des établissements de l'enseignement secondaire.

D'autres travaux ont analysé les modes d'organisation des types d'études en fonction de l'évaluation des connaissances et des compétences de l'étudiant et ont montré une fois encore que l'organisation pédagogique universitaire (hors IUT) était la plus déstabilisante pour les étudiants.

A l'université (hors IUT), les devoirs sont en effet presque inexistant pendant l'année et surprennent les étudiants pendant des périodes souvent critiques comme celles où ils doivent préparer leurs partiels au terme du semestre. Peu ou aucun contrôle continu n'est mis en place pendant l'année universitaire et leur part de pourcentage de la moyenne de l'évaluation des connaissances varie d'une filière à l'autre (Michaut & Jarousse, 2001). Cette absence et rareté des devoirs renvoient alors l'étudiant à une incertitude concernant son niveau. Il a donc du mal à s'auto-évaluer (DPD, 2000) et peut difficilement adopter des stratégies d'apprentissage pouvant remédier ou améliorer ses performances. A l'inverse, les autres filières de l'enseignement supérieur ponctuent l'année de contrôles réguliers, ce qui permet à l'étudiant de mieux s'auto-évaluer et rejoint notre conclusion précédente qui fait le rapprochement entre l'organisation des études secondaires et ces types d'études analogues au lycée.

L'organisation pédagogique des cours à l'université peut donc constituer un premier obstacle à franchir pour les étudiants afin de s'intégrer aux normes académiques : ils doivent faire face à

l'incertitude et au flou pédagogique diffus au sein de l'université de masse (Oberti, 1995 ; DPD, 2000 ; Boyer, Coridian & Erlich, 2001 ; Montfort, 2000 ; Lahire, 1997 ; Gruel, 2002 ; Millet, 2003 ; Chevaillier, Landrier & Nakhili, 2008) en adoptant des stratégies d'apprentissage et d'auto-régulation adaptées pour réussir et persévérer (Romainville, 2000). L'organisation pédagogique universitaire (hors IUT) constitue donc l'une des plus grandes ruptures entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur ainsi que son fonctionnement institutionnel.

Effectivement, le décalage le plus fréquent entre le lycée et l'université (hors IUT) est relatif au nouveau rapport de l'étudiant au temps qui dépend du fonctionnement institutionnel des types d'études (DPD, 2000 ; Erlich, 1998). Au commencement de l'année à l'université, le jeune croit découvrir la liberté de la vie d'étudiant mais se rend compte rapidement que l'institution universitaire entrave cette liberté de par ses exigences invisibles au premier abord mais bien réelles (DPD, 2000 ; Erlich, 1998). Les cours ne sont pas organisés de la même façon qu'au lycée : l'année universitaire ne se décompose plus en trimestre mais en semestre et bien souvent les cours se déroulent sur une période beaucoup plus courte qu'une année scolaire au lycée (8-9 mois en moyenne pour les universités contre 10-11 mois pendant la scolarité obligatoire et le lycée). Le rythme journalier est aussi différent : les journées sont soit entrecoupées à de nombreuses reprises ou surchargées. Les unités de temps sont donc bouleversées (DPD, 2000). Les périodes de passation des examens marquent aussi une scission importante avec le lycée : concentrés pendant deux périodes à chaque fin de semestre, ils sont souvent synonymes d'une surcharge de travail supplémentaire et amassée. Ces écarts avec le fonctionnement des études secondaires peuvent avoir des impacts psychologiques négatifs en enclenchant parfois des angoisses ou du stress (DPD, 2000). Cette organisation des cours est très différente de celles observée dans les autres formations sélectives dont les emplois du temps sont très similaires à ceux du lycée (environ 35 heures de cours par semaine) sauf pour les CPGE où le nombre d'heures de cours est plus important (entre 45 et 50 heures en comptant les devoirs surveillés qui ont lieu le samedi). Si les IUT fonctionnent également en semestre, leur taux d'encadrement important pendant les Travaux Dirigés, les Travaux Pratiques et le suivi par le directeur d'études sont un cadre structurant pour les étudiants. Depuis la loi récente du 23 juillet 2013, le découpage de l'année d'études des CPGE a pour ambition de se calquer sur les semestres des études universitaires mais celui des STS reste similaire à celui du lycée en séparant l'année par trimestre.

Chaque type d'études supérieures est façonné par des modes d'organisation pédagogique, des exigences académiques, des manières d'étudier et un fonctionnement institutionnel particuliers. Les études universitaires (hors IUT) présentent les plus hauts taux de redoublements et de décrochage dans l'enseignement supérieur que les recherches introduites ci-dessus expliquent par l'écart notable entre les études secondaires et l'université de masse qui ont des modes de fonctionnement et d'organisation très différents. L'écart est moins grand entre les autres formations de l'enseignement supérieur et le lycée, ce qui facilite les conditions d'ajustement pour réussir et ensuite persévérer dans le même cursus d'études. Les effets des variables organisationnelles ont également fait l'objet d'études empiriques sur l'engagement institutionnel et l'intégration sociale des étudiants qui jouent un rôle considérable dans la persévérance aux études (Tinto, 1999).

L'engagement institutionnel et l'intégration sociale varient en effet en fonction de la formation : Beaupère, Chalumeau, Hugrée et Gury (2007) remarquent que l'affiliation aux études universitaires hors IUT est plus difficile que celle au sein des filières sélectives (IUT, STS, CPGE). Ces écarts s'expliquent en fonction des différentes sociabilisations qui varient par rapport aux types d'études suivies (Lahire, 1997). Les conclusions des recherches citées ci-dessous convergent à l'unanimité vers le constat que l'université ne remplit pas son rôle intégrateur (Dubet, 1991) à l'inverse des formations sélectives (IUT, CPGE et STS).

Les formations universitaires généralistes ne remplissent pas leur fonction d'intégration. Cela peut se mesurer par la satisfaction des étudiants liée aux pratiques d'entraide académique des étudiants qui varie en fonction du type d'études suivies (Millet, 2003 ; Sembel, 1997 ; OVE, 1997, 2000, 2003, 2006 ; Frickey & Primon, 2003 ; Dubet, 1994 ; Erlich, 1998). Les étudiants à l'université sont les moins satisfaits à l'inverse des étudiants dans les filières sélectives (Erlich, 1998 ; Galland, 1995) qui créent aussi plus facilement et plus fréquemment un sentiment d'appartenance à leur établissement (Merle, 1997). Plus précisément, les recherches de Lahire (2000) et de l'Observatoire de la Vie Étudiante (2006) remarquent que les étudiants les plus satisfaits à l'égard de l'entraide sont ceux qui sont inscrits en CPGE, trois fois plus nombreux que ceux qui le sont en STS et à l'université où les étudiants inscrits en Droit, Économie, Lettres et Sciences Humaines sont les moins satisfaits. Comme les élèves des CPGE, les étudiants en IUT présentent des taux de satisfaction très élevés en ce qui concerne leurs relations d'entraide académiques. Ces résultats peuvent néanmoins présenter des discordances face aux a priori véhiculés à la fois dans les classes



préparatoires où il est censé régner des principes de haute concurrence et dans les STS dont la structure et le fonctionnement des cours sont semblables à celles du lycée et donc peut-être favorables au développement du travail collectif des étudiants. Nous ne savons pas comment interpréter les constats relatifs aux STS mais nous pensons que les CPGE véhiculent une rigueur et une perfectibilité du travail qui peuvent être compatibles à l'entraide académique qui devient une stratégie d'apprentissage dans le but d'améliorer les performances académiques.

Évaluer la capacité d'un établissement dans son rôle d'intégration sociale passe également par l'analyse de ses rites intégrateurs (Galland, 1995) ainsi que l'observation des pratiques des étudiants dans la manière qu'ils vont occuper l'espace dédié aux études et décrire leurs relations avec leurs pairs (Boyer, 2000 ; Férouz, 2001 ; Boyer, Coridian & Erlich, 2001).

Lors de leur recension des travaux examinant les relations des étudiants à leurs pairs et avec les autres personnels éducatifs, Paivandi et Coulon (2008) observent une socialisation dynamique qui se perpétue du lycée aux filières de CPGE, STS et IUT. Ces types d'études favorisent l'émergence du lien social via l'encadrement, la restriction des effectifs de classe, l'organisation de plusieurs journées intégratrices ou encore l'existence d'un parrainage individualisé. Les étudiants présents dans ces formations sélectives ont ainsi davantage d'amis issus de leur filière d'études à l'inverse des étudiants inscrits à l'université. A contrario, l'organisation pédagogique et le fonctionnement institutionnel de l'université (hors IUT) ne facilitent pas la création de liens entre les étudiants. En terme d'organisation pédagogique, seuls les travaux dirigés et les travaux pratiques organisés en petits effectifs (entre 10 et 40) semblent faciliter les rencontres (Montfort, 2003). C'est aussi le cas des journées d'accueil organisées à la rentrée universitaire (Bédarida, 1994) ou encore du tutorat dispensé par des étudiants dans les second et troisième cycle. Malgré l'existence de ces dispositifs<sup>66</sup>, les relations des étudiants à l'université restent souvent superficielles ou axées uniquement sur le travail académique. L'intégration des étudiants à l'université de masse peut donc avoir lieu principalement pendant les moments consacrés aux situations d'apprentissage (Rayou, 1998 ; Montfort, 2003 ; Boyer, Coridian & Erlich, 2001 ; OVE, 1997, 2000 ; Gruel & Amrous, 2003) ou de manière plus sporadique pendant la pause entre deux cours mais l'usage de l'établissement reste très majoritairement d'ordre utilitaire avec la fréquentation de lieux fonctionnels comme le Bureau des

---

<sup>66</sup> Les dispositifs sont actuellement plus nombreux (cf Plan Réussite Licence créée en 2007) et ne concernent plus seulement l'université car le gouvernement a instauré récemment (le 23 juillet 2013) de nouvelles mesures qui visent à favoriser les conditions de réussite et de persévérance dans l'ensemble des formations de l'enseignement supérieur qui dépendent des Ministères de l'Éducation nationale et de l'enseignement et de la recherche. La circulaire de l'été 2013 a pour ambition de renforcer un continuum bac-3 bac+3.

étudiants, la Maison de l'étudiant/de l'Université et la bibliothèque universitaire (Erlich, 2000). Il n'est donc pas surprenant de constater que les étudiants français soient rarement engagés dans la vie universitaire et faiblement intégrés parmi leur groupe de pairs (Erlich, 1998, 2000 ; Rey, 2005 ; Le Bart & Merle, 1997). Contrairement aux universités américaines, la vie sur le campus n'est en effet pas mise en avant par l'institution universitaire française (Erlich, 1998, 2000 ; Rey, 2005), cette conclusion rejoignant l'analyse de Dubet (1991). Si quelques filières universitaires organisent des moments dédiés à l'intégration, ces derniers sont encore trop rares et sont le plus souvent organisés par des étudiants qui font partie d'associations universitaires. Étant donné les différentes observations qui ont été faites sur l'université, la qualité de la relation inter-étudiants est donc souvent analysée comme étant superficielle et peu développée en dehors du contexte universitaire par les jeunes étudiants qui y sont inscrits (Boyer, 2000 ; Férouzis, 2001 ; Boyer, Coridian & Erlich, 2001). A l'inverse des filières sélectives (Coulon & Paivandi, 2008), l'université souvent plus grande et caractérisée par la massification des effectifs est un lieu « froid » et peu intégrateur (Gruel & Amrous, 2003). Les recherches qui examinent les rites intégrateurs des types d'études montrent que les autres formations sélectives de l'enseignement supérieur favorisent l'émergence de liens sociaux puisque la vie étudiante y est centralisée. Des travaux de recherche (Galland, 1995) analysent en effet ces pratiques au sein de plusieurs types de formations du supérieur et constatent que les filières sélectives y compris la faculté de médecine à l'université, instaurent un fonctionnement qui a pour vocation d'intégrer le nouvel étudiant en passant par des pratiques de bizutage, l'organisation de nombreuses rencontres, soirées festives qui sont plus régulières qu'à l'université (Galland, 1995). Rajoutons à ces pratiques les modes d'organisation pédagogique et du fonctionnement institutionnel qui ne peuvent que renforcer les probabilités d'intégration sociale puisque les étudiants de ces types d'études passent beaucoup plus de temps ensemble dans l'établissement via leur présence aux cours dont le nombre d'heures est significativement plus élevé qu'à l'université (Lahire, 1997). Deuxièmement, les relations pédagogiques sont facilitées par un taux d'encadrement très important qui induit un rapport plus individualisé entre étudiants d'une part et d'autre part entre étudiants et enseignants, ce qui avantage aussi l'intégration académique. Troisièmement, le groupe classe reste identique et son nombre d'étudiants est restreint comme dans les études secondaires ce qui aide également à sociabiliser plus efficacement. Chaque étudiant peut être ainsi (re)connu au sein de sa formation alors que pour un étudiant dans une filière universitaire autre que IUT, l'environnement universitaire est perçu comme un carrefour de nombreux groupes d'individus voire d'individus dans un contexte de masse (Bédarida, 1994). Ceci explique la difficulté d'aller à la rencontre et de

rencontrer les enseignants, les autres étudiants ou encore les personnels administratifs (Boyer, 1991, 2000 ; Coulon & Paivandi, 2008). Même si les contacts inter-étudiants peuvent provenir d'autres contextes d'échanges comme les activités extrascolaires organisées par l'université ou la formation, le plus fréquemment sportives (OVE, 1997, 2000 ; Lahire, 2000 ; Erlich, 1998), peu d'étudiants s'y investissent en première année (Houzel, 2008 ; Coulon & Paivandi, 2008) voire sur l'ensemble de leurs études (Erlich, 1998). Cette dernière observation confirme à nouveau la difficulté plus palpable des étudiants à l'université de développer des liens sociaux renforçant leurs probabilités de réussite académique et de persévérance par manque d'intégration sociale et d'engagement institutionnel.

L'étude des variables organisationnelles en fonction des types d'études montre que la manière dont s'organisent et fonctionnent les différentes formations de l'enseignement influence les probabilités d'intégration sociale, d'engagement institutionnel mais également celles de réussite académique et de persévérance. Pour terminer l'introduction de ces variables, nous rapportons les conclusions de travaux qui se sont intéressés à l'effet site des établissements pour un même type d'études, les filières universitaires généralistes.

La persévérance et le succès dans les études supérieures peuvent aussi s'expliquer par les facteurs spécifiques au site de l'établissement<sup>67</sup> (Coulon & Paivandi, 2008 ; Losego, 2004 ; Michaut, 2001 ; Férouzis, 2001 ; Bédarida, 1994 ; Dubet, 2003) ainsi que son statut (localisé ou délocalisé). Le même constat a été fait pour les IUT (Péan & Prouteau, 2007). En France, les travaux empiriques menés à ce sujet sont peu nombreux et n'aboutissent pas nécessairement à des résultats significatifs ou à des conclusions univoques. Ainsi, lorsque Michaut et Jarousse (2001) s'intéressent aux différences de rendements scolaires en fonction des modes d'organisation pédagogique entre plusieurs sites universitaires de l'académie de Dijon, Toulouse et Nantes, les résultats ne sont pas significatifs. Seules les variables comptabilisant le volume d'heures annuel (Jarousse & Michaut, 2001), la capitalisation modulaire et la « semestrialisation » (Michaut, 2000) ont un impact sur la réussite mais elle mesure finalement plus l'effet filière que l'effet de site, ce qui montre qu'il est parfois plus pertinent d'étudier l'effet de site en regroupant les filières en fonction de leur mode de

---

<sup>67</sup> A ce propos, Michaut (2012) opère une distinction entre « effet établissement » qu'il pense inapproprié à l'université et « effet de site ». Si le premier terme est applicable à l'analyse des établissements de l'enseignement primaire et secondaire, il ne l'est pas pour l'université qui regroupe plusieurs entités universitaires (pratiques enseignantes, politiques des composantes et divisions centrales). Il est donc plus pertinent de parler d'« effet de site » ou d'« effet de filière ».

fonctionnement. La réussite peut donc varier entre les filières d'un même établissement, entre des filières identiques mais dans des établissements différents et entre plusieurs établissements. Les deux chercheurs analysent ces résultats en partant de l'hypothèse que la mesure de la réussite est elle-même problématique puisque les critères d'évaluation peuvent varier d'un site à l'autre étant donné que l'examen d'études universitaires n'est pas national<sup>68</sup>. L'autre explication avancée par les auteurs est le manque d'information sur les caractéristiques des étudiants, ainsi l'effet de composition du public étudiant n'a pas pu être mesuré de façon satisfaisante. Néanmoins, d'autres analyses menées par Michaut (2000, 2004) ont montré qu'il existait une différence significative en fonction de la réussite, de la filière et du site de l'établissement où par exemple, les étudiants en Sciences de la Nature et de la Vie et à Dijon présentaient 17,6% plus de chances de réussir leur première année que les autres inscrits dans la même filière ailleurs si les caractéristiques sociales et scolaires ont été neutralisées dans l'analyse statistique. Les écarts de réussite peuvent s'expliquer de la même façon que l'étude de Michaut et Jarousse (2001) en précisant toutefois que le capital scolaire antérieur aux études est parfois plus valorisé que l'investissement de l'étudiant dans ses études. Ce constat montre que chaque site a une politique de sélectivité qui diffère.

Les recherches qui examinent le lien entre le statut de la formation universitaire (Bourdon et al., 1994 ; Férouzis, 2001 ; Bernet, 2009 ; Duru-Bellat et al., 2000 ; Michaut, 2005 cité par Michaut, 2012), la réussite et la persévérance présentent également des résultats problématiques dans le sens où ils aboutissent parfois à des conclusions contradictoires quant à l'effet de suivre ses études dans une université mère ou une antenne universitaire délocalisée. Ce n'est pas le cas pour l'étude de Bourdon et al. (1994) qui montre que les étudiants inscrits dans l'antenne universitaire de Nevers sont significativement plus nombreux à échouer académiquement que les autres inscrits à Dijon. L'équipe de recherche avance alors l'hypothèse que la composition du public de Nevers peut expliquer cet écart puisque ce dernier est plus marqué négativement par ses origines sociales et scolaires que celui de l'université mère. L'étude de Férouzis (2001) aboutit sur des conclusions plus contrastées : une des deux antennes universitaires (Périgueux) présente des taux de réussite plus élevés en Droit que ceux de l'université mère (Bordeaux) mais la deuxième antenne universitaire étudiée (Agen) est derrière l'université mère. Alors comment expliquer qu'une antenne universitaire devance l'université mère alors que la seconde reste derrière elle en terme de performances académiques ? Dans une intervention plus récente, Férouzis (2002) avance l'hypothèse de la « culture étudiante » qui se traduit par l'investissement des enseignants qui peut varier d'un site à un

<sup>68</sup> Cette interprétation rejoint celle de Férouzis (2002) qui analyse de la même manière les écarts de réussite entre deux antennes universitaires délocalisées dans l'académie de Bordeaux et de Duru-Bellat et al. (2000).

autre en fonction de leur ambition de faire progresser la qualité de la formation locale. Le fait que les antennes universitaires favorisent l'intégration sociale par l'existence d'une structure analogue au lycée n'explique donc pas nécessairement la réussite académique malgré les résultats de l'étude de Michaut (2004) et de Losego (2004) qui convergent sur le constat que la taille et l'effet de site de l'établissement peuvent être indirectement liées à la réussite. Les antennes universitaires dont la taille relève plus de l'échelle humaine, favorisent en effet l'échange entre les étudiants et par extension leurs intégration sociale et académique. Leur mode de recrutement favorise également l'intégration sociale entre étudiants car les étudiants rencontrent plus de probabilités de retrouver des amis ou des connaissances antérieurs aux études supérieures. Enfin, l'étude de Bernet (2009) montre que le fait d'être inscrit en AES dans l'antenne universitaire du Creusot plutôt que dans l'université mère de Dijon produit plus de réussite en DEUG si l'on se réfère au taux de la réussite brute sans dissocier les étudiants confirmés des autres<sup>69</sup>. Mais l'effet plus-value de l'inscription à l'antenne disparaît lorsque le chercheur étudie le taux de réussite nette et la poursuite d'études en Licence qui ne s'expliquent significativement que par le temps mis par l'étudiant pour valider son DEUG. Par rapport aux études de Félouzis (2001) et de Bourdon et al. (1994), le travail de Bernet (2009) apporte cependant un élément important afin de mesurer la réussite et la persévérance au DEUG en fonction du lieu d'études car il dissocie les étudiants inscrits en deux groupes, ceux qui s'inscrivent une fois et qui décrochent et les autres, de ceux qui poursuivent leurs études donc s'inscrivant à nouveau. Cette distinction qui questionne les motivations des étudiants à l'égard de leurs études (Lemaire, 2002) est pertinente puisqu'elle amène des résultats vraiment intéressants : après plusieurs inscriptions, les décrocheurs sont plus nombreux à l'université mère que dans l'antenne universitaire du Creusot alors que la tendance inverse est observée en cas d'une seule inscription. Lorsque l'analyse porte exclusivement sur les étudiants confirmés donc a priori investis académiquement et persévérants, les écarts de réussite brute entre le site mère et l'antenne universitaire sont considérables (20 points de différence), ce qui laisse supposer que l'antenne universitaire du Creusot développe des conditions de persévérance plus fortes que dans l'université mère, cela rejoignant les conclusions présentées dans un rapport de l'inspection générale de l'Éducation nationale et de la Recherche (IGAENR, 2006). Les résultats des étudiants confirmés, mesurant le taux de réussite nette en deux ans et globale nous conduisent à développer le même raisonnement puisque le lien entre la réussite en deux ans et le fait d'être à l'antenne universitaire du

---

<sup>69</sup> Les étudiants confirmés se dissocient des autres par leur inscription récidiviste même s'ils ne parviennent pas à valider et à persévérer ultérieurement dans leurs études. Les autres décrochent après avoir s'être inscrits une fois (Girardot et al., 2005).

Creusot est significatif avec une différence de 11,7 points par rapport à Dijon et celui entre la réussite à plus long terme et le fait d'être inscrit au Creusot l'est également avec 6 points de différence. Nous pensons que cet écart peut s'expliquer par le mode d'organisation pédagogique de la formation au Creusot, son fonctionnement ainsi que sa culture étudiante (Félouzis, 2001) mais que ces résultats ne sont pas transposables à l'ensemble des académies françaises (Félouzis, 2001 ; Jarousse & Michaut, 2001 ; Bernet, 2009). Même si l'effet plus-value de l'antenne du Creusot s'annule dans l'analyse du parcours ultérieur des étudiants après l'obtention du DEUG, nous retenons que le fait d'être un étudiant confirmé et de suivre des études au sein de l'antenne universitaire du Creusot présentent des probabilités de réussite et de persévérance en DEUG plus importantes qu'au sein de l'université-mère de Dijon, cela ouvrant des perspectives de recherches pour produire plus de résultats intra- et inter- académiques.

## **6. Conclusion :**

La présentation des approches empiriques suite à celle des études théoriques sur la persévérance et le décrochage dans les études supérieures met en perspective les catégories des facteurs empiriques avec celles des théories (Sauvé et al., 2006 ; Tinto, 1992). Ainsi, plusieurs rapprochements peuvent être faits. L'examen des facteurs personnels tels que les motifs d'entrée aux études, l'estime de soi scolaire et les facteurs scolaires envisagés en tant qu'aptitudes intellectuelles coïncident avec certaines théories psychologiques. Les travaux portant sur les facteurs familiaux renvoient essentiellement aux théories économiques et sociales mais également psychologiques en fonction du groupe de variables étudiées. Les facteurs interpersonnels s'intéressent aux échanges entre l'individu et son milieu, ce qui les place dans la catégorie des théories interactionnelles. Les facteurs institutionnels qui examinent les relations entre l'organisation pédagogique et le fonctionnement des établissements s'insèrent plutôt dans une approche théorique organisationnelle. Les facteurs scolaires relatifs à la scolarité antérieure de l'étudiant, son rapport à l'apprentissage en terme de représentations et manières d'étudier n'appartiennent pas réellement à l'une des cinq catégories présentées par Tinto (1992) mais ils peuvent être rapprochés d'une part, des théories psychologiques qui examinent les représentations individuelles liées aux diverses attitudes d'apprentissage et l'auto-évaluation de soi sur le plan scolaire et d'autre part, des théories sociologiques qui s'intéressent aux conditions d'émergence de ces représentations et pratiques dans la socialisation scolaire et familiale.

Présenter et analyser les résultats de recherches empiriques permet ainsi de confronter les théories aux situations et spécificités locales. A l'inverse d'une théorie, ils ne visent pas à être généralisables mais restituent les particularités relatives à différentes échelles sociales et permettent des perspectives internationales de recherche ou à plus petite échelle entre différents groupes d'individus, établissements et dans de plus larges territoires. C'est pour cette raison que nous avons beaucoup insisté sur le fait de présenter des recherches empiriques menées sur les étudiants en France plutôt qu'ailleurs afin d'établir un cadre de référence le plus pertinent possible<sup>70</sup>.

Malgré les différences relatives au groupe socio-culturel étudié et aux diverses méthodologies mises en œuvre, nous retenons que la persévérance dans l'enseignement supérieur est complexe et multifactorielle (Sauvé et al., 2006). La question suivante est de savoir comment étudier la persévérance envisagée en tant que telle et comment la délimiter conceptuellement pour mener à bien notre recherche. Ce questionnement est traité dans le chapitre suivant qui introduit le choix argumenté de notre cadre théorique et de notre problématique de recherche.

---

<sup>70</sup> Par exemple, Erlich (2000) compare le système universitaire des États-Unis au nôtre afin de montrer que les conditions de l'engagement institutionnel y sont plus marquées, notamment par le développement d'une vie très active sur le campus universitaire américain qui remplit plus son rôle d'intégration que l'université française.

## CHAPITRE 4

### DELIMITATION DU CADRE THEORIQUE ET PRESENTATION DE LA PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

La revue de littérature montre que la problématique de la persévérance dans les études supérieures est un objet de recherche récent en France, comme celle du décrochage au même niveau d'études, encore en construction (Bernard, 2015) mais plus fourni (Hedhili, 2016).

#### 1. Définition de la persévérance retenue pour notre recherche :

Nous avons vu que la délimitation conceptuelle de la persévérance (chapitre 1) pose question et a un impact sur les modes d'opérationnalisation qui peuvent également varier en fonction des données disponibles et des objectifs scientifiques (RésoSup n°9, 2014). A partir de quand peut-on parler de persévérance et sous quelles conditions ?

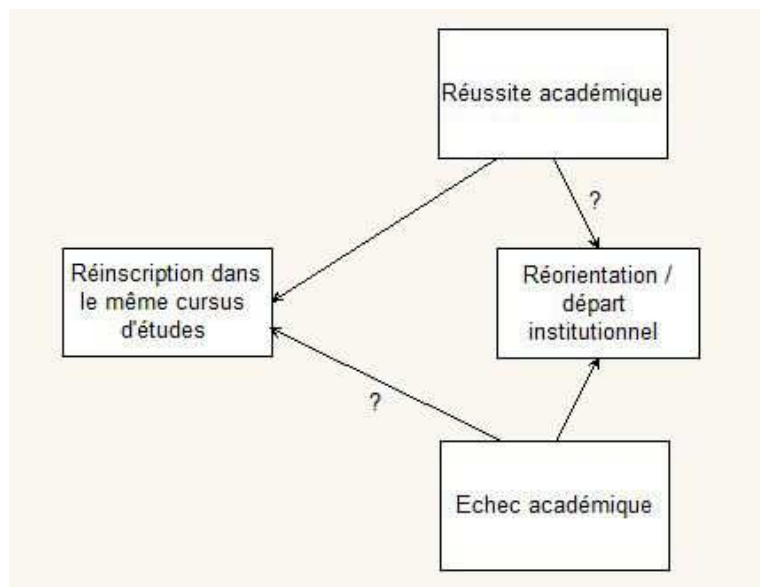
Comme nous l'avons développé lors du premier chapitre qui synthétise une grande partie des définitions données à la persévérance, nous pouvons vite nous perdre si nous ne délimitons pas clairement ce que la persévérance signifie dans le cadre de notre recherche. Étant donné que nous nous intéressons seulement à la transition lycée – enseignement supérieur, notre définition de la persévérance n'inclut pas celle de l'obtention du diplôme dans un cursus d'études spécifiques. Elle se manifeste par l'acte de l'étudiant de ne pas interrompre ses études indépendamment de son établissement et de son cursus disciplinaire (Hedhili, 2016), cela signifiant que nous incluons à la fois les étudiants qui poursuivent dans le même cursus d'études l'année consécutive et ceux qui se réorientent ailleurs. Pour notre recherche, nous voulons donc prendre en compte les deux formes de persévérance que nous avons incluses sous le générique de persévérance. Autrement dit, nous faisons la distinction entre la persévérance institutionnelle, le sens le plus fréquemment donné à la persévérance, c'est-à-dire le fait de continuer ses études dans le même cursus de celle qui équivaut à la réorientation dans un autre cursus d'études. Cependant, cette approche de la persévérance reste



incomplète.

En effet, un autre aspect de la trajectoire étudiante est également important et tend à être examiné pour mieux délimiter conceptuellement la persévérance : il s'agit de la place de la réussite et de l'échec académiques pouvant être confondus respectivement avec la persévérance et le décrochage alors que certaines recherches déconstruisent ce faux a priori. Comme Sergeant (2015), Leclerc et al. (2014), Roland et al. (2015), nous dissociions la persévérance de la réussite académique : si la réussite académique est effectivement nécessaire pour progresser dans le cursus d'études, elle ne l'est pas pour y persévérer. Sinon, comment expliquer la persévérance dans le même cursus alors que l'étudiant est en difficulté académique ? Ou inversement, comment expliquer la non persévérance dans le même cursus alors que l'étudiant ne rencontre aucune difficulté académique ?

Schéma 1 : questionner la place de la réussite et de l'échec académiques dans la persévérance



Afin de tenir compte de la réussite et de l'échec dans l'acte de persévérer institutionnellement ou de se réorienter ailleurs, nous avons donc intégré à notre compréhension précédente de la persévérance, l'échec et la réussite académiques. **L'ajout de ces deux critères nous a permis de définir quatre types de persévérance :**

- la persévérance institutionnelle avec réussite académique qui équivaut à la réinscription dans le même cursus d'études en seconde année ;
- la persévérance institutionnelle avec échec académique qui équivaut au redoublement de la première année d'études ;
- la réorientation ou départ institutionnel avec réussite académique qui traduit la situation des étudiants qui changent de formation alors qu'ils ont validé leur première année d'études ;
- la réorientation ou départ institutionnel avec échec académique qui traduit la situation des étudiants qui changent de formation sans avoir validé leur première année d'études.

Nous avons présenté les quatre formes de persévérance retenues pour notre étude. Afin de les décrire et les expliquer, nous avons ensuite défini notre cadre théorique ainsi que nos variables empiriques en nous inspirant du modèle de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1993) et du concept de type d'études (Lahire, 1997).

## **2. Délimitation théorique et opérationnelle des facteurs explicatifs de la persévérance institutionnelle :**

### **2.1. Modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1997) :**

Notre recherche questionne la trajectoire individuelle de l'étudiant avec le modèle interactionnel et multifactoriel de l'intégration ou du départ institutionnel de l'étudiant (Tinto, 1997) dont l'intérêt est multiple. D'abord, ce modèle a été enrichi à de nombreuses reprises en fonction des remarques des chercheurs l'ayant testé et critiqué (Sauvé et al., 2006 ; Sergeant, 2015 ; Neuville et al., 2013). En ce sens, il atteste d'une reconnaissance parmi la communauté scientifique qui s'éprouve dans son pays d'origine (les États-Unis), ceux qui lui sont limitrophes (le Canada et le Québec) et commence à faire l'objet de recherches appliquées dans l'Europe francophone (la Belgique) et ailleurs (au Burundi notamment avec l'étude de Ndayizamba, 2015). Deuxièmement, le modèle de Tinto adopte une approche assez complète de la persévérance et du décrochage des études supérieures car il

reprend des variables issues de théories sociales, psychologiques, économiques et organisationnelles. Étudier la persévérance à travers l'ensemble de ces filtres dans une approche interactionnelle permet de restituer la qualité globale de l'expérience institutionnelle de l'étudiant et de mieux identifier ses conditions d'émergence. Troisièmement, le modèle de Tinto respecte la temporalité des parcours et intègre à la fois les facteurs relatifs à l'expérience institutionnelle de l'étudiant, ceux qui la précèdent (facteurs de pré-admission) et ceux qui la suivent (révision de l'engagement vis à vis de l'institution et du projet) conduisant l'étudiant à persévérer ou à décrocher de son établissement. Enfin, il présente également l'intérêt d'inclure les « engagements extérieurs » aux études comme le soutien financier et social apportés par les amis ou la famille, ce que nous avons souhaité compléter avec d'autres facteurs externes comme la qualité de transition personnelle dans le processus de séparation-individuation marquant également le passage du lycée vers les études supérieures, la présence de maladie ou d'événements de vie influençant la qualité de l'expérience institutionnelle mais étant peu développés par la recherche (Sergeant, 2015).

Cependant, il présente plusieurs limites (Neuville et al., 2013 ; Sergeant, 2015) en n'intégrant pas ou insuffisamment les variables motivationnelles telles que l'engagement, la valeur perçue des études et le sentiment d'efficacité personnelle et celles relatives aux événements de vie extérieurs à l'expérience institutionnelle (problèmes personnels, familiaux, etc...). De plus, il ne s'applique que sur l'étude de la persévérance et du décrochage pour les étudiants inscrits à l'université et persévérant ou non au sein de leur institution. Sont ainsi exclues les autres formations de l'enseignement supérieur ainsi que la persévérance prise dans un sens plus distal (Sergeant, 2015 ; Hedhili, 2016), c'est-à-dire le fait de poursuivre des études ailleurs que dans l'établissement d'origine sans décrocher ou abandonner définitivement les études supérieures, ce qui peut induire en erreur sur le parcours de l'étudiant n'étant pas nécessairement en échec ou en décrochage (Millet, 2012).

Schéma 2 : modèle de l'intégration de l'étudiante de Tinto (1997, p.615)

### DIFFUSION NON AUTORISEE

En tenant compte du type de persévérance de l'étudiant, notre second objectif de recherche est donc de questionner la transition du jeune, du lycée vers l'enseignement supérieur français en partant du cadre théorique du modèle de l'intégration de l'étudiant (Tinto, 1997) afin d'approfondir les connaissances sur la nature et l'impact des différents facteurs y étant présents. **En d'autres termes, nous nous posons les questions de recherche suivantes :**

- Quels sont les facteurs de pré-admission expliquant les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique en première année d'études supérieures ?
- Quels sont les facteurs de l'expérience institutionnelle expliquant les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique en première année d'études supérieures ?
- Quels sont les facteurs en dehors de l'expérience institutionnelle (engagements extérieurs) expliquant les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique en première année d'études supérieures ?

A partir des travaux de recherche et de la théorie de Tinto, nous sommes amenée à formuler plusieurs hypothèses de recherche :

**En ce qui concerne les facteurs de pré-admission**, nous pouvons faire une première hypothèse selon laquelle les expériences scolaires passées des étudiants (Poropat, 2009 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004) ont un lien avec le fait de réussir académiquement et de persévérer dans le même cursus, ce qui rejoint de nombreuses recherches ayant examiné le lien entre le rapport au savoir et la réussite (Charlot, 1992 ; Deci & Ryan, 2000 ; Eccles, 1983 ; Wigfield & Eccles, 1994 ; Robbins et al., 2004), celui existant entre la maîtrise des pré-requis, les habiletés cognitives et la réussite (Cartier & Langevin, 2001 ; Tinto, 2005 ; Sauvé et al., 2006 ; Lambert-Le Mener, 2012 ; Michaut, 2000 ; Romainville, 2000), l'obtention d'une mention au baccalauréat et la réussite (Beaupère et al., 2007 ; Duru-Bellat, 1995 ; Gruel, 2002), le redoublement et l'échec (Duru-Bellat, 1995 ; Beaupère et al., 2007 ; Gury, 2007).

Par ailleurs, le soutien émanant de la sphère familiale constituerait également un élément explicatif de la persévérance dans le fait d'accompagner et d'encourager les adolescents dans la construction de leur projet et leur scolarité (Budny, 2001 ; Potvin et al., 1999 ; Duru-Bellat, 2002 ; Alava & Romainville, 2001). Nous formulons alors l'hypothèse qu'un soutien familial important aurait une influence bénéfique sur la réussite et la persévérance institutionnelle des étudiants une fois entrés dans l'enseignement supérieur. Pour rester dans le cadre de la famille, nous pensons que les étudiants dont les parents ou les membres de la fratrie qui ont un capital culturel institutionnalisé important seront plus à même de réussir et de persévérer dans le même cursus d'études car ils auront bénéficié d'une meilleure préparation aux études que les autres (Bourdieu, 1978 ; Linnehan, Weer & Stonely, 2011 ; Leclercq et al., 2015 ; Duru-Bellat, 2002).

Les intentions, l'engagement institutionnel et buts d'apprentissage définis avant l'entrée aux études ont été parfois associés à une probabilité plus grande de réussite et de persévérance (Tinto, 1999), ce qui n'était pas le cas des étudiants en indécision scolaire et/ou professionnelle (Faurie, 2012). Pour notre étude, nous émettons le postulat qu'avoir un projet peut protéger les étudiants du départ institutionnel et expliquer leur réussite académique. Enfin, nous pouvons émettre une dernière hypothèse qui concerne la représentation des études supérieures des adolescents en fonction de leurs croyances motivationnelles (Dupont et al., 2015) : plus ces derniers se projettent positivement dans

leurs études dans leur probabilité d'adaptation aux nouvelles exigences académiques, plus ils sont à même de réussir et de persévérer dans le même cursus (Romainville, 2000 ; Bandura, 1997 ; Eccles & Wigfield, 2002 ; ; Torres & Solberg, 2001 ; Boudrenghien & Frenay, 2011 ; Bandura, 1991 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008 ; Elias & Macdonald, 2007 ; Richardson et al., 2012).

**Pour les facteurs relatifs à l'expérience étudiante**, nous pouvons nous attendre à ce que l'ensemble d'entre eux qui proviennent du modèle de Tinto (1999) explique la persévérance institutionnelle dans le même cursus d'études et probablement la réussite académique même si ce n'est pas son objectif initial. Cela confirmerait la qualité de ce modèle auprès de notre population.

Plus précisément, nous pouvons formuler l'hypothèse que la qualité de l'expérience institutionnelle détermine fortement la décision finale des étudiants entre persévérer ailleurs ou dans le même cursus d'études en fonction de l'engagement envers l'institution et les intentions des étudiants (Tinto, 1999). Ainsi, nous nous attendons à ce que les étudiants continuant leurs études dans le même cursus et réussissant académiquement aient vécu une expérience étudiante marquée positivement, c'est-à-dire, résultant de la combinaison des modalités positives de chacune des variables étudiées. A l'inverse, les étudiants en échec et se réorientant auraient cumulé plusieurs expériences académiques, sociales et extra-académiques négatives.

Comme l'a également démontré Tinto (1999, 2005), nous pouvons prédire qu'une intégration sociale positive ait un impact bénéfique sur l'intégration académique dans le fait de plus s'engager en développant des croyances motivationnelles fortes et a fortiori sur la persévérance institutionnelle (Pariat, 2008 ; Tao et al., 2000 ; Larose et al., 1994 ; Larose et al., 1998 ; Wintre & Yaffe, 2000 ; Cabrera et al., 1993 ; Lamothe et al., 1995 ; Napoli & Portman, 1998 ; Gerdes et al., 1994 ; Robbins et al., 2004 ; Dupont et al., 2015). Plusieurs études ont en effet montré que le rôle des pairs était important pour expliquer la réussite et la persévérance institutionnelle. Nous nous attendons donc à ce que l'intégration sociale renforce également le sentiment d'appartenance des étudiants et par conséquent, leur engagement ou satisfaction liés à leur établissement.

Plusieurs dimensions de l'intégration académique peuvent expliquer la persévérance institutionnelle. L'engagement académique (présence, participation en cours, investissement dans le travail

personnel à fournir), le type d'apprentissage (superficiel ou approfondi, pour la performance ou la maîtrise des connaissances) nécessaires pour répondre aux nouvelles exigences académiques, la qualité des relations en situation d'apprentissage (climat de classe) et l'effet enseignant sont également des facteurs qui ont été souvent mis en relation de façon significative avec la persévérance institutionnelle et la réussite académique (Dupont et al., 2015 ; Romainville, 2000 ; Millet, 2010 ; Sauvé et al., 2006 ; Blaya et al., 2011 ; Filiault et al., 2011 ; Lizzio, Wilson & Simons, 2002 ; Lizzio, Wilson & Hadaway, 2007 ; Bong, 2005 ; Simons, Dewitte & Lens, 2004 ; Richardson et al., 2012 ; Pirot & De Ketele, 1990). Nous nous attendons donc à ce que les étudiants engagés académiquement, travaillant de façon approfondie et pour la maîtrise des apprentissages, rapportant des relations positives en situation d'apprentissage et percevant positivement leur enseignant soient plus nombreux que les autres à réussir et à persévérer dans le même cursus d'études.

Les engagements extérieurs regroupent tous les facteurs externes pouvant influencer la qualité de l'expérience institutionnelle et par extension, la réussite et la persévérance institutionnelle. Les problèmes rencontrés à l'extérieur des études comme le manque de soutien financier ou social émanant de plusieurs sources ou encore des événements de vie difficiles (rupture amoureuse, problème de santé, décès d'un proche) peuvent aussi affecter la qualité de l'expérience étudiante et avoir un impact négatif sur la persévérance institutionnelle. A partir de ces différents constats, nous pouvons formuler plusieurs hypothèses qui concernent uniquement des facteurs extérieurs aux études : les étudiants manquant de soutien social auront moins de chance de réussir et de persévérer institutionnellement que les autres (Pariat, 2008 ; Cabrera et al., 1993 ; Pascarella et al., 2005 ; Bean & Metzner, 1985 ; Alava & Romainville, 2001 ; Fass & Tubman, 2002 ; Hackett, Betz, Casas et al., 1992 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Torres & Solberg, 2001 ; Mattanah, Lopez & Govern, 2011), ceux qui vivront des événements de vie seront dans le même cas (Sergeant et al., 2015 ; Bean & Metzner, 1985) comme ceux étant en difficultés financières (Cabrera et al., 1993 ; Sandler, 2000). Enfin, les intentions, l'engagement institutionnel et les buts d'apprentissage redéfinis après la première année d'études supérieures sont également explicatifs de la décision des étudiants de persévérer ou non dans la même voie d'études (Tinto, 1997). L'expérience institutionnelle peut modifier le projet initial des étudiants, leur engagement institutionnel ainsi que leurs buts d'apprentissage en fonction de leurs intégrations académique et sociale (Tinto, 1999). Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse qu'une mauvaise intégration académique et/ou une mauvaise intégration sociale peuvent conduire les étudiants à revoir leur projet initial, à ne pas développer d'attachement

envers leur établissement et à ne pas être intéressés intellectuellement par leur formation, et par conséquent, à se réorienter ailleurs et/ou échouer académiquement. L'intérêt manifesté aux contenus de la formation est également important pour comprendre la trajectoire des étudiants : plus ces derniers manifestent de l'intérêt pour leurs études, plus ils présenteront la probabilité de les réussir et d'y persévérer (Charlot, 1992 ; Deci & Ryan, 2000 ; Eccles, 1983 ; Wigfield & Eccles, 1994 ; Robbins et al., 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Richardson et al., 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001).

Nous avons vu que le modèle de Tinto (1997) constitue une assise théorique intéressante puisqu'il inclut plusieurs approches théoriques et se situe du point de vue de l'étudiant dans le rapport qu'il entretient avec son établissement. Cependant, le modèle de Tinto ne prend pas en compte le type d'études de la formation suivie puisqu'il cible les étudiants uniquement à l'université. Étant donné que notre étude concerne également des étudiants appartenant à d'autres types d'études tels que les classes préparatoires aux grandes écoles, il a été nécessaire d'inclure le concept de type d'études (Lahire, 1997) dans le cadre théorique retenu pour notre recherche.

## **2.2. Le type d'études (Lahire, 1997) :**

Le fait d'intégrer à notre étude d'autres formations de l'enseignement supérieur français dont le mode de recrutement est sélectif et les modes de pédagogie et de fonctionnement différents de ceux rapportés aux études universitaires généralistes (Lahire, 1997) élargit également notre questionnement compte-tenu des travaux opposant régulièrement les divers types d'études suivies et leur impact sur les chances d'intégration académique, sociale, de réussite académique et de persévérance (RERS, 2014 ; Paivandi, 2010 ; Lahire, 1997 ; Dethare, 2005 ; Bourdieu, 1989 ; Dubet, 1991 ; Derumaux & Riou, 2005 ; Paivandi & Coulon, 2008 ; Millet, 2010 ; Michaut, 2012 ; Robbins, Oh, Le et al., 2009 ; Galand & Frenay, 2005 ; Pascarella & Terenzini, 2005 ; Chickering & Reisser, 1993 ; Kuh, Kinzie, Schuh et al., 2011 ; Galand, Raucant & Frenay, 2010).

Pour ainsi dire, nous nous demandons également si les facteurs de persévérance sont identiques en fonction des types d'études suivies et si leur articulation varie également en fonction de la formation d'études supérieures.



### Questions de recherche :

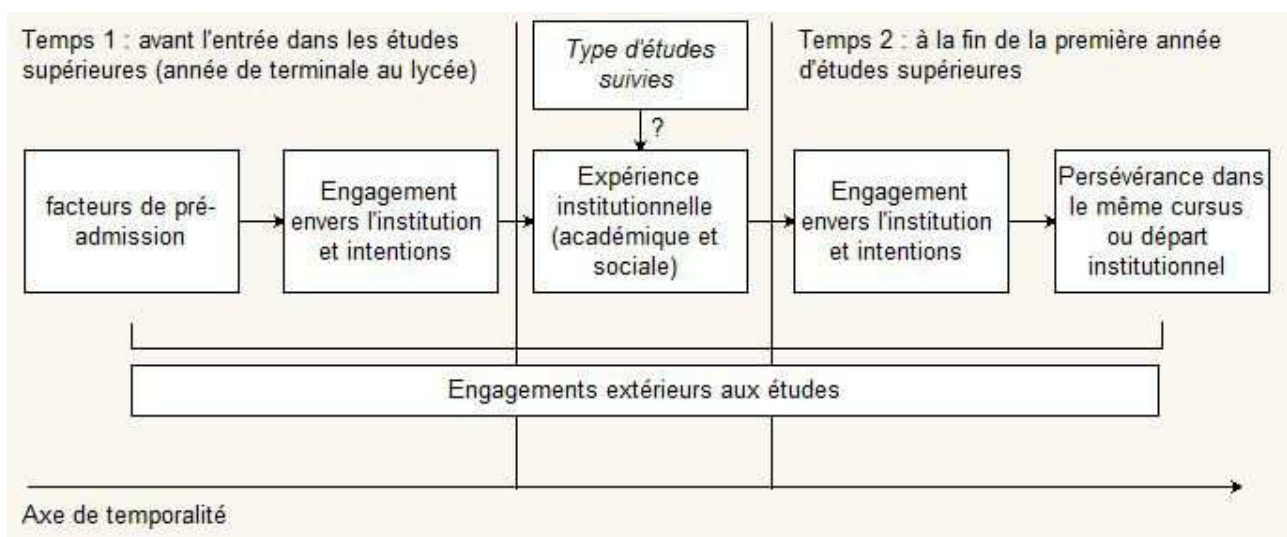
- Quel est le lien entre le type d'études et les quatre types de persévérance?
- Quel est le lien entre le type d'études et la persévérance institutionnelle ?
- Quel est le lien entre le type d'études et la réussite académique ?

### Hypothèses de recherche :

A partir des statistiques et recherches menées sur les différentes formations de l'enseignement supérieur français, nous pouvons nous attendre à ce que nous comptons moins de persévérance institutionnelle dans les cursus d'études généralistes et longs (RERS, 2014, 2015) que dans les autres types de formations tels que les sections de techniciens supérieurs, les Instituts universitaires technologiques et les classes préparatoires aux grandes écoles ou à d'autres concours.

Par ailleurs, nous nous attendons à recenser un plus grand nombre de redoublements dans les cursus d'études généralistes et longs (RERS, 2014, 2015) que dans les autres types de formation citées ci-dessus.

Schéma 3 : modèle de Tinto (1993) simplifié et complété par la variable type d'études suivies



### **3. Conclusion :**

Notre recherche vise plusieurs objectifs. D'abord, la façon dont nous avons défini les quatre types de persévérance est nouvelle et notre étude permet de tester la pertinence de ce classement puisque nous avons émis le postulat qu'elles se différencieront en fonction des facteurs de pré-admission et de l'expérience étudiante retenus pour notre enquête. En d'autres termes, nous cherchons à approfondir le sens de la persévérance en tenant compte de ces quatre manières de l'appréhender.

Pour tester cette hypothèse générale de recherche, nous avons défini les facteurs explicatifs et descriptifs de la persévérance à partir du modèle de Tinto (1993, 1999) et du type d'études suivies (Lahire, 1997). Nous nous attendons à ce que les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique se différencient en fonction de ces facteurs en tenant compte des approches théoriques et empiriques retenues pour notre recherche.

Le chapitre qui suit concerne la méthode de recherche mise en œuvre afin de répondre à nos différentes questions de recherche. Son contenu présente l'échantillon de notre étude ainsi que les différentes étapes qui nous ont amenée à réfléchir et à définir une méthode de recherche en fonction de nos moyens et pouvant répondre à nos questions de recherche.

## CHAPITRE 5

### METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Suite à l'analyse de la revue de littérature et à l'introduction de notre problématique de recherche, nous présentons la méthode de recherche qui a pour finalité de répondre à nos différentes questions de recherche qui portent à la fois sur la délimitation conceptuelle de la persévérance et celle de son explication avec une approche interactionnelle et multifactorielle. La méthode de recherche intègre l'accès à notre terrain de recherche, sa présentation, l'échantillon, l'outil de recherche et enfin, les procédures que nous avons suivies pour analyser nos données.

#### **1. Accès au terrain de recherche :**

Questionner la persévérance dans le contexte de la transition du lycée vers l'enseignement supérieur français a été possible grâce à notre partenariat avec le Rectorat de l'Académie de Côte d'Or qui reposait sur l'élaboration, la mise en place et l'évaluation d'un dispositif à l'attention des familles issues de zones rurales, la Mallette des parents lycée. A titre informatif, le double objectif de ce dispositif était : d'informer les familles défavorisées sur les plans sociaux et géographiques afin de limiter le processus d'auto-sélection ; augmenter leurs probabilités d'accès, de réussite et de persévérance dans l'enseignement supérieur ; créer un dialogue dynamique entre les deux institutions familiale et scolaire pour co-construire un réseau de savoirs et d'informations relatives aux problématiques émergentes de la persévérance et du décrochage dans les études supérieures (Bernard, 2015). Pour élaborer ce dispositif, nous avons dû dans un premier temps définir les besoins et les attentes des familles vis-à-vis de l'enseignement supérieur au sein des quatre lycées expérimentateurs du projet. Cette phase nous a donc permis de recueillir nos premières données renseignant à propos des facteurs de pré-admission des étudiants ainsi que leurs motifs d'entrée aux études supérieures. Elle nous a également permis de nouer un premier contact avec les familles des établissements et leur demander leur accord pour un suivi longitudinal post-baccalauréat.

Accéder aux familles a cependant été difficile et malgré les démarches mises en place par les quatre

établissements<sup>71</sup>, peu de familles ont accepté de participer à notre étude à court comme à long terme. Sur l'ensemble des quatre lycées, seulement 60 familles, dont 13 parents et 47 lycéens, ont été rencontrés une première fois pendant l'année scolaire 2011-2012 et ont donné leur accord pour être recontactées au terme de leur première année d'études supérieures. Mais sur le plus long terme, seulement 47 familles ont dans les faits participé à notre recherche une seconde fois en fin de première année d'études supérieures<sup>72</sup>. Malgré les relances effectuées (mails, SMS, appels téléphoniques, réseaux sociaux) sur l'ensemble des familles interrogées en 2012, une partie d'entre elles n'a ainsi pas donné de réponse ou a refusé de poursuivre leur participation à notre recherche. S'ajoutent à ces premiers obstacles le redoublement de certains lycéens rencontrés et le fait que certains des lycéens soient en année de première, ce qui a repoussé les dates d'entretiens pendant l'année universitaire 2013-2014 au lieu de l'année universitaire 2012-2013.

## 2. La passation des entretiens

Après avoir expliqué comment nous avons eu accès à notre terrain de recherche, nous présentons les conditions de passation des entretiens menés à différentes périodes.

*Les entretiens effectués durant l'année de terminale au sein des quatre lycées (année scolaire 2011-2012) :*

A l'exception d'un entretien mené au domicile du parent interrogé, l'ensemble des entretiens se sont déroulés à l'intérieur des quatre établissements mobilisés dans l'expérimentation de recherche lancée par le Rectorat. Pour deux lycées, les entretiens se sont passés dans une salle neutre juxtaposée à un local de rangement matériel. Un autre établissement nous a donné libre accès à deux salles de réunion pour effectuer les entretiens et enfin, dans le quatrième lycée, les entretiens se sont déroulés dans le bureau occupé habituellement par le conseiller d'orientation. Dans trois des quatre établissements, plusieurs lycéens ont préféré passer l'entretien en groupe. Au total, trois entretiens collectifs de deux lycéens ont été réalisés. La durée moyenne de ces premiers entretiens oscille entre

---

<sup>71</sup> Courriers envoyés et joints aux bulletins trimestriels, présentation de l'enquête par les professeurs principaux en situation de classe, réunions parents d'élèves...

<sup>72</sup> La seconde rencontre ne s'est faite qu'auprès des lycéens devenus étudiants soit 47 étudiants en fin de première année d'études supérieures.

30 et 45 minutes pour les lycéens et est en revanche plus longue pour les parents interrogés puisqu'ils durent en moyenne entre 45 minutes et plus d'une heure.

A ce stade de recherche, d'autres difficultés ont été rencontrées comme l'absence de certains parents ou lycéens pourtant inscrits aux entretiens ainsi que l'interruption de deux entretiens dans deux lycées distincts, l'un à cause d'une réunion devant avoir lieu, le second par les agents d'entretien de l'établissement. La période de rencontre avec les lycéens était également importante puisque les entretiens précédant le mois de mai durent plus longuement et les lycéens interrogés y sont également plus nombreux. Cela s'explique par la période, marquée par les révisions des épreuves au baccalauréat.

*Les entretiens effectués après la première année d'études supérieures (années universitaires 2012-2013 et 2013-2014) :*

La seconde série d'entretiens avait pour finalité de recueillir les données concernant la qualité de l'expérience institutionnelle des lycéens alors devenus étudiants ainsi que celle de leur transition personnelle entre leur vie précédant l'entrée des études supérieures et celle suivant leur expérience d'étudiant marquée par la décohabitation parentale. Étant donné les circonstances pratiques (disponibilité, lieu de résidence géographique, etc...), la majorité des entretiens ont été effectués par téléphone (N = 38). Certains ont été effectués à notre domicile (N = 6) et d'autres chez les étudiants interviewés (N = 3). La plupart des entretiens sont individuels (N = 45). Deux sont collectifs incluant l'étudiant accompagné de l'un de ses parents. Ces entretiens durent plus longtemps que ceux issus de la première série : leur durée moyenne est d'une heure.

Après avoir présenté les conditions de passation des entretiens, nous introduisons notre terrain de recherche qui se limite aux quatre lycées lors de la première série d'entretiens effectuée l'année scolaire 2011-2012 et qui s'élargit à d'autres territoires et établissements à partir des études supérieures entreprises par les jeunes.

### **3. Notre terrain de recherche : quatre lycées implantés en zone rurale de l'académie de la Côte d'Or**

Afin de mieux connaître le public de notre recherche, nous présentons leur contexte scolaire : les formations délivrées par chacun des lycées, leur taille (en fonction des effectifs des élèves) ainsi que la répartition des élèves en fonction de la catégorie socio-professionnelle des parents.

Comme les recherches qui incluent dans leurs analyses l'effet établissement ou du site de l'établissement, nous pensons qu'il est important de prendre en considération le contexte des quatre lycées dont les étudiants proviennent, d'autant plus que nous avons rencontré les familles dans le cadre de leur établissement, volontaire pour participer à l'expérimentation de la mallette Parents lycée (Nakhili, 2005 ; Duru-Bellat & Mingat, 1988, 1993 ; Grisay, 2006 ; Cousin, 1998 ; Félouzis, 2004, 2005).

*En terme d'offres de formation :*

Le lycée de la Saône-et-Loire (71) propose la filière littéraire, économique et sociale, scientifique, deux filières technologiques à l'instar de deux formations du supérieur (BTS). Le lycée implanté en Côte d'Or (21) offre la filière littéraire, économique-sociale et scientifique. La différence s'opère ici dans l'inexistence de filières technologiques et la dispense de formations professionnelles dont deux sont des CAP et les deux autres sont des baccalauréats professionnels. L'établissement dans l'Yonne (89) forme ses élèves dans la filière littéraire, économique-sociale, scientifique, la filière des Sciences de Technologie, de Management et de la Gestion et il dispense aussi une formation de BTS tertiaire. Enfin, le quatrième établissement se situe dans la Nièvre (58) et dispense les filières générales, la filière des Sciences de la technologie, du management et de la gestion. Il forme également ses jeunes dans une filière professionnelle de baccalauréat.

*La taille des établissements varie en fonction de leur emplacement géographique et de leur offre de formations :*

Le lycée de la Saône-et-Loire (71) regroupe un total de 613 élèves dont 548 sont inscrits dans les filières générales et technologiques et les 65 autres dans des formations courtes et

professionnalisantes de l'enseignement supérieur (BTS) ; le lycée côte d'orien accueille 428 élèves dont la majorité sont les lycéens suivant les filières générales et technologiques (N=292), puis ceux inscrits dans les filières professionnelles du baccalauréat et dans les CAP<sup>73</sup> (N=112) et enfin ceux en troisième générale minoritaires (N=24). L'établissement de l'Yonne (89) rassemble un effectif total de 443 élèves dont la majorité suit les filières technologiques et générales (N=407) tandis qu'une minorité (N=36) sont inscrits dans des études supérieures courtes et professionnalisantes (BTS). Enfin, le quatrième lycée issu de la Nièvre (58) est l'établissement qui regroupe le moins d'élèves comparé aux trois autres : au total, il accueille 333 élèves dont la majorité sont dans les filières générales et technologiques (N=278) tandis que les autres suivent une filière professionnelle (N=33).

*Malgré leur point commun d'être implantés en zone rurale, la tonalité sociale des quatre établissements n'est pas identique même si des rapprochements peuvent être effectués entre les deux lycées offrant des filières professionnelles baccalauréat :*

La composition sociale des deux établissements qui offrent à la fois des formations secondaires générales, technologiques et professionnelles sont assez proches l'une de l'autre puisque le lycée de la Côte d'Or (21) et celui de la Nièvre (58) regroupent entre 11% et 14% d'élèves dont les parents exercent une profession de cadre supérieur et d'enseignant, un peu plus de 11% d'élèves dont les parents exercent une profession de cadre moyen, entre 36% et 39% d'élèves issus de familles où les parents sont employés, artisans, commerçants ou agriculteurs et enfin, environ 33% d'élèves dont les parents sont ouvriers ou inactifs. Les deux autres lycées présentent deux autres profils peu similaires entre eux et également avec celui des établissements précédemment présentés. En effet, le lycée de l'Yonne (89) regroupe le taux d'élèves le plus élevé des quatre établissements dont les parents sont cadres supérieurs ou enseignants (16,7%) et celui le moins élevé pour les enfants issus de familles socialement défavorisés (30,6%) alors que le lycée de la Saône-et-Loire accueille le taux de pourcentage d'enfants de parents étant cadres moyens le plus élevé (17,9%) et celui des enfants dont les parents sont ouvriers ou inactifs le plus important entre les quatre lycées (41,6%). Cette comparaison entre ces deux établissements est intéressante puisqu'ils proposent tous les deux des formations générales, technologiques et post-baccalauréat sans que leurs publics ne soient proches d'un point de vue social. Ces différences peuvent peut-être s'expliquer par leur emplacement

---

<sup>73</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle

géographique, notamment par les caractéristiques socio-démographiques et l'attractivité de leur territoire. La répartition du dernier groupe de professions et de catégories sociales de ces deux établissements (employés, artisans, commerçants et agriculteurs) se rapproche des deux premiers établissements présentés pour le lycée de l'Yonne (89) sauf pour celui de la Saône-et-Loire (71) qui s'écarte de la tendance, son taux (28,7%) étant nettement plus bas que ceux des trois autres lycées oscillant entre 36% et 39%.

Tableau 1 : répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale des parents, toutes formations confondues au sein des quatre établissements

Répartition PCS/établissement (%)	Lycée 21	Lycée 58	Lycée 89	Lycée 71
Cadres supérieurs et enseignants	13,54	11,1	16,7	11,6
Cadres moyens	11,9	11,72	13,3	17,9
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	36,44	38,76	38,4	28,7
Ouvriers et inactifs	36,92	36,92	30,7	41,6
Non renseignée	1,2	1,5	0,9	0,2

Afin d'en savoir davantage à propos des publics des quatre établissements scolaires, nous présentons également la répartition des professions et catégories sociales des parents sans inclure cette fois-ci les élèves provenant des filières professionnelles de l'enseignement secondaire.

*Si nous nous intéressons exclusivement aux publics des établissements en fonction des formations secondaires générales et technologiques ainsi qu'aux formations de l'enseignement supérieur, de légères différences se manifestent :*

Ces différences s'expliquent par l'absorption des publics sociaux favorisés au sein de ces filières versus celles étant professionnelles et par la tendance inverse concernant les publics sociaux défavorisés. Ainsi, un rapprochement peut être fait entre le lycée de la Côte d'Or (21) et celui de l'Yonne (89) dont la répartition des élèves en fonction du groupe socio-professionnel représentant



les cadres supérieures et les enseignants s'équivalent presque (respectivement 15,5% et 16,7%). De par sa composition sociale, le lycée de la Saône-et-Loire (71) reste à l'écart des trois autres lycées pour les mêmes raisons détaillées lors de l'introduction de la répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale des parents sans faire la distinction entre le type de formation suivie.

Tableau 2 : répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale de leurs parents des quatre lycées en excluant les formations secondaires professionnelles :

Répartition PCS/établissement (%) formations GT et post-bac	Lycée 21	Lycée 58	Lycée 89	Lycée 71
Cadres supérieurs et enseignants	15,5	13,3	16,7	11,6
Cadres moyens	11,4	12,6	13,3	17,9
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	38,9	39,6	38,4	28,7
Ouvriers et inactifs	32,6	33,8	30,7	41,6
Non renseignée	1,6	0,7	0,9	0,2

Plus tôt, nous parlions d'absorption des publics sociaux favorisés dans les filières de l'enseignement secondaire générales et technologiques et de la tendance inverse, autrement dit, de l'effacement des publics sociaux défavorisés dans ces mêmes formations, cela se vérifie par la comparaison de la répartition des effectifs d'élèves en fonction de leur appartenance à une famille socialement et/ou culturellement favorisée (cadres supérieurs et enseignants) ou l'inverse (ouvriers et inactifs) au sein du lycée de la Côte d'Or (21) et celui de la Nièvre (58).

Tableau 3 : comparaison de la répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale de leurs parents entre les formations générales, technologiques et professionnelles :

Répartition PCS/établissement (%) formations GT et post-bac	Lycée 21	Lycée 58
Cadres supérieurs et enseignants	<u>15,5</u>	<u>13,3</u>
Cadres moyens	11,4	12,6
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	38,9	39,6
Ouvriers et inactifs	<u>32,6</u>	<u>33,8</u>
Non renseignée	1,6	0,7
Répartition PCS/établissement (%), CAP et bacs pro	Lycée 21	Lycée 58
Cadres supérieurs et enseignants	<u>8</u>	<u>0</u>
Cadres moyens	13,4	7,3
Employés, artisans, commerçants et agriculteurs	29,5	34,5
Ouvriers et inactifs	<u>49,1</u>	<u>52,7</u>
Non renseignée	0	5,5

Pour plus de visibilité, dans le tableau ci-dessus nous avons souligné les taux de pourcentage dont les écarts entre les deux types de formations sont les plus importants. Plus précisément, nous observons que les formations CAP et baccalauréats professionnels regroupent une part minime (8%) voire inexistante d'élèves dont les parents sont enseignants ou cadres supérieures alors que dans les filières générales et technologiques, près de 15% de ces parents sont représentés pour chacun des deux établissements concernés. La tendance inverse s'illustre par le nombre nettement plus important d'élèves dont les parents sont ouvriers ou inactifs parmi les formations professionnelles (entre 49% et 53%) que dans les filières générales et technologiques (entre 32% et 33%). Nous n'expliquons cependant pas le nombre plus élevé d'élèves dont les parents sont cadres moyens au sein des formations CAP et baccalauréats professionnels du lycée de la Côte d'Or car ce résultat nous paraît contradictoire par rapport aux recherches effectuées sur le sujet et qu'il ne se vérifie pas auprès du second établissement concerné. Enfin, nous remarquons également que les enfants

d'employés, commerçants, artisans et agriculteurs sont plus représentés dans les filières générales, technologiques que celles qui sont professionnelles. Nous analysons ces phénomènes d'absorption des publics favorisés socialement et culturellement, et celui d'effacement des publics défavorisés à la lumière des travaux sociologiques et historiques qui (dé)montrent une persistance des inégalités sociales visible par la hiérarchisation sociale des filières scolaires et l'existence d'une « démocratisation ségrégative » du système éducatif contemporain (Merle, 2000 ; Prost, 1986, 2013).

Notre analyse présente néanmoins plusieurs limites car les données auxquelles nous avons eues accès regroupent les informations en fonction de l'ensemble de la population scolaire générale et technologique d'une part et d'autre part, celles en fonction de la population scolaire des filières professionnelles CAP et baccalauréats professionnels confondues. Ces données ne nous permettent pas de comparer la composition sociale des filières générales scientifique, littéraire, économique-sociale et technologiques avec plus de précision, ce qui, nous le pensons, aurait permis d'affiner notre regard pour mieux connaître notre terrain de recherche. Malgré ce point négatif, l'analyse des données disponibles nous montre que chacun des établissements a ses spécificités et qu'être implanté dans des pôles ruraux ne renvoie pas aux mêmes réalités sociales et culturelles locales. Différents types d'espaces ruraux existent (Champollion, 2013) mais l'approche contextuelle en fonction de la territorialité reste encore un champ guère exploré en terme de recherche actuelle (Champollion, 2013), ce propos nous rappelant juste l'importance de présenter chacun des contextes des quatre lycées délimitant notre terrain de recherche.

Suite à l'introduction du terrain de recherche, nous poursuivons les présentations de notre méthode par celle de notre échantillon provenant des quatre lycées implantés en zone rurale.

#### **4. Présentation de notre échantillon :**

Notre échantillon se compose de 47 étudiants que nous avons suivis de l'année de terminale jusqu'à la fin de la première année dans l'enseignement supérieur. La première série d'entretiens effectués en 2012 regroupe 13 interviews de parents d'élèves et 34 de lycéens. Tous les parents interrogés durant l'année scolaire 2012-2013 sont des mères de famille et pour notre recherche longitudinale portant sur la persévérance dans les études supérieures, elles nous ont permis de suivre et de

rencontrer leurs enfants au terme de leur première année dans l'enseignement supérieur. Afin de présenter notre échantillon, nous rapportons les résultats des statistiques descriptives sous forme de tris à plat.

*Sexe des étudiants :*

Comme le montre le tableau ci-dessous, plus de la moitié de notre échantillon étudiant se constitue de filles (27 filles représentant 57,45% de l'échantillon total).

Tableau 4 : répartition des étudiants en fonction de leur sexe

Attribute	Gini	Distribution			
		Values	Count	Percent	Histogram
sexe étudiant	0,4889	une femme	27	57,45 %	
		un homme	20	42,55 %	

Les treize parents d'étudiants interrogés en dernière année de terminale au lycée ne sont que des femmes, cela rejoignant le fait que les participants de sexe féminin sont nettement plus représentés que ceux de sexe masculin dans notre échantillon.





*Âge des étudiants lors de leur année de terminale :*

Pour pouvoir comparer l'âge des étudiants, nous avons dû modifier certaines de nos données relatives à l'âge et à la scolarité (en avance, à l'heure, en retard d'un an, en retard de deux ans) pour qu'elles soient pertinentes dans nos analyses. En effet, certains des lycéens rencontrés en 2012 étaient en année de première et certains lycéens en année de terminale ont redoublé leur année de terminale, ce qui nous a conduit à corriger nos premières données collectées sur l'âge et la scolarité des étudiants de notre échantillon. Ainsi, l'âge des lycéens qui étaient en première a été élevé d'une unité tout comme ceux qui ont redoublé leur année de terminale.

Ainsi, lorsque les étudiants étaient en année terminale précédant leur entrée effective dans l'enseignement supérieur, nous avons obtenu les résultats suivants :

- 6,38 % des individus soit trois d'entre eux ont 16 ans lors de leur année de terminale ;
- près de 66% d'entre eux soit 31 individus ont 17 ans pendant leur année de terminale ;
- près de 24% soit 11 des étudiants avaient 18 ans pendant leur année de terminale ;
- et enfin, près de 5% soit deux des étudiants avaient 19 ans pendant leur année de terminale.

Tableau 5 : répartition des étudiants en fonction de leur âge en année de terminale précédant leur entrée dans l'enseignement supérieur :

		Results			
Attribute	Gini	Distribution			
		Values	Count	Percent	Histogram
c2d_âge en terminale_1	0,5043	_1_16,00	3	6,38 %	
		_2_17,00	31	65,96 %	
		_3_18,00	11	23,40 %	
		_4_19,00	2	4,26 %	

#### *Scolarité des lycéens :*

Comme pour les données concernant l'âge de l'étudiant pendant son année de terminale antérieure à son entrée dans l'enseignement supérieur, celles relatives à sa scolarité ont été parfois modifiées. Ainsi, certains lycéens ont redoublé leur année de terminale ou sont passés de la première à la terminale et nous ne savions pas encore quelle était leur trajectoire précédant leur entrée dans les études post-baccalauréat. Ces données ont pu être mises à jour quand nous avons recontacté les étudiants une fois leur baccalauréat obtenu. Actualisées, les données relatives à la scolarité des étudiants sont présentées dans le paragraphe suivant.

Près de 66% des étudiants n'ont jamais redoublé durant leur trajectoire scolaire, ils sont recensés à 31 individus sur notre effectif. Presque 7% d'entre eux sont en avance d'une année et ce pourcentage

correspond à trois individus, ce qui représente une minorité de notre échantillon. Presqu'un quart des étudiants (23,4%) ont redoublé une fois pendant leur scolarité qui précède leur entrée dans l'enseignement supérieur : 11 individus sont concernés et deux d'entre eux ont redoublé deux fois. Au total, plus d'un quart de l'échantillon (27,66%) a déjà redoublé au moins une fois.

Tableau 6 : répartition des étudiants en fonction de leur scolarité :

		Values	Count	Percent	Histogram
scolarité	0,5043	à l'heure	31	65,96 %	
		en retard	11	23,40 %	
		en avance	3	6,38 %	
		en retard de 2 ans	2	4,26 %	

*Mention obtenue au baccalauréat :*

Les résultats suivants nous informent par rapport à l'obtention ou non d'une mention au baccalauréat des étudiants de notre échantillon.

Plus de la moitié des étudiants n'ont pas obtenu de mention à l'obtention de leur baccalauréat : 24 jeunes sont concernés soit 51,06% de notre échantillon. Les autres ont obtenu une mention dont la répartition est la suivante : plus d'un tiers des étudiants (N = 17, 36,17%) ont obtenu la mention Assez Bien, moins de 7 % (six lycéens) ont acquis les mentions Bien (trois lycéens) ou Très Bien (trois lycéens).

Tableau 7 : répartition des étudiants en fonction de la mention obtenue au baccalauréat :

		Values	Count	Percent	Histogram
mention bac	0,6003	non	24	51,06 %	
		AB	17	36,17 %	
		TB	3	6,38 %	
		B	3	6,38 %	

*Lycée de provenance des étudiants :*

Les lycées ne sont pas représentés de façon égale par les participants à notre recherche : plus du tiers des lycéens proviennent du lycée implanté dans le pôle rural de l'Yonne (18 individus soit 38,3% de l'échantillon total). Un quart des lycéens viennent du lycée de la Saône-et-Loire (12 individus soit 25,53%), les lycéens provenant du lycée en Côte d'Or et dans la Nièvre sont présentés de façon égale (huit individus pour chacun des deux lycées soit 17,02% de notre échantillon). Un seul lycéen provient d'un deuxième lycée implanté dans la Saône-et-Loire.

Tableau 8 : répartition des étudiants en fonction de leur lycée d'origine :

		Values	Count	Percent	Histogram
lycéeorigine	0,7297	lycée (89)	18	38,30 %	
		lycée (71)	12	25,53 %	
		lycée (21)	8	17,02 %	
		lycée (58)	8	17,02 %	
		lycée (71bis)	1	2,13 %	

*Filière d'origine :*

Comme pour le lycée de provenance, nous constatons que les filières ne sont pas représentées de façon équitable puisque la majorité des lycéens rencontrés suivent la filière scientifique. Plus d'un tiers des lycéens se sont orientés en filière scientifique en première au lycée : ils sont surreprésentés dans notre échantillon puisqu'ils représentent 19 individus soit 40,43% de l'effectif total. Les lycéens inscrits en filières littéraire et économique-sociologie sont présents à mesure égale : ils représentent 21,28 % de l'effectif et sont recensés à dix individus. Les moins nombreux sont les lycéens qui proviennent de la filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion : ils sont huit individus et représentent 17,02% de l'échantillon.

Tableau 9 : répartition des étudiants en fonction de la filière au lycée :

		Values	Count	Percent	Histogram
filière lycée	0,7171	STG	8	17,02 %	
		E5	10	21,28 %	
		S	19	40,43 %	
		L	10	21,28 %	

*Origine sociale des étudiants :*

Suite à la présentation du sexe, de l'âge et de la scolarité des lycéens constituant notre échantillon, nous nous intéressons à leur répartition en fonction de leur origine sociale.

Trois indicateurs composent l'origine sociale des parents des étudiants : le premier le plus répandu est la profession et la catégorie sociale des parents, le second est la catégorisation de ces PCS, effectuée par le Ministère de l'Éducation nationale qui présente les données socio-démographiques de ses établissements en fonction de ce classement (Merle, 2013) et enfin, le troisième est la scolarité des parents que nous avons mesurée en fonction de leur expérience aux études supérieures, c'est-à-dire l'intégration et le suivi d'une formation de l'enseignement supérieur.

Pour le premier indicateur, la PCS des parents, voici la présentation de notre échantillon en fonction de la PCS du père :

- près d'un quart (N=11) des étudiants ont leur père appartenant à la PCS des professions intermédiaires, équivalente au groupe des cadres moyens, défini par le Ministère de l'Éducation Nationale ;
- un peu moins nombreux que les pères appartenant à la PCS des professions intermédiaires, 21,28% des étudiants (N=10) ont leur père appartenant à la PCS des cadres et professions intellectuelles et supérieures dans laquelle nous avons intégré les pères étant enseignants ;



- moins de 20% des étudiants (N=8) ont leur père appartenant à la PCS des artisans, commerçants, chefs d'entreprise ;
- moins de 20% des étudiants (N=8) ont également leur père exerçant une profession répertoriée dans la PCS des agriculteurs ;
- la part des pères ouvriers (N=3) et inactifs (N=3) est identique et représente 6,38% de notre effectif total, soit six étudiants ;
- 4,26% des étudiants (N=2) ont leur père appartenant à la PCS des employés ;
- enfin, un étudiant dont le père est décédé n'a pas pu nous renseigner sur cette donnée lors nos rencontres.

Tableau 10 : répartition des étudiants en fonction de la PCS du père :

		Values	Count	Percent	Histogram
pcs-père	0,8311	Professions intermédiaires	11	23,40 %	
		Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	8	17,02 %	
		Agriculteurs	8	17,02 %	
		Cadres et professions intellectuelles supérieures	10	21,28 %	
		Employés	2	4,26 %	
		Inactifs	3	6,38 %	
		Ouvriers	3	6,38 %	
		non renseigné	1	2,13 %	
		Retraités	1	2,13 %	

Voici la répartition des individus en fonction de la PCS de la mère :

- près de 30% des étudiants (N=14) ont leur mère appartenant à la PCS des professions intermédiaires ;
- le même nombre d'étudiants (N=14) ont leur mère exerçant une profession répertoriée au sein de la PCS des employés ;
- cinq des mères des étudiants appartiennent à la PCS des inactifs ;
- le même nombre d'étudiants (N=5) ont leur mère exerçant une profession répertoriée au sein

- de la PCS regroupant les commerçants, les artisans et les chefs d'entreprise ;
- Quatre des mères des étudiants exercent une profession appartenant à la PCS des agriculteurs ;
  - Deux d'entre elles représentent la PCS des ouvriers ;
  - Une des mères des étudiants occupe une profession classée parmi la PCS des cadres et professions intellectuelles supérieures ;
  - Une autre mère est retraitée et occupait précédemment une profession également classée parmi la PCS des cadres et professions intellectuelles supérieures ;
  - Enfin, comme pour les données précédentes, l'un des étudiants dont la mère est décédée n'a pas pu nous renseigner à propos de sa PCS.

Tableau 11 : répartition des étudiants en fonction de la PCS de la mère :

		Values	Count	Percent	Histogram
pcs mère	0,7895	Professions intermédiaires	14	29,79 %	
		Inactifs	5	10,64 %	
		Agriculteurs	4	8,51 %	
		Employés	14	29,79 %	
		Artisans, commerçants, chefs d'entreprise	5	10,64 %	
		Ouvriers	2	4,26 %	
		non renseigné	1	2,13 %	
		Cadres et professions intellectuelles supérieures	1	2,13 %	
		Retraités	1	2,13 %	

Communément aux données présentant la répartition de la PCS des pères des étudiants, les mères des étudiants occupant une profession intermédiaire sont les plus nombreuses parmi notre effectif. Cependant, les pères des étudiants sont plus nombreux que leurs mères à appartenir à une profession et catégorie sociale plus favorisée puisque dix d'entre eux sont classés parmi la PCS des cadres supérieurs, professions intellectuelles supérieures contre une mère de famille (voire deux si l'on ajoute celle qui est retraitée et qui exerçait en tant que professeure des écoles auparavant). Dans notre échantillon, les pères (N=8) sont aussi plus nombreux que les mères (N=5) à être artisans,

commerçants ou chefs d'entreprise ou encore agriculteurs (huit pères contre quatre mères). La différence la plus importante se retrouve dans la PCS d'employés où les mères (N=14) sont largement surreprésentées par rapport aux pères (N=2). Enfin, les parents d'origine ouvrière sont très rares dans notre échantillon et cela indépendamment de leur sexe puisque seulement trois pères sont ouvriers et deux mères le sont. Le constat est le même pour la PCS des retraités puisqu'un père et une mère le sont et pour la PCS des inactifs qui regroupe cinq mères et trois pères de famille.

Notre second indicateur issu du classement construit par le Ministère de l'Éducation Nationale (Merle, 2013) nous donne une autre approche des origines sociales des étudiants, le classement des PCS se définissant comme tel : favorisée A, favorisée B, moyenne et défavorisée. Comme l'explique Merle (2013), la PCS favorisée A regroupe : professions libérales, cadres de la fonction publique, professeurs et assimilés, professions de l'information, des arts et du spectacle, cadres administratifs et commerciaux d'entreprise, ingénieurs, cadres techniques d'entreprise, instituteurs et assimilés, chefs d'entreprise de dix salariés ou plus. La PCS favorisée B rassemble : professions intermédiaires de la santé et du travail social, clergé, professions intermédiaires administratives de la fonction publique, professions intermédiaires administratives du commerce ou des entreprises, techniciens, contremaîtres, agents de maîtrise, retraités cadres et professions intermédiaires. La catégorie moyenne réunit : agriculteurs exploitants, artisans, commerçants et assimilés, employés civils, agents de service de la fonction publique, policiers et militaires, employés administratifs d'entreprise, employés de commerce, personnels de service direct aux particuliers, retraités agriculteurs exploitants, retraités artisans, commerçants ou chefs d'entreprise. Enfin, la dernière catégorie sociale défavorisée regroupe : ouvriers qualifiés, ouvriers non qualifiés, ouvriers agricoles, retraités employés ou ouvriers, chômeurs n'ayant jamais travaillé, personnes sans activité professionnelle.





En ce sens, cette nouvelle présentation de nos données s'aligne sur celle basée sur les indicateurs de l'APAE (Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Établissements).

Pour simplifier la présentation des données, nous avons regroupé la profession des deux parents et avons retenu la profession et la catégorie sociale les plus élevées dans le couple afin de déterminer le classement des PCS. Voici les résultats :

- pour 35% des étudiants (N=16), l'un des parents a une PCS moyenne ;
- pour près de 32% d'entre eux (N=15), l'un des parents a une PCS favorisée A ;

- pour presque 28% des étudiants (N=13), l'un des parents a une PCS favorisée B ;
- enfin pour moins de 7% des étudiants (N=3), les parents n'ont pas de PCS autre que défavorisée et ils représentent une part très minoritaire de notre échantillon.

Tableau 12 : répartition des étudiants en fonction de la PCS des parents favorisée A, favorisée B, moyenne ou défavorisée :

		Values	Count	Percent	Histogram
cat-soc educnat	0,7017	favorisée B	13	27,66 %	
		moyenne	16	34,04 %	
		favorisée A	15	31,91 %	
		défavorisée	3	6,38 %	

A la lecture des résultats concernant la répartition des étudiants en fonction de leur origine sociale, nous observons que les étudiants d'origine sociales moyennes et favorisées sont les plus nombreux dans notre échantillon : les étudiants appartenant à la catégorie sociale moyenne sont recensés à hauteur de 16 individus dans notre échantillon, suivis par 15 autres étudiants dont les parents sont classés dans la catégorie sociale favorisée A puis ceux dont les parents étant dans la catégorie sociale favorisée B (N=13). Si nous fusionnons le nombre d'étudiants dont les parents appartiennent aux catégories sociales favorisées A et B, la tonalité sociale de notre échantillon est marquée par la surreprésentation de ces deux catégories sociales regroupant presque 60% des effectifs étudiants soit 28 d'entre eux. Cette observation peut probablement s'expliquer par une forme d'auto-sélection des familles lors de la présentation de l'enquête et l'appel aux participants à base de volontariat : nous formulons l'hypothèse que les étudiants d'origine sociale favorisée étant plus avertis et plus en adéquation avec la norme scolaire que les autres ont davantage osé s'impliquer dans notre travail de recherche que les autres. Le dispositif n'étant pas l'objet de notre thèse, nous ne développons pas plus que cela notre réflexion sur ce constat mais l'observation montre qu'il existe apparemment toujours des difficultés à créer le lien entre l'institution scolaire et familiale d'autant plus si les

familles sont éloignées de la culture scolaire, c'est-à-dire dépourvues ou moins dotées culturellement, socialement et/ou économiquement que les autres.

Afin de terminer l'introduction de notre échantillon, voici le troisième et dernier indicateur de l'origine sociale tel que nous l'avons défini dans notre problématique et cadre théorique : l'expérience des parents par rapport aux études supérieures.

*L'expérience des études supérieures des parents :*

En ce qui concerne l'expérience des études des pères :

- près de 70% d'entre eux (N=32) n'ont pas suivi d'études supérieures ;
- presque un quart d'entre eux (N=11) ont eu cette expérience ;
- pour plus de 8% des pères (N=4), l'étudiant n'a pas pu nous renseigner à ce propos.

Pour l'expérience des études supérieures des mères, les constats sont les suivants :

- près de 40 % d'entre elles (N=18) ont suivi des études supérieures ;
- presque 62% d'entre elles (N=29) n'ont pas eu cette expérience.

Comparés à nos données sur la répartition des PCS en fonction du sexe des parents, les résultats nous renseignant à propos de l'expérience des études supérieures des parents nous semblent contradictoires. En effet, nous aurions attendu une part plus importante de pères ayant connu l'enseignement supérieur étant donné qu'ils sont les plus nombreux à appartenir à la catégorie sociale des cadres supérieurs, professions intellectuelles supérieures. Étant donné que quatre lycéens n'ont pas su nous répondre à ce propos, nous pouvons faire l'hypothèse que les pères restants ont effectivement suivi des études, ce qui ramènerait le nombre de pères ayant connu l'enseignement supérieur à 15 d'entre eux, ce résultat étant encore inférieur à celui des mères qui ont suivi des études supérieures (N=18). En procédant de la même manière que pour les PCS, nous avons construit cet indicateur en fonction de l'expérience des études supérieures au sein du couple, ce qui donne le résultat de 18 étudiants dont au moins l'un des parents a eu une expérience des études supérieures, soit près de 40% d'entre eux, ce qui ne coïncide pas avec nos données sur le

regroupement des catégories sociales favorisées A et B (représentant presque 60% de notre effectif). Cet écart peut s'expliquer peut-être par l'absence des connaissances des lycéens sur les parcours scolaires de leurs parents, ce qui a pu les induire en erreur ou les mener à ne pas pouvoir nous renseigner par rapport à cette information. S'ajoute à cela la difficulté inhérente à la mutation de notre société dont les diplômes et formations actuels ont évolué par rapport aux nouveaux besoins du marché du travail et de notre société : pour occuper un emploi comparable entre plusieurs générations, le niveau d'études exigé est par exemple plus élevé actuellement, ce phénomène renvoyant aux politiques actuelles de croissance économique dont fait partie l'Europe 2020 de la Connaissance.

Après avoir présenté notre terrain de recherche ainsi que notre échantillon, nous introduisons ci-dessous l'outil de recherche que nous avons utilisé afin de répondre à notre problématique de recherche. Nous expliquons dans un premier temps pourquoi nous avons retenu la méthode des entretiens semi-directifs puis notre procédure de pré-analyse et d'analyse des entretiens.

## **5. Outil de notre recherche : les entretiens semi-directifs**

A titre de rappel, notre question de recherche interroge les processus de la persévérance institutionnelle et de la réussite académique par rapport aux caractéristiques de pré-entrée de l'étudiant et la qualité de l'expérience des études. L'approche est à la fois interactionnelle et multifactorielle.

Pour répondre à notre problématique de recherche, nous avons choisi d'utiliser l'usage principal des entretiens semi-directifs car ils permettent d'étudier la subjectivité de l'expérience (Vilatte, 2007 ; Quivy & Campenhoudt, 1995, 2011) plus précisément que ne le font les questionnaires (Blanchet et al., 2010 ; Blanchet, 2013). En effet, l'entretien présente l'avantage de fournir des données à haute valeur heuristique et de restituer des informations précises, nuancées et riches (Quivy & Campenhoudt, 1995, 2011). Autrement dit, ils donnent la possibilité de faire de nouvelles découvertes. Dans notre recherche, le but est de décomposer les processus de la persévérance et de la réussite en partant du point de vue des individus qui les vivent et sont à même de les décrire pour ensuite mieux les comprendre et les expliquer. L'usage des entretiens semi-directifs répond aux

exigences de l'approche interactionnelle puisqu'il a pour objectif de décrire l'expérience des interactions entre l'individu et ses contextes académique et extra-académique. Il rend également possible une approche multifactorielle par l'élaboration de thématiques qui s'appuient sur plusieurs repères théoriques et empiriques issus des diverses disciplines.

*Pour quelles raisons utilisons-nous les entretiens semi-directifs ?*

Le choix de l'usage des entretiens semi-directifs repose sur plusieurs principes (Vilatte, 2007 ; Quivy & Campenhoudt, 2011 ; Fenneteau, 2007) qui convergent vers les exigences de notre recherche.

Le premier correspond au fait que l'étude se base sur des hypothèses pré-construites à partir du cadre théorique retenu pour la recherche (Sauvayre, 2013 ; Huberman & Miles, 2003). Ainsi, en posant certaines questions, l'on peut s'attendre par exemple à ce que les étudiants persévérants institutionnellement se soient bien intégrés académiquement et socialement à leur formation.

Deuxièmement, les entretiens semi-directifs peuvent faire découvrir de nouvelles connaissances par le fait qu'ils ne soient pas tout à fait directs ni non-directifs. Ils permettent d'approfondir et de définir de nouveaux éléments de connaissance en fonction du discours des participants. Rapportés à notre recherche, les entretiens pourront peut-être nous apporter plus de connaissances et d'éléments d'analyse sur les différents processus expliquant les types de persévérance, la réussite académique et la persévérance institutionnelle.

Comme le souligne Fenneteau (p. 13, 2007) la méthode de l'entretien semi-directif convient pour des études de « vérification » et d'« approfondissement »<sup>74</sup> (voir tableau page suivante).

La méthode de l'entretien exploratoire ou non-directif est écartée car elle n'a pas la vocation de confirmer ou d'infirmer des hypothèses mais de découvrir un terrain très peu connu voire inconnu en sciences sociales, cela ne permettant pas de construire aussi précisément ses hypothèses de travail en amont du recueil de données (Vilatte, 2007 ; Quivy & Van Campenhoudt, 1995, 2011). L'entretien exploratoire se situe dans une méthode de recherche strictement inductive alors que l'entretien semi-directif peut à la fois s'inscrire dans une recherche de méthode déductive et inductive, ce qui correspond aux objectifs de notre étude.

---

<sup>74</sup> L'enquête : l'entretien et le questionnaire, page 13.

Tableau 13 : type d'entretien défini en fonction des objectifs de la recherche

Entretien Recherche	Non directif	Semi-directif	Directif
Contrôle			X
Vérification		X	X
Approfondissement	X	X	
Exploration	X		

Obtenir des réponses spécifiques aux hypothèses pré-établies ne signifie pas pour autant que l'interrogé doit se soumettre à une liste de questions sans liberté d'expression personnelle dans la production de son discours sinon l'entretien directif aurait été plus adéquat car le chercheur construit la grille d'entretien directif en ne formulant dans un ordre précis une majorité de questions fermées et parfois quelques questions ouvertes dont les réponses sont très fréquemment pré-écrites (Del Bayle, 2001).

L'entretien semi-directif présente ainsi l'avantage de se situer entre deux pôles<sup>75</sup> qui définissent les entretiens du plus libre au moins libre et il permet de contrôler l'orientation de l'entretien pour tester les hypothèses de travail tout en préservant a minima la liberté discursive de l'enquêté. Selon le classement de Grawitz (1993) et la définition des différents types d'entretien (Del Bayle, 2001), notre type d'entretien est celui de l' « entretien guidé » où « le thème de l'interview est prédéterminé par l'enquêteur. [...] La spécificité de ce type d'entretien tient au fait que la liberté de l'enquêteur est plus restreinte (...) sans que l'on ait affaire à un entretien directif, avec des questions préformulées, l'enquêteur est cependant guidé par une liste de thèmes établie à l'avance (...). » (page 53, Initiation aux méthodes des sciences sociales : l'enquête par entretien, Del Bayle, 2001).

Rapportés à notre recherche, les entretiens semi-directifs permettent donc d'approfondir des connaissances déjà existantes sur la persévérance largement développées à l'étranger (Canada, États-Unis) mais rarement présentes en France où la réussite est plus largement étudiée (Michaut, 2015). Dans la mesure où c'est une problématique peu étudiée en France, nous avons privilégié l'outil des entretiens semi-directifs car il nous permet d'analyser les représentations et les pratiques

<sup>75</sup> Del Bayle (2001). Initiations aux méthodes en Sciences sociales, page 52 (cf figure)



individuelles avec plus d'ouverture et de possibilité de découverte que par questionnaire ou entretien directif. La partie suivante s'attache à expliquer le procédé que nous avons suivi afin de construire nos guides d'entretiens nécessairement construits avant la passation des entretiens (Huberman & Miles, 2003).

*Comment avons-nous construit le guide de nos entretiens ?*

Avant de rencontrer les participants de notre recherche, nous avons effectué un travail en amont de la passation des entretiens consistant à préparer nos entretiens afin qu'ensuite, les données issues de la collecte puissent répondre à notre problématique de recherche qui s'interroge sur les processus expliquant à la fois les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Le guide d'entretien semi-directif ou semi-dirigé (Quivy & Campenhoudt, 1995) se caractérise par une structure comportant des questions assez précises et relativement ouvertes qui sont définies en fonction de grands thèmes pré-établis : quelques questions sont fermées mais la plupart sont ouvertes et l'enquêté peut développer son discours librement selon sa logique discursive personnelle (Del Bayle, 2001). Dans le cas où les questions sont fermées, elles peuvent être prolongées par des relances le plus souvent sous forme de questions ouvertes afin que l'enquêté puisse développer son discours et expliquer la réponse avancée à la question fermée. Cela permet également au chercheur de mieux comprendre le sens des propos de l'interviewé et d'approfondir certains éléments de connaissance ou de discussion. Toutes les thématiques doivent être connues par le chercheur et être abordées durant l'entretien. L'ordre des questions peut donc changer en fonction de l'enquêté mais les questions restent identiques pour chacun d'entre eux sauf s'il y a nécessité de reformuler pour une meilleure compréhension des questions. Ainsi, il faut insister sur la possibilité de l'enquêteur et de l'enquêté d'explorer des pistes de compréhension du problème posé à partir d'un cadre donné mais pas nécessairement hermétique.

Pour notre recherche, les guides d'entretien ont été construits à partir des caractéristiques de pré-rentrée et de l'expérience étudiante. Ils ont pour objectif de répondre à nos questions de recherche où nous partons du postulat que les différentes formes de la persévérance ne sont pas liées de la même manière aux caractéristiques de pré-rentrée et à l'expérience étudiante. Nous avons émis le postulat identique concernant les processus de la persévérance institutionnelle et ceux de la réussite académique afin de pouvoir les comparer. Pour construire nos guides d'entretiens, nous nous

sommes basée sur le modèle théorique de Tinto (1997) afin de recueillir des données nous renseignant sur les caractéristiques de pré-rentree, les intentions et buts des lycéens avant leur entrée dans les études supérieures (première série d'entretiens), puis dans un second temps, celles nous informant sur la qualité de l'expérience institutionnelle du lycéen devenu étudiant (intégration académique, intégration sociale, engagement académique), les engagements extérieurs aux études (occupation d'un emploi ou difficultés rencontrées en dehors des études), l'évolution ou non du projet de l'étudiant à la fin de sa première année d'études supérieures. Nous avons ajouté au modèle de Tinto, les variables de la perception du soutien social en dehors des études supérieures (amis et famille) et de la transition personnelle, c'est-à-dire la perception qu'a l'étudiant de son processus de séparation-individuation. Nous avons également tenu à restituer des informations sur les modes d'organisation pédagogique et institutionnelle des formations intégrées par les étudiants (Michaut, 2000, 2004, 2012) qui ne se limitent pas aux formations générales universitaires, en construisant un autre indicateur, celui du type d'études suivies (Lahire, 1997).

*Le premier guide d'entretien s'adresse aux lycéens et aux parents d'élèves au cours de l'année scolaire 2011-2012, durant leur année de première ou de terminale au lycée :*

Comme précisé plus tôt, le premier guide d'entretien se focalise sur les caractéristiques de pré-rentree de l'étudiant et regroupe trois catégories de facteurs, délimitées à partir des repères théoriques et travaux empiriques retenus pour répondre à notre question de recherche.

Le premier groupe rassemble les facteurs familiaux suivants : l'expérience familiale des études supérieures, l'origine sociale des parents (Bourdieu & Passeron, 1964 ; Tinto, 1997 ; Sauvé et al., 2006, 2008). Les facteurs individuels caractérisent le second groupe : les représentations de l'enseignement supérieur (Beaupère et al., 2007), les motivations vis-à-vis du projet scolaire et/ou professionnel (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998), la définition du projet d'études (Forner & Autret, 2000), la/les source(s) de connaissance du projet (Bourdieu & Passeron, 1970 ; Biémar et al., 2003), le sexe et l'âge (Beaupère et al., 2007 ; Sauvé et al., 2006). La dernière catégorie regroupe les facteurs scolaires suivants : la filière, l'orientation subie/voulue au lycée, le fait d'être à l'heure/en retard/ en avance dans la scolarité (Beaupère et al., 2007 ; Tinto, 1997), la qualité des expériences scolaires passées (Powell et al., 1990). Les autres caractéristiques de pré-rentree qui devaient être renseignées telles que l'obtention d'une mention au baccalauréat, le fait d'avoir

redoublé son année de terminale/première en cours lors de l'entretien (Beaupère et al., 2007), la formation effectivement suivie (Bourdieu, 1989 ; DPD, 2000 ; Derumaux & Riou, 2005 ; OVE, 1997, 2006) ont été collectées dans les mois consécutifs à l'examen du baccalauréat.

Définies à partir du modèle théorique de Tinto (1997) et des autres recherches citées ci-dessus, les trois catégories des facteurs scolaires/individuels/familiaux appartenant aux caractéristiques de pré-entrée ont fait l'objet d'une traduction en trois grandes thématiques devant être abordées durant l'entretien : le contexte et expérience scolaires du lycéen ; le rapport du lycéen à l'enseignement supérieur ; le lien entre la famille du lycéen et les études supérieures.

Tableau 14 : présentation du guide de la première série d'entretiens en fonction des variables explicatives relatives aux caractéristiques de pré-entrée

Variables explicatives des caractéristiques de pré-entrée	Thématiques correspondantes dans le guide d'entretien
<p><b>Facteurs scolaires :</b></p> <p>Filière suivie au lycée ;</p> <p>Scolarité ;</p> <p>Orientation subie/voulue au lycée ;</p> <p>Expériences scolaires passées ;</p>	<p><b>THEMATIQUE A : Contexte et expérience scolaires du lycéen</b></p> <p>Filière et voie ;</p> <p>« <i>Quelle est la filière que vous suivez actuellement ?</i> »</p> <p>A l'heure/en retard ;</p> <p>« <i>Avez-vous déjà sauté ou redoublé une classe ?</i> »</p> <p>Vécu de l'orientation au collège et au lycée ;</p> <p>« <i>Comment avez-vous vécu l'orientation au collège et au lycée ?</i> »</p> <p>Qualité de l'expérience scolaire ;</p> <p>« <i>Comment avez-vous vécu votre scolarité ?</i> »</p>
<p><b>Facteurs individuels :</b></p> <p>Sources de connaissance du projet ;</p> <p>Types de motivation à l'égard des études supérieures (intentions et buts, temps 1) ;</p> <p>Représentations de l'enseignement supérieur (intentions et buts, temps 1) ;</p> <p>Définition du projet d'études/professionnel (intentions et buts, temps 1) ;</p>	<p><b>THEMATIQUE B : Rapport du lycéen à l'enseignement supérieur</b></p> <p>Sensibilisation à l'enseignement supérieur :</p> <p>« <i>Comment avez-vous eu connaissance de l'enseignement supérieur ?</i> »</p> <p>Motivations à l'égard du projet d'études :</p> <p>« <i>Pour quelles raisons avez-vous choisi cette formation comme premier vœu d'études ?</i> »</p> <p>Attentes vis-à-vis des études supérieures ;</p> <p>« <i>Comment vous représentez-vous l'enseignement supérieur ?</i> »</p> <p>Construction et nature du projet scolaire/professionnel :</p> <p>« <i>Si vous avez un projet d'études ou professionnel, comment s'est-il construit ?</i> »</p>
<p><b>Facteurs familiaux :</b></p> <p>Origine sociale des parents ;</p> <p>Niveau de scolarité des parents ;</p>	<p><b>THEMATIQUE C : Lien entre la famille et les études supérieures</b></p> <p>La situation professionnelle et académique des parents :</p> <p>« <i>Quelle profession exercent vos parents ?</i> »</p> <p>« <i>Vos parents ont-ils connu personnellement l'enseignement supérieur ?</i> »</p> <p>« <i>Si oui, quelles expériences en ont-ils eues ?</i> »</p>

Expérience familiale des études supérieures élargie à la fratrie ;	L'expérience de la fratrie ou de la famille moins proche avec l'enseignement supérieur : « Les autres membres de votre famille ont-ils connu personnellement l'enseignement supérieur ? » « Si oui, que pouvez-vous m'en dire ? »
--	---

*Le second guide d'entretien s'adresse aux étudiants en fin de première année d'études supérieures et effectués en 2013/2014 :*

Le deuxième guide d'entretien s'intéresse exclusivement à l'expérience institutionnelle de l'étudiant, son engagement académique, l'évolution de son projet et de son engagement institutionnel ainsi qu'aux engagements extérieurs aux études (Tinto, 1997). Comme précisé plus tôt, nous avons également cherché à en savoir davantage sur le soutien social perçu par l'étudiant (Pariat, 2008) ainsi que sa transition personnelle qui sont des dimensions de l'expérience de l'étudiant davantage tournées vers ce qu'il se passe en dehors de leurs études (Sergeant, 2015).

Ces différents éléments théoriques ont été traduits par quatre grandes thématiques relatives aux différents types d'adaptation ayant lieu pendant la transition du lycée vers les études supérieures (Tinto, 1997 ; Baker & Siryk, 1986, 1989) : l'ajustement/intégration académique, l'ajustement/intégration social(e) et la qualité de la transition personnelle en dehors des études qui se compose de l'ajustement personnel (Baker & Siryk, 1986, 1989), des engagements extérieurs (Tinto, 1997 ; Pariat, 2008). En dernier lieu, nous avons construit une cinquième thématique qui prend en compte l'intention de persévérer des étudiants soit dans le même cursus d'études (persévérance/engagement institutionnel) ou ailleurs (départ institutionnel).

Tableau 15 : présentation du second guide d'entretien en fonction des variables explicatives relatives à la qualité de l'expérience étudiante

Variables explicatives de l'expérience étudiante	Thématiques correspondantes dans le guide d'entretien
Type d'études suivies Qualité de l'adaptation institutionnelle Engagement institutionnel	<b>THEME A : LA TRANSITION INSTITUTIONNELLE</b> - Comparaison vie étudiante/lycéenne ; - Difficultés rencontrées ; - Qualité et étapes de l'adaptation ; - Satisfaction des services para-scolaires proposés par l'établissement ;

	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Implication dans la vie institutionnelle de l'établissement ;</li> <li>-Satisfaction relative à la formation et à l'établissement ;</li> </ul>
<p>Engagement académique comportemental</p> <p>Effet enseignant</p> <p>Rapport aux savoirs acquis</p> <p>Manières d'étudier</p> <p>Engagement académique</p> <p>Qualité de l'adaptation académique</p> <p>Satisfaction vis à vis des dispositifs pédagogiques</p>	<p><b>THEME B : LA TRANSITION ACADÉMIQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Assiduité aux cours et participation ;</li> <li>-Qualité pédagogique des enseignants ;</li> <li>-Relation avec les personnels éducatifs ;</li> <li>-Soutien des personnels éducatifs ;</li> <li>-Importance accordée au soutien des personnels éducatifs ;</li> <li>-Rapport aux savoirs (instrumental, intérêt disciplinaire, vocationnel);</li> <li>-Organisation du travail personnel (autonomie, auto-gestion) ;</li> <li>- investissement dans le travail personnel ;</li> <li>-Adaptation aux contenus des cours ;</li> <li>-Participation et satisfaction des services proposés pour aider dans les apprentissages (tutorat, parrainage) ;</li> </ul>
<p>Climat de classe</p> <p>Intégration sociale auprès des pairs</p> <p>Effet soutien social des pairs</p>	<p><b>THEME C : LA TRANSITION SOCIALE AU SEIN DES ETUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Satisfaction de l'environnement intra-classe à l'apprentissage (climat scolaire de la classe entendu comme environnement solidaire ou conflictuel) ;</li> <li>-Relation avec les pairs ;</li> <li>-Formes de soutien des pairs ;</li> <li>-Importance accordée au soutien des pairs ;</li> </ul>
<p>Ajustement physique</p> <p>Ajustement émotionnel</p> <p>Engagements extérieurs regroupant - le travail rémunéré</p> <p style="padding-left: 100px;">- événements de vie</p> <p>Perception du soutien social de la famille durant les études</p> <p>Effet soutien social de la famille</p> <p>Perception du soutien social d'autres personnes connues en dehors des études</p> <p>Effet soutien social perçu des amis/du conjoint</p> <p>Intentions et buts Temps 2</p> <p>Explications du projet</p>	<p><b>THEME D : LA TRANSITION PERSONNELLE EN DEHORS DES ETUDES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Santé physique et impact sur l'expérience étudiante (maladie, sommeil, alimentation) ;</li> <li>-Santé psychologique et impact sur l'expérience étudiante (perception et gestion du stress, épanouissement personnel) ;</li> <li>-Occupation d'un emploi pendant les études (si oui, combien de mois pendant l'année et combien d'heures hebdomadaires) ;</li> <li>-Accidents ou événements extérieurs aux cadre des études et ayant eu une répercussion sur le déroulement de la formation (ex : problèmes familiaux, personnels).</li> <li>-Relation avec les parents ;</li> <li>-Formes de soutien parental ;</li> <li>-Importance accordée au soutien parental ;</li> <li>-Relations amis, conjoint durant les études ;</li> <li>-Formes de soutien ;</li> <li>-Importance accordée au soutien amical ou du conjoint ;</li> <li>-Évolution projet professionnel et/ou scolaire ;</li> <li>-Motifs maintien ou évolution du projet ;</li> </ul>
<p>Intention de persévérance institutionnelle</p> <p>Intention de persévérance dans les études supérieures</p>	<p><b>THEME E : DECISION FINALE DE L'ETUDIANT</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Engagement dans le fait de poursuivre ses études l'année suivante dans le même établissement et la même formation (redoublement, poursuite en seconde année) ;</li> <li>-Engagement dans le fait de poursuivre ses études mais dans une autre formation (réorientation) ;</li> </ul>

Après avoir présenté la grille de nos deux guides d'entretiens nécessaires pour mener à bien notre recherche, nous introduisons ci-dessous la procédure déontologique que nous avons suivie.

## 6. La déontologie :

D'un point de vue éthique en tant qu'apprentie - chercheuse, je me suis basée sur le projet de la Charte déontologique des sociologues défini par l'AFS (Association Française de Sociologie)<sup>76</sup>. De ce fait, je distinguerai ma démarche éthique ou déontologique de la façon suivante : la production des connaissances scientifiques ; la propriété, l'archivage, le partage des résultats de recherche ; la diffusion des connaissances ; les relations aux participants à la recherche ; l'anonymat et la confidentialité ; la recherche à couvert ou à dissimulé.

Pour le premier point concernant la production de connaissances scientifiques, je me suis engagée à ce que ma recherche soit objective et honnête, c'est-à-dire que mes hypothèses ainsi que la procédure de collecte et de production de mes données et résultats soient explicitées dans ma thèse et qu'elles ne soient sous aucune influence externe ni de l'œuvre du plagiat.

Pour le second point qui concerne la propriété, le partage et l'archivage des données, je me suis également engagée à rendre les données anonymes de telle sorte qu'elles ne permettent pas d'identifier les participants. Concrètement, une fois que les entretiens sont intégralement retranscrits, les bandes sonores sont supprimées et les retranscriptions sont rendues anonymes: les prénoms sont remplacés par d'autres ou par des nombres, les lieux cités n'apparaissent pas non plus dans la retranscription. C'est uniquement dans ce cas que les données peuvent être archivées et partagées aux professionnels de la recherche qui ont besoin d'accéder au terrain d'enquête ainsi qu'aux données.

En ce qui concerne la diffusion de la connaissance, j'ai œuvré à ce que le public de la recherche soit renseigné de l'instance ou de l'organisme qui a commandité la recherche. Pour mon cas, la première série d'entretiens en 2012 s'inscrivait dans le cadre d'une collaboration entre l'Université de Dijon, puis celle de Nice avec le Rectorat de l'académie de Côte d'Or dans le but de contribuer à

---

<sup>76</sup> <http://agora.hypotheses.org/273> consulté le 12 août 2014 à 17:13.

l'élaboration et à l'évaluation d'un dispositif. C'est le Rectorat qui avait fait appel aux services universitaires sans contrat ni rémunération. Mais ce recueil de données ainsi que le second débuté en 2013 et prolongé jusqu'en 2014 est inscrit dans ma recherche de thèse donc soumise à la législation spécifique de l'université dans laquelle je suis inscrite.

Les relations aux participants de la recherche sont un point que je vais davantage développer en commençant par la manière dont j'ai introduit ma recherche. Pour répondre à la requête du Rectorat, les parents et les lycéens participants ont été sélectionnés dans le contexte de l'établissement : durant les heures de classe ou les réunions, les enseignants et les proviseurs, les proviseurs-adjoints ont présenté l'enquête initiée par le Rectorat et m'ont présentée en tant que doctorante à l'université de Bourgogne, ayant pour objectif de les rencontrer dans une salle du lycée pendant un laps de temps maximal de 45 minutes pour mieux définir leurs besoins et leurs attentes vis-à-vis de l'enseignement supérieur. Pour les parents, des méthodes complémentaires ont été mises en œuvre : un courrier attractif et synthétique présentant les finalités de l'expérimentation et l'importance de leurs contributions était envoyé en même temps que les bulletins trimestriels. Je suis personnellement intervenue dans deux réunions destinées aux parents portant sur l'orientation post-baccalauréat dans deux lycées pour présenter l'expérimentation et ma part de travail. Lors des entretiens menés en 2012, je me suis à nouveau présentée comme étant étudiante inscrite en doctorat des Sciences de l'éducation et travaillant en collaboration avec le Rectorat pour contribuer à l'élaboration et à l'évaluation d'un dispositif de leur initiative qui permette d'accompagner les familles dans la transition du secondaire vers le supérieur. J'ai donc également expliqué à nouveau les objectifs de l'entrevue, c'est-à-dire faire des rencontres avec des familles pour mieux comprendre comment elles se représentaient l'enseignement supérieur et définir quelles étaient leurs attentes et leurs besoins spécifiques vis-à-vis des études post-baccalauréat pour améliorer la construction du dispositif initié. Je leur ai également demandé l'autorisation de me renseigner sur leur milieu socio-culturel et géographique. A la fin de chaque entretien, je demandais également aux participants de me donner l'accord pour les recontacter au cours de leur première année dans le supérieur afin de pouvoir cette fois-ci répondre aux besoins de mon travail de recherche personnel qui porte sur la persévérance en première année dans le supérieur. Les enquêtés pouvaient alors refuser ou accepter de continuer et ils n'étaient pas obligés de renseigner toutes leurs coordonnées (numéro de portable ou adresse mail, numéro fixe, adresse postale) pour que je puisse les joindre ultérieurement.

Le respect de la vie privée des participants est donc un point que je me suis engagée à respecter :

leurs coordonnées personnelles ne sont pas et ne seront pas divulguées à de tierces personnes.

Leur possibilité d'interrompre à tout moment leur participation a été aussi rappelée lors de deux reprises de contact par SMS, appel téléphonique ou adresse mail déjà à la fin du premier semestre universitaire de l'année scolaire 2012-2013 en décembre 2012 - janvier 2013 et finalement en mai 2013. Ces reprises de contact étaient aussi l'occasion de remercier à nouveau les participants de leur contribution et de réexpliquer les objectifs de l'entretien à mener en fin d'année scolaire 2012-2013 qui n'était pas du tout inscrit dans le même contexte que le premier entretien. La première prise de contact était dans le but de confirmer la participation de l'étudiant en fin d'année scolaire, la seconde également mais surtout pour convenir de nos disponibilités respectives en terme de temps et de localisation géographique pour fixer le rendez-vous de l'entretien et ses modalités.

Au début de chacun des entretiens réalisés en 2012, 2013 et 2014, j'ai demandé l'autorisation d'enregistrer l'interview et j'expliquais la raison pour laquelle il était nécessaire d'enregistrer les entretiens à savoir : l'analyse des entretiens n'était réellement possible que si je pouvais les retranscrire intégralement. J'avais ainsi avancé l'idée que la prise de notes était inefficace et dépourvue de sens pour pouvoir répondre à ma question de recherche. J'ai donc justifié ma cause par les arguments directement liés à la mémorisation de ce que contenait l'entretien (partielle voire partielle sans retranscription intégrale possible) et son usage ultérieur qui n'est autre que son analyse en tant que corpus.

Par ailleurs, j'ai expliqué que la participation à mon étude ne serait pas rémunérée mais qu'elle reposait sur le volontariat du participant comme pour la première série d'entretiens en 2012.

Pour en revenir à l'anonymat et la confidentialité des participants, dans chaque reprise de contact et au début de chacun des entretiens, je rappelais que les informations seraient anonymisées de telle sorte que les données et les résultats ne permettent pas de remonter aux identités des participants.

Enfin, je n'ai pas effectué une recherche « dissimulée » : mon identité (nom, prénom) et mon statut (étudiante en doctorat de Sciences de l'éducation à l'université de Dijon puis de Nice) étaient connus des participants tout comme mes objectifs généraux de recherche explicités.



La déontologie présentée, nous introduisons maintenant le protocole d'analyse sur lequel nous nous sommes appuyée afin de répondre à notre problématique de recherche.

## 7. Protocole d'analyse :

L'outil de recherche que nous avons choisi, l'entretien semi-directif permet des enquêtes qualitatives, autrement dit, des possibilités de mieux comprendre le quotidien des acteurs pour une situation de vie donnée en entrant dans leur monde, leurs représentations et leurs pratiques (Huberman & Miles, 2003). Nous rappelons que notre recherche a pour vocation de mieux comprendre et définir les processus menant à la persévérance institutionnelle et à la réussite académique en les comparant également entre eux.

Comme nous l'avons introduit plus tôt dans ce chapitre, la construction des guides d'entretien s'appuie sur un cadre théorique spécifique caractérisé par le fait que nous nous sommes appuyée à la fois sur le modèle de l'intégration étudiante de Tinto (1999), des différentes dimensions de l'ajustement universitaire de Baker et Siryk (1986, 1989) et de quelques variables organisationnelles qui font état des particularités rattachées au type de formation suivie et les socialisations qu'elles produisent (Lahire, 1997 ; Millet, 2010 ; Michaut, 2012).

Cette partie présente ainsi le protocole d'analyse que nous avons suivi afin de présenter et interpréter nos données issues des deux corpus d'entretiens. Nous nous référons aux « méthodes à la « Huberman et Miles » » (De la Rupelle & Mouricou, 2009) qui reposent sur leur explicitation et leur systématisation afin de tirer des conclusions et d'effectuer des tests de façon rigoureuse (Miles & Huberman, 2003).

### *La pré-analyse :*

La pré-analyse (Bardin, 2013 ; Huberman & Miles, 2003) est l'étape qui consiste à préparer la collecte et l'encodage des données. Les guides d'entretien introduits plus haut ont été construits à partir de deux listes de codes ou indicateurs afin de donner un premier cadre de travail comme le préconisent Bardin (2013) et Huberman & Miles (2003).

Suite à la passation des entretiens, nous avons encodé nos données brutes à partir des indicateurs pré-déterminés (procédure close) et pour les catégories ou thèmes émergents, nous avons construit

de nouveaux codes (procédure ouverte) en pratiquant la lecture flottante qui consiste d'abord à lire sans encoder puis à le faire progressivement en effectuant des allers retours entre les différents entretiens. De ce fait, l'encodage constitue à lui-même un premier flux d'analyse des données qu'Huberman et Miles (2003) ont décrit comme condensation des données afin de les rendre plus nettes pour l'analyse et accessibles pour la communauté scientifique. Cette procédure est aussi une marque de fiabilité de notre travail étant donné que nous laissons les traces de notre raisonnement méthodologique et également un critère de crédibilité puisque d'autres chercheurs ont accès à ces éléments afin de pouvoir eux-mêmes analyser nos données condensées (Huberman & Miles, 2003).

Précisons que l'encodage s'est effectué via le logiciel NVIVO v.10 et que nous avons encodé nos données en fonction du sens qu'elles exprimaient (Bardin, 2013). Pour ainsi dire, nous avons segmenté et simplifié nos données en les découpant par unité de sens (Bardin, 2013) et non par leur nature et/ou fonction grammaticale, ce qui aurait été plus intéressant pour une approche socio-linguistique par exemple.

#### *L'analyse descriptive et exploratoire des données :*

La seconde étape du protocole est l'analyse des données en elles-mêmes. Ici, c'est la manière dont nous allons introduire nos résultats de l'encodage qui prend toute son importance. Huberman et Miles (2003) définissent cette seconde étape de protocole comme les formats de présentation de données dont chaque format est à associer avec des tactiques spécifiques d'analyse en fonction des objectifs de recherche. Comme toute recherche, même si elle est quantitative, nous avons dans un premier temps souhaité présenter nos données afin de décrire et d'explorer les processus de persévérance institutionnelle et de réussite académique pour ensuite mieux les expliquer et les prédire.

L'analyse descriptive de nos deux corpus d'entretiens s'est déroulée en trois temps. Le premier temps a été marqué par l'utilisation de l'analyse thématique fréquentielle qui consiste à recenser les éléments de discours les plus récurrents pour identifier les processus les plus importants pour décrire et explorer ces deux phénomènes du point de vue des acteurs (Bardin, 2013 ; Quivy & Van Campenhoudt, 1995, 2011). Cela nous a permis d'identifier les représentations et les pratiques les plus courantes au sein de la population étudiée et comment elles s'y répartissaient.

Dans un deuxième temps, nous avons utilisé la matrice à regroupements conceptuels, le format de présentation qui permet à la fois d'analyser verticalement et horizontalement nos données encodées (Huberman & Miles, 2003). Plus exactement, la matrice à regroupements conceptuels a la forme d'un tableau à double-entrée : chaque colonne correspond à une thématique encodée et chaque ligne à un répondant. Cet outil est vraiment pratique afin de mieux comprendre les relations entre les variables étudiées et il permet la comparaison entre les acteurs interrogés (possibilité de créer des sous-groupes). Avec l'approche verticale, elle permet d'en savoir plus sur le mode de pensée et de pratique individuelle et peut donner lieu à la rédaction de mémos rendant compte de chaque trajectoire personnelle. A l'aide de ce format de présentation, nous avons pu synthétiser sous forme de fiches individuelles chacun des récits des participants. Avec l'approche horizontale, nous avons pu construire deux typologies à savoir pour le premier corpus, une typologie de processus qui montrent les mécanismes de l'orientation dans la transition lycée – enseignement supérieur et pour le second corpus, une typologie de l'expérience étudiante.

Le troisième temps de l'analyse descriptive et exploratoire a été de rendre compte de la répartition des variables moteurs et contraintes définissant les quatre types de persévérance tels que nous les avons définis précédemment à savoir le fait de réussir et de poursuivre dans le même cursus d'études ou non et celui d'échouer et de se réorienter ou non. Pour cela, nous avons usé de la tactique du comptage (Huberman & Miles, 2003) afin de recenser les récurrences des variables en fonction des quatre types de persévérance, ce qui a rendu possible la caractérisation des quatre formes de persévérance examinées dans notre recherche.

Les résultats relatifs aux deux typologies et à la caractérisation des quatre formes de persévérance ont ensuite été examinés avec l'objectif de répondre à nos questions de recherche afin d'expliquer et de mieux comprendre, comparer les processus menant à la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Pour atteindre cette finalité, nous avons eu recours à plusieurs stratégies que nous présentons ci-dessous.

#### *L'analyse explicative et prédictive de nos données :*

D'abord, notre premier encodage de premier niveau a été revu en ré-encodant cette fois-ci nos données avec un encodage de deuxième niveau, plus inférentiel qui est le codage thématique (Huberman & Miles, 2003). Cela concerne surtout les entretiens du premier corpus étant donné que

nous n'avions pas construit nos indicateurs à partir d'un cadre théorique ou de concepts solides. Le deuxième corpus a été encodé directement au deuxième niveau car nous partions de modèles et de concepts pré-déterminés permettant d'expliquer la persévérance et la réussite.

Afin de répondre à nos différentes questions de recherches dont le but principal est d'identifier les facteurs de la réussite, de la persévérance institutionnelle et de les comparer, nous avons eu recours au test statistique non paramétrique exact de Fisher qui constitue une alternative satisfaisante du Chi-deux pour de faibles effectifs (inférieurs à cinq pour certains croisements de modalités de variables) et le test de variables qualitatives nominales « *quelle que soit la taille des échantillons  $n_1$  et  $n_2$ , le nombre d'individus avec le caractère A dans un des échantillons est de moins de 5 ( $n_1 f_1$  ou  $n_2 f_2 < 5$ ), ou si le nombre d'individus ne présentant pas le caractère A dans un des échantillons est de moins de 5 ( $n_1(1-f_1)$  ou  $n_2(1-f_2) < 5$ ), alors on effectue un **test exact de Fisher**.* » (Moreau, 2011)<sup>77</sup>. Le statisticien explique que comme le test du Chi-deux, le test exact de Fisher permet de réaliser un test d'homogénéité qui établit l'existence d'un lien de dépendance entre deux variables pouvant comporter plusieurs modalités « *La question est de savoir si les fréquences de A de chaque population  $G_1$  et  $G_2$ , notées  $p_1$  et  $p_2$  sont égales (c'est l'hypothèse nulle  $H_0$  pour un test bilatéral) ou sont statistiquement différentes (c'est l'hypothèse alternative  $H_1$ ), en comparant les fréquences observées  $f_1$  et  $f_2$ . C'est ce que l'on appelle un **test d'homogénéité**.* ». Sont considérées deux variables indépendantes si le résultat du test ou p-valeur est significatif, c'est-à-dire égal ou inférieur à 5%. Plus la p-valeur est petite, plus nous sommes en mesure d'affirmer l'existence d'une relation de dépendance ou d'indépendance entre les variables qui font l'objet de l'étude. Ce n'est pas une relation de causalité mais de corrélation, ce qui signifie qu'il faut rester prudent quant à nos résultats de recherche. Pour répondre à nos différentes questions de recherche, nous avons donc testé le lien entre différentes modalités de plusieurs variables afin de confirmer ou non la corrélation entre certains facteurs et les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique.

Pour terminer et rendre plus visibles ces résultats, nous avons élaboré deux diagrammes de causalité (Huberman & Miles, 2003), ce qui permet de rendre compte schématiquement des relations entre les variables indépendantes et dépendantes de notre recherche. Le diagramme de causalité apparaît sous la forme d'un schéma explicatif : il montre les relations causales entre les variables étudiées, si

---

<sup>77</sup> <http://epiinfovfv.canalblog.com/archives/2011/04/29/21009625.html>, site consulté le 29 juillet 2016 à 13:00.

ces dernières sont positives ainsi que leur intensité. Pour notre étude, nous avons uniquement présenté un schéma introduisant les résultats significatifs du test exact de Fisher. Seules les relations positives ont été rendues visibles et nous n'avons pas pu préciser le lien entre les variables indépendantes étant donné que nous ne les avons pas soumises au test exact de Fisher. C'est pour ces différentes raisons qu'aucun fléchage n'apparaît dans les deux diagrammes de causalité qu'il faut comprendre et interpréter à partir des paramètres énoncés ci-dessus.

Nous soulignons à nouveau que malgré l'appellation du format de présentation dit de « causalité », nous présentons des résultats faisant état de relations de corrélations et de dépendance inter-variables. Dans un premier diagramme de causalité, nous avons introduit les facteurs de pré-admission et ceux décrivant l'expérience étudiante afin d'expliquer la réussite académique. L'étude de ce premier diagramme répond à l'une de nos questions de recherches à propos de l'identification des facteurs explicatifs de la réussite académique en première année d'études supérieures. Dans le second diagramme, nous avons procédé également de la même manière en restituant uniquement les facteurs liés à la persévérance institutionnelle. Comme le premier diagramme, il nous a rendu possible de répondre à une autre question de recherche à savoir la délimitation des facteurs explicatifs de la persévérance institutionnelle pour la population étudiée dans la transition lycée – enseignement supérieur. Finalement, la confrontation des deux diagrammes de causalité nous a ensuite permis de comparer les processus menant aux deux phénomènes afin de mieux les comprendre.

## **8. Les critères de scientificité appliqués à notre recherche :**

Comme Huberman et Miles (2003), beaucoup d'auteurs (Savoie-Zajc, 2009 ; Denzin & Lincoln, 2005 ; Guba & Lincoln, 2005 ; Streubert & Carpentier, 1999 ; Steinke, 2004 ; Fortin, 2006 ; Mertens, 1998) ont cherché à définir des critères de scientificité afin de rendre plus fiables les conclusions de recherches issues d'analyses qualitatives. Basés sur les critères de scientificité des recherches quantitatives/positivistes, quatre critères de scientificité ont été définis par Huberman & Miles (2003) : l'objectivité, la fiabilité, la transférabilité et la crédibilité.

L'objectivité équivaut à la rigueur dans les enquêtes quantitatives (Huberman & Miles, 2003) afin d'essayer de répondre à des exigences de neutralité et d'objectivité lors de l'interprétation des

résultats de recherche. Afin d'être en phase avec ce critère de scientificité, nous avons privilégié des méthodes d'analyse de nos données qualitatives qui soient quantitatives. Ainsi, nous avons utilisé l'analyse thématique fréquentielle (Bardin, 2013, Quivy & Van Campenhoudt, 1995, 2011), la tactique de comptage lors de l'interprétation des résultats présentés sous forme de matrice à regroupements conceptuels (Huberman & Miles, 2003) et avons décidé d'avoir recours au test statistique exact de Fisher qui constitue une alternative au Chi-deux et permet d'examiner le lien de dépendance entre plusieurs variables en tenant compte de la répartition des effectifs.

La fiabilité de notre étude équivaut à la fidélité dans les enquêtes quantitatives. Elle rend compte de la cohérence de la démarche de recherche globale. Pour répondre à ce critère de scientificité, Huberman & Miles (2003) recommandent d'explicitier chaque étape de la recherche et de laisser un maximum de traces afin qu'elle puisse être évaluée par des pairs scientifiques. Pour répondre à cette exigence, nous avons défini le cadre théorique qui nous a servi à opérationnaliser notre recherche en présentant les modèles théoriques de référence (Tinto, 1993 ; Baker & Siryk, 1986, 1989) et les concepts repris pour l'élaboration des guides d'entretien que nous avons également présentés dans leur intégralité (Pariat, 2008 ; Millet, 2010 ; Lahire, 1997). Nous avons aussi présenté explicitement notre protocole d'analyse et les données issues des différents formats de présentation qui sont consultables dans les chapitres introduisant nos résultats de recherche ainsi que dans les annexes.

La transférabilité de notre recherche équivaut à la validité externe dans les enquêtes quantitatives. Si suffisamment d'éléments descriptifs vis-à-vis des caractéristiques de la population sont communiqués, alors il est possible de considérer qu'une recherche soit transférable (Savoie-Zajc, 2009) puisque les conclusions relatives aux résultats peuvent être semblables à d'autres descriptions de contextes et de populations dans une autre enquête (Lincoln & Guba, 1985). Dans notre étude, la transférabilité s'exprime par le fait que nous avons rencontré et suivi des enquêtés issus de plusieurs sites avant et suite à leur première année d'études supérieures et dont les parcours ont été différenciés en fonction de la qualité de leur expérience étudiante et leur type de persévérance. En effet, nous avons pu suivre des étudiants au parcours témoignant plusieurs types d'expériences étudiantes et de persévérance, à savoir d'une part, le fait de réussir académiquement et de persévérer ou non institutionnellement et d'autre part, celui d'échouer et de persévérer ou non institutionnellement. Cela signifie que nous pouvons attendre que certains processus menant à ces différentes formes de persévérance et de réussite se généralisent pour plusieurs types de population

dans des situations de vie différentes dans d'autres recherches.

La crédibilité d'une recherche repose sur le nombre d'approches des données de recherche qui permet d'éprouver leur authenticité (Savoie-Zajc, 2009). Elle équivaut à la validité interne d'une recherche quantitative, autrement dit, la qualité de la validation d'interprétation des données collectées. Pour les deux corpus d'entretiens, nos sources ont été variées (parents et lycéens, parents et étudiants) et provenant de différents sites (quatre lycées pour la première série d'entretiens et plusieurs sites universitaires et établissements du second degré délivrant une formation tertiaire pour le second corpus). Précisons que pour le premier corpus d'entretiens, nous avons pu compléter nos données avec des documents issus des quatre établissements scolaires mais pour le second corpus d'entretiens, nous manquons d'éléments permettant de trianguler nos données à l'exception de quelques entretiens collectifs menés avec l'étudiant et l'un de ses parents (N = 2) et d'autres entretiens menés avec certains des parents qui avaient été rencontrés au lycée (N = 9)<sup>78</sup>. Il aurait été en effet intéressant de disposer des documents nous informant des notes des étudiants et de l'ensemble des formations suivies par notre cohorte en terme de programmes et d'organisation pédagogique (Michaut, 2012).

Suite à la présentation de la méthode de notre recherche, nous introduisons aux deux chapitres suivants nos résultats de recherche. Le chapitre six présente les résultats relatifs aux facteurs de pré-admission et le chapitre sept, ceux liés aux facteurs décrivant l'expérience étudiante.

---

<sup>78</sup> Nous précisons que ces entretiens ont été retranscrits mais non intégrés dans l'encodage de nos données. Nous les avons utilisés comme moyen de vérifier et compléter les discours des étudiants qui ont participé aux entretiens en fin de première année d'études supérieures.

## CHAPITRE 6

### RESULTATS ET DISCUSSION DU PREMIER CORPUS D'ENTRETIENS

Le premier corpus d'entretiens a pour finalité de décrire les processus d'orientation mis en œuvre par les lycéens et leur famille au cours de l'année précédant l'entrée dans l'enseignement supérieur afin de pouvoir ensuite les confronter par rapport au type de persévérance des étudiants, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Ces processus ont été définis à partir des variables de pré-admission du modèle de Tinto (1997).

Pour atteindre cet objectif, nous avons dans un premier temps construit une liste de codes en adoptant une procédure d'abord fermée puis ouverte. C'est la première étape du protocole d'analyse qualitative définie selon les méthodes de Huberman et de Miles (2003) que nous avons présentée dans son intégralité dans le chapitre précédent. Suite à l'encodage de nos données, nous présentons leur analyse thématique fréquentielle qui nous a permis de construire une typologie des projets des lycéens puis de répondre à deux de nos questions de recherche à savoir « quels sont les facteurs de pré-admission expliquant la persévérance en première année d'études supérieures, la persévérance institutionnelle et la réussite académique ? » et « se différencient-ils en fonction du type de persévérance, de la persévérance institutionnelle et de la réussite académique ? ». De ce fait, nous avons pu tester nos différentes hypothèses de recherche que nous rappellerons lors de l'analyse de nos données.

#### **1. Codage de premier niveau des données textuelles :**

En nous appuyant sur notre guide d'entretien, nous avons construit une liste de codes afin de décrire les segments textuels issus de l'analyse du corpus. Cette liste a ensuite été plus longue en fonction des codes issus des lectures flottantes des entretiens.

Pour plus de clarté, nous présentons dans le tableau ci-dessous la liste de codes pré-construits avant l'analyse thématique de notre premier corpus d'entretiens. Ils reprennent les différentes thématiques



définies dans le guide d'entretien.

Tableau 16 : liste et définition des codes pour la procédure fermée de codage de premier niveau

Codes précédant le codage du corpus en fonction des thématiques définies dans le guide d'entretien	Définition des codes
<p><b>THEMATIQUE A : Contexte et expérience scolaires du lycéen</b></p> <p>Scolarité</p> <p>Orientation</p> <p>Qualité de l'expérience scolaire passée</p>	<p><b>THEMATIQUE A : Contexte et expérience scolaires du lycéen</b></p> <p>Le lycéen décrit son parcours scolaire académique, s'il a déjà redoublé et en expliquant pour quelles raisons.</p> <p>Le lycéen décrit son choix d'orientation au lycée après sa seconde générale.</p> <p>Le lycéen décrit son expérience scolaire passée globale, s'il aime ou non l'institution scolaire en expliquant pour quelles raisons.</p>
<p><b>THEMATIQUE B : Rapport du lycéen à l'enseignement supérieur</b></p> <p><b>Sources de connaissances concernant le projet formation emploi :</b></p> <p>- démarches personnelles en dehors du lycée ;</p> <p>- sources amicales ;</p> <p>- sources au lycée ;</p> <p>- sources familiales ;</p> <p><b>Motivations par rapport au projet d'études et professionnel :</b></p> <p>- par défaut ;</p>	<p><b>THEMATIQUE B : Rapport du lycéen à l'enseignement supérieur</b></p> <p>Ce code générique s'intéresse aux moyens par lesquels le lycéen a pris connaissance des formations qu'il souhaite poursuivre après le baccalauréat.</p> <p>Il peut s'agir de démarches personnelles en dehors du lycée comme la recherche sur internet, les visites et les rencontres lors des salons de formation et des portes ouvertes des établissements qui dispensent la formation anticipée.</p> <p>Les amis ou les pairs du lycéen peuvent également être la source de connaissance des formations de l'enseignement supérieur.</p> <p>Les personnels éducatifs peuvent aussi être à l'origine des vœux de formation du lycéen. Il peut s'agir d'enseignants, de l'équipe de direction ou encore du conseiller d'orientation.</p> <p>Enfin, la famille proche et éloignée peut également être à l'origine de la sensibilisation du lycéen quant aux études supérieures visées.</p> <p>Ce code générique s'intéresse aux raisons formulées par le lycéen qui choisit de suivre telle formation plutôt qu'une autre.</p> <p>Le lycéen peut choisir par défaut un projet d'études dans le sens où il ne présente aucune motivation particulière pour suivre la formation choisie.</p> <p>Si le lycéen a choisi une formation par utilité c'est parce qu'il a une vision instrumentale de</p>

<p>- par utilité ;</p> <p>- par vocation ;</p> <p><b>Projet d'études :</b></p> <p>- défini très clairement ;</p> <p>- défini de manière incertaine ;</p> <p>- indéfini ;</p> <p><b>Projet professionnel :</b></p> <p>- défini très clairement ;</p> <p>- défini de manière incertaine ;</p> <p>- indéfini ;</p> <p><b>Représentations de l'enseignement supérieur (intentions et buts envers le projet)</b></p> <p>Négatives</p> <p>Positives</p>	<p>la formation. Elle ne l'intéresse pas vraiment mais elle présente des avantages pour son projet professionnel.</p> <p>Si le lycéen choisit par vocation sa formation, cela signifie qu'il y attribue un sentiment d'épanouissement personnel très fort : le contenu de la formation le passionne et il a défini son projet d'études depuis plusieurs années.</p> <p>Ce code générique cible la force du projet d'études du lycéen. A quel point le lycéen est-il certain de son projet ?</p> <p>Le lycéen peut être très sûr de son projet d'études : il semble savoir ce qu'il veut de façon très précise.</p> <p>Le lycéen formule un projet d'études sans pour autant être certain de son vœu. Il est hésitant dans la formulation d'un vœu définitif mais il a cependant des pistes.</p> <p>Le lycéen a le sentiment d'être perdu : il ne sait pas du tout quoi choisir comme formation.</p> <p>Ce code générique se concentre sur la force du projet professionnel du lycéen.</p> <p>Le lycéen définit sans doute son projet professionnel : il sait précisément ce qu'il veut faire.</p> <p>Le lycéen a quelques idées de projets professionnels mais ne parvient pas encore à les définir précisément.</p> <p>Le lycéen n'a aucune idée du domaine professionnel qu'il souhaite intégrer plus tard.</p> <p>Ce code générique permet de décrire les représentations de l'enseignement supérieur du lycéen avant son entrée dans les études. Cela nous fournit un indicateur sur son engagement institutionnel (temps 1), la satisfaction de la formation avant son intégration, la façon dont il se projette dans les études en terme d'autonomie, de rapport avec les enseignants.</p> <p>Le lycéen appréhende ses études supérieures : il décrit un enseignement qui risque de ne pas répondre à ses besoins personnels d'encadrement et/ou de satisfaction personnelle, il appréhende le passage du lycée vers les études supérieures en terme d'autonomie et de travail personnel à fournir. Il peut douter de ses capacités d'adaptation aux études supérieures.</p> <p>Inversement, le lycéen perçoit positivement son entrée dans les études supérieures, il pense pouvoir s'adapter facilement à la formation, aux nouveaux rapports pédagogiques, à l'autonomie</p>
<p><b>THEMATIQUE C : Lien entre la famille et les études supérieures</b></p>	<p><b>THEMATIQUE C : Lien entre la famille et les études supérieures</b></p>

Origine socio-professionnelle des parents	Le lycéen nous renseigne sur le métier de ses parents.
Niveau de scolarité des parents	Le lycéen nous renseigne sur le niveau d'études de ses parents, s'ils ont connu l'enseignement supérieur avec ou sans diplomation.
Expérience familiale des études des autres membres de la fratrie	Le lycéen nous renseigne sur le parcours scolaire dans l'enseignement supérieur de sa fratrie.

Dans un second temps ponctué de plusieurs lectures flottantes des entretiens, nous avons construit d'autres codes génériques qui manifestent notre recours à la procédure d'encodage ouverte. Les voici ci-dessous :

- Les soutiens anticipés qu'ils soient matériels ou moraux et ces différents supports peuvent provenir de diverses sources qui sont la famille, les amis ou le conjoint ou des organismes tels que la CAF avec l'aide au logement et la bourse.
- La qualité de l'expérience des études supérieures dans la famille rend compte des retours (positifs/négatifs) des expériences de la famille dans les études supérieures (parents, fratrie et famille éloignée).
- La vie après le lycée illustre les représentations du lycéen dans sa nouvelle vie d'étudiant en allant plus loin que l'aspect seulement académique et institutionnel des études.
- Les freins aux études : cette thématique regroupe les problèmes rencontrés par les lycéens pour accéder aux études ou à des études ciblées.
- Les initiatives des lycéens pour favoriser leur admission post-baccalauréat : le lycéen décrit les stratégies qu'il met en place afin de favoriser son admission dans la formation qu'il souhaite intégrer.
- Les implications parentales dans la scolarité et la préparation aux études supérieures : cette rubrique regroupe les différents types d'implication des parents dans la scolarité et la préparation de la transition entre le lycée et les études supérieures.

Pour plus de visibilité et afin de présenter l'ensemble des codes du premier niveau d'analyse, nous avons exporté le tableau suivant du logiciel NVIVO V.10 qui reprend tous les codes génériques résultant de l'encodage de premier niveau fermé puis ouvert :

Tableau 17 : liste des thèmes regroupés du codage de premier niveau

Liste de codes de premier niveau
Sources de connaissance du projet formation emploi
Motivations à l'égard du projet formation emploi
Soutiens anticipés pendant les études
Le projet d'études et professionnel
Les représentations de l'enseignement supérieur
Expériences scolaires passées
La vie après le lycée
Expérience familiale de l'enseignement supérieur
Implications parentales dans la scolarité et la préparation de la transition lycée - enseignement supérieur
Initiatives du lycéen afin de favoriser son admission dans la formation ciblée
Les freins aux études supérieures

Afin de poursuivre l'analyse de notre premier corpus d'entretiens, nous avons eu recours au codage thématique (ou de second niveau) qui est plus abstrait et qui a vocation à conceptualiser les données textuelles. Il nous a permis d'ordonner et de regrouper les codes du premier encodage.

## 2. Codage de second niveau : le codage thématique

Dans un deuxième temps, nous avons donc cherché à donner plus de consistance conceptuelle à nos données synthétisées en ayant recours au codage thématique. Celui-ci a pour but d'approcher différemment nos données en essayant d'apporter des premiers éléments d'abstraction et d'explication. Pour ce faire, nous avons repris les codes de premier niveau que nous avons rassemblés en fonction de notre questionnement de recherche et des concepts qui correspondaient aux processus explicités dans le corpus. Par exemple, nous avons effectué un regroupement des segments textuels sur les sources de connaissance présentes au sein de la famille qui ont permis au lycéen de mieux délimiter son projet scolaire, parfois professionnel en le désignant comme « capital

social de la famille ». Le choix de ce concept n'est pas fortuit car il renvoie à l'un des concepts clés de Bourdieu et nous permet d'expliquer l'orientation scolaire et professionnelle de certains lycéens de notre échantillon.

Pour plus de visibilité, voici sous forme de tableau, la liste des codes thématiques génériques qui comme le préconisent Huberman et al. (2003), est sous une forme plus réduite que celle des codes de premier niveau.

Tableau 18 : liste des codes génériques issus de l'encodage thématique

Codage thématique	
Nom	
[-]	Processus décisionnel de l'orientation
[+]	Difficultés rencontrées lors de l'orientation
[+]	Investissement personnel dans la définition du projet scolaire ou professionnel
[+]	Motivations liées au projet
[+]	Représentations des études supérieures
[+]	Sources d'informations en dehors des recherches personnelles
[+]	Type de projet
[-]	Rapport à la scolarité
[+]	Rapport académique
[+]	Rapport personnel
[+]	Rapport social
[-]	Statut et implication de la famille par rapport aux études
[+]	Capital culturel institutionnalisé de la famille
[+]	Capital social de la famille
[+]	Qualité de l'implication parentale

Les différents thèmes ont été regroupés en fonction de trois grandes thématiques : la première est celle qui retrace les étapes du lycéen quant à l'élaboration de son choix d'orientation. Nous nous intéressons aux sources d'informations qui lui ont permis de connaître son projet d'études et/ou professionnel, son investissement personnel dans le fait de partir à la quête des informations et de favoriser son admission dans la formation souhaitée, ses représentations vis-à-vis de l'enseignement supérieur et quelles sont ses motivations à l'égard de son projet. Nous nous sommes également intéressée aux difficultés que pouvait traverser le lycéen pendant la construction de son projet d'études. Enfin, pour cette première grande thématique, nous avons rapporté le type de projet du

lycéen sur les deux plans scolaire et professionnel en fonction du nombre de type de formation que le lycéen souhaite intégrer et celui du domaine disciplinaire et professionnel qu'il cible, cela traduisant d'une part, l'ouverture et le caractère éclectique des projets d'études et professionnel, d'autre part, l'indécision scolaire ou professionnelle du lycéen.

La seconde thématique s'appuie sur le contexte familial du lycéen (statut et implications familiales) : nous avons cherché à expliciter le rôle parental dans la préparation à la transition du lycée vers l'enseignement supérieur et à obtenir des informations nous permettant de définir le capital culturel et social des familles dans le but de les mettre en relation avec les processus décisionnels d'orientation du lycéen. Les implications parentales peuvent être négatives ou positives vis-à-vis des études : sont positives les implications marquées par le dialogue, l'encouragement pour les études, les aides apportées dans les démarches administratives et les soutiens matériels et financiers anticipés ; sont négatives les implications parentales qui sont caractérisées par un manque ou une absence de dialogue concernant les études, la pression exercée pour intégrer une formation ou un domaine d'études spécifique ou encore une grande mésentente avec le lycéen.

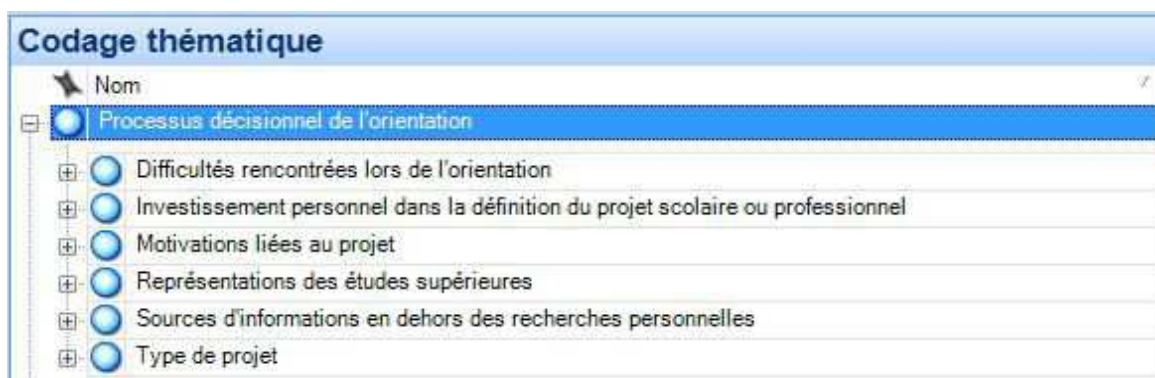
Finalement, la troisième et dernière thématique regroupe la qualité des expériences scolaires passées du lycéen sur trois plans (rapport à la scolarité) : académique, personnel et social. Le premier plan inclut les expériences positives et négatives académiques, les premières étant représentées par une bonne scolarité en général qui se caractérise par la régularité de bonnes performances académiques, l'absence de redoublement dans le parcours et l'obtention d'une mention au baccalauréat, les secondes par des épisodes de difficultés académiques et l'expérience du redoublement. Le deuxième plan se concentre sur le rapport personnel du lycéen à l'école : le fait qu'il apprécie d'aller à l'école et qu'il est motivé dans la tâche d'apprentissage constituent des expériences scolaires positives ; à l'inverse, le fait qu'il se soit fréquemment ennuyé à l'école et qu'il ne se sente pas motivé traduisent des expériences scolaires personnelles négatives.

La présentation des grandes thématiques encodées étant très sommaire, nous introduisons ci-dessous les trois thématiques plus dans le détail en définissant les codes thématiques. L'absence d'extraits d'entretiens est justifiée par leur présence dans l'analyse descriptive qui suivra (voir section suivante : analyse thématique fréquentielle avec les tactiques du comptage et de la mise en relation des variables, (cf Huberman & Miles, 2003).

### **Première grande thématique : le processus décisionnel d'orientation du lycéen**

Cette thématique regroupe au total six catégories : les représentations de l'enseignement supérieur, les motivations du lycéen à l'égard de son projet d'études et/ou professionnel ; son type de projet d'études et professionnel ; ses sources d'informations hors recherches personnelles ; son investissement personnel dans la recherche d'informations et enfin les difficultés rencontrées pendant cette phase d'orientation.

Tableau 19 : thématique du processus décisionnel d'orientation et ses six sous-catégories



Codage thématique	
Nom	
Processus décisionnel de l'orientation	
Difficultés rencontrées lors de l'orientation	
Investissement personnel dans la définition du projet scolaire ou professionnel	
Motivations liées au projet	
Représentations des études supérieures	
Sources d'informations en dehors des recherches personnelles	
Type de projet	

#### *Les représentations de l'enseignement supérieur :*

Les représentations de l'enseignement supérieur ont été regroupées en fonction des opinions des lycéens : positives, neutres et négatives. Nous avons ensuite sous-classé les opinions en fonction du plan qu'elles visaient : l'aspect académique des études supérieures, personnel ou social.

Concernant les représentations positives académiques, ont été regroupées les sous-catégories suivantes : l'estime de soi scolaire positive, le climat de classe positif, la motivation dans le fait d'étudier et la qualité des études en fonction du type de formation suivie.

Les représentations positives personnelles recensent que le processus d'individuation-séparation est très bien appréhendé par le jeune voire très désiré et que les lycéens ont confiance en la valeur professionnelle de leur formation en pensant trouver facilement du travail après leurs études.

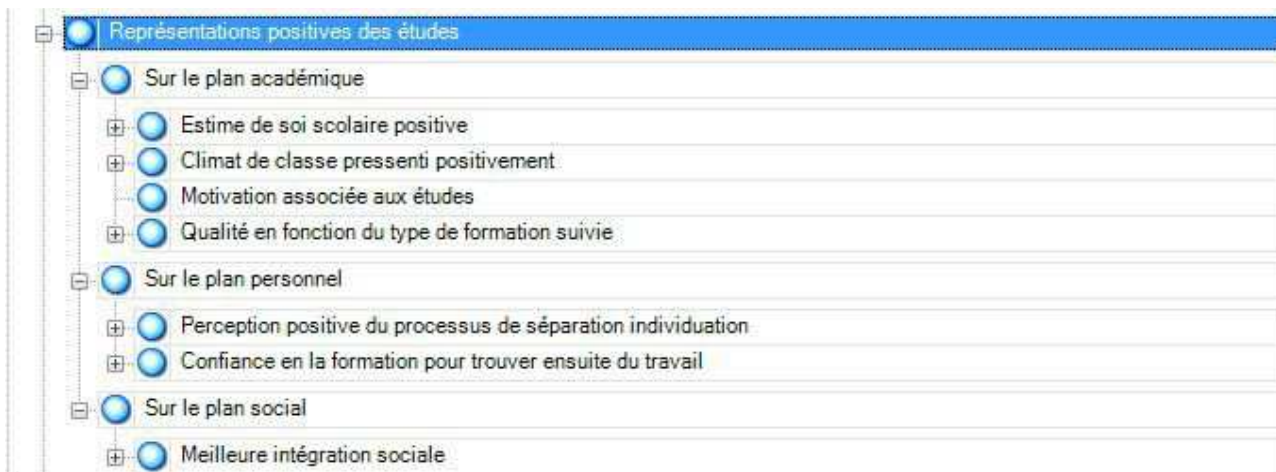
Enfin, les représentations sociales positives rassemblent les propos des lycéens qui appréhendent

positivement les nouvelles relations avec l'ensemble de la communauté étudiante.

Tableau 20 : sous-catégorie des représentations de l'enseignement supérieur détaillée



Tableau 21 : représentations positives de l'enseignement supérieur détaillées



Les représentations neutres des études comportent deux des sous-catégories également présentes pour les représentations positives à savoir personnelles et académiques.

Les représentations neutres personnelles rapportent que des lycéens associent un sentiment d'autonomie et d'émancipation très important ou que les études représentent le grand inconnu.

Les représentations neutres académiques établissent des comparaisons entre le lycée et les études supérieures ou encore entre les différentes formations de l'enseignement supérieur. Elles incluent



aussi le thème des difficultés des CPGE.

Tableau 22 : représentations neutres de l'enseignement supérieur détaillées



Les représentations négatives des études comportent les sous-catégories identiques à celles qui sont positives.

Les représentations négatives académiques se font en fonction de la formation et présentent l'estime de soi scolaire négative et l'appréhension d'un climat de classe négatif et hostile.

Les représentations négatives personnelles regroupent la peur de l'inconnu et de la solitude, l'inquiétude de la valeur professionnelle des études et celle des aspects plus matériels et financiers liés aux dépenses de la vie étudiante.

Enfin, les représentations négatives sociales rassemblent les appréhensions des nouvelles relations interpersonnelles dans le contexte large de la communauté étudiante.

Tableau 23 : représentations négatives de l'enseignement supérieur détaillées



*Les motivations à l'égard du projet d'études et professionnel :*

Les motivations envers le projet d'études et professionnel, sont d'ordre intrinsèque ou extrinsèque. Les motivations intrinsèques se définissent par les affinités voire la vocation pour le domaine d'études et/ou professionnel que souhaite intégrer le lycéen. Le lycéen se sent en phase avec son projet d'études parce qu'il adhère à la croyance que les études qu'il vise lui correspondent personnellement. Les motivations extrinsèques ciblent des éléments extérieurs aux études en elles-mêmes, il peut s'agir des caractéristiques de la formation choisie, de l'importance du lieu d'études qui comprend l'importance de la présence et du soutien des proches (amis ou/et famille) illustrée par le fait que le lycéen détermine en partie son choix de formation parce que son lieu d'études est à proximité ou commun avec ses amis ou/et sa famille. L'importance du lieu d'études se retrouve également de par les services proposés par la ville et le fait que le lycéen connaisse déjà et apprécie la ville souhaitée pour ses études. Le lycéen peut aussi avoir un rapport instrumental de ses études : soit le lycéen peut aussi choisir de suivre telles études car elles constituent le moyen de mieux préparer son véritable projet d'études, soit parce qu'il attribue une valeur ajoutée des études rentable sur le marché du travail en dépit des conjonctures économiques actuellement difficiles. Les finances pèsent également dans la balance de la décision de la formation tout comme le fait que le lycéen subisse la pression de sa famille pour définir son projet ou le fait qu'il doive suivre des études en éprouvant une grande indécision scolaire et professionnelle.

Tableau 24 : motivations à l'égard du projet détaillées



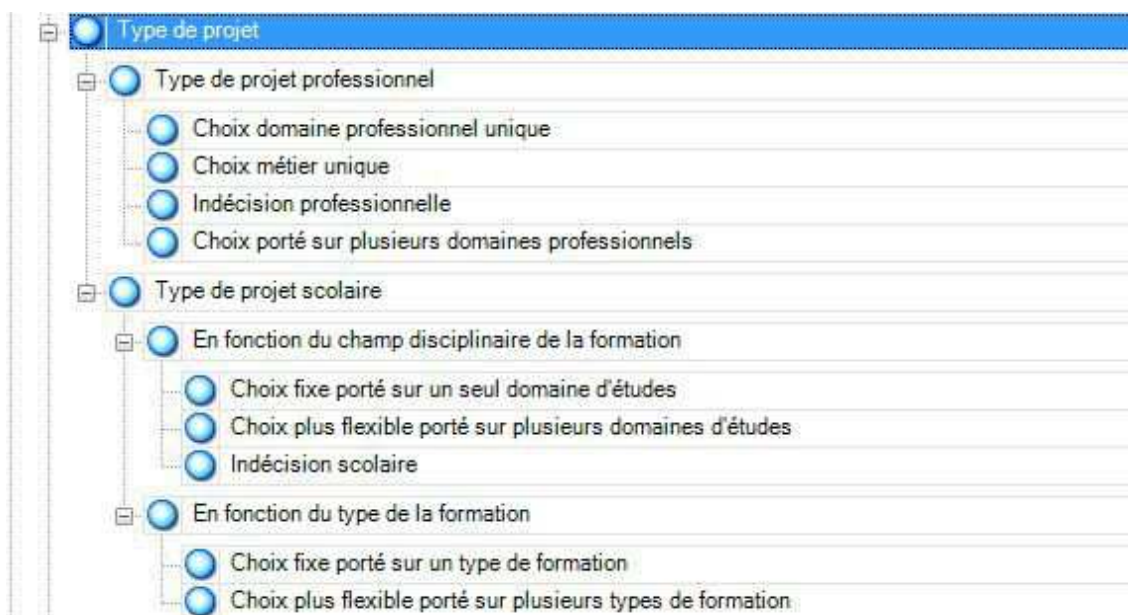
*Le type de projet :*

La troisième catégorie codée est celle du type de projet : celui-ci se décline en fonction d'abord de son statut professionnel ou scolaire. Ensuite, pour le projet professionnel, les propos des lycéens

nous renseignent sur leur type de choix : visent-ils un seul métier ? Élargissent-ils plus leur choix dans un domaine professionnel en particulier voire plusieurs domaines ? Sont-ils indécis professionnellement ?

Le projet scolaire comprend le même questionnement en fonction des domaines d'études et du type de formation. Pour le domaine d'études, nous avons construit le répertoire suivant : soit le choix cible un domaine d'études, soit plusieurs, soit le lycéen est indécis. Concernant le type de la formation, la question est de savoir si le lycéen inclut dans ses vœux différents types de formations comme l'université et un BTS par exemple ou s'il se limite à un seul type de formation.

Tableau 25 : types de projets détaillés



*Les sources de connaissance du projet d'études et professionnel :*

La quatrième catégorie codée rassemble les sources de connaissance du projet d'études et/ou professionnel du lycéen. Trois types de sources ont été identifiées : les amis ou connaissances, les personnels scolaires et la famille.

Tableau 26 : sources de connaissance du projet détaillées

Sources d'informations en dehors des recherches personnelles	
●	Capital social de l'étudiant basé sur son cercle de connaissances personnelles et d'amis
●	Sources scolaires
●	Sources au sein de la famille

*L'investissement personnel du lycéen dans son projet :*

La cinquième catégorie de l'élaboration du projet est l'investissement personnel du lycéen dans la recherche d'informations ou les initiatives mises en œuvre pour s'informer et favoriser son admission dans les études supérieures ciblées. La première sous-catégorie est la recherche sur internet, cette dernière inclut les sites des formations et les réseaux sociaux qui agrègent des témoignages d'étudiants et d'anciens étudiants. La deuxième rassemble la participation à des stages professionnels et la visite de portes ouvertes ou de forums ayant pour but d'aider à définir un projet. La troisième fait état des initiatives des lycéens pour s'informer et favoriser leurs chances d'admission, il peut s'agir d'une recherche active pour trouver un employeur, d'une prise de contact direct avec les professionnels du métier ciblé par le lycéen ou encore le fait de suivre une remise à niveau en parallèle des cours au lycée.

Tableau 27 : investissement personnel détaillé

Investissement personnel dans la définition du projet scolaire ou professionnel	
●	Recherches sur internet
+	Stages professionnels et visites de salons ou de portes ouvertes
+	Initiatives du lycéen favorisant son entrée dans les études

*Les difficultés rencontrées dans l'orientation :*

La sixième et dernière catégorie regroupe les difficultés traversées par le lycéen lors de son orientation : la critique du site post-bac dont le passage est obligatoire pour certaines inscriptions, le manque de sources d'informations, l'insatisfaction du conseiller d'orientation, les freins dans l'accès

aux études et enfin l'épreuve difficile et angoissante du fait même de définir son projet d'études et/ou professionnel.

Tableau 28 : difficultés rencontrées dans l'orientation

Difficultés rencontrées lors de l'orientation	
<input type="radio"/>	Difficultés avec la procédure Admission Post Bac sur internet
<input type="radio"/>	Manque de sources informationnelles
<input type="radio"/>	Insatisfaction liée aux services de l'orientation au lycée
<input type="radio"/>	Freins aux études supérieures
<input type="radio"/>	Choix d'orientation vécu comme très problématique par le lycéen

### **Deuxième grande thématique : le statut et l'implication familiale dans la transition du lycée vers l'enseignement supérieur**

La deuxième grande thématique se centre sur l'environnement familial et ses liens avec la transition du lycée vers l'enseignement supérieur. Elle comprend quatre catégories qui sont le soutien financier et matériel, la qualité de l'implication parentale dans la transition, le capital culturel et le capital social.

Tableau 29 : thématique présentant le statut et l'implication de la famille dans le projet du lycéen

Statut et implication de la famille par rapport aux études	
<input type="radio"/>	Qualité de l'implication parentale
<input type="radio"/>	Implications positives
<input type="radio"/>	Implications négatives
<input type="radio"/>	Capital culturel institutionnalisé de la famille
<input type="radio"/>	Expérience des études au sein de la famille
<input type="radio"/>	Lien entre le projet du lycée et l'exercice professionnel au sein de la famille
<input type="radio"/>	Capital social de la famille

*La qualité des implications parentales :*

La qualité des implications parentales dans la transition du lycée vers l'enseignement supérieur est une catégorie qui s'est subdivisée en deux sous-catégories : positive ou négative.

Les implications parentales positives regroupent différentes formes de soutiens matériels et/ou moraux. Concernant les soutiens matériels, les lycéens rapportent les différentes aides matérielles et administratives que leur famille leur apporte avant leur entrée dans les études et ils décrivent également les soutiens matériels anticipés comme le fait de participer grandement aux dépenses de la vie étudiante, d'aider à préparer les repas, d'entretenir le linge etc...

Les autres types d'aides sont plus de l'ordre du soutien moral comme le fait d'encourager les lycéens dans leur projet d'études en les aidant dans la définition de leur projet et le fait de s'investir dans la scolarité des lycéens en y portant intérêt et en dialoguant régulièrement avec eux.

Les implications parentales négatives regroupent les sous-catégories suivantes : l'absence ou le manque de dialogues à propos du projet du lycéen, le fait d'être en désaccord avec le projet du lycéen, être sous la pression de la famille dans la définition du projet ou encore de ne pas du tout s'entendre avec ses parents.

Tableau 30 : qualité des implications parentales détaillées



*Le capital culturel familial :*

La seconde catégorie thématique fait état de l'expérience des études supérieures au sein de la famille proche (parents, beaux-parents et fratrie) et plus éloignée (oncles, tantes, cousin/cousines, etc...). Cela montre la familiarité des relations les plus fréquentes et les plus proches du lycéen quant aux études supérieures, questionnant les probabilités de réussite et d'adaptation de par les habitus des familles dans le cadre de l'élaboration du projet des lycéens et la transition aux études supérieures. D'où la construction d'une deuxième sous-catégorie qui rapporte le lien entre le projet du lycéen et le domaine professionnel occupé par certains membres de sa famille.

Tableau 31 : capital culturel détaillé



*Le capital social :*

Le capital social d'une famille constitue le réseau social de la famille. Pour notre recherche, nous avons voulu prendre en compte les projets des lycéens qui se sont construits notamment à partir du réseau social de la famille. Les propos des lycéens concernés et qui développent ces situations ont donc été encodés dans cette sous-catégorie.

**Troisième et dernière grande thématique : le rapport à la scolarité du lycéen**

La troisième et dernière grande thématique s'intéresse de très près aux expériences scolaires passées des lycéens ce qui détermine son rapport global à la scolarité.

Cette thématique se départage en trois sous-catégories : les expériences scolaires d'ordre personnel, académique et enfin social. Pour chacune d'entre elles, ont été restituées les qualités des expériences soit négatives soit positives.

Tableau 32 : thématique du rapport à la scolarité du lycéen



Arborescence de la thématique du rapport à la scolarité :

- Rapport à la scolarité
  - Rapport personnel
  - Rapport académique
  - Rapport social

*Le rapport personnel à la scolarité :*

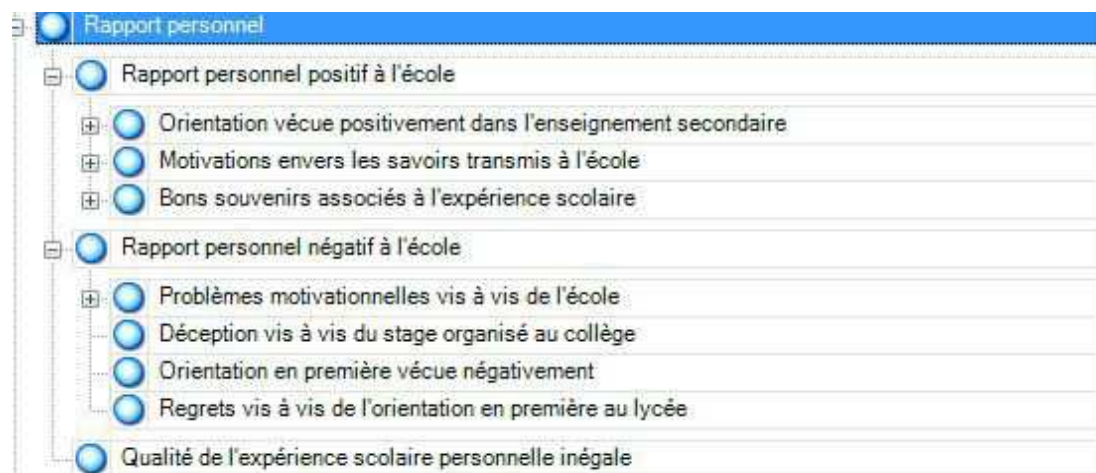
Le rapport personnel comporte donc deux volets auxquels nous avons rajouté un troisième car il rassemblait des expériences personnelles scolaires à la fois positives et négatives.

Les expériences scolaires positives recensent les situations suivantes : l'orientation vécue positivement en année de première au lycée, la motivation envers les savoirs transmis et le fait que certains moments de la scolarité sont associés à de bons souvenirs.

Les expériences personnelles scolaires négatives concentrent les déceptions par rapport à l'orientation et au stage effectué au collège ainsi que le manque de motivation pour aller à l'école.

Enfin, les expériences rapportées peuvent être positives et négatives en fonction du niveau d'études.

Tableau 33 : rapport personnel à la scolarité détaillé



Arborescence détaillée du rapport personnel à la scolarité :

- Rapport personnel
  - Rapport personnel positif à l'école
    - Orientation vécue positivement dans l'enseignement secondaire
    - Motivations envers les savoirs transmis à l'école
    - Bons souvenirs associés à l'expérience scolaire
  - Rapport personnel négatif à l'école
    - Problèmes motivationnelles vis à vis de l'école
    - Déception vis à vis du stage organisé au collège
    - Orientation en première vécue négativement
    - Regrets vis à vis de l'orientation en première au lycée
  - Qualité de l'expérience scolaire personnelle inégale



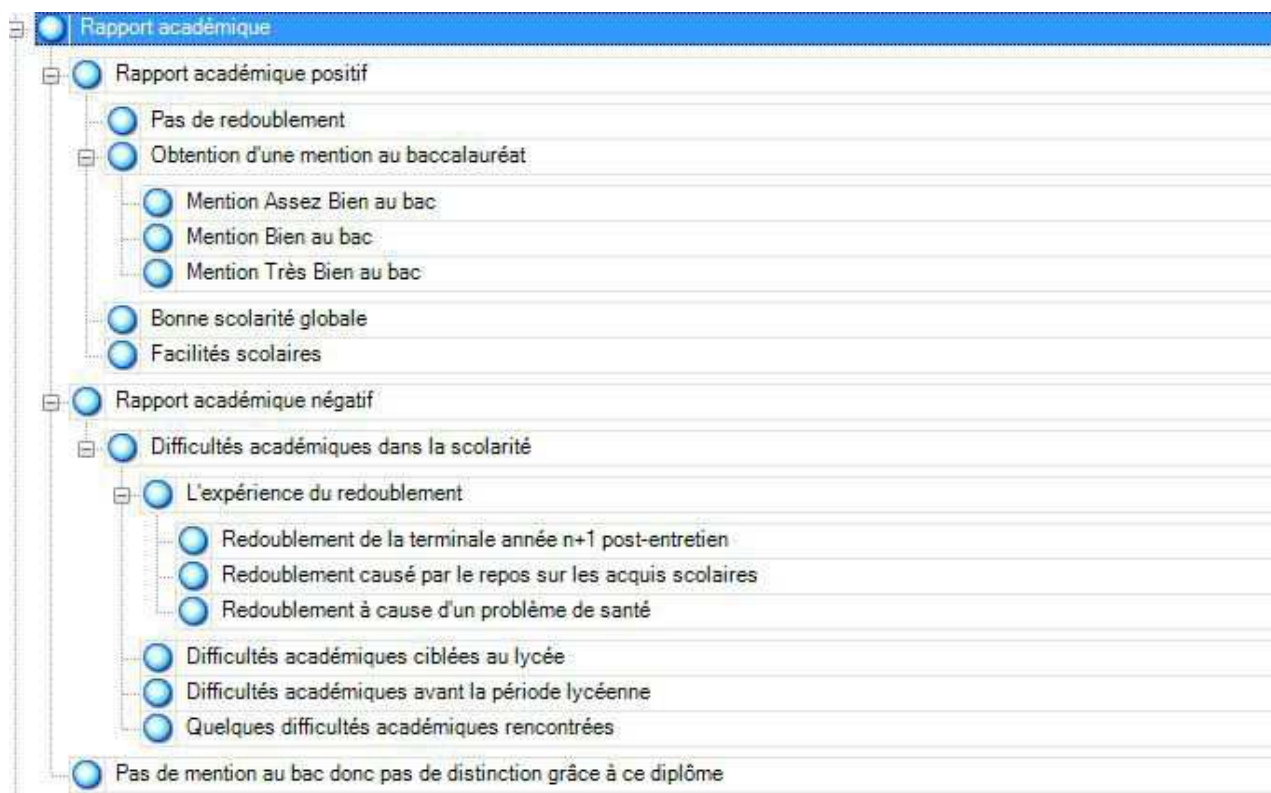
*Le rapport académique :*

Les expériences personnelles académiques ciblent davantage les facilités ou bons résultats scolaires ou à l'inverse les difficultés académiques comme le redoublement.

Dans les expériences académiques positives, certains lycéens relatent une bonne scolarité en général et des facilités scolaires.

Dans les expériences académiques négatives, les difficultés sont ciblées avant ou pendant le lycée et certains lycéens rapportent leur expérience du (ou des) redoublement(s).

Tableau 34 : rapport académique à la scolarité détaillé



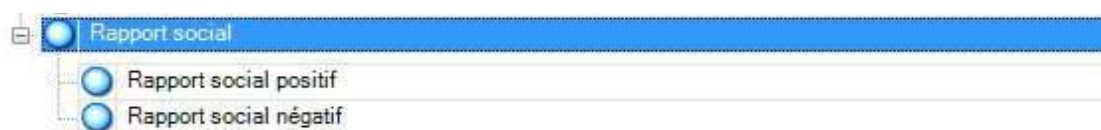
*Le rapport social à la scolarité :*

Les expériences scolaires passées peuvent être aussi marquées par les rapports interpersonnels soit avec les enseignants soit avec les autres élèves.

Dans les expériences sociales scolaires positives, les lycéens décrivent de bonnes relations avec les personnels éducatifs et/ou leurs pairs.

A l'inverse dans les expériences sociales scolaires négatives, les lycéens décrivent de mauvaises relations entre eux ou avec les personnels éducatifs qu'ils fréquentent.

Tableau 35 : rapport social à la scolarité détaillé



La présentation des codes de premier et second niveaux permet d'avoir une première approche de nos données textuelles sans pour autant rentrer dans une analyse avancée du premier corpus. Nos premières hypothèses de travail s'intéressent aux liens indirects entre les processus mis en œuvre avant l'entrée dans l'enseignement supérieur et le type de persévérance de l'étudiant. Avant de questionner ce lien, il nous faut présenter les processus de l'élaboration du projet, question centrale à laquelle se doit de répondre notre premier corpus. Une fois les processus décrits en fonction des répondants (matrice à regroupement conceptuel) et des thématiques (matrice conceptuelle thématique), il sera intéressant de faire le rapprochement avec le type de persévérance des individus.

### **3. Analyse descriptive du premier corpus : décrire et explorer les différents processus d'élaboration de projet d'études et professionnel**

Comment les lycéens définissent-ils leur projet d'études et préparent-ils leur transition du lycée vers l'enseignement supérieur ? Le travail en collaboration avec le Rectorat de la Côte d'Or sur le dispositif de la Mallette des parents lycée – enseignement supérieur avait pour objectif principal de se faire porte-parole des familles vis-à-vis de leurs attentes et de leurs besoins correspondant à l'orientation et à la préparation de la transition lycée – enseignement supérieur. Comme nous l'avons introduit précédemment, les codages de premier niveau pré-déterminés se focalisent ainsi sur les

processus mis en place par le lycéen et sa famille pour construire son orientation et sa transition dans l'enseignement supérieur, cela concerne donc des thèmes comme le type de projet du lycéen, les sources d'information du lycéen ou les personnes qui lui ont permis de découvrir et de s'informer sur son projet, son investissement personnel dans l'approfondissement et la recherche d'informations, les difficultés rencontrées qu'elles concernent l'élaboration du projet ou les démarches relatives à l'orientation. Une fois les informations recueillies, les familles ont des représentations des études supérieures que nous avons trouvées importantes de restituer tout comme les motivations qui conduisent le lycéen à choisir telle voie d'études dans un emplacement géographique donné.

L'analyse descriptive de ces premières données textuelles nous permet de rendre compte des processus pris individuellement et de leurs relations dans l'élaboration du projet d'études et/ou professionnel. Dans un premier temps, nous avons cherché à analyser l'ensemble de nos données avec l'analyse thématique fréquentielle afin de donner le ton global de notre échantillon. Dans un second temps, nous avons rassemblé et synthétisé toutes nos données en construisant une matrice à regroupements conceptuels qui se présente comme un tableau à double entrée introduisant d'une part les répondants et d'autre part les thèmes. Ce procédé permet de construire une typologie des lycéens rencontrés en mettant en lumière les relations entre chacune des variables dépendantes entre elles et d'autre part, avec la variable dépendante (le projet construit du lycéen).

### **3.1. Analyse thématique fréquentielle :**

L'analyse thématique fréquentielle rend compte des points les plus fréquemment abordés par les lycéens rencontrés. Certains thèmes sont plus présents que d'autres car ils faisaient partie des thèmes qu'il nous fallait nécessairement aborder, d'autres le sont moins car ils ont été émergents dans la lecture flottante du premier corpus (voir explications dans la partie sur le codage du premier niveau).

Le premier grand thème concerne l'élaboration du projet du lycéen et comprend les sources de connaissance du projet d'études et/ou professionnel, l'investissement personnel dans la recherche d'informations, les difficultés rencontrées dans les phases de l'orientation, les motivations ainsi que

les représentations de l'enseignement supérieur et enfin le type de projet défini par le lycéen.

Dans un premier temps, nous nous intéressons aux sources d'informations du lycéen ainsi qu'à son investissement personnel dans la recherche d'informations.

### **3.1.1. D'où viennent les informations pour définir le projet d'études et/ou professionnel des lycéens ?**

Dans cette première partie, nous observons une répartition quasiment égale entre les différentes sources d'informations relatives à la prise de décision dans l'orientation scolaire et professionnelle des lycéens. Le capital social du lycéen (ses pairs) est le plus représenté dans notre échantillon avec plus de la moitié des jeunes qui citent leurs sources au sein de leur cercle de connaissances ou amicales. Les autres acteurs du système éducatifs tels que les enseignants surtout les professeurs principaux et les conseillers psychologues d'orientation sont également très présents dans le discours des lycéens puisque 21 d'entre eux les mentionnent et enfin, l'institution familiale est également citée dans une moindre mesure (19/47) mais qui reste très proche des autres environnements significatifs pour les lycéens afin d'orienter son projet scolaire et/ou professionnel. Enfin, nous observons que la majorité des lycéens rencontrés font la démarche avec ou sans leurs proches dans la recherche personnelle d'informations qui se traduit par des recherches sur internet ou des déplacements soit dans les dispositifs d'aide au choix soit dans les lieux de formation envisagés. Le tableau ci-dessous détaille nos données que nous accompagnons d'extraits d'entretiens que nous commentons, analysons et mettons en perspective avec la recherche.

Tableau 36 : sources de connaissance et investissement personnel dans la recherche d'informations pour définir le projet d'études et/ou professionnel

Nom	Sources	Références
Sources d'informations en dehors des recherches personnelles	42	121
Capital social de l'étudiant	23	43
Sources scolaires	21	34
Sources au sein de la famille	19	44
Investissement personnel dans la définition du projet scolaire ou professionnel	40	191
Recherches sur internet	30	55
Stages professionnels et visites de salons ou de portes ouvertes	27	120
Initiatives du lycée favorisant son entrée dans les études	9	16

Près de la moitié des lycéens (23/47) ont trouvé des informations qu'ils ont jugées utiles pour définir leur projet dans les échanges inter-relationnels amicaux :

- « *J'ai eu connaissance de cette formation, le STAPS, j'ai des amis, vu que j'ai redoublé, qui ont un an d'avance à l'école, et j'en ai deux qui sont en STAPS et ils m'ont montré ce qu'ils faisaient, ce que c'était, et du coup ça m'a bien plu. C'est en troisième année qu'on se spécialise plus particulièrement : économie, par exemple gérant d'un sport 2000, social et management.* », lycéen âgé de 18 ans en filière économique et sociale ;
- « *En fait, j'ai déjà quelques amis qui sont en études supérieures et qui m'ont parlé de ça. En plus, j'ai un proche ami qui a fait la licence que je vais faire, donc il m'a déjà un petit peu expliqué tout ce qu'il y avait comme métiers derrière... (...) On peut faire dans la chimie, après ou dans la géologie... Il m'a dit : « Moi, ça m'a passionné ». Il m'a vraiment donné envie de le faire (...).* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique.

Ces extraits montrent que les aspirations scolaires proviennent du capital social de l'étudiant qui se décompose en plusieurs réseaux relationnels qui existent dans divers champs sociaux, celui étant le plus représenté ici étant l'institution scolaire par l'intermédiaire des amis ou des personnels éducatifs de l'établissement fréquenté. Cela se confirme avec la deuxième source informationnelle la plus importante : les enseignants ou le conseiller d'orientation qui occupent la place de principaux référents des lycéens pour les aider à en savoir plus pour définir leur projet scolaire et parfois même professionnel. Ainsi, suit presque le même nombre de lycéens (21/47) dont les ressources informationnelles sont les échanges auprès de la conseillère d'orientation et parfois les enseignants :

- « *Et j'étais un petit peu sceptique [pour la fac de Bio] et c'est la principale du lycée et ma*

*prof qui m'ont dit qu'elles me voient très très bien en fac, que j'ai tout à fait les capacités pour réussir et que c'est ça qui me plaît, que je devrais aller là, (...).* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;

- « *(connaissance de la formation) par les profs, par ses profs, parce que c'est quand même des matières très spécifiques les STG, marketing, il y a du droit, donc ses profs sont bien renseignés sur ce qu'il faut faire et aussi par la conseillère d'orientation* », mère d'un lycéen âgé de 18 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;

Les résultats de notre analyse convergent vers certains travaux qui montrent l'importance de l'institution scolaire en tant que vecteur de socialisation qui peut influencer les choix d'orientation de par sa composition sociale et académique (Landrier & Nakhili, 2010 ; Duru-Bellat, 2003 ; Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier & Piquée, 2004 ; Orange, 2010 ; Dupont & Lafontaine, 2011 ; Dupriez, Monseur & Van Campenhoudt, 2009 ; Biémar, Philippe & Romainville, 2003). Ainsi, les pratiques et les représentations peuvent être mis en relation avec le contexte culturel et social spécifique à un établissement scolaire. Pour aller plus loin dans notre analyse, c'est ce qu'en font les acteurs du système éducatif qui pose question et cela dépend à notre sens, des interactions entre l'institution scolaire et familiale, d'où l'intérêt de porter notre regard sur le milieu dont sont originaires les lycéens, c'est-à-dire leur famille.

En partant de cette idée, il n'est donc pas étonnant de remarquer que les informations proviennent aussi très largement du milieu familial plus ou moins proche (parents, fratrie ou famille plus éloignée). Le plus fréquemment, il est question de proches ou de relations familiales qui ont suivi le même type d'études visé par le lycéen ou qui pratiquent le métier proche de celui qui l'intéresse. Plus rarement, c'est l'histoire familiale ou personnelle du lycéen qui explique son projet : dans ce cas-là, il est souvent question d'un accident ou d'un problème de santé ayant affecté un proche ou le lycéen lui-même et qui le conduit vers des orientations professionnelles tournées vers les métiers de la santé. Les types d'informations que recueillent les lycéens et leur famille sont variés : il est souvent cas de la description et/ou du jugement d'un type de formation plus ou moins encadrante, professionnalisante, difficile en terme de surcharge de travail personnel, réputée, etc... Nous les retrouverons plus en détails dans les motivations et les représentations de l'enseignement supérieur mais ce constat montre à nouveau que l'environnement social de l'élève, cette fois-ci relatif à son contexte familial, peut également influencer ses aspirations scolaires :

- « Dans **mon entourage**, il y a eu de **problèmes de santé** qui ont fait que et j'ai **certaines personnes de la famille qui sont dans le domaine**, c'est vrai que ça m'a donné envie de faire ce métier (kinésithérapeute). », lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique ;
- « J'ai eu connaissance des classes préparatoires par **mon entourage, ma famille qui avait déjà fait ça**. », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « J'ai eu connaissance de cette formation par **mes cousines qui sont déjà à l'université**, elles m'en ont parlé parce qu'elles savent que je ne suis pas du tout filière générale. Je voulais quand même des stages, **elles m'ont renseignée (...)** », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire.

Cette relation entre le parcours de certains membres de la famille du lycéen ainsi que ses propres aspirations scolaires et/ou professionnelles peut s'expliquer à partir de plusieurs théories sociologiques qui mettent en lumière les liens qui s'opèrent entre les aspirations scolaires des jeunes et leur origine sociale. Au prisme de la thèse de Bourdieu défendant le paradigme structuraliste avec le principe que l'enfant hérite de ses parents un certain héritage social, économique et culturel et que ce dernier modélise ses pratiques et ses représentations, l'on peut faire l'hypothèse que les lycéens subissent d'une certaine manière le poids du déterminisme social et culturel véhiculé au sein de leur famille en étant influencés dans la manière d'effectuer à la fois leurs recherches d'informations et dans la manière de définir leur projet scolaire. En ces termes, peu d'autonomie et de subjectivisation (au sens de Dubet) émanent du processus décisionnel d'orientation. L'on peut aussi comprendre ces résultats comme le font des théories plus récentes, comme l'ont fait Berthelot (1993), Dubet et Martuccelli (1996), allant au-delà de l'approche structuraliste de Bourdieu et celle de l'individualisme méthodologique de Boudon. Plus exactement, nous pouvons comprendre les choix des lycéens en les appréhendant comme des acteurs rationnels, stratèges de leur orientation en fonction du sens qu'ils vont donner à leur projet tout en intégrant à notre analyse les influences contextuelles et les contraintes objectives s'opérant sur les jeunes lors de la définition de leur projet d'études. Le fait que les sources des lycéens soient à la fois originaires des institutions scolaires et familiales montrent certes l'influence possible des socialisations existant dans ces deux contextes mais la suite de l'analyse montre que nous ne pouvons pas nous limiter à cette approche descendante (de la structure à l'individu) puisque les lycéens mettent en œuvre des stratégies de différentes natures et dont certains se revendiquent en être l'auteur, indépendant de leur famille et/ou de leur établissement scolaire. C'est le cas de l'une des lycéennes interrogées dont ses parents

et sa famille proche sont étrangers au monde des études supérieures et étudiant : elle pense que les études sont importantes et constituent une nécessité pour se réaliser en tant qu'auteure de sa vie « *j'ai beaucoup fait par moi-même, pour le logement et les études, je trouve que des fois les profs, ils sont pas très... même la conseillère, pour mes études j'ai pas vraiment trouvé ce que je cherchais, l'aide que je cherchais donc c'est beaucoup par moi-même en fait que j'ai cherché dans les universités. J'ai fait beaucoup par moi-même, non mes parents m'ont aidée un petit peu mais c'est vraiment moi qui ai cherché. (...) En plus c'est la majorité on a 18 ans, on commence à s'émanciper un peu, on commence à être, souvent on est loin de ses parents quand on commence ses études et là on dit je suis en train de créer ma vie, enfin moi c'est vraiment ça que je me dis. »* (lycéenne âgée de 18 ans, terminale scientifique).

Même si l'investissement personnel dans la recherche d'informations peut être mis en perspective avec les contextes scolaires et familiaux et être interprété comme un héritage sous forme d'habitus de pensée et de pratique, il montre à notre sens, une forme d'autonomie des lycéens qui s'illustre par plusieurs types de stratégies soit pour découvrir les différentes formations scolaires et professionnelles non nécessairement en lien avec le milieu social d'origine et les formations présentées au sein de leur établissement, soit pour finir de recueillir des informations diversifiées relatives à leur projet pré-défini. L'investissement personnel est important pour presque l'ensemble des lycéens et prend plusieurs formes (40 sur 47) : 30 sur 47 ont effectué spontanément des recherches sur internet, ce constat convergeant vers l'analyse des pratiques des adolescents vis-à-vis de l'outil internet (Moreau, 2010) et l'accès à l'information grandement facilité par le développement des ressources numériques, ce qui n'était pas le cas avant la démocratisation du numérique, Internet ayant été disponible dès les années 1990 et dont les usages se sont progressivement banalisés (Gombault, 2013) « *Mais je me suis demandée comment ils (les étudiants d'avant) avaient trouvé les universités car maintenant sans internet... sûrement le bouche à oreilles ou beaucoup dans le lycée sinon. »* (lycéenne âgée de 18 ans, terminale scientifique). Par ailleurs, presque le même nombre de lycéens (27) a entrepris de se déplacer ou s'est déplacé vers des événements portant exclusivement sur l'orientation post-baccalauréat tels que des salons de L'étudiant ou Studyrama « *J'ai été au Salon qui m'a beaucoup aidée quand même, avec mon père et des amis, et donc ça m'a donné pas mal d'informations. »* (lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire), des forums internet « *j'avais besoin déjà de savoir si la fac était bien, l'ambiance... Je suis allé voir sur deux trois forums et tout. Ouais, ouais, c'est plutôt pas mal, c'est intéressant, ben c'est des étudiants qui*



parlent en fait. *Étant donné que j'ai pas pu aller la visiter, j'ai quand même un retour d'étudiants par ces forums qui font leurs études là-bas ou qui y sont encore, donc euh, c'est positif.* » (lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale) ou des portes ouvertes des établissements « *On avait fait les portes ouvertes et c'est là que j'avais vu pour une prépa para-médicale. Y'avait plein de stands.* » (lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique). Ces démarches renvoient au constat de Biémar et al. (2003) qui citent ce type d'organisation (« dispositifs d'aide au choix », page 7) comme une des sources d'informations de lycéens afin de les aider à déterminer leur projet post-baccalauréat.

Enfin, neuf d'entre eux ont entrepris d'autres formes d'initiatives afin de favoriser leur admission dans la formation visée comme le fait de se remettre à niveau pour intégrer sa formation « *Et donc cette année en terminale ce qui est lourd, c'est que je suis une prépa pour favoriser l'entrée en Sciences po en plus de la terminale S. Pour favoriser mon intégration pour l'école.* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) ou de contacter directement des professionnels dont l'emploi répond à leur projet scolaire/professionnel « *J'ai surtout regardé sur des particuliers, j'ai appelé pas mal de patrons pour savoir ce qu'ils avaient fait, surtout des jeunes, parce qu'on sort d'études et qu'on commence à faire ça, et ben, les études c'est tout frais. Les autres personnes qui sont plus vieilles que nous, mais qui sont plus jeunes que leur patron, ben, ça nous permet de nous guider.* » (lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique). Les sept lycéens restants n'ont pas cherché à approfondir leur connaissance de leur projet en restant limités aux cercles familial, amical et scolaire, c'est à dire leurs différents réseaux relationnels constituant leur capital social. Notons que par le fait même d'avoir accepté de participer volontairement à l'entretien visant à s'interroger et à s'informer sur l'enseignement supérieur pour favoriser le processus d'orientation, l'ensemble des lycéens rencontrés étaient probablement déjà investis dans leur élaboration de leur projet mais il était important de marquer quelques nuances dans la manifestation de leur investissement. Cela montre un premier rapport envers le projet qui donne la preuve d'un engagement de la part du lycéen qui s'investit pour recueillir des informations de différentes sources pour construire le plus pertinemment possible son projet :

- « *on a demandé et sur les sites ils le disent. La prépa de \*\*\*, ils mettent entre 40 et 70% de réussite suivant les promotions. 40% c'est pas terrible, 70% c'est pas mal quoi ! (rires) donc elle est partie là-dessus mais on lui a dit « mets pas tes œufs dans le même panier » (...). et bien, en fait sur le site APB, on peut, il y a un menu déroulant qui décline toutes les formations possibles, du coup on a décliné sur cet outil et en discutant elle a trouvé d'autres choses qui pouvaient l'intéresser en dehors de kiné. (...) Heureusement que les jeunes se*

débrouillent bien quand même, qu'on a **internet**. Parce que pour nous c'est quelque chose qui est assez facile mais je dis pour les familles lambda. Enfin je trouve quand même que ce soit le site du **CROUS**, de l'académie, les sites en général on trouve plein plein d'infos, plein de liens, plein de forums aussi où on peut voir des discussions. C'est à dire qu'il y a plein d'infos partout, après faut prendre le temps de la chercher. Mais quand on cherche on la trouve quoi. Et c'est bien que le plus jeune le fasse avec ses parents, et que les parents le fassent avec le jeune c'est vraiment un moment privilégié, c'est vrai qu'on y a passé deux après-midis pendant les vacances de février, c'était super pour elle et super pour nous aussi. Parce que on a eu le temps de discuter elle est tellement fermée sur sa formation de kiné, faut accorder du temps, être à l'aise avec les **nouvelles technologies**, parce que c'est vrai que les parents ils peuvent être assez vite démunis, quand il faut chercher des formations. Une orientation, un logement, un transport... pour l'instant on a pas cherché de logement nulle part parce que on sait vraiment pas si elle sera au nord, au sud (rires), à l'est ou à l'ouest donc bon, peut-être en \*\*\* ! (...) Et on a la chance d'avoir des professionnels de la santé dans la famille donc elle a passé une journée avec un ergothérapeute, une journée avec une kiné, et pis elle a passé une journée aussi chez un opticien. Mais bon c'est par connaissance parce que... mais ça aussi on essayait de trouver des temps pour elle qu'elle voit sur le terrain ce que c'est vraiment quoi. Parce que entre l'idée qu'elle en a et la réalité du terrain voilà quoi... c'est aussi **en terme de temps de contact**. On y a passé du temps aux forums, des portes ouvertes. Le forum j'en ai entendu parler par des amis et je crois qu'elle a eu l'info par le lycée. », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique.

Ici, nous avons volontairement cité un extrait d'entretien assez long afin de montrer les différentes stratégies de l'élève et ici de sa famille (entretien réalisé avec la mère de la lycéenne) afin de définir dans des conditions optimales son projet. Cet entretien montre différents éléments de l'investissement personnel du lycéen dans la définition de son projet. D'abord, la lycéenne sollicite ses parents dans sa quête d'informations qui proviennent de différentes sources (scolaires, familiales, personnelles avec la recherche d'informations par internet et le fait de se déplacer pour aller chercher des informations). Plusieurs éléments ressortent de l'extrait de l'entretien et semblent contribuer au bon déroulement du processus d'orientation à savoir la présence de soutien moral et matériel de la famille ainsi que son engagement quant au projet de la lycéenne, les compétences mobilisées pour se renseigner sur internet, la motivation et la possibilité d'effectuer des

déplacements pour se renseigner dans des salons ou portes ouvertes d'établissement et le capital social de la famille qui permet aussi à l'élève de recueillir davantage d'informations provenant du terrain. Parmi ces divers éléments, nous déduisons que l'absence de compétences ou d'outil internet à la maison peut ainsi créer un inconvénient majeur pour le lycéen privé d'une source importante d'informations, ce qui renvoie aux différents sens que peut prendre la « fracture numérique »<sup>79</sup> et démontre par là-même qu'internet n'est pas encore aussi démocratisé qu'on pouvait le supposer plus haut dans notre analyse :

- « *en ce moment, j'ai pas d'ordinateur donc euh, j'ai pas internet chez moi. Ma mère elle a... moi je me suis un peu disputé avec elle parce moi je lui disais que c'était vraiment important internet, c'était pas pour aller sur facebook ou quoi, j'ai eu mon projet d'études à faire et c'est vrai que j'avais besoin d'internet au maximum, et ma mère elle l'a jamais mis. (...) Je pourrai le faire au lycée mais c'est vrai, j'ai pas trop d'heures d'études, j'ai seulement le vendredi après-midi, mais le vendredi après-midi, je travaille. Donc c'est vrai que c'est pas très facile en fait. C'est pareil pour ma mère elle a déjà du mal à mettre start sur le réveil, je la vois pas aller sur Google. Déjà elle sait pas dire « Google », elle dit « gogle » mais bon (rires). Alors bon si elle prend internet ça sera que pour moi et mon frère. »*, lycéen âgé de 19 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion.

Des études récentes (Brotcorne et al., 2009 ; Granjon, 2009) montrent en effet qu'il existe une fracture numérique qui se traduit ici non pas par l'impossibilité de ne pas avoir accès à Internet<sup>80</sup> (ce qui aurait pu être le cas pour certains territoires ruraux excentrés) mais surtout par le fait que l'outil ne soit pas reconnu culturellement au sein de la famille du lycéen qui de surcroît bénéficie de ressources financières très réduites<sup>81</sup>. Même s'il semble concerner peu de familles actuellement, cet usage ou plutôt ce non usage d'internet peut s'avérer très problématique car actuellement, de plus en plus de démarches sont numérisées, cet écart entre familles pouvant ainsi être vecteur d'inégalités sociales et culturelles à son tour.

A l'analyse de cet extrait d'entretien, nous faisons également l'hypothèse qu'un lycéen bénéficiant de moins d'aides matérielles de ses parents dans les démarches peut rencontrer plus de difficultés pour

---

<sup>79</sup> La fracture numérique (Brotcorne et al., 2009) peut être envisagée comme le nonaccès au réseau internet et donc la privation de ressources informationnelles, administratives importantes. Elle peut aussi se comprendre comme le fait de ne pas maîtriser les compétences TIC (Technologie, Information, Communication).

<sup>80</sup> Ce qui correspond à un problème d'accès technique *technical access*.

<sup>81</sup> Dans ce cas, on parle plus d'accès social ou d'usages sociaux de l'outil *social access*, ce qui constitue une différence de grande taille.

aller à la recherche d'informations et de surcroît sans internet et sans déplacement à des salons de formation, il se limite aux offres de formations qui lui sont présentées uniquement dans son établissement scolaire, comme cela a pu l'être pour le lycéen dont nous citons le discours ci-dessus. Ce dernier point évoquant la fracture numérique rejoint certaines des difficultés rencontrées par les lycéens lors de leurs démarches relatives à leur orientation post-baccalauréat. C'est ce que nous allons analyser plus spécifiquement dans la partie suivante.

### 3.1.2. Quelles sont les difficultés rencontrées par les lycéens lors de l'élaboration de leur projet ?

Tableau 37 : difficultés rencontrées pendant les différentes étapes de l'orientation

Nom	Sources	Références
Difficultés rencontrées lors de l'orientation	20	54
Difficultés avec la procédure Admission Post Bac sur internet	13	21
Manque de sources informationnelles	10	14
Insatisfaction liée aux services de l'orientation au lycée	6	7
Freins aux études supérieures	2	3
Pas d'initiation possible pour les formations orientées vers la culture et les arts (zone rurale)	1	2
Problèmes impliqués par l'absence d'internet au domicile	1	1
Choix d'orientation vécu comme très problématique par le lycéen	2	9

Près de la moitié des lycéens (20) ont été confrontés à des difficultés pendant l'élaboration de leur projet. Parmi eux, 13 ont éprouvé des problèmes par rapport à la procédure numérique qui consiste à s'inscrire et à formuler des vœux post-baccalauréat. Même si l'outil internet est reconnu à plusieurs reprises comme une ressource privilégiée des lycéens et de leur famille afin de collecter et de comparer les informations liées à l'orientation, il n'en est pas si souvent le cas en ce qui concerne les démarches officielles pour rentrer les vœux, s'inscrire dans les formations de l'enseignement supérieur et gérer les démarches administratives liées au logement ou aux aides sociales. Les problèmes rencontrés se sont parfois manifestés par des dysfonctionnements des sites ou applications nécessaires pour les démarches et dont le temps de réparation a été long, le fait même que le procédé soit entièrement numérisé sans preuves papier réelles de la démarche « *Sur post bac*

ça a été. Le seul souci c'est par rapport au dossier, au papier qu'on enverrait avec l'informatique ça va beaucoup plus vite mais disons que c'est pas officiel on valide mais **j'ai l'impression qu'on peut moins garder la trace, avoir la preuve.** » (lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale) et l'absence de clarté de certaines informations. Pour certains de ces lycéens, il a donc fallu réagir face à ces différents problèmes soit seul en faisant des efforts personnels pour chercher d'autres informations (1er extrait d'entretien ci-dessous) soit en faisant appel à l'aide des parents, encore une fois importante dans le processus de construction du projet (2ème extrait d'entretien ci-dessous) :

- « (...) des fois c'est pas très clair sur les sites internet, on s'agace un peu parce que tout n'est pas forcément bien présenté, donc **oui j'ai vraiment (fait) toute seule**, d'ailleurs tout ce qui est dossier (...) On a **fait des recherches par nous-mêmes**, on a été aller visiter des salons, (...) c'est utile mais dans mon domaine j'ai eu un peu de mal à trouver (...). », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « Mais je voulais être quand même être sûre des choses parce que je trouve que ce site, comment dire, il nous responsabilise et il y a des dates, et je voulais être sûre qu'on ait pas un trucage de quelque chose. Parce que tout le monde allait sur post-bac, avait quelque chose à mettre nous, on avait rien à mettre. Si on avait quand même la chance d'avoir une prépa, si jamais elle ne validait pas le premier concours la première année, je m'étais renseignée en dehors de tout cela quoi, il y avait tout un tas de possibilités (...), mais ça n'était pas sur Post-bac **enfin voilà faut tout savoir** encore plus que... j'ai de la chance d'être dans la profession donc ça m'a beaucoup aidée. (...) Par contre, je dirais par rapport à ces formations où il y a des concours, l'année de terminale, on est pas forcément aidé. **Faut aller chercher l'information en fait** (...). Nous sommes allées chercher sur son papier de première là, avec ses résultats du bac, nous avons entré le numéro de l'INE puis le nom usuel donc «\*\*\*», et impossible d'accéder plus loin parce que le nom était incorrect. (...) je me suis dit « bon on a pas dû avoir le bon numéro d'INE ». J'ai demandé au secrétariat qui nous a redonné le même INE. Donc nous avons refait la manœuvre qui a toujours échoué. (...). Donc on retourne au secrétariat, elle nous dit qu'il y a une autre possibilité pour rentrer l'INE pour le dossier social étudiant, « si vous êtes étranger, vous pouvez rentrer par un autre biais » donc on a fait à nouveau la démarche sauf qu'à la deuxième page ils nous demandent si on a fait tel cursus scolaire, et troisième page « quel est votre numéro d'INE ? ». « Ah...dommage », recapture d'écran, donc (la lycéenne) est retournée au secrétariat, on l'a pas très bien reçue, en se demandant qu'est-ce qu'elle a trafiqué avec son

*numéro d'INE. (...) Elle (la lycéenne) était dans tous ses états donc moi ça m'énervait un petit peu donc moi j'ai dit « ça va être simple, ça commence à me gonfler ça va me donner le niveau zéro » j'avais fait la simulation, elle était boursière niveau zéro mais ça donne quand même accès à ne pas payer les frais d'accès à la fac. Quand vous en avez deux (les enfants) en études sup, 177 euros ce n'est pas négligeable. **Soit vous dites « j'abandonne » soit vous allez plus loin quand en plus**, « tu as dû donner ton numéro INE à quelqu'un c'est pas normal », bon là j'étais un peu en colère, alors on a demandé qu'ils poursuivent un peu leurs recherches.», mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique.*

Quand il est possible de trouver des solutions ailleurs que sur internet en terme d'information, certains lycéens adoptent des stratégies pour se déplacer directement sur les lieux où ils pensent trouver les informations, souvent en privilégiant les rencontres avec des étudiants ou des individus qui exercent l'emploi les intéressant. A notre sens, cela dénote une première forme de persévérance relative au projet peut-être en lien avec la persévérance future aux études : malgré la difficulté de se renseigner pour certaines formations, ces lycéens adoptent un comportement persévérant en ayant recours à des recherches personnelles plus poussées et faites indépendamment du cercle scolaire ou familial. Comme pour l'analyse de l'investissement personnel du lycéen dans la construction de son projet d'orientation, nous observons également que les difficultés rencontrées par le lycéen peuvent être mieux gérées lorsqu'il est soutenu par sa famille dans son projet. En atteste le dernier extrait d'entretien cité ci-dessus qui montre l'engagement de la mère d'une lycéenne afin de l'aider à trouver des informations claires et utiles (« faut tout savoir ») pour son projet ce qui passe par la démarche d'entreprendre des recherches sur internet ou en prenant directement contact avec les établissements qui délivrent la formation souhaitée par la jeune fille (« faut aller chercher l'information ») et de ne pas abandonner face aux obstacles rencontrés. Dans le cas de cette famille, l'avantage supplémentaire que nous retrouverons dans l'analyse du statut et de l'implication de la famille dans le projet du lycéen est le fait que la mère exerce une profession dans le même secteur que vise sa fille (« j'ai de la chance d'être dans la profession donc ça m'a beaucoup aidée. ») et que par l'intermédiaire du réseau social de la famille, la lycéenne a pu trouver des informations qui n'apparaissent pas dans sa recherche personnelle (« donc la question se posait parce que ce qu'il faut savoir au niveau des kinés c'est que normalement c'est la fac de médecine, ce qu'on appelle PACES maintenant sauf qu'il y a certaines facs qui ne font pas exactement pareil. En particulier la fac de \*\*\*, de \*\*\*, je n'en connais pas d'autres en France mais on est pas allées en chercher

*ailleurs sur le territoire. Nous avons eu ces informations par ma nièce qui est kiné. »*). Même si les lycéens ne sont pas toujours autant aidés par leur famille, nous formulons l'hypothèse que la recherche et les démarches effectuées par les lycéens lors de la définition de leur projet peuvent être appréhendées comme les prémisses d'un processus expliquant la persévérance : malgré les obstacles pour trouver la bonne voire la meilleure information possible, les lycéens et leurs familles mettent en place des stratégies afin de se donner les chances optimales de réussite et de persévérance avant la rentrée aux études. Dans une logique de marché (Dubet, 1996 ; Ballion, 1982), les parents et les lycéens deviennent des consommateurs plus ou moins avisés du marché scolaire. Pour rejoindre notre analyse, nous faisons également référence à l'étude de Biémar et al. (2003) qui ont montré que les lycéens au profil éclectique et divergent (les mieux informés à propos de leurs études) étaient ceux qui réussissaient le plus en fin de première année dans l'enseignement supérieur.

Nous retrouvons le fait que les lycéens et les familles soient des stratèges et consommateurs du marché scolaire dans la critique qu'ils peuvent parfois adresser aux services d'orientation internes à leur établissement. En effet, l'analyse des entretiens montre que dix des lycéens/parents d'élèves ont jugé la qualité d'informations très moyenne dans le sens où beaucoup d'entre elles sont manquantes afin de bien constituer le projet d'études ou données trop tardivement (cf extraits d'entretiens ci-dessus et ci-dessous). Par exemple, six lycéens ont été insatisfaits des informations transmises par la conseillère d'orientation : soit les informations ne correspondaient pas du tout aux attentes du lycéen soit elles intervenaient trop tard dans les démarches à entreprendre soit elles manquaient de cohérence (cf extraits d'entretiens ci-dessus). Outre la composition académique et sociale de l'établissement scolaire, l'organisation des étapes de l'orientation telles qu'elles sont aménagées dans le temps institutionnel semble poser problème à des élèves et parents d'élèves car s'ils s'étaient reposés exclusivement sur leur établissement pour certaines des informations requises (notamment le dossier social étudiant), ils auraient probablement manqué certaines de ces informations et étapes clés pour la construction de leur projet :

- « *Avec la conseillère d'orientation, on a pris un rendez-vous, elle était **pas libre** tout de suite, donc on a **vachement attendu** et, elle m'a **conseillé sans me conseiller** en fait. Ben c'est-à-dire que, je sais pas comment expliquer, parce que je suis pas là pour la dénigrer, mais elle m'a **pas assez donné de conseils**. Je lui ai dit que je veux faire infirmière, elle m'a dit c'est bien, tu peux passer un concours. Elle m'a dit : « Passe-s-en qu'un seul parce que ça sert à rien d'en passer plusieurs. Donc après on en a parlé avec des infirmières, des amis qui sont dans le médical, ils m'ont dit qu'il*

valait mieux en passer plusieurs. Elle m'a juste parlé de l'IUT bio, mais sinon c'est tout. **Déjà sa réponse c'est complètement à l'opposé, et elle cherchait pas à me trouver d'autres solutions...** Si je loupe mes concours ou la prépa, je sais pas où aller en fait. **Je pense qu'elle n'a pas assez poussé.** Je suis pas la seule à le dire. Et puis, elle devait me faire passer les dates pour les concours, et **on les a jamais eues.** Je suis venue plusieurs fois la voir... **Moi je comptais sur elle, et je me suis dis si elle ne me les a pas transmises, c'est bon.** Et je me suis inscrite à 3 ou 4 jours avant la fin quoi, donc j'ai vraiment eu de la chance de l'avoir. Si les dossiers ils les reçoivent pas avant, je me suis dit : « Moi, je suis cuite » parce qu'il fallait les envoyer. », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique.

Ce type de difficultés renvoie à celles des établissements scolaires et leurs services d'orientation que les jeunes et leurs familles perçoivent comme des organisations n'échappant pas à de nombreux dysfonctionnements importants et leur empêchant de répondre aux exigences nécessaires à la construction du projet post-baccalauréat. Comment interpréter ces résultats si ce n'est à la façon dont les lycéens le font eux-mêmes ? Les informations importantes ne sont pas forcément livrées à temps (entretien ci-dessous) et parfois contradictoires aux exigences réelles de l'orientation souhaitée (entretien ci-dessus) :

- « j'ai vraiment toute seule, d'ailleurs tout ce qui est dossier euh ; trouver un logement, etc bon c'est sûr post-bac ils (au lycée) ont un peu aidé, c'est sûr les délais faut faire attention, ce que j'ai trouvé inutile c'est qu'ils donnent des papiers pour expliquer ce que c'est la bourse, où se renseigner ils les ont donné il y a une semaine, alors que le délai c'est le 30 avril (11 avril). Et j'ai trouvé ça un peu bête. Aussi ils nous ont présenté un lycée plus loin, des formations, il y a eu des sortes de conférence où on pouvait aller voir certains stands, pour ces métiers donc c'était un truc d'orientation mais ça, c'est pareil on y a été voir ça en décembre ou en janvier donc je trouve ça un peu tard pour présenter des formations. **Nous je veux dire en tant qu'étudiant, on se préoccupe bien avant de ce qu'on va faire donc je trouvais ça tard de le faire à ce moment-là, en première déjà c'est... dans mon cas je ne savais pas ce que je voulais faire, c'est mon voyage scolaire qui a vraiment débloqué, c'est des trucs à faire en première pas en terminale.** Surtout que là l'ouverture post-bac c'est en décembre-janvier. Donc tout a été fait en retard j'ai trouvé, les informations des établissements. Et même ça a été inutile parce que, nous, on s'en est préoccupés bien avant. On a fait des recherches par nous-mêmes, on a été aller visiter des salons, donc j'ai trouvé ça un peu inutile. Faut le faire plus tôt en première. », lycéenne âgée de 18 ans, terminale scientifique.



Ce que montrent les extraits d'entretiens, c'est une forme de décalage horaire entre l'orientation telle qu'elle est institutionnalisée dans le champ scolaire et celle répondant aux injonctions des démarches relatives à la fois à l'inscription, la réussite et les autres aspects relatifs à la transition entre le lycée et les études supérieures comme les démarches liées aux aides sociales. Sans pour autant généraliser ces résultats et critiquer le travail du conseiller psychologue d'orientation<sup>82</sup>, cela montre que certains lycéens et leurs familles peuvent éprouver de l'insatisfaction face aux services scolaires d'orientation et se tournent ainsi vers d'autres sources qu'ils jugeront plus fiables et plus efficaces. Ces constats remettent en question le calendrier d'orientation scolaire actuellement suivi : il serait peut-être plus favorable de mettre en œuvre les étapes d'orientation beaucoup plus tôt dans le parcours scolaire, de telle sorte que les jeunes ne se retrouvent pas piégés à cause du temps.

L'on touche là un point important du système éducatif : parmi ses missions de socialisation et d'intégration, l'institution scolaire a également pour mission d'aider le jeune à construire son identité, c'est-à-dire se connaître à travers ses intérêts pour un ou des domaines scolaires/professionnelles, être conscient de ses connaissances et ses compétences scolaires et savoir décrypter l'information cohérente et utile pour définir son projet scolaire et a fortiori professionnel. Une relation entre l'institution scolaire, les différents niveaux et types d'études pouvant être suivies et le monde du travail est actuellement au cœur des préoccupations du gouvernement, avec notamment le dispositif Projet avenir qui s'inscrit dans le prolongement de l'éducation à l'orientation instaurée en 1996 ainsi que les récents décrets pour créer plus de lien entre les différents niveaux d'études (notamment le continuum bac-3 bac+3). Pour en revenir à la situation décrite ci-dessus, nous pouvons nous demander comment chaque établissement scolaire amène les jeunes à ces objectifs et faire l'hypothèse qu'à chaque établissement correspond un ensemble de pratiques et de valeurs spécifiques qui aura une incidence sur les processus d'orientation des lycéens dans le cadre de l'éducation à l'orientation. Nos données ne nous permettent pas de différencier les quatre établissements dont sont originaires les lycéens tant les pratiques semblent analogues entre eux mais nous nous rendons compte que ces derniers par l'intermédiaire de ses agents tels que les enseignants et les conseillers psychologues d'orientation offrent un cadre de réalisation de projet notamment avec les conseils qu'ils promulguent aux jeunes, sur ce qui leur correspondrait personnellement et

---

<sup>82</sup> À l'inverse des lycéens que nous citons ici, d'autres ont été très satisfaits des informations données par leur conseiller d'orientation. Ce manque d'information et ce problème relatif au calendrier peut également s'expliquer par le manque de moyens : les conseillers d'orientation psychologues couvrent une zone d'établissements importante, ce qui ne leur permet pas de suivre correctement les élèves des lycées.

sur la présentation des offres de formations qu'ils effectuent à l'intérieur du lycée :

Le lycéen : - « **On me disait** « je te verrais bien commercial » mais c'est vrai qu'au final, au fur et à mesure qu'on me le disait bah, j'ai voulu me renseigner au maximum, voir comment ça se passait, comment, qu'est-ce que je devais faire.

L'enquêtrice : - qui te le disait ?

Le lycéen : - **des profs, ma mère, ma famille, toute ma famille** me disait au bout d'un moment ça m'ait rentré dans la tête et c'est plus ressorti. », lycéen âgé de 19 ans, terminale des Sciences de la Technologie et de la Gestion.

La poursuite de l'analyse thématique fréquentielle montre que deux des lycéens rapportent deux autres formes de difficultés : le fait de vivre en zone rurale constitue un frein pour accéder à l'enseignement supérieur dont le domaine de prédilection est artistique car aucune acculturation artistique n'est possible dans la zone d'habitation du jeune « non y a rien, c'est au moins à 25 km d'ici. Faire 100 km par semaine pour deux cours... **J'ai loupé une possible initiation**, je fais par mes propres moyens, on verra bien ce que ça donne. » (lycéen âgé de 18 ans, filière littéraire). La deuxième difficulté est celle de ne pas pouvoir disposer de l'outil internet au domicile, ce que nous avons déjà vu auparavant dans l'analyse de l'investissement personnel. Outre le problème de la fracture numérique, nous pouvons ici remarquer qu'il existe également d'autres types de difficultés relatives au territoire, l'implantation dans certaines zones rurales ne permettant pas aux jeunes d'apprendre à se connaître davantage ou confirmer leur projet provisoire à travers des activités artistiques en l'occurrence, le sport étant généralement plus souvent accessible.

Pour terminer la présentation des résultats relatifs aux difficultés de l'orientation, le fait même de devoir s'orienter après l'obtention du baccalauréat est très problématique pour deux lycéens, le premier manifeste des blocages dans les discussions et la décision de son projet rendant tabou le sujet, la seconde, éprouve de l'indécision à la fois scolaire et professionnelle ne sachant pas vers quel domaine se tourner car beaucoup de secteurs l'intéressent mais pas suffisamment pour s'y engager :

- « En fait, ça a été **tabou l'orientation à la maison. Il ne voulait pas parler de son projet professionnel avec nous, de son orientation.** Au début, si, il nous a dit : « Je veux faire STAPS. » Nous, forcément, ça nous a... on l'a questionné, il voulait faire STAPS à \*\*\*. (...)

donc forcément, on l'a questionné : « STAPS, tu sais ce que ça veut dire aussi ? C'est pas que le sport, ça veut dire aussi être prof. Donc prof, c'est d'abord transmettre ». On lui a expliqué un petit peu notre regard, qu'il y a beaucoup de sélection... Puis après, le fait qu'il aille à \*\*\*. \*\*\*, ça voulait dire aussi qu'il sortait pas du cercle familial, parce qu'il a du mal à s'ouvrir sur l'extérieur. Donc, on l'a juste amené à se questionner sans lui dire non. Du coup, c'est devenu **tabou**, quoi. » mère d'un lycéen âgé de 18 ans, filière scientifique.

- « Non, pas du tout, pas du tout. Ben, en fait, l'année prochaine, je fais une année de fac **pour me donner une année de plus**. Je vais voir avec mes professeurs, je vais voir avec ma conseillère d'orientation. **Je sais pas du tout vers quoi m'orienter**. Donc, ils m'ont dit, il faut que tu trouves quelque chose parce que sinon tu vas rater ton bac. Donc euh, je suis en **grosse indécision**. Ben si, parce que le problème, enfin, y'en qui ont déjà eu... Eh ben, je le rate, et **ben je redouble, et comme ça j'ai une année de plus**. Et donc du coup, ... Même moi, j'avais pensé à cette solution. Mais les profs m'ont dit, ben non. Donc je sais pas... Du coup j'ai pas trop de pression pour le bac. Je révise pas trop, mais il faut que je m'y mette. **Donc, pour l'année prochaine, c'est un peu à contre-cœur, ce que je vais faire**. », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale.

La transition du lycée vers l'enseignement supérieur est donc marquée par l'injonction du projet (Biémar et al., 2003) mais tous les lycéens ne parviennent pas toujours à prendre leur décision de façon satisfaisante comme il en est question pour ces deux lycéens qui subissent plus qu'ils ne définissent leur projet. Ces deux lycéens sont contraints de définir un projet dont ils ne sentent pas satisfaits. Les deux situations sont pourtant bien différentes car dans le premier cas, le lycéen sait ce qu'il veut faire mais les échanges avec son réseau social le rendent indécis et il ne parvient plus à dialoguer avec sa famille à propos de son orientation. Il cherche donc à s'orienter ailleurs mais sans grande conviction, la place du sport restant centrale dans la définition de son projet scolaire « *Il était parti prépa chimie SVT. Après il a refait un **blocage**, on pouvait plus poser de question dessus pour savoir ce qui lui plaisait, comment il envisageait les trucs... Et en fin de compte, un jour il nous a dit : « Je ne veux plus faire ça, parce que j'ai pas envie de passer ma vie à bosser. J'ai envie de faire des études qui me permettent de faire du sport à côté, donc ce qui me plairait, c'est de faire un IUT en informatique. » Donc, rien à voir, **surtout qu'il est pas spécialement... enfin il aime bien l'ordinateur comme beaucoup de jeunes en tout cas, mais... Il s'est arrêté là-dessus, apparemment c'est réfléchi...** » (mère d'un lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique). La lycéenne ne vit pas le*

même cas de figure puisqu'elle ne sait absolument pas vers quel projet scolaire tendre et son indécision scolaire rend impossible la définition d'un projet satisfaisant pour elle. Plus loin dans son entretien, elle détaille ses différents vœux d'études qu'elle choisit en fonction de ses connaissances, ses compétences et de ses affinités académiques issues de son cursus scolaire « *J'aime bien la géographie, tout ce qui est un peu dessin. En matière scolaire, j'aime beaucoup l'allemand. (...) comme j'ai fait un bac ES je me suis dit pourquoi pas dans la continuité administration, entreprise (...). C'était aussi l'histoire de mettre un vœu. (...) Au début, j'étais bien tentée, c'était juste un an en IUT, un BTS c'est deux ans. Mais j'ai aucune connaissance, j'ai jamais fait de cours de dessin et tout.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale) plus que par rapport à ses goûts personnels (le dessin ici en l'occurrence), ce phénomène renvoyant aux recherches qui ont montré le caractère paradoxal de l'orientation post-baccalauréat (Berthelot, 1993 ; Dumora, 2001 ; Duru-Bellat, 1988 ; Duru-Bellat, Jarousse & Solaux, 1997) qui repose plus sur une auto-sélection à partir de la trajectoire scolaire passée que sur des affinités personnelles. En ce sens, le projet est plus scolaire que personnel et crée alors le paradoxe du projet dit personnel.

Étant donné que l'une de nos catégories d'analyse se focalise sur le type de projet des lycéens, nous n'approfondissons pas volontairement notre réflexion sur ces difficultés traversées par ces deux jeunes lycéens, et continuons la présentation et la discussion de nos résultats cette fois-ci en lien avec les motivations des jeunes par rapport à leur projet d'études et/ou professionnel.

### **3.1.3. Les motivations des lycéens : pour quelles raisons les lycéens décident-ils de suivre telle formation au sein de l'enseignement supérieur ?**

L'analyse des motivations des lycéens par rapport à leur choix de formation nous permet de mieux comprendre les motifs d'entrée aux études et peut a posteriori nous donner la possibilité de comprendre leurs parcours dans l'enseignement supérieur (Lemaire, 2003), notamment en pouvant distinguer les étudiants confirmés des autres (Girardot et al., 2005). Les premiers sont confirmés

dans le sens où leur orientation post-baccalauréat paraît les satisfaire, les preuves manifestes étant la réinscription en première année en cas de redoublement ou celle en seconde année en cas de réussite académique au terme de la première année d'études. A l'inverse, les étudiants qui sont entrés dans leur formation par défaut seraient a priori moins satisfaits de leur cursus et plus à risques de décrochage.

Tableau 38 : les motivations des lycéens à l'égard de leur projet

Nom	Sources	Références
Motivations liées au projet	47	656
Motivations intrinsèques aux études	45	196
Grandes affinités voire vocation pour le projet défini	37	185
Rapport vocationnel au projet	28	66
Affinités au champ disciplinaire visé (projet scolaire)	13	20
Affinités avec le monde professionnel	6	8
Études associées au développement personnel du lycéen en tant qu'individu	3	5
Motivations extrinsèques aux études	44	460
Importance du lieu d'études	31	199
Importance de la familiarité au lieu d'études	28	147
Importance des loisirs sportifs, culturels et urbains	9	16
Par rapport à l'offre locale des formations	1	2
Pour ne pas vivre dans une grande ville	1	1
Changer de lieu d'études pour mieux se concentrer	1	1
Caractéristiques de la formation	31	123
Type d'études	26	43
Contenu des études	9	10
Qualité et réputation d'une formation	8	8
Rapport instrumentaliste de la formation	24	87
La valeur ajoutée des études dans le marché du travail	20	54
Étape transitoire pour mieux préparer ou définir son projet	8	33
Arguments financiers ou matériels	12	39
Par rapport à la situation financière	10	12
Par rapport au logement	3	3
Pour des raisons pratiques liées à la ville	1	2
Pour ne pas perdre de temps dans les transports	1	1
Pour être à proximité du lieu de résidence	1	1
Frais liés aux passations de concours	1	1
Pression de la famille	3	9
Pression famille éloignée	1	2
Par pression parentale	1	2
Par défaut	1	3

Le choix de la formation s'opère en fonction de plusieurs éléments : la répartition des effectifs en fonction du type de motivation (extrinsèque ou intrinsèque) montre que la construction du projet

post-baccalauréat repose à la fois sur ces deux types de motivations puisque la plupart des lycéens ont des motivations extrinsèques (44) et intrinsèques (45) vis-à-vis de leur projet.

Les motivations intrinsèques renvoient à ce que Biémar et al. (2003) ont également mis en avant dans l'analyse de la construction du projet post-baccalauréat, à savoir un « intérêt intellectuel » du lycéen qui se traduit en différents degrés (goût, envie, motivation intrinsèque, passion). Les lycéens concernés définissent leur projet sur des critères personnels qui rejoignent souvent leurs affinités scolaires :

- « **Ça fait des années que je veux faire ce métier, donc là quand j'ai eu la décision, je ne me suis pas posé de question en fait. Je sais que je veux faire ça donc. En fait, c'est une histoire un peu bête, \*\*\* (un proche de la famille) elle a eu plusieurs cancers et elle se faisait soigner à la maison, elle avait été opérée et elle avait eu une cicatrice. Donc du coup, lorsque l'infirmière venait la soigner, moi j'étais là, je regardais et j'avais envie d'aider ma grand-mère. Cette idée d'aider les personnes dans le milieu médical m'a donné envie. Je crois que je devais avoir 8 ans. Et après j'ai plus voulu me spécialiser parce que j'adore les enfants. En fait, j'ai concilié les deux, et du coup j'ai décidé de faire puéricultrice. C'est après infirmière, je suis obligée de faire infirmière quelques temps avant de me spécialiser.** », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « **Alors le BTS en chimie, c'est par le biais d'un ami qui a eu le BTS dans cette branche-là, dans cette école-là, et pis, comme je suis assez passionné par la physique-chimie, je lui en ai parlé. Il [mon ami] m'a donné les coordonnées de l'école... Et après pour l'autre BTS bio-chimiste, comme j'aime beaucoup aussi les SVT ; j'ai fait par goût en fait.** », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique.

Une fois encore, nous pouvons faire la remarque que l'orientation post-baccalauréat repose beaucoup sur les affinités et les compétences/connaissances acquises et développées pendant le cursus scolaire, excepté pour certains cas comme l'expérience très personnelle de la lycéenne qui enfant, a eu un vécu qui l'a poussée à s'orienter scolairement et professionnellement très prématurément (à l'âge de 8 ans), c'est-à-dire bien avant les premières phases d'orientation marquant un tournant (cf l'éducation à l'orientation mise en place au collège et au lycée). D'autres témoignages de lycéens convergent vers ce dernier constat, en particulier ceux qui se prédestinent aux métiers médicaux et para-médicaux, ce qui rejoint l'analyse de Dubet (1994) à propos de la vocation présente chez la majorité des étudiants qu'il rencontre en études de santé :

- « *Je le sais depuis que j'ai 13 ans, il m'est arrivé plein de trucs, et j'ai rencontré des professionnels qui m'ont donné envie. Y'a \*\*\* (proche dans la famille) qui a la maladie de \*\*\*, et je l'aide beaucoup. \*\*\* (autre membre de la famille) a eu un accident de voiture, j'ai dû lui faire des piqûres et ses amies étaient pour la plupart infirmières.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « *[Je veux faire vétérinaire] Depuis que je suis née. J'ai toujours aimé les animaux, le contact, depuis que j'ai fait le stage en 3e, j'ai fait un stage voilà, passionnée et voilà. Je trouve ça bien, j'aime bien.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *alors \*\*\* (la lycéenne) a 17 ans, elle va avoir 18 ans au mois d'août. Elle est en terminale S, donc elle travaille très bien, elle doit avoir 15 de moyenne générale, elle travaille beaucoup parce qu'elle, c'est sa revanche sur sa vie, elle veut beaucoup travailler, dans la fac de médecine, parce que bon, elle veut être kiné. Après elle verra en fonction mais bon, elle, la médecine, depuis qu'elle est à l'hôpital, c'est ce qui la branche énormément.* », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;

Malgré le fait que ce type de motivation puisse être influencé par le parcours scolaire du jeune et bien sûr son environnement familial (nous développons ces points de vue plus tôt dans notre analyse), il est également possible qu'il soit la marque de son envie personnelle d'auto-réalisation, d'émancipation, ce qui renvoie plutôt à un processus de subjectivisation (Dubet) chez le lycéen qui se sent à l'origine de ses choix. Du point de vue psychologique, la théorie de l'auto-détermination (Deci & Ryan, 2002) permet de se rendre compte que plus les lycéens expliquent leur choix en fonction de leur goûts personnels, de leur envie, plus ils seront auto-déterminés et donc plus engagés dans leur cursus ultérieur d'études, ce qui favorise la réussite et la persévérance aux études supérieures (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998). Nous pouvons ainsi faire l'hypothèse que les jeunes ayant suivi la formation associée à leur motivation intrinsèque, sans pression extérieure, seront plus nombreux à réussir et à persévérer aux études supérieures que les autres. Une étude récente s'est intéressée au lien entre le sentiment de liberté ressenti par le lycéen en fin de seconde au lycée lors de l'orientation en première et son profil motivationnel l'année suivante (Brasselet & Guernien, 2010) : la recherche montre qu'il existe un lien significatif entre le sentiment de liberté des lycéens lors de leur orientation et leur profil motivationnel scolaire. A partir de là, nous pouvons faire l'hypothèse que les lycéens qui ne se sentent pas libres dans leur choix d'orientation en fin de terminale au lycée auront un profil motivationnel académique plus extrinsèque qu'intrinsèque, ce

qui pourrait avoir comme conséquence un faible engagement académique et a fortiori un risque d'échec et de décrochage plus important.

Différentes des motivations intrinsèques, les motivations extrinsèques sont extérieures à l'individu. Dans notre échantillon, les motivations extrinsèques se traduisent par plusieurs formes de motivations à savoir l'importance du lieu d'études (31), les caractéristiques de la formation (31), le rapport instrumental à la formation (24), la situation financière et pratique (12), la pression de la famille (3) ou encore le fait de choisir un projet par défaut (1).

Concernant les motivations relatives au lieu d'études, plusieurs paramètres sont soulignés par les lycéens qui comprennent la familiarité à la ville (28) où se situe la formation, principalement le fait d'y connaître des amis ou de la famille (26) « *Pour le logement, j'ai pas de question parce que je sais déjà où je vais être. Si je suis pris à \*\*\*, je sais où j'habiterai. **J'ai pas d'appartement, mais j'ai de la famille qui habite à chaque fois dans toutes les villes, donc...*** » (lycéen âgé de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion), d'apprécier la ville (10) « *C'est pour ça que je vais là-bas, parce que **la ville me plaît*** » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale), de trouver des activités ou des services spécifiques (9) « *Et puis après, j'ai pris en compte les **paramètres géographiques pour savoir qu'est-ce qui était le plus près pour moi ou le moins loin. Après j'ai pris en compte les critères d'associations sportives.*** » (lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale). Ces différents motifs d'entrée dans une formation donnée constituent une première base rassurante pour l'étudiant qui peut a priori faciliter sa transition personnelle afin de mieux vivre le processus d'individuation-séparation d'autant plus si des membres de la famille sont présents ou localisés à grande proximité du lieu de la formation. Le fait que la présence de proches soit si importante pour les lycéens peut questionner le rôle et la perception du soutien social dans l'entrée et la persévérance aux études supérieures.

Ainsi, nous pouvons mettre en lien ce type de motivation relatif à l'environnement d'études avec le niveau contextuel de la motivation (Vallerand, 1997) qui correspond dans ce cas particulier soit aux loisirs accessibles soit aux relations interpersonnelles de qualité (anticipation du soutien moral). Le contexte spécifique aux relations interpersonnelles renvoie à l'un des trois besoins psychologiques de l'individu pour être motivé et satisfait : il repose sur le sentiment d'appartenance sociale qui se traduit par la qualité de ces relations et le soutien social perçu. Dans le cas de notre recherche, nous interprétons ces choix comme une stratégie des jeunes afin de garantir la réussite de leur transition, l'on peut envisager effectivement ce type de décision comme un calcul permettant aux jeunes de



prendre leurs marques pour avoir plus de probabilités d'intégration, de réussite et de persévérance aux études.

Les thèmes des discours lycéens qui sont analysés ensuite décrivent des motivations dépendantes des représentations des formations visées par les lycéens : cela concerne les caractéristiques de la formation, sa valeur ajoutée sur le marché du travail, sa réputation.

Les caractéristiques de la formation sont autant citées que l'importance du lieu d'études (31) : 26 des lycéens considèrent important le type de la formation qu'ils envisagent par exemple en terme de professionnalisation et d'encadrement :

- « *Et là aussi, on est allés visiter plusieurs prépas et au fait, ça chemine au fil des semaines donc on s'est aperçu en discutant avec les gens que faire une prépa intégrée à une école, c'est bien plus intéressant (...). dans le choix de ses études, elle ne voulait pas aller en faculté. Parce qu'elle pense que **c'est une forme d'études qui ne lui correspond pas**. Et là elle a **besoin d'un cadre pour travailler**. Et on est assez d'accord avec elle. Donc **tout ce qui est faculté ça ne lui correspond pas**. Les **BTS, DUT je pense que ça lui correspondrait bien**. Après les prépas kiné c'est quand même des **petites structures**, par exemple la prépa de \*\*\*, les élèves sont 33 dans la promotion. »*, mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *la fac et l'IUT donc j'ai vu à peu près des différences donc **j'ai préféré m'orienter vers un IUT parce que c'est plus encadré, et on est moins, on est en effectif de 30-32 à peu près. Donc pour moi ça me convient mieux** et, c'est pour ça que **je préférerais aller là-bas** parce qu'en fac, c'est déjà **moins encadré, il y a plus de monde**, et donc je veux sortir du cadre lycéen mais en même temps, enfin... être **toujours un peu encadrée**, et puis ce qui est bien aussi avec l'IUT, c'est qu'il y a aussi **des stages**, donc il n'y a **pas que les études, pas que la théorie, il y a aussi la pratique**. (...) je me suis renseignée aussi on m'a dit que vu qu'il y avait des stages dans l'année, si le patron était content de nous et tout, en général, on était presque sûr d'être **pris ensuite dans la même entreprise pour un boulot après**. Donc ça aide je pense, d'avoir fait des stages dedans et ensuite, si ils nous connaissent et tout donc. »*, lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire ;
- « *Je veux faire une prépa littéraire au lycée de \*\*\* à \*\*\* l'année prochaine pendant un an ou deux parce que mon but ce n'est pas de passer un concours avec la prépa mais c'est d'avoir un meilleur niveau pour intégrer la fac en troisième année donc d'aller en licence*

*d'Histoire et après j'aimerais faire un master mais dans l'enseignement, pas un master de recherche mais professionnalisant pour faire enseignant d'Histoire. J'ai quand même mis la fac d'Histoire en deuxième vœu. », lycéen âgé de 18 ans, terminale économique et sociale ;*

Ces premiers résultats relatifs aux caractéristiques des formations renvoient d'abord à des critères d'organisation et de fonctionnement institutionnel des filières de formations (Michaut, 2012) qui peuvent avoir un impact sur les chances de réussite et de persévérance. Pour aller plus loin, nous pouvons faire l'hypothèse que les lycéens comparent les différentes filières en les entendant comme des matrices disciplinaires (Millet, 2010) ou des types d'études (Lahire, 1997) dont les manières d'étudier et la socialisation leur conviennent ou non. La comparaison effectuée par les lycéens entre les filières débouche parfois sur une hiérarchisation des divers types de formations de l'enseignement supérieur en fonction de leur organisation interne (Millet, 2012 ; Bodin & Millet, 2011 ; Truong, 2014). Plus exactement, le lycéen est en quête d'un type de formation qui lui correspond académiquement et institutionnellement afin de favoriser ses chances de réussite. Pour cela, il va souvent favoriser des formations dont le fonctionnement se rapproche de celui du lycée avec un taux d'encadrement assez important et une autonomie plus contrôlée facilitant de ce fait l'intégration académique. Le contenu de la formation plus axé sur la pratique et la professionnalisation font également partie de ce processus de différenciation entre les formations de l'enseignement supérieur et rassure les futurs étudiants en terme de débouchés professionnels et de compétences acquises. En reprenant l'approche théorique développée par Millet (2010) et Lahire (1997), nous pouvons nous demander si les lycéens associent déjà leur formation à un mode spécifique de penser et d'agir auquel ils s'identifient avant leur entrée dans les études supérieures, ce qui pourrait expliquer leur affiliation aux études au sens de Coulon (1997) et par conséquent leur chance de persévérance plus grande. Par là-même, nous pensons qu'il est possible que la réussite et la persévérance au sein de la future filière d'études s'explique par le fait que sa matrice disciplinaire occupe une fonction de repoussoir ou d'attraction des étudiants en fonction de leurs dispositions héritées (intellectuelles, cognitives)<sup>83</sup> ou celle de révélation des dispositions des étudiants en tant que cadre socialisateur et contexte cognitif spécifique (Millet, 2010).

Parmi les caractéristiques de la formation, sa qualité est aussi citée par 8 lycéens qui ont cherché des informations sur l'efficacité interne des établissements ciblés afin d'y connaître les probabilités de

<sup>83</sup> Ces dispositions héritées proviennent notamment des habitus de pensée et de pratique des familles des futurs étudiants (origine sociale) et aussi de ceux véhiculés et appropriés pendant leur cursus scolaire.

réussite :

- « *Il y a plusieurs choses affiliées à la fac de médecine, le tutorat qui n'est pas payant, pour pouvoir préparer le concours soit des prépas privées mais là, c'est pareil, c'est le bouche à oreilles, il y a beaucoup de prépas privées, et on a choisi la prépa que nous a conseillée ma nièce et son futur mari qui sont tous les deux kinés, ils ont eu tous les deux un cursus, ils m'ont conseillée la CM prépa qui est une prépa qui est **très bien cotée** et qui a de **très bons résultats**.* », mère d'une lycéenne âgée de 8 ans, filière scientifique ;
- « *C'est pas la fac de \*\*\* qu'on va privilégier vu qu'elle n'est pas **reconnue**, autant le dire franchement, donc je pense être plus ouvert au niveau des autres facs même si c'est centralisé dans les grandes villes (...).* », lycéen âgé de 18 ans, filière littéraire ;
- « *parce que l'Institut de Formation Continue d'\*\*\* a une **très bonne réputation**. Elle [ma sœur] y a été, elle a eu son examen avec **succès**, donc...* », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale.

Cette recherche d'informations complémentaires exprime selon nous un stratège de la part des lycéens et de leurs familles afin de favoriser une fois encore leur réussite future. Nous pouvons aussi faire le lien entre la motivation et la recherche d'informations : plus les lycéens cherchent des informations, plus ils sont susceptibles de développer fortement leurs motivations intrinsèques scolaires (Blustein, 1988), ce qui renforce les chances d'engagement académique, de réussite et de persévérance. Dans notre échantillon, pourtant peu de lycéens de notre échantillon semblent s'intéresser à l'efficacité interne des établissements afin de finaliser leur choix d'orientation et d'après l'analyse thématique fréquentielle, c'est plutôt le type d'études suivies (Lahire, 1997) qui aurait tendance à influencer le choix des lycéens, en plus du degré de familiarité du lieu d'études envisagé et les affinités scolaires qu'ils nourrissent à l'égard des études qu'ils souhaitent suivre. Un autre critère est important pour une part plus importante des lycéens et il est question de la valeur ajoutée de leur formation, autrement dit, son efficacité externe afin de trouver un emploi et la reconnaissance sociale qu'elle permet d'acquérir.

Ce type de rapport aux études est instrumental et regroupe un peu plus de la moitié des lycéens (24) qui attribuent une valeur ajoutée à leurs études (20) en terme d'emploi (choix facilité de l'emploi sur le marché du travail et démarcation professionnelle grâce à la formation et au diplôme obtenu) et d'accès à un statut socio-professionnel intéressant :

- « *C'était rassurant du fait qu'ils disaient qu'il n'y avait **pas rien non plus après la philo** contrairement aux idées reçues, et qu'il y avait aussi **des métiers comme dans le journalisme, DRH même**. Bon après, faut faire quelque chose, que y avait pas que l'enseignement. » , lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;*
- « *Oui, je parle de **salaire** parce que c'est un petit problème où on doit tous faire face je suppose... Et donc au niveau **salaire**, c'est mieux et **au niveau des connaissances, ça permet d'ouvrir, c'est pas simplement être simple mécanicien**, c'est plutôt être contrôleur technique ou alors... A la limite diriger un garage. C'est pas pareil que le simple mécanicien qui travaille et qui touche le SMIC...* », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique ;
- « *En fait, je regardais peut-être pour faire un peu dans l'archéologie, en passant par les sciences, mais archéologue c'est quand même assez dur de le devenir. En passant par la fac de SVT, je pouvais aussi voir pour l'environnement, écologie, donc me retourner si jamais je peux pas faire archéologue. Fac d'histoire, on est obligé de devenir professeur, **y'a pas beaucoup de débouchés**. » , lycéenne âgée de 16 ans, filière scientifique ;*
- « *Moi, j'avais prévu d'aller en BTS en alternance, parce que j'avais **envie d'aller dans les entreprises directement, rapidement**. En alternance, **ça nous donne une expérience professionnelle pour rentrer plus facilement après les deux ans de BTS**. Comme ça, je **m'adapterai mieux**. » , lycéen âgé de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion.*

Ces différentes motivations liées au vœu de formation renvoient à plusieurs éléments qui établissent un lien entre la qualité de la formation suivie et son impact sur le marché du travail. Certains étudiants attribuent à la formation visée la possibilité de se démarquer sur le marché du travail, notamment l'étudiant qui cible une formation en alternance pour se faire plus facilement embaucher sur le marché du travail et pour s'adapter plus facilement que s'il s'investissait dans une formation axée sur la théorie et insuffisamment professionnalisante à ses yeux. Dans ce cas-là, le diplôme est considéré par le lycéen comme un signal qui permet à l'employeur de définir l'adéquation entre ses besoins et les compétences offertes par l'individu diplômé (Théorie du signal, Arrow, 1973). D'autres lycéens souhaitent étudier pour élargir leur choix professionnel ultérieurement tout en acquérant la garantie d'accéder à un poste privilégié socialement. Dans ce second cas de figure, les deux lycéens concernés attribuent au fait d'étudier la possibilité d'accéder à un statut socio-professionnel intéressant sur les deux plans personnel et social et ils choisissent leur type de

formation afin de répondre aux exigences émanant du champ professionnel. C'est une combinaison des deux théories économiques du capital humain (Becker, 1964) et du signal (Arrow, 1973) qu'explique la théorie économique de Blaug (1994) et qui prend en compte à la fois la relation éducation-salaire et éducation-emploi.

Le rapport instrumental aux études concerne aussi 8 lycéens mais d'une manière différente puisqu'ils associent leurs études post-baccalauréat comme une première étape dans le projet scolaire qu'ils définissent :

- « *C'est à dire qu'il voudrait peut-être se préparer par la suite à faire des études de droit, mais il pense que ces deux années passées lui permettront d'acquérir de l'aisance, au niveau littéraire, déjà le vocabulaire, pour ensuite pouvoir suivre après des études de droit.* », lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale ;
- « *Dans notre concours, ils regardent aussi notre **parcours scolaire**. En gros, ils vont privilégier ceux qui ont le plus de bagages. Donc, c'est mon cas, j'aimerais bien avoir le plus de bagages pour... Dans le sens « bagages », diplômes, parce que pour le concours sportif et écrit, pour départager ceux qui sont ex æquo. Y'a le CV aussi. **J'essaie de mettre toutes les chances de mon côté ; si ça peut éventuellement me servir dans cette branche-là.*** », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique.

L'idée principale qui est saillante dans l'analyse de ces entretiens, c'est l'idée que la première formation suivie post-baccalauréat n'est pas celle qui va permettre au lycéen d'accéder à l'emploi ou domaine professionnel ciblé. La formation peut s'envisager comme un bagage qui permet de cumuler des compétences et des connaissances valorisantes pour la poursuite du parcours scolaire et/ou professionnel. Il est également possible qu'elle soit perçue comme le moyen strictement nécessaire pour accéder à un concours d'un niveau bac+3 minimum. Dans ce second cas, nous avons rencontré une lycéenne qui prévoit d'intégrer une licence de Géographie afin d'obtenir le diplôme qui lui permet ensuite de s'inscrire au master préparant le concours pour devenir professeur des écoles :

- « *et puis quand elle a su qu'il **fallait faire à tout prix une licence**, là c'était un gros souci pour elle, elle voulait pas du tout aller en fac. (...) et effectivement après elle ferait master 1 master 2 dans voilà, qui prépare au concours et tout ça, voilà voilà.* », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique.

Cette posture spécifique vis-à-vis des études renvoie au type de projet des lycéens concernés qui ont un projet plus professionnel que scolaire (Dubet, 1994), ce qui nous permet de mieux comprendre leur rapport instrumental aux études.

Avant de passer au point suivant à propos des motivations liées aux aspects matériels et financiers des études, nous souhaitons interpréter et discuter des résultats relatifs au rapport instrumental de l'étudiant à ses études quand il les met en perspective avec le marché professionnel. Comme nous l'avons vu pour la recherche d'informations relative à l'orientation, les résultats de notre recherche montrent que le lycéen est un acteur qui définit des stratégies pour mieux réussir mais pas seulement puisqu'il va aussi chercher à avantager ses chances d'intégration sur le marché du travail. Ce type de motivation peut être mis en lien avec une forme de motivation extrinsèque : la régulation identifiée, qui correspond au degré d'auto-détermination le plus fort dans les motivations extrinsèques. Son exemple récurrent dans notre corpus est le fait de s'engager dans des études pour atteindre un but professionnel défini personnellement. Comme pour les motivations intrinsèques, nous pouvons citer quelques études montrant lien entre les motivations extrinsèques et l'engagement académique (Dillon & Greene, 2003 ; Donehower, 1968 ; Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004). Plus spécifiquement, les étudiants qui donnent du sens à leurs études en terme de satisfaction personnelle et de challenge pour le futur professionnel sont plus souvent ceux qui persévèrent (Fjortoft, 1996). Les manières d'étudier et le rapport au savoir varient aussi en fonction du type de motivation mais ils peuvent être complémentaires et associés tous deux à la réussite académique et à la persévérance aux études. Précisons néanmoins que les motivations extrinsèques aux études ont certes un impact positif mais elles sont moins liées à l'engagement académique de l'étudiant (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998) même si nous retenons qu'il existe un lien entre l'existence d'un projet professionnel et la persévérance (Schneider & Stevenson, 1999).

Les motivations attendant à la situation financière ou/et à des arguments d'ordre pratique concernent 12 lycéens, 10 d'entre eux choisissent leur projet d'études en fonction de leur situation financière (aides anticipées des parents et autres), les autres par rapport au logement (3) ou pour d'autres raisons pratiques comme le transport :

- « *bah moi je sais que si je faisais pas en alternance bah **mes parents n'avaient pas forcément les moyens de mettre.*** », lycéenne âgée de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;

- « *j'ai demandé que \*\*\* parce que j'ai un logement déjà là-bas.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;
- « *J'ai demandé la fac de \*\*\* en région parisienne, parce que j'ai un appartement à \*\*\* donc déjà c'est beaucoup pour moi (...). Et après en premier vœu, j'ai mis ce qui était le plus pratique pour moi, \*\*\* c'est à cinq stations de métro. Donc du coup, j'ai vingt minutes aller, vingt minutes au retour. Par exemple, entre \*\*\* et..., j'ai 45 minutes de trajet...* », lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « *alors, c'est à dire qu'il a changé son projet parce que justement ça fait des années qu'il voulait faire Sciences Po, et puis, on a regardé un petit peu et financièrement, c'est un peu difficile donc il a fallu à la dernière minute, je dirais, pendant les trois mois là, qu'il change un petit peu d'orientation.* », mère d'un lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale ;
- « *On a pas pris de prépas car c'est payant, c'est cher. Donc en ayant les deux filles en enseignement supérieur, on peut pas... en même temps, je n'ai même pas regardé les prix.* », mère d'un lycéen âgé de 16 ans, filière scientifique.

La quasi-absence du discours sur ce type de motivation reposant sur des critères économiques et matériels peut être interprétée de trois manières. La première est relative à la composition sociale de notre échantillon dont la majorité des familles appartient à des catégories sociales et professionnelles favorisées : pour ces catégories de famille, investir dans les études supérieures peut paraître moins risqué que pour celles plus rares dans notre échantillon et appartenant à des catégories sociales défavorisées (Gury, 2007). Les lycéens et les parents qui s'inquiètent de la charge financière relative aux études ne représentent cependant pas des familles défavorisées sur le plan social exceptée pour trois d'entre elles dont nous avons introduit des extraits d'entretiens ci-dessus (premier et quatrième extraits d'entretiens). Une autre explication plausible se focalise sur le nombre d'enfants à charge dans les études supérieures comme le montre le dernier extrait d'entretiens ci-dessus. Une autre piste de réflexion peut être suivie en nous référant à la littérature qui analyse l'entrée des jeunes dans les études supérieures et la délimitation des nouveaux rapports entre parents et étudiants (Cicchelli, 2001) : la construction de l'autonomie de l'étudiant se fait en fonction de sa perception et de celle de sa famille. L'idée que nous formulons dans ce cas est que la plupart des lycéens ne réalisent pas encore les frais associés à leur future vie d'étudiants « *Juste que mon père me dit de bien travailler parce qu'il veut pas que je gâche l'argent qu'il va engager dans*

*mes études, après je sais pas du tout combien ça peut... Je pense que mon père a bien fait le calcul, il aime bien les nombres, alors... »* (lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique) et qu'ils se reposent encore sur leurs parents qui acceptent de jouer ce rôle afin que leurs enfants parviennent à réussir leurs études « *non, papa et maman sont là, donc concrètement nous on lui assure son appart, on lui paie ses transports, son essence pour prendre la voiture voilà. Donc lui en fait ce qu'il gagne c'est son argent de poche pour lui. Après il va au cinéma, maman ne paie pas.* » (mère d'un lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique) et qu'en tant qu'étudiants soutenus, qu'ils mettent en place les stratégies pour réussir « *Elle sait que financièrement c'est une prépa privée donc « ma petite si tu t'engages là-dedans, faudra vraiment te donner les moyens d'y arriver, il s'agira pas d'en faire plusieurs car y a ta sœur qui arrive derrière deux ans après, on aura deux étudiantes on pourra pas... »*. *On ne pourra pas se permettre plusieurs premières années et que ça n'aboutisse pas quoi. (...) Quand on avait acheté la maison on avait fait en sorte que quand elles seront étudiantes, la maison serait finie d'être payée. On a pas de crédit et on a tous les deux un salaire correct.* » (mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique). Une sorte d'accord tacite est ainsi passée entre les étudiants et leurs parents afin que les chances de réussite et de persévérance soient optimales (Cicchelli, 2001).

Enfin, il peut arriver que des lycéens choisissent leur formation par défaut ou par contrainte émanant d'eux-mêmes en cas d'indécision scolaire et/ou professionnelle ou provenant de leur famille. Ainsi, trois lycéens ont subi la pression familiale se manifestant par un désaccord plus ou moins important sur le choix du projet qu'ils n'ont pas pu construire en suivant leur première volonté. D'autre part, une lycéenne a choisi par défaut son projet car elle éprouvait une grande indécision scolaire et encore plus sur le plan professionnel :

- « *d'après ce que j'ai compris, mes parents m'ont inscrite dans plein de trucs à côté pour que je travaille en plus. (...) Ils m'ont dit que, vu qu'ils payaient, j'ai pas intérêt à louper. (...) J'arrive pas à parler de mes études avec mes parents, avec ma mère vite fait, tout ce qui compte pour eux c'est d'avoir des bonnes notes, de gros diplômes, et pis des grandes mentions.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *Par contre, dans ma famille, ceux qui ont fait des études, ils me mettent un peu plus la pression. (...) Du côté de mon père, ils ont fait des études, mon père n'en a pas fait, mais ils en ont fait, et du coup, ils me disent que fac de bio ça débouche sur rien... oui, c'est les frères de mon père.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique.



Le fait de ne pas pouvoir définir un projet à cause de pression extérieure peut induire le fait que le lycéen intégrera une formation non voulue initialement et qu'il présentera a fortiori des risques de décrochage plus importants que s'il avait intégré une formation initialement voulue (Beaupère et al., 2007). Nous pouvons comprendre ces résultats en les mettant en lien avec l'étude de Brasselet et al. (2010) : ces chercheurs examinent la relation entre le sentiment de liberté et le profil motivationnel scolaire. Ils observent une relation significative négative entre l'influence des parents et le profil motivationnel scolaire, l'orientation étant vécue dans ce cas spécifique comme une contrainte venant de l'extérieur et limitant leur sentiment de liberté et d'auto-détermination, ce qui n'est pas le cas pour l'influence provenant des enseignants. Les parents sont donc associés négativement au sentiment de liberté des lycéens s'orientant en fin de seconde générale comme ceux de notre échantillon en fin d'année de terminale pour lesquels leurs parents les poussent à suivre telle formation pour des raisons de type extrinsèque et ne reposant pas sur l'envie réelle et initiale du jeune.

Par ailleurs, les résultats concernant l'indécision scolaire ressentie par la lycéenne nous font poser l'hypothèse qu'elle sera peut-être plus à risque de décrochage que les autres ayant une idée précise ou éclectique de leur projet (Forner & Autret, 2000).

Suite à l'analyse des résultats présentant les motivations à l'égard du projet des lycéens, nous présentons ci-dessous celle des résultats des représentations de l'enseignement supérieur des lycéens.

### 3.1.4. Quelles sont les représentations de l'enseignement supérieur des lycéens ?

Tableau 39 : les représentations positives de l'enseignement supérieur des lycéens

Nom	Sources	Références
Représentations des études supérieures	47	241
Représentations positives des études	38	89
Sur le plan académique	38	162
Estime de soi scolaire positive	22	53
Confiant pour ses études	13	16
Détermination à étudier	7	7
La volonté et la fierté de réussir	6	10
Sûr d'être admis	1	1
Confiance en ses acquis	1	1
Climat de classe pressenti positivement	19	58
L'encadrement	10	22
Petits effectifs rassurants	5	5
Encadrement plus restreint mais apprécié	4	4
Fac demandant plus de travail personnel mais reste encadrante	1	2
Les relations pédagogiques avec les enseignants	8	24
Confiance aux nouvelles relations pédagogiques	6	9
Confiance aux nouveaux enseignants	2	2
Aides pédagogiques possibles	1	1
Solidarité entre les étudiants	2	2
Apprécie la compétition	2	2
Prépa intégratrice	1	1
Motivation associée aux études	13	23
Qualité en fonction du type de formation suivie	11	28
IUT et BTS mieux perçus que la faculté	7	17
Les qualités formatives des CPGE	4	11
Sur le plan personnel	25	79
Perception positive du processus de séparation individuation	23	70
Volonté de partir	13	19
Désir et peur de l'émancipation	11	14
Le désir de s'exiler	4	6
Pas d'appréhension dans la décohabitation parentale	1	1
Pressentiment positif de la transition du lycée aux études	1	1
Confiance en la formation pour trouver ensuite du travail	4	9
Sur le plan social	2	11
Meilleure intégration sociale	2	11
La maturité des individus dans la formation ciblée	1	3
Un environnement plus mature	1	3
Plus de monde à la fac c'est positif	1	1

Dans un premier temps, nous introduisons les représentations positives de l'enseignement supérieur que nous avons regroupées en trois parties : académiques, personnelles et sociales. La plupart des lycéens (38 sur 47) se représentent positivement l'enseignement supérieur, du moins certains aspects. Ils restent nombreux (38) à appréhender positivement les aspects académiques des études supérieures.

Ainsi, certains d'entre eux (22) ont une estime de soi scolaire positive car ils sont confiants quant à leurs capacités d'adaptation et de réussite académique :

- « *et bien dans ces écoles, il y a des gens qui arrivent et qui n'ont jamais dessiné de leur vie donc voilà. Je vois que ces personnes là y arrivent à peu près, bon, ils attendent simplement qu'on ait une certaine sensibilité artistique, qu'on soit pas à la ramasse au niveau de nos cours, et du moment qu'on a ça et qu'on est motivé, on doit faire des nuits blanches c'est sûr, mais **du moment qu'on persévère, voilà, après tout je suis assez confiant.*** », lycéen âgé de 18 ans, filière littéraire ;
- « *J'ai pu parler à une prof qui m'a expliqué un peu le programme, les stages et puis voilà. Elle m'a bien expliqué. **Elle m'a dit que c'était pas hyper compliqué la première année qu'il fallait juste suivre.*** », lycéenne âgée de 16 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion.

L'analyse de ces extraits d'entretiens renvoient à des études qui ont pris comme objet de recherche l'estime de soi scolaire (Romainville, 2000 ; Roy, 2005 ; Braxton et al., 2004). Ces recherches montrent en effet qu'il existe un lien entre la croyance personnelle de l'individu en sa capacité d'adaptation et de compétences scolaires et la probabilité de décrochage. Les lycéens interviewés montrent qu'ils sont confiants en leur future expérience académique, ce qui peut marquer un premier point positif dans l'intégration académique future. L'analyse du second corpus mise en perspective avec les résultats du premier corpus pourront nous donner plus de précision entre l'estime de soi scolaire précédant l'entrée aux études et le type de persévérance. Nous pouvons aussi faire l'hypothèse que leurs représentations spécifiques à leur propre estime de soi scolaire sont la résultante de leurs expériences scolaires passées où les lycéens qui ont eu une expérience scolaire positive et peu voire non marquée par les difficultés académiques sont plus à même de développer ce type de représentation que les autres.

Un peu moins d'entre eux (17) pensent que le climat de classe sera positif : par climat de classe, nous entendons la qualité des rapports pédagogiques en situation de cours donc la qualité des interactions pédagogiques avec les enseignants et les autres étudiants dans les tâches d'apprentissage :

- « **Ça va, on est des petites classes de 15.** (...) sur le site de la prépa IFSI, ils disent que les profs aident, j'ai besoin d'être **bien accompagnée.** », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « **les profs référents** ils ont mis ça en place aussi au lycée je pense que **ça a aidé les élèves** parce qu'ils sont remontés au niveau des notes. **C'est intéressant**, le seul que je sais pour le STAPS c'est qu'il y a 49% qui échouent la première année. », lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale ;
- « **Quand il s'agit des oraux, j'écoutais un groupe de filles et leur prof leur avait ajouté des heures et des heures pour bien se préparer.** Au niveau des sorties et des voyages, **les profs étaient là, ils faisaient beaucoup de choses.** Quand il s'agissait de faire des démarches par exemple pour vendre quelque chose, **les profs les prenaient en main en entier, donc ils sont assez proches des élèves.** », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale.

Comme pour les études portant sur les relations entre l'estime de soi scolaire et le décrochage scolaire, certains travaux de recherches ont montré l'existence d'un lien entre le climat de classe et le fait de réussir académiquement et de persévérer (Filiault & Fortin, 2011). Les nouveaux rapports pédagogiques sont un sujet important pour les futurs étudiants et cet aspect de l'expérience institutionnelle renvoie à une dimension importante de l'expérience étudiante qu'a développée Tinto (1997, 1999) dans son modèle de l'intégration de l'étudiant, s'agissant de l'intégration académique. Ce qui se passe en classe est primordial pour mieux comprendre la motivation de l'étudiant, son investissement académique et son choix final en fin de première année qui repose sur le fait de continuer ou d'arrêter ses études.

D'autre part, quelques lycéens (13) manifestent une grande motivation à l'égard de leurs futures études :

- « **Pour moi, la vie étudiante va être largement mieux**, parce que, je sais pas, je suis **pressée d'être au niveau supérieur** parce que déjà on est dans le concret dans ce qu'on aime, alors que là c'est plus général, y'a des choses qu'on aime pas dans le programme alors que si on

- se lance dans la filière qui nous intéresse, tout de suite ce sera plus concret... je pense que ce sera largement mieux que le lycée. Ici, j'ai été déçue en plus des professeurs. J'attends de l'enseignement supérieur quelque chose de nouveau et qui me plaira surtout.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *Je pourrai me référer à des profs mais je vais éviter d'avoir des difficultés en cours d'année.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale ;
  - « *Je pense que je resterai à \*\*\*, s'il y a la licence, mais si y'a pas la licence, je pense que je vais aller ailleurs. Ça ne me fait pas peur de toutes façons tant que j'arrive à mes fins.* », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique ;
  - « *Bon d'accord, pendant ma semaine où je serai à l'IUT, ça sera vraiment tac, tac, tac, tac, tac ! Mais ça sera pas tout le temps, c'est ça qui m'a aussi motivé. (...) là maintenant je suis à fond dans tout ce qui est entreprise. Et je pense que je lâcherai pas.* », lycéen âgé de 19 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion.

Cet investissement qui précède l'entrée dans les études supérieures peut être également un élément important pour expliquer la qualité de l'ajustement académique. Le modèle de Tinto (1997, 1999) prend ainsi en compte la motivation de l'étudiant par la prise en considération de ses engagements et ses buts avant l'entrée dans l'enseignement supérieur. Cette analyse d'extraits d'entretiens montre que certains lycéens se projettent de manière très positive dans leurs études et manifestent déjà une forme d'engagement institutionnel en envisageant leur parcours post-baccalauréat dans un établissement donné et le cas échéant ailleurs (voir le troisième extrait d'entretien du lycéen âgé de 19 ans en filière scientifique).

Pour continuer notre analyse des entretiens et mieux comprendre ce qui précède l'expérience étudiante, nous observons qu'un certain nombre de lycéens (11) comparent les types de formations de l'enseignement supérieur et développent généralement une opinion meilleure des formations encadrantes et professionnalisantes telles que les BTS et les IUT par rapport aux formations universitaires (7) et reconnaissent des qualités de formations importantes des CPGE en termes d'acquisition d'une méthode de travail rigoureuse (4) :

- « *J'aimerais bien faire un DUT info-com, tout ce qui se rapproche de la photographie. Dans cette filière, y'a déjà des stages, c'est déjà plus professionnel qu'une licence, que l'université en général. (...) Par rapport à l'université, l'IUT c'est plus encadré et plus*

- professionnel.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;
- « Bah moi je suis plutôt pressée d'y (IUT) aller (rires). Parce que je me dis que **ça sera déjà beaucoup plus spécialisé qu'au lycée, même si je suis dans une filière L donc c'est assez centré mais là ça sera plus pour apprendre mon métier. Donc il y aura aussi moins d'études que si je vais en fac.** », lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire.
  - « Mais l'an prochain, vu qu'il va y avoir de **la pratique, plus de pratique et aussi une spécialisation, ça va plus me plaire, et peut-être qu'après avec ça, je vais continuer. (...)** Quand j'y suis allé, on m'a dit qu'il y avait dans l'année deux tiers de théorie et un tiers de pratique. C'est énorme, ça fait un trimestre. C'est assez énorme. », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique.

Cette comparaison qui s'avère être une hiérarchisation des différents types de formation renvoie à l'importance du type d'étude (Lahire, 1997 ; Millet, 2012 ; Bodin & Millet, 2011 ; Truong, 2014) qui, en tant que représentation intériorisée par les lycéens et leur famille, exerce un poids important dans l'orientation scolaire des lycéens. L'analyse du discours des lycéens montre qu'il existe en effet une intériorisation des représentations liées à un type d'études suivies qui correspond à une socialisation particulière et qui varie en fonction du mode d'organisation pédagogique de la formation et du type de travail personnel à fournir en dehors des cours (Lahire, 1997). Ce comportement du lycéen qui rationalise son choix de formation exprime à notre sens, deux logiques de l'expérience sociologique (Dubet) à savoir celle de stratégie et celle de subjectivisation. La première, celle de la stratégie se mesure par le fait que le lycéen va se représenter tel choix de formation comme plus valorisant sur le marché de l'emploi parce qu'il tient compte des logiques de compétitivité du marché du travail et qu'il a conscience qu'il doit se démarquer des autres pour atteindre son objectif de vie. La deuxième logique, celle de subjectivisation s'éprouve dans le fait que lorsqu'il effectue son choix d'orientation et qu'il développe une certaine idée des études, le lycéen prend également en compte la matrice disciplinaire (Millet, 2010) de la formation qu'il vise, c'est-à-dire la représentation de l'expérience étudiante qui lui paraît être en adéquation avec sa personnalité, son système de valeurs et de pratiques.

Sur le plan personnel des études supérieures, plus de la moitié des lycéens (25) se projettent très positivement dans le processus d'individuation-séparation, c'est-à-dire le fait de quitter le domicile parental et de devenir soi-même plus autonome et responsable :

- « *Je suis contente quand même de quitter l'enseignement qui rattache quand même à son esprit d'enfant même si on est au lycée, on est encore un enfant là c'est comme on dit « le saut dans le gros bain », et voilà (rires). Moi je suis **contente** ! Moi j'ai **pas d'appréhension** comme certains « je vais être loin de ma famille, comment je vais me débrouiller ? », moi très certainement j'aurais toujours besoin de papa et maman pour qu'ils soient là mais non moi **j'ai vraiment pas peur par rapport à ça.** » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) ;*
- « *je suis **contente**. Cette transition, ça va me changer, je vais prendre de la maturité, bon y'aura toujours l'angoisse d'être dans le monde, mais ça, il faut que je vive avec. Non j'ai **hâte** en fait. J'ai jamais changé de têtes, de profs. Ça va changer... J'ai des amis qui vont aller en fac, en IUT, mais pas en Info-com. »*, lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;
- « *J'**appréhende bien**, c'est dans la continuité. On peut pas rester tout le temps collé à ses parents, donc à partir de là, il faut bien prendre son envol un jour. On a toujours une certaine crainte **je pense mais ça va je m'en sortirai.** »*, lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale ;

Une fois encore, nous pouvons interpréter cette représentation des études supérieures à la lumière de la logique de subjectivisation (Dubet & Martuccelli, 1996) : les représentations des études s'inscrivent au delà du champ des études puisque les jeunes associent leur future expérience étudiante comme le moyen de se définir personnellement, de se construire une identité en dehors du cadre référent par excellence, celui des parents.

Peu d'entre eux (4) expriment leur confiance à trouver facilement un emploi après l'obtention du diplôme visé « *je sais que kiné y **aura pas de souci**, dans mon entourage on a plusieurs personnes qui sont kinés et ils ont du mal à recruter.* » (mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique), ceci s'expliquant peut-être par la question de l'emploi encore prématurée dans leur projet et le secteur professionnel envisagé.

Pour terminer l'analyse des représentations positives de l'enseignement supérieur, nous nous focalisons sur le plan social ou inter-relationnel (autre que dans le contexte de classe) où peu de lycéens (2) ont développé spontanément l'idée que les rapports avec les pairs seraient plus positifs et plus enrichissants qu'au lycée « *Justement je pense que **tout ira mieux quand je serai là-bas** parce*

que j'en ai marre d'ici, de la région, des gens qui m'entourent au lycée, pas les amis, les gens qui sont ici, le niveau de maturité, l'ambiance. » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale). Cela vise pourtant une dimension importante de l'expérience institutionnelle de l'étudiant, à savoir l'intégration sociale informelle (Tinto, 1997, 1999) qui peut favoriser l'intégration académique, renforcer l'engagement institutionnel et a posteriori augmenter les chances de persévérance.

Tableau 40 : les représentations neutres de l'enseignement supérieur

Nom	Sources	Références
Représentations neutres des études	37	77
Sur le plan personnel	31	75
Les études supérieures associées à l'autonomie	30	68
Gain d'autonomie personnelle	30	54
Plus de liberté	3	3
Entrer dans la vie active	3	4
Grand inconnu	5	7
Sur le plan académique	30	90
Comparaison des différents types de formation	20	23
Meilleur encadrement dans les formations courtes que dans les universités	13	14
Ni pour ni contre	6	6
Sélectivité différente en fonction de la formation	1	1
BTS plus spécialisé que l'IUT	1	1
Questionnement sur la différence de qualité entre fac et prépa	1	1
Comparaison du lycée aux études supérieures	20	55
Plus d'autonomie dans le travail plus conséquent qu'au lycée	9	14
Analogie au lycée	8	9
Analogie des études universitaires (hors IUT) à la liberté	5	5
Fac très différente du lycée	2	2
Les CPGE réputées comme difficiles	6	12
Beaucoup de travail	5	6
Pas d'aides pédagogiques en prépa	1	1
Difficultés en prépas comme tout le monde	1	2

Les représentations dites neutres de l'enseignement supérieur reposent sur des phrases déclaratives des lycéens : ils décrivent un sujet donné sans émettre d'opinions négatives ou positives.

Le type de représentations neutres le plus récurrent dans le corpus correspond au plan personnel de l'enseignement supérieur (31) à savoir l'autonomie et la liberté inhérente au fait de devenir étudiant



(30) « *Je ne vois pas trop quoi dire là. C'est quelque chose de plus grand, enfin c'est... Pour le lycée, j'ai l'impression qu'on est toujours jeunes, enfin petits quoi, par rapport aux études longues. Après on rentre dans la vie active, donc c'est pas pareil.* » (lycéen âgé de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion) ou le fait de plonger dans un monde tout à fait inconnu (5) « *En fait, je ne sais pas me projeter dans l'avenir, je sais pas du tout comment ce sera les études.* » (lycéenne âgée de 16 ans, filière scientifique). Cela confirme que la transition de l'enseignement secondaire vers les études est souvent appréhendée comme une étape nécessaire à la construction identitaire et personnelle de l'étudiant (cf processus de séparation individuation, (Blos, 1967 ; Malher, Pine, Bergman, 1975 ; Levine, 1986), les études marquent alors une transition de vie et une logique de subjectivisation du jeune (Dubet) : « *Avoir du concret ; se forger un avenir. Voir moralement dans ma tête se dire « là je commence ma vie ». En plus c'est la majorité on a 18 ans, on commence à s'émanciper un peu, on commence à être, souvent on est loin de ses parents quand on commence ses études et là on dit je suis en train de créer ma vie, enfin moi c'est vraiment ça que je me dis. Je suis contente quand même de quitter l'enseignement qui rattache quand même à son esprit d'enfant même si on est au lycée, on est encore un enfant là c'est comme on dit « le saut dans le gros bain », et voilà (rires). Moi je suis contente !* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique).

Nous entrons ensuite dans les représentations neutres des études supérieures sur le plan académique où certains lycéens (20) comparent les formations de l'enseignement supérieur entre elles (20) et avec les études secondaires (20). Ce qui revient le plus dans les comparaisons des diverses formations de l'enseignement supérieur c'est l'opposition des formations courtes aux formations universitaires (13) que les lycéens pensent moins encadrantes que les premières.

Pour l'analyse de la comparaison des différentes formations, nous vous renvoyons à la discussion des résultats sur les représentations positives de l'enseignement supérieur en fonction du type de formation où la notion de « matrice disciplinaire » (Millet, 2012) est développée et mise en perspective avec nos résultats comme la notion du type d'études (Lahire, 1997) qui induit une socialisation particulière. Il en est de même ici où l'on observe une comparaison des différentes formations comme un état de fait, en fonction de leur encadrement et des nouvelles relations pédagogiques qui varient d'une formation à une autre sans que les lycéens disent préférer l'une ou l'autre.

Certains d'entre eux (6) considèrent cependant que chacune des formations a ses qualités et ses défauts et qu'il convient à chacun de peser le pour et le contre et d'évaluer ses besoins d'apprentissage pour réussir afin de choisir au mieux le type de formation à suivre :

- « *C'est bien en plus parce que j'ai des gens différents, ils m'ont expliqué comment la prépa se déroulait, autant j'ai eu **deux avis**, autant c'est difficile, à deux doigts de décrocher, autant j'ai une autre personne « mais quand vraiment tu donnes, c'est quelque chose qui te plaît, finalement tu peux y arriver, etc... » **j'ai eu les deux types**. La fac, c'est pareil j'ai des témoignages de personnes qui ont la fac comme un moyen de créer son avenir et d'autres, qui sont à dire la fac, c'est du laisser-aller, « ah ouais la fac, on se laisse vite aller » parce qu'il n'y a pas d'encadrement finalement, ni dans les cours ni dans la vie donc on peut facilement dériver du droit chemin si je puis dire, donc pareil **j'ai eu les deux cas** où il y en a un qui est vraiment bien dans ses études, qui me dit « oui c'est bien j'ai assez d'heures à côté je les utilise pour travailler et puis, je me débrouille très bien » et puis d'autres qui euh, qui dérivent, qui auraient besoin d'un encadrement. Je pense aussi qu'on doit savoir soi-même, on doit avoir les capacités à se dire « voilà je me mets je suis vraiment dans la ligne de mes études » et puis d'autres, qui vont être tout de suite plus discrets, qui tout de suite, dès qu'il va y avoir un petit facteur qui va dériver des études ou voilà, tout de suite, à pas vraiment se dire « voilà maintenant je travaille, maintenant je travaille », et où ils vont pas savoir vraiment se gérer en fait. Y a des gens qui vont avoir la tendance à faire plus souvent faire la fête etc, et qui vont se dire « bon ce soir je vais sortir mais demain je vais me lever tard, je vais pas aller en cours ». et pis ça commence comme ça et puis après ça continue, ça dérive. Et je pense qu'il faut savoir soi-même se dire à l'avance, « là y a un temps où je me détends un peu et il y a un temps où la semaine je travaille », où là, il y a pas de dérive possible quoi. Je pense pas qu'il y ait besoin de quelqu'un à côté, faut vraiment de soi-même, toi-même te dire « là c'est mes études, mon avenir donc là, je mets là-dedans sans forcément me mettre tout le temps la tête dans les bouquins ». Pour la fac ça laisse du temps à côté, pour la prépa apparemment ça le fait pas. », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;*
- « *On parle de l'enseignement supérieur avec mes parents et puis au sein même de ma famille, on a parlé sur les choix que je voulais faire donc Histoire sur la fac ou prépa et après il y avait différentes personnes qui avaient l'un ou l'autre donc **j'ai eu une liste des avantages et des inconvénients**. L'avantage de la prépa c'est une meilleure méthode mais*

*l'inconvénient c'est un rythme très soutenu et donc c'est beaucoup se consacrer aux études et l'inconvénient de la fac c'est est-ce qu'on va résister aux tentations de ne pas aller en cours et de rien faire quoi. Disons que la prépa si on a le niveau pour la faire, ça apparaît comme une meilleure passerelle de lycée à ... parce que c'est assez rigide, il y a des règles c'est précis, les règles de travail sont apprises après à la fac, on apprend moins facilement alors qu'en prépa on sait comment apprendre. C'est ça en fait que je reproche, c'est ça que l'on ne nous a jamais appris quoi. On nous apprend des choses mais on nous les apprend comme... donc pour certains c'est plus difficile en fait. Je pense que la prépa me rendra plus autonome dans mon travail. C'est différent aussi de la fac parce que déjà c'est au sein d'un lycée donc c'est la continuité sauf que le rythme de travail n'est pas le même qu'en terminale. Je pense pouvoir tenir. », lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale.*

Cette posture montre que les lycéens concernés se sont bien renseignés sur les différentes formations et de façon la plus objective possible en regroupant des témoignages et des informations parfois contradictoires. En ce sens, ils nous rappellent les figures des étudiants éclectiques décrites par Biémar et al. (2003) qui sont les jeunes les mieux avertis vis-à-vis des nouvelles exigences académiques et institutionnelles, ce qui n'est pas sans lien avec la probabilité de réussite. Lors de l'analyse du second corpus, nous observerons à notre tour si ce type de comportement précédant l'entrée aux études supérieures peut être mis en perspective avec la réussite et la persévérance de ces étudiants.

En ce qui concerne les comparaisons entre les études supérieures et secondaires, deux mouvements sont identifiés à savoir un premier (huit lycéens) qui place sur le même plan le lycée et les études supérieures en terme de fonctionnement et d'encadrement où il est le plus fréquemment question des études courtes et professionnalisantes telles que les Sections de Technicien Supérieures et les Instituts Universitaires Technologiques ou les classes préparatoires « *Quand j'étais là-bas aux portes ouvertes (pour le Diplôme de Comptabilité Gestion préparé dans une classe préparatoire d'un lycée), la prof elle m'a dit que c'était **comme au lycée**.* » (lycéenne âgée de 16 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion) et un second qui attribue une indépendance pédagogique et une liberté d'organisation nouvelle et étrangère jusqu'alors et souvent associées aux études universitaires générales et longues (5 lycéens) « *après ça dépend. Pour les facs je trouve que c'est, je me représente ça **carrément différent que ce que me représente le lycée**, parce que d'après*

*ce qu'on m'a dit, on est beaucoup plus libre, y a moins d'heures de cours, plus d'élèves, on est moins dirigé on va dire (...).* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire).

Une fois encore, nous pouvons avoir recours à la notion de matrice disciplinaire (Millet, 2012) et celle de type d'études (Lahire, 1997) en les mettant en relation avec les formes d'organisation pédagogique s'opérant dans les établissements de l'enseignement secondaire. Certaines formations comme les STS, IUT, classes préparatoires (CPGE, DCG, concours) ont un fonctionnement très similaire du lycée cela étant amplifié par le fait que les formations telles que les CPGE, les STS et les classes préparatoires au DCG sont dispensées au sein de lycées. Ainsi, le fonctionnement institutionnel et académique très proche du lycée peut favoriser les deux intégrations sociale et académique et influencer le choix final de l'étudiant en fin d'études et sa probabilité de réussite (Bourdieu, 1989). Ainsi, c'est la façon dont sont appropriées les représentations par les lycéens qui semble le plus important pour comprendre leur choix qui s'inscrit à la fois dans une logique de stratégie et de réalisation de soi (Dubet & Martuccelli, 1996).

Enfin, certaines des déclarations convergent vers l'idée commune que les études supérieures nécessitent un travail plus conséquent qu'au lycée et que malgré l'encadrement variant d'une formation à l'autre, les lycéens doivent devenir plus autonomes dans leur travail et leur apprentissage (9) « *On m'a toujours dit qu'il y aurait **beaucoup plus de travail personnel**. C'est surtout le premier truc qui me vient en tête : la masse de travail qu'on aura en **surplus**. C'est surtout parce que je sais que j'ai tendance à m'écarter un petit peu de temps en temps. Il va falloir s'auto-gérer quoi* » (lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique), cela rejoignant le fait qu'ils traversent une étape de leur vie qui exige une autonomie importante de leur part et ne se limitant pas au champ des études.

Tableau 41 : les représentations négatives de l'enseignement supérieur

Nom	Sources	Références
Représentations négatives des études	32	75
Sur le plan académique	24	217
En fonction du type de la formation	20	110
Opinions négatives vis à vis des études universitaires hors IUT	17	98
Opinions négatives vis à vis des CPGE	5	10
Inquiétudes vis à vis des études en alternance	2	3
Estime de soi scolaire négative	16	56
Inquiétude par rapport au niveau académique exigé pour réussir	7	7
Formation perçue comme très difficile	3	3
Fac de médecine synonyme d'obligations et sacrifices	3	8
Inquiétude exprimée pour l'admission	2	2
Les prépas sont difficiles sur tous les plans	2	2
La fac surpeuplée et difficile à suivre	2	2
Peur du travail personnel à fournir	2	2
Peur de l'échec	1	1
Comparaison du niveau académique entre la France et l'Angleterre	1	1
Questionnement par rapport à la motivation	1	1
Peur de l'engagement	1	1
Perception négative du climat de classe	14	51
Encadrement insuffisant	10	29
Conditions de travail insatisfaisantes à la fac	9	14
Les prépas n'aident pas leurs élèves	3	3
Fac de médecine très compétitive	2	3
Les prépas sont difficiles sur tous les plans	2	2
Sur le plan personnel	19	54
Peur de l'inconnu et de la solitude	14	27
Peur d'être et de se gérer seul	11	19
Appréhension du passage de la campagne à la ville	6	8
Inquiétudes par rapport à la valeur des études sur le marché du travail	7	22
Appréhension par rapport aux débouchés	5	6
Les études ne suffisent pas	3	3
La fac ne garantit pas l'avenir professionnel	1	1
Fac inutile	1	1
Inquiétudes sur le plan matériel et financier	3	5
Appréhension liée aux finances	2	3
Inquiétudes par rapport au logement	2	2
Sur le plan social	12	34
Appréhensions vis à vis des relations avec les pairs	12	34

Les représentations négatives de l'enseignement (32) se retrouvent sur les trois mêmes plans que celles qui sont positives : académique (24), personnel (19) et social (12).

Les plus récurrentes se focalisent sur le plan académique qui concernent certains des thèmes déjà présents au sein des représentations positives. La comparaison entre les différents types de formations est l'un de ces thèmes et qui est très souvent évoqué par les lycéens (20) : 17 d'entre eux ont une opinion négative sur l'université tant sur les nouveaux rapports pédagogiques engagés (9) que sur le manque de lien entre la formation universitaire et le monde du travail (5) :

- « *C'est vrai que **la fac fait peut-être un peu plus peur** si on a moins confiance dans les capacités d'adaptation, non pas d'adaptation mais de travail en autonomie et puis savoir gérer le temps libre. Bon c'est pas faute de lui en parler donc je pense qu'il sera prêt dans le discours, après...* », mère d'un lycéen âgé de 16 ans, filière scientifique ;
- « *Indépendant et surtout très responsable. Il m'a donné plusieurs conseils donc il m'a dit surtout de relire ce que j'ai fait dans la journée, ça peut souvent m'aider ; il m'a dit, de toujours faire ses devoirs, toujours faire ce qu'ils demandent, écouter le plus possible. Il m'a dit « **c'est plus dur que le collège, c'est plus dur que le lycée. C'est pas non plus l'enfer comme aller en fac.** »* », lycéen âgé de 19 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;
- « *Ça m'a rassuré le fait d'être encadré. Je pense que la fac ce n'est pas du tout comme le lycée (rires). Non **la fac j'y serai allé un petit peu perdre une année...*** », lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « *Pour elle, **elle voulait être dans quelque chose de structuré, d'encadré, etc** comme elle a toujours eu, la fac avec tout ce que l'on lui racontait.. **les échecs la première année, enfin...** etc elle n'arrivait à voir ce qu'il en était... et elle voulait pas du tout aller en fac. (...) ça l'a **paniquée**, c'est grand qu'elle me disait c'est **grand... c'est grand je n'y arriverai pas**. Je lui dis si ! Tu vas y arriver, tu mettras un mois mais après quand tu auras pris tes marques ça va aller. Mais ça leur paraît **immense, immense**. Moi c'est ce que je dis, elle a fait sa primaire donc dans un petit village, ils étaient 12 dans la classe, après ils sont passés à 16, donc bon qu'est-ce-que vous voulez, après ils arrivent au collège, ils ne sont pas nombreux non plus au collège, ici, le lycée, c'est un petit lycée, quand vous arrivez là-bas ; ça vous fait un **choc**, tout de suite elle l'a dit **ah bah j'y arriverai jamais**. »*, mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Je pense qu'en fac on en sait beaucoup plus mais on a pas d'expérience, c'est sûr qu'en IUT on en sait moins, mais on a de l'expérience, on a déjà travaillé.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale.

Nous pouvons à nouveau faire le lien entre les entretiens des lycéens et leur logique de stratégie (Dubet) qui montre qu'en tant qu'usagers du système éducatif, ils établissent une comparaison ordonnée des formations en fonction de leur typologie où s'opposent traditionnellement les formations courtes/longues, professionnalisantes/non ou insuffisamment professionnalisantes, encadrantes/non ou insuffisamment encadrantes, théoriques/pratiques, en continuité/discontinuité avec le lycée ou encore facilitant/rendant difficile l'insertion professionnelle. Les formations universitaires longues et générales sont celles qui écotent le plus de représentations négatives car elles sont associées à un échec important expliqué par les effectifs de masse et les pédagogies universitaires insatisfaisantes (pas d'encadrement, de suivi des enseignants), à un manque de préparation au monde du travail et comme étant encore trop générales ou/et axées sur la théorie.

D'autres formations sont critiquées comme les CPGE réputées très difficiles (5) sur les deux plans scolaire et relationnel :

- « *j'ai un ami qui a perdu 15 kg entre la terminale S et le début de sa prépa, donc voilà. Oui, donc, c'est **beaucoup plus dur que... il voudrait justement retourner au lycée, mais bon... la charge travail et le fait que les élèves, en prépa, sont toujours rabaissés, par les profs et même l'esprit de compétition, cet aspect-là, ça me convient pas du tout. A part, si vraiment j'ai une révélation... voilà.*** », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Mais on m'a déjà dit sur les profs « oui tu sais en prépa on essaie de **te casser** », après je sais pas si c'est vrai, c'est un peu la réponse par excellence des jeunes, donc je sais pas trop mais j'ai quand même entendu qu'on essayait de **vraiment balayer, de faire du tri** pour euh, garder un peu une élite, pour passer les concours et entrer dans les écoles, je pense aussi qu'il y a vraiment des écoles d'élites, de bons et pas vraiment de place pour ceux qui ont un peu de mal quoi. **Je pense qu'avec tout le stress de l'avenir je pense pas qu'on ait besoin qu'on soit pas sympa ou qu'on nous stresse à nous dire « de toute façon là tu n'y arriveras pas », je pense qu'on mérite pas ça. On a tous droit à une chance d'essayer après on y arrive ou on y arrive pas. Je pense qu'on a pas besoin de facteurs en plus pour nous décourager quoi.** », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;*
- « *Il était parti prépa chimie SVT. Après il a refait un blocage, on pouvait plus poser de question dessus pour savoir ce qui lui plaisait, comment il envisageait les trucs... Et en fin de compte, un jour il nous a dit : « **Je ne veux plus faire ça, parce que j'ai pas envie de passer ma vie à bosser. J'ai envie de faire des études qui me permettent de faire du sport à***

*côté, donc ce qui me plairait, c'est de faire un IUT en informatique. » », mère d'un lycéen âgé de 18 ans, filière scientifique.*

Les classes préparatoires aux grandes écoles sont les seules formations à recevoir des opinions négatives à côté des études universitaires LMD (Licence Master Doctorat). Elles concernent à la fois la charge de travail très importante (Lahire, 1997), la perte d'estime de soi scolaire et le stress engendré par la compétition entre élèves et le rapport avec les enseignants.

Pour certains des lycéens qui envisagent une formation en alternance (2) il existe également une forme d'appréhension négative dans le fait de s'adapter au rythme oscillant entre les cours théoriques et la pratique professionnelle *« Enfin là franchement la transition entre le lycée et le DUT je le sens plutôt bien. Après ce qui m'importe c'est de savoir si ça va bien se passer travail-cours, travail-cours. Est-ce que je vais rester toujours motivé ? »* (lycéen âgé de 19 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion). On observe que le lycéen craint le rythme spécifique de la formation en alternance qui marque une profonde rupture avec l'enseignement secondaire. On peut se demander si ces craintes se confirment une fois que les lycéens sont devenus étudiants en alternance, si en effet, le fait de suivre une formation en alternance peut être plus associée à l'échec académique et/ou le décrochage dans les études supérieures. Nous n'avons pas trouvé d'études françaises réalisées à ce sujet mais la littérature québécoise, canadienne et nord-américaine met plutôt l'accent sur le fait que les étudiants en alternance sont plus nombreux à réussir et à persévérer de façon significative que les autres (Audet, 1995 ; Rowe, 1992 ; Mann & Gilbert, 1995 ; Darch, 1995 ; Van Gyn, Branton, Cutt, Loken & Ricks, 1996 ; Van Gyn, Cutt, Loken & Ricks, 1997 cités par Veillette, 2001). Nous confronterons donc ces résultats à ceux des étudiants en alternance au sein de notre échantillon.

Suite aux critiques de certaines formations, nous constatons quelques lycéens (16) ont une estime de soi scolaire négative, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas ou peu confiance en leurs capacités d'admission et/ou d'adaptation scolaire dans la formation qu'ils ciblent :

- *« Cette option là fait peur à \*\*\* (lycéen) dans le sens où c'est une première année de médecine, ça lui semble trop difficile pour lui. Donc c'est un vœu qu'il a mis, je pense, pour nous faire plaisir. Enfin pour nous faire plaisir, le métier de kiné l'intéressait, mais le premier passage dans la première année de médecine le rebute un peu. Et lui contrairement*



*aux deux filles, il ne découvre plus, enfin, il voit aussi les expériences de ses deux sœurs, le travail qu'elles ont dû faire, les sacrifices qu'elles ont fait (rires), et lui, j'ai l'impression qu'il voudrait quelque chose de plus doux, de plus... (rires) », mère d'un lycéen âgé de 16 ans, filière scientifique ;*

- *« bah moi ce qui m'inquiète le plus je pense si j'arrive en IUT, c'est de pas avoir de bases enfin, je sais pas si les autres élèves ont fait des stages dans le domaine ou ont plus de connaissances que moi ou pas. Oui mais par exemple pour le lycée les gens de troisième, ont des stages à faire et moi j'avais fait un stage où je voulais faire dans le journalisme, sauf qu'ils ne prenaient pas des collégiens, et donc du coup j'ai dû faire un stage en pharmacie, ce qui n'a rien à voir et qui ne m'a pas du tout aidée, et donc je me dis qu'il y a certains élèves qui ont dû faire ça dans la publicité, qu'ont plus de connaissances ou des choses comme ça. (...) Dans cette spécialité c'est dur parce qu'on apprend rien avant quoi. C'est quelque chose de nouveau. », lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire.*

Le fait d'éprouver des doutes sur ses capacités à réussir ou à s'adapter aux nouvelles exigences académiques a été étudié en recherche et peut malheureusement produire des effets négatifs sur la persévérance scolaire : comme le soulignent les études de Romainville (2000), de Roy (2005) et de Braxton et al. (2004), l'estime de soi scolaire négative peut provoquer un désengagement de l'étudiant, un risque plus certain d'échouer scolairement et de décrocher des études. Au-delà de ces risques probables, nous remarquons que le doute sur ses capacités d'adaptation peut être mis en lien avec l'une des missions de l'institution scolaire qui n'a pu être remplie selon le témoignage de la lycéenne ci-dessus et qui renvoie à la problématique récurrente de l'éducation à l'orientation qui ne se passe pas toujours comme l'attendent les usagers du système éducatif : le problème des programmes scolaires n'étant pas toujours en adéquation avec ceux des études supérieures et l'impossibilité de pouvoir effectuer un stage en lien avec le projet de l'adolescent en illustrent un exemple.

Par ailleurs, presque le même nombre de lycéens (14) appréhendent négativement le climat de classe dans les nouveaux rapports pédagogiques distanciés ou durs avec les enseignants (10) ou compétitifs avec les pairs (4), ce qui renvoie une fois de plus aux perceptions négatives des nouvelles relations pédagogiques dans le cadre de formations universitaires LMD ou de classes préparatoires aux grandes écoles :

- « *Ça m'angoisse un peu, mais je sais pas encore comment ça va se passer, vu qu'on sera plusieurs dans la salle, ça sera beaucoup plus compliqué que là. (...) J'aimerais savoir s'il y a pas trop de problèmes là-bas, de bruit dans les amphithéâtres...* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *et puis nous, ce qui nous cause le plus souci, c'est à dire que quand c'est quelqu'un que lorsqu'il est motivé mais dès qu'il est démotivé, fait pas grand chose, euh... on a peur dans une université, qu'il se laisse entraîner par l'ambiance et l'ensemble de l'organisation de l'université. (...) oui, je suis plutôt confiante dans un BTS ou IUT au niveau de l'encadrement, c'est un soutien pour les élèves. Enfin j'en sais rien, c'est mon a priori. Je pense que ce n'est pas le système des prépas où les profs sont là pour décourager les élèves, ou la fac où il y a personne... la fac, le problème, c'est qu'il faut avoir un niveau de débrouillardise on va dire, personnelle, c'est à dire qu'il faut savoir trouver, où se renseigner.* », mère d'un lycéen âgé de 18 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion.

La qualité du climat de classe a été étudiée dans plusieurs travaux de recherche et pour ne citer que ceux de Filiault et Fortin (2011), l'impact d'un climat de classe perçu négativement par l'élève se mesure par des probabilités plus élevées d'être en échec scolaire et/ou de décrochage scolaire.

Sur le plan personnel des études supérieures, 19 des lycéens émettent une opinion négative notamment parce qu'ils craignent de se retrouver tout seuls et de ne pas savoir s'adapter à leur prise d'indépendance (14) « *Ça viendra comme ça viendra, les affinités ça vient au fur et à mesure, c'est sûr que les débuts, ça va être un peu difficile quand on se retrouve tout seul. (...) Même pour moi, je sais que j'ai pas forcément envie de partir de chez moi. Après une fois que j'y serai, ça ira. Au début ce sera un petit peu dur. Le fait de me retrouver toute seule du jour au lendemain, ça risque de faire bizarre.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire), d'autres (7) ont peur de ne pas trouver d'emploi et doutent de la valeur du diplôme acquis dans l'enseignement supérieur « *là la licence j'ai regardé sur l'étudiant.fr que les licences, trois ans, c'était vraiment saturé donc, ça aussi ça m'inquiète un peu et puis de se dire « je vais faire des études, est-ce que je vais trouver un travail ? »* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique), enfin, peu de lycéens (3) s'inquiètent vis-à-vis de leur situation financière et de sa gestion pendant les études « *Là c'est assez encadré, alors qu'après on est autonome quoi. Financièrement... Ça fait peur...* » (lycéenne âgée de 17 ans,

filière économique et sociale).

Ces différents questionnements par rapport aux études et à la prise d'autonomie dans la vie extra-académique montrent que la transition du lycée aux études supérieures dépasse le cadre académique et institutionnel de l'expérience étudiante et qu'elle renvoie aux recherches qui associent ce changement au processus de séparation-individuation (Blos, 1967 ; Malher, Pine, Bergman, 1975 ; Levine, 1986) qui se manifeste par la construction d'une identité personnelle et le faire-face aux nouvelles exigences de la vie (gestion du budget, nécessité de trouver un emploi plus tard, etc...) sans la présence de la famille, ce qui illustre également la logique de subjectivisation des étudiants (Dubet & Martuccelli, 1996).

Pour terminer à propos des représentations négatives de l'enseignement supérieur, sur le plan social et ne se limitant pas au contexte d'apprentissage, 12 des lycéens ont des appréhensions par rapport aux nouvelles relations qu'ils auront avec leurs pairs : outre le caractère parfois redouté de l'étudiant individualiste et compétitif, certains lycéens craignent de ne pas parvenir à s'intégrer dans leur formation par timidité ou divergence des affinités trop grande :

- « *Un peu c'est définitif, ça fait un peu **peur** mais je suis un peu **stressé** parce que je me dis « comment ça va se passer ? Est ce que ça va bien se passer, est-ce qu'il va y avoir une **bonne ambiance de classe** ? **Parce que si on se voit et qu'on se tape dessus, ça sert à rien** », **comme dans ma classe l'année dernière**. L'année dernière y avait une grosse tension, y avait personne qui pouvait se voir dans c'te classe, surtout j'ai pas mal d'amis du lycée qui y vont, enfin là je connais pour l'instant cinq qui y vont. Comme c'est 20 minimum j'ai peur parce que je me retrouve voilà, qu'il n'y ait pas assez de place, qu'ils nous aient pas pris parce que justement on est trop nombreux. **C'est vrai que ça me fait peur.** », lycéen âgé de 19 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;*
- « *On échange beaucoup entre parents, c'est pas sur nos propres enfants mais j'ai une collègue de travail, sa fille est entrée en fac de médecine pour être médecin, elle est allée en colocation avec une étudiante, qu'elle connaissait bien, elles s'entendaient bien, et la coloc n'a pas tenu six mois. Elles étaient toutes les deux en fac de médecine, il y avait une telle **concurrence entre elles**, elles étaient amies au départ donc c'est vrai moi j'ai découvert ça mais c'est pas la première fois que je l'entends. Typiquement sur la fac de médecine. J'avais rencontré un étudiant en école d'infirmier qui était déjà passé par fac de médecine, pour être kiné et qui l'a pas réussie. Donc il a fait ses deux années, et je l'ai rencontré en*

troisième année de son école d'infirmier, il préparait son mémoire sur la douleur donc je l'ai eu en entretien il m'a parlé de son cursus « quand je suis arrivé en école d'infirmière, la première chose que je me suis dit c'est que **je vais tous les bouffer** », il était tellement sur le **qui-vive**, préparé à... dès qu'il s'est aperçu qu'il n'y avait plus cette **compétition**, il a dit « à la fin j'étais tellement déconnecté, j'ai beaucoup moins bossé que ce que j'aurais dû ». C'était **la loi du tout ou rien**. Mais ça pareil, ça interpelle, on se dit qu c'est vraiment **difficile cette fac** alors je ne connais pas les autres je peux pas comparer. Mais la fac de médecine particulièrement, **ça me choque**. », mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;

- « J'avais **peur de me retrouver devant tout le monde, j'étais pas à l'aise**. C'est toujours **pas résolu le problème, j'appréhende l'année prochaine** à \*\*\*. A l'école en primaire, on était 15 au total, et passer de 15 à 600... (...) je suis quand même **assez timide**, donc je préfère que les gens viennent vers moi, mais j'ai pas envie de rester toute seule non plus. », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire.

La qualité des relations avec les pairs a été reconnue comme partie intégrante du processus de persévérance ou de décrochage des études supérieures (Tinto, 1997, 1999) et pour aller plus loin, certains travaux de recherche ont également mis en relation la qualité de l'intégration sociale avec celle de l'intégration académique (Tinto, 1997, 1999) ce constat s'expliquant par la présence de liens positifs entre pairs qui stimulent l'étudiant et le motivent alors à s'investir plus académiquement, ce qui lui donne plus de chances de s'intégrer académiquement et a fortiori de réussir. L'étude de Tinto rapporte aussi le détail suivant : la qualité de l'intégration sociale serait plus déterminante que celle de l'intégration académique dans le processus de persévérance et elle interviendrait très tôt voire lors des premières semaines de la rentrée dans les études supérieures.

### 3.1.5. Quels sont les types de projets scolaires et professionnels des lycéens ?

Tableau 42 : type de projets scolaires et professionnels des lycéens

Nom	Sources	Références
Type de projet	47	186
Type de projet professionnel	47	58
Choix domaine professionnel unique	21	21
Choix métier unique	18	20
Indécision professionnelle	5	5
Choix porté sur plusieurs domaines professionnels	3	5
Type de projet scolaire	47	128
En fonction du champ disciplinaire de la formation	47	74
Choix fixe porté sur un seul domaine d'études	33	37
Choix plus flexible porté sur plusieurs domaines d'études	10	23
Indécision scolaire	4	14
En fonction du type de la formation	47	54
Choix fixe porté sur un type de formation	34	29
(avec plusieurs filières d'études = maximum 2)	3	3
Choix plus flexible porté sur plusieurs types de formation	13	25
(avec plusieurs filières d'études = 3)	3	3

L'analyse thématique fréquentielle des entretiens nous montre que les lycéens ont presque tous un projet professionnel (42 sur 47) sauf pour cinq d'entre eux qui ne savent pas vers quel domaine professionnel ils vont se tourner « *Aucun projet professionnel non.* » (mère d'une lycéenne âgée de 16 ans, filière scientifique). 21 d'entre eux ont une idée précise du domaine professionnel qu'ils souhaitent intégrer après leurs études supérieures « *Je voudrais travailler dans le domaine des agences publicitaires après moi c'est tout ce qui est management. Tout ça donc je peux travailler un peu partout.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion) et 18 ont un choix arrêté et unique de la profession qu'ils désirent exercer « *Ma fille est en terminale, elle avait un projet très précis au départ (rires) alors elle voudrait, elle est en terminale S, elle voudrait faire kiné, donc c'était très précis et en même temps très fermé.* » (mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique), cela montrant qu'au total, une grande part des lycéens (39/47) ont déjà délimité un projet professionnel précis soit en terme de métier soit en terme de domaine professionnel spécifique.

Les études qui se sont intéressées à la décision et à l'indécision professionnelle montrent des

conclusions parfois contradictoires ou non significatives en ce qui concerne l'impact du projet professionnel sur la motivation de l'étudiant à persévérer et sur la réussite (Faurie, 2012 ; Erlich, 2000) qu'il est possible d'expliquer par le caractère fluctuant et évolutif de la définition du projet (Dumora, 2001). Ce que nous retenons et mettons néanmoins en perspective avec l'analyse de ces extraits d'entretiens, c'est le fait que de n'avoir aucun projet professionnel précis peut être normal lors du lycée et peut se décider en fonction du projet scolaire du jeune au fur et à mesure qu'il avance dans sa trajectoire scolaire post-baccalauréat, d'autant plus que l'un des lycéens concernés est encore en classe de première au lycée et qu'il est peut-être encore trop tôt pour se définir professionnellement. En ce qui concerne les jeunes qui ont un projet professionnel ouvert dans un domaine, ils ont a priori plus de probabilités de persévérer et de réussir que ceux qui s'enferment dans un choix de métier précis et unique même si certaines recherches montrent qu'avoir un projet professionnel peut motiver l'étudiant à rester dans sa filière d'études supérieures (Schneider & Stevenson, 2001). Comme le souligne la mère de la lycéenne qui souhaite devenir kinésithérapeute, le risque lié au fait de se limiter à un seul projet professionnel est de perdre ses chances de s'ouvrir à d'autres perspectives de carrière professionnelle et d'accroître ainsi les probabilités d'échec ou de décrochage sans alternatives professionnelles possibles. Des études ont ainsi montré que les décrocheurs sont proportionnellement plus nombreux que les étudiants qui persévèrent à être le plus informés et le plus sensibilisés vis-à-vis du métier qu'ils visent (Boissonneault et al., 2007) : cela signifie qu'un projet professionnel clair et construit sur des bases solides ne permet parfois pas de réussir et de persévérer et étant donné qu'aucune autre piste n'avait été envisagée au départ, l'étudiant se retrouve ainsi bloqué. Ce point de vue développé par certains parents d'élèves et lycéens rejoint les conclusions de travaux qui soulignent la meilleure probabilité de réussite de jeunes au profil éclectique et convergent (Biémar et al., 2003), ce sont des jeunes qui ont une idée globale du ou des domaines professionnels qui les intéresse(nt) sans définir un choix arrêté et unique de leur projet professionnel. Ils élargissent alors leurs premiers vœux à d'autres vœux professionnels pour maximiser d'abord leurs chances d'être pris quelque part et ensuite afin d'avoir des solutions en cas d'échec dans la voie professionnelle qu'ils préféreraient intégrer initialement. Ce comportement des usagers du système éducatif illustre aussi la logique de stratégie qui consiste à opérer des choix en fonction des contraintes imposées par le système sociétal global. On retrouve ce raisonnement dans le même entretien cité ci-dessus où la mère de la lycéenne dont le vœu est de devenir kinésithérapeute, cherche à ouvrir le champ professionnel de sa fille :

- « et bien, en fait sur le site APB, on peut, il y a un menu déroulant qui décline toutes les

*formations possibles, du coup on a décliné sur cet outil et en discutant elle a trouvé d'autres choses qui pouvaient l'intéresser en dehors de kiné. Alors moi ce n'était pas mon objectif de la faire changer d'idée mais je voulais qu'elle se donne quand même d'autres ouvertures, que ce métier-là en particulier. Enfin je souhaite vraiment qu'elle y arrive mais c'est pas dit voilà donc euh... je voulais pas qu'elle cible uniquement ça et qu'elle soit vraiment déçue après. Je voulais qu'elle ait un peu d'ouverture, du coup elle a trouvé des BTS génie optique, des DUT informatiques, elle a ciblé trois lycées (BTS), donc \*\*\*, \*\*\* et puis \*\*\*. Et puis elle a mis aussi des DUT informatiques, rien à voir (rires). Mais ça lui plaît quand même finalement. Elle aime beaucoup, elle est plutôt douée pour Maths, Physique, Bio, tout le reste, Philo, les langues, ce n'est pas trop sa tasse de thé. Donc elle a cherché des formations qui correspondent quand même à des matières qu'elle aime bien. », mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique.*

A côté des indécis professionnellement (5), trois lycéens expriment leurs affinités pour plusieurs domaines professionnels sans avoir décidé si l'un importait plus qu'un autre « *En fait, je regardais peut-être pour faire un peu dans l'archéologie, en passant par les sciences, mais archéologue c'est quand même assez dur de le devenir. En passant par la fac de SVT, je pouvais aussi voir pour l'environnement, écologie, donc me retourner si jamais je peux pas faire archéologue.* » (lycéenne âgée de 16 ans, filière scientifique). Ces derniers extraits d'entretiens convergent vers notre analyse et mise en relation de la recherche sur le projet professionnel et la persévérance scolaire/réussite scolaire. Ces lycéens n'ont pas d'idée déterminée du métier qu'ils veulent exercer plus tard mais qu'ils soient indécis ou ouverts à plusieurs domaines professionnels possibles, ils comptent sur leur future expérience afin de déterminer leur projet professionnel. Ce sont des étudiants qui ont défini davantage un projet scolaire qu'un projet professionnel (Dubet, 1994). Les études universitaires générales (Licence) font office d'ouverture vers plusieurs débouchés possibles tout comme les études en CPGE qui délivrent un enseignement pluridisciplinaire et qui permettent ensuite d'intégrer une autre formation (souvent universitaire ou une école niveau d'entrée bac +5), laissant ainsi le temps au jeune étudiant de trouver progressivement sa voie professionnelle sans s'enfermer dans une formation déjà beaucoup plus ciblée et déterminante d'un point de vue professionnel.

Si nous nous arrêtons sur le projet scolaire, nous observons qu'il a été défini en fonction du nombre de domaines d'études concernés et du nombre de types de formations auxquelles le lycéen a postulé.

Concernant le domaine d'études visé (ce qui correspond à un domaine disciplinaire), une part importante des lycéens (33) ont défini un choix d'études ciblé dans un domaine qui les intéresse « *Pour l'année prochaine, je prévois de faire un **BTS** banque en alternance. J'ai postulé à \*\*\*, \*\*\*, et \*\*\* à côté de \*\*\*.* » (lycéen âgé de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion). Moins d'un tiers des lycéens (10) ont défini leur projet scolaire en fonction de plusieurs domaines d'études en élargissant leurs vœux post-baccalauréat « *j'ai demandé **des BTS** en audiovisuel, deux, et un **BTS** photo pour l'image et puis sinon, le cinéma il n'y avait pas grand chose, plus des facs, les écoles, ils acceptent pas tout de suite après le bac, y en a beaucoup qui prennent bac +2, bac +3 ; donc j'ai demandé **une licence** en cinéma (...)* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire) et enfin, quatre lycéens sont indécis scolairement « *Enfin, je me vois pas dans grand-chose. Je sais pas du tout, **indécision**...(...) En premier vœu, géographie et aménagement à \*\*\*, en deuxième vœu pareil à \*\*\*. Un à \*\*\* et après, ben, comme j'ai fait un bac ES je me suis dit pourquoi pas dans la continuité administration, entreprise, à \*\*\*.*» (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale). Les recherches menées sur le projet scolaire aboutissent parfois aux mêmes observations que celles menées sur le projet professionnel, à savoir des résultats contradictoires ou non significatifs (Faurie, 2012). Cependant, à partir de certaines recherches, nous pouvons analyser et questionner nos entretiens en fonction du degré de définition du projet scolaire, de la même façon que nous l'avons fait pour le projet professionnel. Ainsi la recherche menée sur des étudiants en Sociologie par les chercheurs Forner et Autret (2000) montre que les étudiants qui sont indécis scolairement sont les plus enclins à avoir les rendements les plus faibles à l'université. Cela s'explique très probablement par le fait qu'ils ne sentent pas impliqués dans leurs études qui ne répondent pas à leurs besoins personnels. Quelques nuances s'opèrent également pour les autres types de projet scolaire rapportés : les étudiants qui ont un choix arrêté et unique de leur formation post-baccalauréat ou qui ont plusieurs idées de formations scolaires réussissent moins bien que ceux qui ont un choix de projet scolaire unique mais non arrêté. Ce résultat s'explique probablement par le fait que les étudiants qui ont une idée précise et non arrêtée de leurs études ne s'enferment pas dans ce projet à l'inverse de ceux qui ont un projet scolaire arrêté et unique pouvant alors éprouver plus de difficultés à modifier leurs cursus s'il le faut. Pour les autres étudiants qui ont plusieurs projets scolaires en tête, le fait de ne pas s'engager dans un même cursus peut produire le risque de créer de l'incertitude et peut-être de douter trop fréquemment de leurs études et empêcher un maintien des efforts dans un même cursus. Rapportés à notre travail de recherche, ces différents constats seront à mettre en perspective avec l'évolution du projet que nous pourrons analyser grâce



au second corpus et plus tard dans ce chapitre par le type de persévérance des étudiants en fonction de leur projet.

Pour terminer l'analyse des types de projet scolaire des étudiants, un nombre élevé de lycéens (34) définissent leur vœu post-baccalauréat en se limitant à un seul type de formation « *J'aimerais faire une fac de langues et travailler ... en langues appliquées, anglais et allemand.* » (lycéen âgé de 19 ans, filière littéraire) tandis que les 13 autres élargissent leurs vœux à d'autres types de formations souvent en tant que solution alternative en cas de non-admission dans la formation voulue « *A \*\*\* ou à \*\*\*. Si je suis pas prise à \*\*\*, j'irai à \*\*\*. Un DCG (diplôme de comptabilité gestion) à \*\*\* et un DUT GEA (gestion des administrations et des entreprises) à \*\*\*. Je préférerais un diplôme de compta à \*\*\*, parce qu'un DUT, il faudrait que je fasse deux ans à l'IUT, après deux ans de comptabilité, alors que là je fais trois ans de diplôme directement.* » (lycéenne âgée de 16 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion). Pour les premiers étudiants, nous pensons que le choix du type de formation renvoie au type de projet du lycéen : si le lycéen sait déjà le domaine professionnel ou le métier qu'il souhaite exercer plus tard de façon très précise alors il ne s'orientera que dans des formations du type courte et professionnalisante comme les IUT, les STS ou des formations préparant au concours PACES (Première Année Commune aux Études de Santé) ou de l'IFSI (Institut de Formation Supérieure des Infirmiers) alors que les étudiants qui sont ouverts à plusieurs possibilités et qui ne savent pas encore précisément leurs affinités professionnelles s'orienteront plus vers des formations générales comme les licences universitaires et les CPGE en fonction des disciplines/domaines qu'ils affectionnent. Finalement, nous interprétons la présence de plusieurs types de formations dans les vœux des lycéens comme la création d'alternatives en cas de non-admission dans des formations sélectives telles que les IUT, STS, CPGE ou formation préparant au Diplôme de Comptabilité et de Gestion (DCG). Cela montre encore l'importance de savoir créer des stratégies en cas de non-admission, ce qui relève de la logique d'attente ou de repli, mise en évidence par les travaux de Berthelot (1993) s'étant beaucoup intéressé aux processus de l'orientation scolaire pendant la transition lycée – enseignement supérieur.

Suite à la description et à l'analyse des processus ayant conduit le lycéen à connaître, s'informer et définir son orientation scolaire post-baccalauréat, nous nous sommes demandée quel statut et quelle implication de la famille proche du lycéen avaient contribué à la délimitation de son projet.

Autrement dit, nous avons cherché à comprendre quels pouvaient être les liens s'opérant entre le milieu familial, la façon dont le jeune a défini et s'est approprié son projet et quels supposés impacts les relations avec la famille pouvaient avoir sur les probabilités de réussite et de persévérance aux études supérieures.

### 3.1.6. Quel est le statut et l'implication de la famille du lycéen dans l'élaboration du projet post-baccalauréat du lycéen ?

Tableau 43 : statut et implication de la famille dans l'élaboration du projet post-baccalauréat

Nom	Sources	Références
Statut et implication de la famille par rapport aux études	47	414
Qualité de l'implication parentale	47	299
Implications positives	46	278
Soutien familial matériel ou financier	41	107
Soutiens financiers ou matériels	39	76
Aides aux diverses démarches administratives	20	31
Soutien familial par rapport au projet d'études	30	56
Engagement parental dans la scolarité du lycéen	14	19
Implications négatives	9	21
Pas ou peu de dialogue avec la famille sur le projet	4	4
Léger désaccord familial avec le projet du lycéen	3	3
Pression de la famille quant à la définition du projet	3	5
Mésentente avec la famille	1	2
Capital culturel institutionnalisé de la famille	37	110
Expérience des études au sein de la famille	36	84
Expérience des études de la fratrie	20	43
Expérience des études des parents	19	26
Expérience des études de la famille plus éloignée	8	15
Lien entre le projet du lycée et l'exercice professionnel au sein de la famille	14	26
Capital social de la famille	5	5

La deuxième grande thématique encodée du premier corpus d'entretiens, le statut et l'implication des parents dans l'élaboration ou accompagnement à l'élaboration du projet, a été construite pour chercher à expliciter le rôle des parents dans la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur.

Les implications positives parentales ou familiales sont les plus nombreuses chez presque tous les lycéens rencontrés (46) et celles étant négatives minoritaires (9 lycéens en font part).

Les implications parentales positives se subdivisent en fonction de leur nature : le soutien matériel dans les démarches administratives (20) « *Mes parents m'ont dit « non non t'inquiète pas c'est à nous de le gérer encore, occupe-toi de tes études, ça te fera un truc en moins à penser, les papiers etc* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) ou l'aide financière anticipée (39) « *Le budget, c'est pas moi qui vais gérer ça (ce sont les parents).* » (lycéenne âgée de 16 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion) sont présents pour presque tous les lycéens rencontrés (41). Cela permet aux lycéens de se concentrer sur les autres aspects de leur orientation en leur laissant du temps pour mieux réfléchir à leur projet durant les études pour ainsi mieux se consacrer à leurs cours et à leur travail personnel en dehors des cours (Cicchelli, 2001). Cela montre que d'une certaine manière les parents souhaitent que leurs enfants aient un maximum de chances de leur côté pour rentabiliser leur temps à leurs études afin d'éviter les risques de décrochage et d'échec :

- « *Il (le lycéen) sait ce que l'on paie, il sait ce qu'il va pas demander autre chose. C'est énorme (financièrement) mais c'est le rôle des parents, c'est le rôle des parents. Mais il y a des parents qui ne peuvent pas ça je comprends. Enfin moi j'ai eu des parents qui étaient comme ça, moi tant que j'étais en fac hein, je payais mes loisirs effectivement mais tout le reste je ne payais pas et, moi je suis comme ça, je pense que, il serait à la maison on assurerait, donc là ils sont loin c'est encore plus difficile, mais faut assumer tant qu'on peut hein. Bon je pense que des parents effectivement ne peuvent pas. Après il y en a aussi peut-être pour lesquels c'est un choix. Y a le « débrouille-toi ! ». c'est compliqué quand on a pas ce soutien parce qu'on a pas trop tant de temps à travailler. « effectivement faut que là je travaille mon cours mais là faut que j'aille bosser à Mac Do ou je sais pas où pour avoir des sous pour pouvoir me payer à manger». Mais le gamin y en a plein qui travaillent pour avoir le minimum. Enfin moi je leur ai dit que pour qu'ils aient les moyens de travailler je leur enlève tout ce qu'il y a de matériel (à payer), tout ce qui est matériel, c'est nous qui prenons en charge. C'est pareil au niveau des logements (...).* », mère d'un lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Après on se dit qu'on va tout donner pour qu'elle puisse réussir, c'est votre enfant donc vous vous dites que vous allez vous sacrifier vous ferez moins de restaurants et pis voilà quoi (rires)... mais bon c'est vrai que bon... C'est vrai qu'on a pas encore vraiment calculé hein, bon on commence à voir un peu les choses hein, c'était déjà elle ce qu'elle voulait*

*faire. (...) Après question manger, nourriture... hé bien maman fera sûrement deux trois trucs avant de partir le dimanche sûrement pour la semaine dans un premier temps. (...) Après tout ce qui est gestion, maman va gérer donc voilà (rires).* », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique.

Comme le montrent les travaux de Cicchelli (2001) à propos de la relation parents-étudiants lors de la transition du lycée vers les études supérieures, l'aide matérielle et financière des parents est certes liée aux revenus de la famille mais elle a pour fondement commun la responsabilisation des jeunes dans leurs études qui apparaît plus ou moins explicitement. Les flux d'argent et leur fréquence sont donc liés le plus souvent à la condition socio-économique parentale mais l'ensemble des parents qui soutiennent leurs enfants matériellement et financièrement opèrent une forme de contrat tacite entre ce soutien et l'investissement académique de l'étudiant. Les extraits d'entretiens cités ci-dessus le confirment et montrent que les parents font tout pour que leurs enfants réussissent leurs études : pour certains d'entre eux l'engagement est dit explicitement surtout si les dépenses investies dans les études sont très lourdes, pour d'autres parents, il ne l'est pas.

Par ailleurs, le soutien moral comme le fait d'encourager les lycéens dans leur projet concerne 30 d'entre eux et l'engagement dans la scolarité des lycéens, 14 d'entre eux :

- « *Ils me permettent de faire ce que je veux, c'est mes choix, ils approuvent. Ils vont pas me contredire sur ce que je veux faire...* », lycéen âgé de 17 ans, filière STG ;
- « *Qu'elle fasse ce qu'il lui plaît. Il faut qu'elle choisisse si c'est l'alternance, c'est l'alternance. Ça sera son choix à elle. On met tout en œuvre.* », mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière STG ;
- « *Mes parents sont agriculteurs. Mes parents n'ont pas fait d'études, c'est à peine s'ils ont eu le brevet. Ils [mes parents] me font confiance, c'est moi qui gère, les options et tout ça.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Pour mes projets professionnels, mes parents sont pas tout à fait d'accord aussi. Mais bon, je sais qu'ils me laisseront quand même faire... Ils seront toujours prêts à me soutenir, mais disons qu'ils aiment pas trop ce projet. Pour ce que je veux faire plus tard. Sinon, au niveau études ça va.* », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique ;
- « *Ça sera à elle de choisir, de dire ce qu'elle veut faire quoi. Ça sera vraiment son avenir professionnel qui sera entre ses mains, faut déjà qu'elle soit prise en BTS parce qu'elle a*

*quand même un bon dossier, donc je pense qu'elle ne sera pas sans rien, ça, c'est pas trop ça qui m'inquiète. (...) Et c'est bien que le plus jeune le fasse avec ses parents, et que les parents le fassent avec le jeune c'est vraiment un moment privilégié, c'est vrai qu'on y a passé deux après-midis pendant les vacances de février, c'était super pour elle et super pour nous aussi. (...) On y a passé du temps aux forums, des portes ouvertes. (...) Donc nous, c'est pas trop inconnu ce milieu-là, moi avec mes enfants, je mets vraiment un point d'honneur à les accompagner, dans l'orientation, à leur consacrer du temps pour qu'ils se trompent pas, qu'ils trouvent bien le métier qui leur corresponde. Pour trouver aussi les études qui leur correspondent. (...) Moi je me dis que notre fille a quand même beaucoup de la chance qu'on puisse l'accompagner partout, lui financer les concours, l'aider dans sa réflexion. Tous ces jeunes qui n'ont pas leurs parents là-dedans ben, c'est tout de même de leur avenir professionnel dont il s'agit (...).* », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique.

L'analyse de ces extraits d'entretiens montre que la période de la définition du projet scolaire et/ou professionnel est marquée par le soutien moral des parents dont la nature et l'intensité varient. Si certaines familles sont peu familiarisées aux études supérieures, elles accordent leur confiance au futur étudiant dans la définition de son projet tout en l'aidant sur d'autres aspects que nous avons vus précédemment. Tout en laissant une part de liberté aux lycéens, d'autres familles ressentent le besoin de s'impliquer plus parfois parce qu'elles ont en leur sein des membres qui ont l'expérience des études supérieures et qu'elles veulent ainsi aider le lycéen à mettre toutes ses chances de côté pour définir le mieux possible son projet scolaire tout en respectant ses choix et ses goûts personnels, retranscrivant une logique de stratégie importante (Dubet & Martuccelli, 1996). Dans ce cas, nous pouvons faire également l'hypothèse que les membres de la famille qui ont eu l'expérience des études sont plus à même de répondre efficacement aux exigences stratégiques devant être mises en place pour favoriser les chances de réussite et de persévérance et qu'il peut exister des formes d'inégalité dans l'accompagnement de la famille durant les processus d'orientation, dépendantes de leurs capitaux sociaux, économiques et culturels investis dans la démarche de recherche et d'accompagnement à la transition du lycée vers les études supérieures.

A contrario, les implications négatives parentales (9 lycéens concernés) se traduisent par le manque ou l'absence de dialogues à propos des études supérieures (4) « *J'arrive pas à parler de mes études*

*avec mes parents, avec ma mère vite fait, tout ce qui compte pour eux c'est d'avoir des bonnes notes, de gros diplômes, et pis des grandes mentions.* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) ou encore par le fait d'être en désaccord léger avec le projet sans nécessairement s'y opposer radicalement (3) « *Il (mon frère) a tenté une année de fac qu'il a loupée. Du coup, mes parents sont pas très chauds pour la fac. Donc ils m'ont dit, tu tentes, mais si ça marche pas, on te redirige vers un truc plus cadré comme un BTS ou un DUT.* » (lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale). La pression plus ou moins forte pour dissuader le lycéen de son projet initial ou le contraindre à un projet donné est aussi une manifestation des implications négatives parentales qui, en un sens, ne respectent pas la volonté de l'étudiant « *Par contre, dans ma famille, ceux qui ont fait des études, ils me mettent un peu plus la pression. (...) Du côté de mon père, ils ont fait des études, mon père n'en a pas fait, mais ils en ont fait, et du coup, ils me disent que fac de bio ça débouche sur rien... oui, c'est les frères de mon père.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique). Ainsi, le fait d'avoir suivi des études et d'avoir un capital culturel élevé sous sa forme institutionnalisée ne joue pas toujours en faveur du projet développé par le lycéen, pris dans la logique de stratégie de sa famille sans pour autant s'y identifier. La logique d'excellence (Berthelot, 1993) n'est donc pas toujours suivie par le lycéen qui a le besoin de se définir également personnellement dans ses études, son orientation (logique de subjectivisation). Ces derniers résultats peuvent être mis en perspective avec l'étude de Brasselet et al. (2010) que nous avons déjà citée plus haut : dans ce cas de pression externe, les lycéens n'éprouvent pas de sentiment de liberté et peuvent développer pendant la première année d'études un profil motivationnel scolaire très axé sur des régulations externes et ne relevant pas de motivation intrinsèque, ils présentent à notre sens plus de risque de désengagement académique et institutionnel pouvant mener à un échec ou à un décrochage des études.

Notre analyse montre différentes formes de soutien familial qui ont fait l'objet d'études pendant la transition du lycée vers les études supérieures. Le soutien moral des parents sous sa forme affective peut aider l'étudiant à se construire personnellement durant cette étape transitoire en ayant des bases solides et la possibilité d'avoir recours à l'aide parentale si besoin. Cette présence bienveillante (encadrement) et laissant une place à l'individualité du jeune (autonomie et respect de sa volonté) permet à l'étudiant de mieux s'adapter aux études et de réussir (Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993), ce qui s'est également vérifié dans les études de l'enseignement secondaire (Deslandes et al., 1999). Nous remarquons que pendant la période précédant les études, la majorité des soutiens

parentaux présents dans notre corpus sont le plus proches du style parental démocratique (Baumrind, 1978) c'est-à-dire laissant le jeune autonome tout en l'encadrant sans le contraindre. Compte tenu des études citées, ce constat semble être un indicateur positif pour les jeunes concernés pouvant de ce fait jouer en faveur de la qualité de leur future expérience étudiante sur les deux plans personnel et académique.

En restant dans la thématique de la famille, nous avons observé que la plupart des lycéens (36/47) ont au moins un membre de leur famille proche ou plus éloignée (mais avec lequel ils entretiennent régulièrement des contacts) ayant vécu personnellement l'expérience des études supérieures. Plus exactement, 20 d'entre eux ont eu au moins un membre de la fratrie ayant suivi des études supérieures « *elle [ma sœur] a fait un BTS comptabilité qu'elle a réussi et maintenant elle travaille dans un cabinet d'expertise comptable. (...) il [mon frère] a fait un BTS agricole, mais je ne sais plus s'il a fait une spécialisation. Et maintenant il fait une fac d'Allemand, en première année. Ça se passe très bien.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale), 19 leurs parents « *Donc du coup la place dans la fratrie est importante parce que là je découvre tout avec elle et ma fille qui est en seconde je pense que ça sera différent pour elle car j'aurai déjà découvert un certain nombre de choses. C'est le premier enfant que je découvre pour la vie dans l'enseignement supérieur. Alors ce qui compte aussi c'est que j'ai été moi-même aussi étudiante, donc ça me replonge aussi quelques années en arrière, j'ai fait de la fac et après un diplôme d'état, et du coup je trouve que pour les parents si on a un vécu étudiant c'est peut-être aussi plus facile que si on a pas été soi-même étudiant.* » (mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique) et les 8 autres d'autres membres de leur famille « *Moi non plus, mes parents n'ont pas fait d'études supérieures, mais j'ai mes cousines et pas mal de tantes qui ont fait des études. Donc pareil, je peux en parler avec elles aussi.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire).

Le fait d'avoir au moins un membre de sa famille qui a suivi des études supérieures peut aider le lycéen pour mieux anticiper les études et les à côtés puisque l'aîné(e)/les aîné(e)s de la fratrie, le(s) parent(s) expérimenté(s) et les autres membres de la famille ayant ce vécu similaire peuvent conseiller et répondre aux questions du lycéen, d'autant plus si la formation et/ou le domaine professionnel ciblé(e)s par le jeune converge(nt) vers l'expérience académique et professionnelle de la famille. En d'autres termes, ce vécu permet aux familles concernées de mieux accompagner et de mieux comprendre les enjeux et éléments liés au projet et aux études elles-mêmes. C'est ce que met

également en valeur l'étude récente de Boutchenik et al. (2015) qui proposent une compréhension plus large du concept de capital culturel, ne devant pas se limiter aux parents des étudiants. Ainsi un extrait d'entretien ci-dessus montre que l'expérience des parents peut permettre d'apporter un soutien supplémentaire et une source d'informations potentielle pour le lycéen. Nous remarquons ce constat à diverses reprises dans d'autres extraits qui incluent aussi d'autres membres de la famille :

- « *Elle (ma sœur) a fait un DUT GEA commerce (gestion des entreprises et des administrations). Ça s'est très bien passé. Elle a tout trouvé, elle a eu son diplôme. **Donc ça me conforte dans l'idée que, les études supérieures, j'ai envie d'y tenter.** (...) Elle préférerait, parce que justement elle se considérait comme une adulte et elle avait ses responsabilités, son chez-soi, de faire ses repas, et en même temps, de travailler pour l'école. Elle me disait que les professeurs étaient moins sur elle, ils étaient pour nous, pour nous donner des conseils et faire des cours, mais si on voulait pas suivre on suivait pas, pas de punitions, ça faisait moins enfantin.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *j'ai de la famille qui a déjà vécu ça et qui essaye de m'en parler un peu, ça comble quand même quelques questions.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Et pis après, j'ai demandé à mon oncle, enfin l'oncle de ma mère qui est avocat où il avait fait ses études. Donc lui, il les a faites à \*\*\*, donc il a pu me parler aussi de cette fac. (...) Les contenus, les façons de travailler, et puis aussi, l'ambiance, les locaux, ce qu'il en avait pensé... Et puis après, y'a bien sûr un facteur prestige des facs qui n'est pas négligeable. On veut toujours aller dans la fac la plus prestigieuse, c'est normal quand on a un minimum d'ambition. (...) Ma sœur avait préparé le terrain en fait, parce que après son lycée, elle a dû utiliser Post-Bac aussi, même si elle l'a pas fait parce qu'elle est partie sur une orientation médecine et en médecine (...). Dans la famille, tout le monde a fait des études, voilà forcément.* », lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale ;

Ces différents témoignages confirment que le capital culturel institutionnalisé de la famille peut largement faciliter les démarches lors de la construction du projet et l'anticipation de l'expérience étudiante académique, institutionnelle ou encore personnelle. Ci-dessous, nous rapportons le témoignage d'une mère qui va à contre-pied des précédents extraits d'entretiens et qui montre que l'absence de connaissance et d'expérience des études supérieures dans la famille marque des obstacles de compréhension et une appréhension négative plus marquée. C'est la première fois que les parents d'origine socio-professionnelle défavorisée - moyenne (père au chômage et mère



employée de bureau) découvrent les différentes formations de l'enseignement supérieur et se retrouvent perdus face à la masse d'informations. Ne pouvant se référer à un membre de la fratrie plus âgé et expérimenté (la lycéenne est l'aînée d'une fratrie composée de trois enfants) ou à d'autres membres de la famille ayant vécu cette expérience, c'est aux parents de partir à la pêche aux informations pour chercher à aider le plus efficacement possible leur fille. A l'inverse des précédents témoignages qui sont quelque part rassurants pour le lycéen et sa famille, cet extrait d'entretien illustre donc l'effet contraire, le manque de connaissance entraînant un manque de confiance mais la persistance de vouloir bien faire pour favoriser a maxima les chances de réussite de leur enfant :

- « *alors moi j'ai pas de connaissance parce que j'ai pas eu cette chance de faire (des études) ; mais au début ça ne nous parle pas beaucoup hein (rires) c'est très difficile mais avec les réunions qui se font au sein du lycée ; téléphoner aux autres établissements, aller sur internet... ça y est on y rentre bien quand même... mais c'est vrai que c'est quand même quelque chose d'inconnu... (...) oh bah au début... oui (ça peut faire peur), je vous aurai pas parlé comme ça aujourd'hui si, il y a des mois je ne vous en aurai pas parlé comme ça parce que c'était ... (...) voilà : on n'avait pas eu les brochures, parce qu'ils les ont mis quelque part je ne sais pas... on les a eues la veille de la réunion le lendemain, et c'est vrai qu'il faut aller chercher les informations, c'est vrai que tout n'est pas servi sur un plateau, hein ? »*, mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;

Malgré les difficultés rencontrées pour trouver les informations et comprendre la structure de l'enseignement supérieur, nous observons que certains parents dont fait partie la mère de famille s'exprimant ci-dessus, adoptent des stratégies pour aider leurs enfants à définir leur projet, notamment par les relations qu'ils engagent avec l'établissement scolaire et ce que le lycée propose aussi comme services d'information pouvant les aiguiller. Le rôle de l'établissement scolaire par rapport à l'orientation paraît donc aussi important que la relation des parents face à l'institution scolaire puisqu'il permet d'instaurer un espace de dialogue permettant la recherche d'information accompagnée plus efficace qu'engagée seule.

Parfois, lors de la présentation des résultats relatifs aux sources de connaissance des informations, nous avons pu observer que certains des lycéens définissaient leur projet scolaire et/ou

professionnel grâce à la connaissance et l'expérience de la famille. Pour près d'un lycéen sur trois (14/47), cela va encore plus loin quand par exemple son projet professionnel est très proche des emplois exercés au sein de la famille :

- « *J'ai connu... cette année, je me suis décidée cette année parce que c'est vraiment qu'avant je ne savais pas ce que j'allais faire l'année prochaine. Dans le mois d'octobre à peu près, j'ai revu une cousine éloignée que je n'avais pas vue depuis des années. J'ai appris donc qu'elle [ma cousine éloignée] était orthoptiste et je suis allée passer quelques jours avec elle pour voir ce qu'elle faisait. Et puis, ça m'a vraiment plu, j'ai accroché tout de suite. Et puis, sinon le côté médecine, j'avais fait mon stage de 3e dans une pharmacie. Je m'étais dit, oui, j'avais bien aimé, j'irai là-bas si je trouve rien d'autre. Ma mère est aussi infirmière, donc elle me présente un peu tous les métiers de la santé qu'elle connaît.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *Mon oncle a fait du droit, il m'en avait parlé, et j'ai des amis justement de ma première génération de 3e qui y sont et qui m'en ont parlé. Et attaché de presse, c'est mon oncle aussi, parce qu'il est directeur de publicité, manager, et il m'a déjà parlé de toutes ces choses-là.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière littéraire ;
- « *j'ai de la chance d'être dans la profession donc ça m'a beaucoup aidée. (...) Nous avons eu ces informations par ma nièce qui est kiné. Par réseau parce que pour kiné (...) et on a choisi la prépa que nous a conseillés ma nièce et son futur mari qui sont tous les deux kinés (...). Donc nous, toutes les informations que l'on a eues, on les a eues de par les professionnels qu'on avait dans la famille et qui nous ont énormément guidés. Si j'avais pas eu ma nièce kiné, je pense que j'aurais inscrit ma fille en fac de médecine à \*\*\* sans me poser de questions ou peut-être d'autres facs de médecine mais sans avoir cette particularité.* », mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *Je suis issu d'une famille où déjà il y a beaucoup d'enseignants. (...) Après pour la suite. J'ai pu rencontrer hé bien dans le cadre de l'établissement, parce que j'ai toujours eu des professeurs d'Histoire et j'ai pris le temps de discuter avec eux et en plus dans ma famille j'en ai déjà donc euh, et pis l'histoire c'est un domaine qui me passionne que j'aime enseigner aux autres c'est un bon compromis.* », lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale.

Le capital social de la famille qui se définit comme le réseau relationnel construit par la famille peut aussi jouer un rôle important dans l'anticipation des études et la construction du projet scolaire/professionnel. Il concerne 4 lycéens des 14 lycéens dont le projet professionnel est très lié aux caractéristiques professionnelles de leur famille et une autre lycéenne dont le vécu personnel a fait émerger assez tôt son projet professionnel « *Ma \*\*\* a eu un accident de voiture, j'ai dû lui faire des piqûres et ses amies étaient pour la plupart infirmières.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale). Comme le capital culturel, le capital social peut notamment contribuer à favoriser les chances de trouver des informations difficilement à portée de tous et en quelque sorte favoriser a priori la trajectoire scolaire/professionnelle des lycéens en devenir étudiants :

- « *Enfin, c'est horrible de dire, mais je pense que **avoir un carnet d'adresses et aussi développer son carnet d'adresses en fac, c'est vachement important.** Parce que, le réseau c'est important, parce que, étant donné qu'on est dans une place conjoncturelle en France, y'a pas beaucoup de boulot, enfin les jeunes ont du mal à trouver du travail. C'est toujours important d'avoir des gens qu'on peut contacter. **J'ai un ami, enfin le père de ma tante, mon grand-père par alliance, est un grand ami d'un professeur de la fac de droit à \*\*\*. Donc du coup, c'est pas mal. Je peux aussi compter sur lui parce que c'est quelqu'un qui a pas mal de relations, c'est l'ancien PDG de \*\*\*,** (...) Donc c'était le PDG et donc du coup c'est... il a pas mal de contacts un peu partout dans le milieu des affaires, étant donné que je veux être avocat dans les affaires, je peux toujours lui demander deux trois numéros. Voilà, mais c'est vrai, je sais qu'il y a des gens qui n'ont pas cette chance, c'est important pour moi de garder, parce que **c'est un avantage sur les autres qui n'est pas forcément juste parce que, enfin, vous choisissez pas le lieu où vous naissez.** C'est la loterie (rires). Et donc c'est important quand on a ça d'en profiter. Faut en avoir conscience aussi et puis d'en profiter parce que, bon, c'est **un avantage indéniable sur les autres** (rires). », lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale ;*
- « *Et on a la **chance d'avoir des professionnels de la santé dans la famille** donc elle a passé une journée avec un ergothérapeute, une journée avec une kiné, et pis elle a passé une journée aussi chez un opticien. Mais bon c'est **par connaissance** parce que... mais ça aussi on essayait de trouver des temps pour elle qu'elle voit sur le terrain ce que c'est vraiment quoi. Parce que entre l'idée qu'elle en a et la réalité du terrain voilà quoi... c'est aussi en **terme de temps de contact.** », mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;*
- « *J'ai **un ami de mes parents qui travaille dans la production donc je connais un peu.** »,*

lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;

Les résultats présentant le lien étroit entre le projet du lycéen et les caractéristiques socio-culturelles de sa famille d'une part et d'autre part avec son capital social familial peuvent être interprétés dans le cadre de la théorie de la reproduction sociale de Bourdieu. En effet, nous avons pu observer que certains des lycéens cumulaient à la fois le capital culturel sous sa forme institutionnalisée, le capital social ainsi que le fait que leur projet était très similaire aux professions occupées au sein de la famille. Il nous semble donc que ce cumul de facteurs sociaux renvoie à l'approche sociologique de Bourdieu qui explique la reproduction des inégalités sociales dans le sens où ces lycéens évoluent dans un milieu favorisant a priori l'émergence, l'accès et la réussite d'un type spécifique de projet scolaire/professionnel.

Nous avons pu entrevoir l'importance de l'institution scolaire dans les processus de l'orientation du jeune. Afin de terminer la présentation des résultats de notre analyse thématique fréquentielle, nous introduisons l'analyse de nos données relatives à l'expérience scolaire passée du lycéen afin de mieux comprendre son rapport ultérieur aux études.

### **3.1.7. Quel a été le rapport à la scolarité des lycéens rencontrés ?**

Avant de commencer l'analyse des extraits d'entretiens concernant le rapport du lycéen à sa scolarité, nous précisons qu'il a été demandé à chaque lycéen durant l'entretien s'il avait redoublé ou non dans son cursus scolaire et après l'obtention du baccalauréat, s'il avait eu une mention afin d'apporter plus de détails sur son profil scolaire.

Lors des entretiens réalisés au lycée, les élèves qui ont développé spontanément le sujet de leur rapport à leur scolarité ont principalement explicité leur rapport académique envers l'institution scolaire (47), un peu moins sur les deux autres plans personnel (41) et social (17).

Tableau 44 : la qualité du rapport à la scolarité des lycéens

Nom	Sources	Références
Rapport à la scolarité	47	448
Rapport académique	47	199
Rapport académique positif	41	86
Pas de redoublement	33	33
Obtention d'une mention au baccalauréat	23	23
Mention Assez Bien au bac	17	17
Mention Bien au bac	3	3
Mention Très Bien au bac	3	3
Bonne scolarité globale	21	26
Facilités scolaires	3	4
Rapport académique négatif	25	89
Difficultés académiques dans la scolarité	25	89
L'expérience du redoublement	14	24
Redoublement de la terminale année n+1 post-entretien	4	4
Redoublement causé par le repos sur les acquis scolaires	2	2
Redoublement à cause d'un problème de santé	1	1
Difficultés académiques ciblées au lycée	8	16
Difficultés académiques avant la période lycéenne	5	8
Quelques difficultés académiques rencontrées	4	4
Pas de mention au bac donc pas de distinction grâce à ce diplôme	24	24
Rapport personnel	41	221
Rapport personnel positif à l'école	38	148
Orientation vécue positivement dans l'enseignement secondaire	33	82
Orientation au lycée décidée et réfléchie par le lycéen	25	29
Orientation en première choisie en fonction des aptitudes et de l'affinité	14	15
Motivations envers les savoirs transmis à l'école	14	19
Intérêts portés aux savoirs transmis	12	15
Motivation scolaire grâce à l'existence d'un projet	2	4
Pas d'ennui ressenti à l'école	1	1
Bons souvenirs associés à l'expérience scolaire	14	47
Bonne expérience globale au lycée	12	16
Bonne expérience en primaire	6	6
Bonne expérience au collège	2	2
Rapport personnel négatif à l'école	17	50
Problèmes motivationnelles vis à vis de l'école	11	41
Ennui ressenti à l'école	5	6
Problèmes de motivation pour travailler	3	5
Orientation en fonction du niveau de travail exigé	1	2
Mauvaise expérience au collège car pas de projet motivant derrière	1	2
Ennui pendant la primaire	1	1
Mauvaise expérience en primaire à cause de l'ennui ressenti en classe	1	1
Rapport mitigé aux savoirs trop généraux ou théoriques parfois	1	4
Mauvaise expérience de la scolarité en général	1	1
Déception vis à vis du stage organisé au collège	3	3
Orientation en première vécue négativement	2	3
Regrets vis à vis de l'orientation en première au lycée	2	3
Qualité de l'expérience scolaire personnelle inégale	14	23
Rapport social	17	28
Rapport social positif	11	13
Rapport social négatif	10	15

Concernant le rapport académique envers l'institution, près de  $\frac{3}{4}$  d'entre eux rapportent qu'ils n'ont jamais redoublé durant leur cursus scolaire. Nous précisons que l'information a été actualisée suite aux entretiens car certains lycéens ont redoublé leur année de terminale. Parmi l'ensemble des lycéens, 23 ont eu une mention au baccalauréat dont la majorité une mention Assez Bien (17), 3 ont eu la mention Bien et le même nombre, la mention Très Bien.

Lors de notre rencontre, près de la moitié des lycéens (21) relatent avoir eu une bonne scolarité :

- « *J'ai toujours été une bonne élève, tout le temps, donc...* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *c'est une élève qui a toujours bien travaillé, mais ça l'a motivée, elle voulait être prise dans cette prépa. Mais elle n'a jamais rencontré de problème, c'est une gamine qui est, qui a toujours été investie au niveau des cours, déléguée d'élèves (...)* », mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *ça s'est toujours bien passé, toujours très bien passé même. Non, il ne s'est jamais ennuyé enfin il ne nous a jamais parlé de ça, on a jamais eu cet écho là de la part des professeurs mais il a toujours été parmi les bons éléments (...)* », mère d'un lycéen âgé de 16 ans, filière scientifique.

A l'inverse, 20 des lycéens racontent qu'ils ont de mauvaises expériences académiques qui se traduisent par la présence de difficultés qu'il convient de nuancer : 8 lycéens ont vécu l'expérience du redoublement avec des raisons divergentes :

- « *J'ai 18 ans, j'ai redoublé ma 3e parce que j'étais vraiment très nulle en maths. Je pensais pas pouvoir venir en seconde avec un niveau aussi faible, donc j'ai préféré redoubler. En 3e ça allait à peu près, mais en seconde non. J'ai toujours eu un souci avec les maths.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière littéraire ;
- « *J'ai redoublé la seconde par manque de travail et de motivation. Je pense que j'ai les capacités, je me dis que ça passera. J'avais 10 de moyenne et c'est pas passé.* », lycéen âgé de 18 ans, filière économique et sociale ;
- « *J'ai loupé mon bac de pas mal de points et... parce que j'ai vraiment négligé mes études l'année dernière. Je pensais que même en révisant ça allait le faire mais... non ça l'a pas fait du tout (rires). Donc voilà. (...) au début je voulais aller en S, pour essayer de devenir, une sorte de futur métier, mon futur métier ça serait vétérinaire. Mais après j'ai vu que tout ce qui était physique, chimie, la science en elle-même ça ne me plaisait pas. Donc après*

*comme je ne savais pas du tout où me diriger bah, c'est moi qui ai redemandé à faire une seconde. En fonction de ma moyenne qui avait baissé et pour faire le choix pour l'année d'après qui était un peu remis en question. **Donc j'ai préféré redoubler pour bien décider ce que j'allais faire plus tard.** », lycéen âgé de 19 ans, filière STG ;*

- *« oui j'ai déjà redoublé la seconde. (...) Bah en fait j'étais au lycée \*\*\* en ma première seconde et **j'ai eu des problèmes de santé donc euh, ils ont préféré me faire redoubler** (...). », lycéenne âgée de 18 ans, filière littéraire.*
- *« alors, il a eu un parcours assez atypique c'est à dire qu'il est parti de deux ans de formation de l'\*\*\*. (...) \*\*\*, c'est le club d'\*\*\*, football d'\*\*\*. (...) donc il est parti deux ans en pré-formation, et donc il a fait une seconde au sein du centre de formation, et quand il a voulu revenir à \*\*\*, il s'est dit « là je vais faire quelque chose parce que bon **le niveau n'était pas celui de la seconde...** », donc il a redoublé la seconde, il avait un an d'avance, du coup, il est d'âge normal. (...) **c'est lui qui a souhaité le redoublement.** (...) c'est à dire que pendant deux ans, il n'a fait que du foot hein, ils avaient dix heures de cours par semaine donc euh... il voulait intégrer une première S et il avait pas fait de l'année de Physique Chimie. », mère d'un lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique.*

Ces extraits d'entretiens restituent des expériences différentes du redoublement et permettent de mieux le comprendre avec plusieurs motifs invoqués par les lycéens cités ci-dessus : le repos sur les acquis peut être invoqué pour expliquer des difficultés académiques passagères, à l'inverse des difficultés persistantes dans un domaine disciplinaire ou une matière peut l'être également. D'autres raisons sont également avancées comme le fait d'avoir rencontré des problèmes importants de santé ou encore le fait de ne pas avoir su définir son orientation lors des niveaux d'études correspondant aux paliers de l'orientation dans l'enseignement secondaire (dans le cas de figure ici, il s'agit de la fin de seconde au lycée). Enfin, le fait d'avoir suivi une autre formation que les filières générales de l'enseignement secondaire constitue également un élément explicatif du redoublement. Ces informations sont importantes car elles montrent que le redoublement n'est pas nécessairement un indicateur de difficultés académiques chroniques dans la trajectoire scolaire d'un individu même si effectivement, le fait de redoubler est une manifestation de difficultés académiques.

Comme pour le redoublement, les difficultés académiques rencontrées par les lycéens peuvent être rapportées à une période précise avant/pendant le lycée et être plus ou moins importantes. Ainsi,

huit lycéens rapportent qu'ils ont eu des difficultés assez importantes au lycée « *Les professeurs m'ont dit que j'avais les capacités, j'hésitais entre S et ES parce que pour médical c'est les deux les meilleurs. Et j'ai dit que je pouvais aller en S, parce que je pouvais et que ça m'ouvrirait plus de portes. C'est ce choix que j'ai fait. (...) Je regrette pas, mais je me dis des fois peut-être que j'aurais mieux fait d'aller en ES. (...) J'ai pas le temps, j'ai pas de facilités, donc pour essayer d'avoir la moyenne il faut que je travaille beaucoup.* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) et 5 avant le lycée « *La primaire, j'adorais ça comme tout le monde, j'étais la première de ma classe, j'ai eu des bonnes notes jusqu'en 6e et 5e. Après, la 4e j'étais au collège \*\*\* à côté, j'en avais marre, l'école ça ne me plaisait plus, j'en avais marre de me lever tous les matins pour aller là-bas. (...) En 1ère ES, ça a commencé et j'ai retrouvé mes notes que j'avais en 6e.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale) et enfin, 4 d'entre eux rapportent qu'ils ont eu des difficultés se focalisant seulement dans certaines matières sans impact sur leurs performances scolaires globales « *Mais après je regrette au lycée d'avoir... parce que j'ai pris un peu de retard sur certaines bases que je suis obligée de revoir. Par exemple, en maths, j'ai dû travailler beaucoup à côté pour faire des efforts. Ben là, j'ai pris maths en L, mais j'ai eu 16 au bac... ça va (rires).* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire).

Les antécédents scolaires marqués par des difficultés persistantes parfois indiquées par l'expérience d'un ou de plusieurs redoublement(s) sont importants afin de comprendre les probabilités d'en rencontrer à nouveau lors des études supérieures et de décrocher. En effet, des recherches empiriques<sup>84</sup> montrent que l'un des facteurs les plus importants dans l'explication du décrochage est l'absence de maîtrise des pré-requis pour répondre aux exigences minimales de l'enseignement supérieur en terme de connaissances (Tinto, 2005), de formation (Ruph & Hrimech, 2001) ou les deux (Cartier & Langevin, 2001).

Pour la qualité du rapport personnel envers l'institution scolaire, un grand nombre de lycéens relatent une expérience globale positive de leur scolarité (38) à savoir dans un passé le plus proche, leur choix d'orientation en première voulue et respectée par l'équipe éducative (33) « *Pour la STG, ce choix a été fait en première. Ça m'allait, c'est ce que je voulais faire.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière STG), suivent quelques élèves qui racontent leur motivation et le plaisir qu'ils ont eu à

---

<sup>84</sup> (Janosz, 2000 ; Violette, 1991 ; Greenberg, 1981 ; Terrill & Ducharme, 1994 ; Osborn, 2001 ; Dille & Mezack, 1991 ; Thompson, 1997 ; Dupin-Bryant, 2004 ; Radwanski, 1987 ; Farabaugh-Dorkins, 1991 ; Desjardins et al., 2003 ; Dohn, 1991 cités par Audet, 2008)



aller en cours (14) ou le fait que leur expérience scolaire soit assimilée à de bons souvenirs (14) :

- « *Je vais peut-être paraître un peu bizarre par rapport à d'autres élèves. Pour moi, ça a été **plutôt intéressant**, on ne reste pas enfermé chez soi avec des activités qu'on fait tous seuls ou qui nous ouvrent pas du tout l'esprit. **Ça nous apprend à vivre avec d'autres personnes en communauté, on se fait des amis, et puis avec les professeurs on a des bons rapports. Ils nous apprennent pas seulement leur matière. Ici on a certains bons professeurs qui nous apprennent des choses pour la vie après, nous ouvrent l'esprit. Y'a des choses quand même à savoir pour plus tard...*** », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *J'ai toujours eu un bon rapport à l'école en fait, parce que ma mère est enseignante, donc du coup j'ai toujours eu le goût des études, j'ai jamais eu de difficultés à aimer l'école et à y être bien. Du coup, à la maison, mes deux parents étant enseignants, j'évoluais déjà dans une atmosphère éducative. Du coup j'ai jamais eu du mal à m'intégrer parce que les codes qui étaient à l'école, je les retrouvais en fait à la maison, et pour moi, il n'y avait pas de changement.* », lycéen âgé de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « *L'école ça m'a toujours plu, ça ne m'a jamais dérangée.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale ;
- « *J'adore suivre les cours, j'ai des gros problèmes de concentration mais sinon ça ne me dérange pas du tout d'être en cours, après je sais que dans la filière où je suis, c'est des cours intéressants, y a pas trop d'heures de cours, donc ça ne me dérange pas (...).* », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;

Nous pensons que le fait d'être motivé et d'aimer suivre les cours renvoie à un rapport personnel positif à l'institution scolaire et qu'il peut être ainsi envisagé comme un indicateur favorisant l'expérience académique du futur étudiant lors de son entrée dans les études supérieures. Si la motivation intrinsèque des cours et le rapport personnel positif persistent en effet lors des études alors elle peut être prédictive de persévérance ou/et de réussite scolaire (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998). Notons par ailleurs qu'un bon rapport à l'institution scolaire peut s'expliquer par le fait qu'elle remplisse sa mission d'intégration et de socialisation (voir premier extrait d'entretien ci-dessus), qu'un continuum existe entre les normes socio-culturelles véhiculées à la maison et à l'école (deuxième entretien) ou encore, qu'elle réponde aux demandes des élèves en matière d'affinités et de réalisation de soi. Ainsi, plusieurs formes de rapport à l'école peuvent être déduites de l'analyse des discours des entretiens mais se rejoignent sur le fait que les lycéens paraissent

affiliés à l'institution scolaire. Nous formulons alors l'hypothèse suivante : si cette affiliation institutionnelle et intellectuelle se produit lors de la transition vers les études supérieures, les chances de persévérance et de réussite augmentent alors.

A l'inverse, 17 lycéens émettent une opinion négative de l'institution scolaire en fonction de leur motivation faible voire absente à son égard (11) et qui, comme le redoublement et les difficultés académiques, peut se comprendre différemment en fonction du contexte :

- « *A l'école c'est vrai que des fois **on s'ennuie un petit peu**, (...) Y'a des sujets qui intéressent moins que d'autres. Mais c'est vrai que quand on arrive s'intéresser à ce qu'on fait, c'est mieux. (...) c'est que c'est pas en lien forcément avec le trajet professionnel...le parcours professionnel que l'on veut vivre. C'est **trop général**.* », lycéen âgé de 17 ans, filière scientifique ;
- « *En 3e, **je ne voulais pas aller en classe générale**... Ouais, je voulais faire un CAP en mécanique. Mais mes parents n'ont pas voulu... J'étais encore mineur, et je ne choisisais pas. Et là je suis dedans. Je regrette et je ne regrette pas. (...) Ben, écoutez, depuis la primaire jusqu'à la première, ben, je ne travaillais pas, j'étais un fainéant au niveau des études, je dois l'admettre, par contre, au niveau du travail, quand j'avais des travaux saisonniers et des stages, je m'investissais pleinement et pis j'avais toujours des bonnes appréciations. Pour les travaux saisonniers, j'ai commencé à 14 ans. **C'est moi qui voulais, parce que j'aime bien la pratique, la théorie ça n'a jamais été trop mon fort**. Donc du coup, c'est pour ça que j'ai jamais travaillé dans les études, pour mes études plutôt, jusqu'en première. En terminale, ben voilà, il était un peu trop tard pour s'en rendre compte. Quand on a jamais travaillé et qu'on essaie de s'y mettre, ben forcément, ça prend du temps, c'est d'ailleurs pour ça que j'ai redoublé. Je m'y mets de plus en plus. (...) **C'était trop vague. Ils nous disaient de choisir un métier qui était précis, et puis au final, on faisait des matières générales, donc... Et des matières qui nous plaisent pas forcément**.* », lycéen âgé de 19 ans, filière scientifique ;
- « *A la primaire, **je pleurais pour aller à l'école**. Puis au fil des années, je me suis habitué. **Le matin, c'est quand même la galère pour se lever**, mais j'y vais de bon pied. Pour moi, **vivement que le statut de lycéen parte**, vivement que je sois bachelier, c'est-à-dire dans les universités, ce qui est beaucoup plus intéressant. (...) Ben, je trouve ça mieux parce que le lycée, déjà l'encadrement... les professeurs : « t'as pas fait ci, t'as pas fait ça », on supporte*

*un moment de l'année, mais au bout d'un moment on commence à en avoir ras-le-bol entre guillemets. Après c'est des cours on nous les donne, on apprend pas, tant pis pour nous. »*, lycéen âgé de 17 ans, filière des Sciences de la Technologie et de la Gestion ;

L'analyse des entretiens montre que la plupart du temps, le manque de motivation se traduit par un sentiment d'ennui qui peut parfois conduire le lycéen à se désengager scolairement et prendre le risque (parfois avéré) d'échouer académiquement (cas de redoublement) qu'il soit initialement ou non un lycéen au profil de bon élève. Dans ce cas, le rapport personnel du lycéen à l'institution scolaire se concentre essentiellement sur les dimensions relatives aux programmes scolaires auxquels il ne parvient pas à s'identifier suffisamment pour s'investir. Une forme de décalage s'opère entre ce qu'attend le jeune de l'école et ce que l'école lui transmet. Par l'intermédiaire des enseignants, cette dernière dispense des savoirs restant théoriques et éloignées des attentes de certains lycéens, plus à l'aise avec des situations d'apprentissage concrètes, notamment par l'implication dans des stages et des travaux saisonniers où l'individu se sent plus acteur et plus à l'aise, ce qui va plus loin que le problème des contenus enseignés, en questionnant le sens des pédagogies tel que perçues par les usagers du système éducatif. L'autre problème qui émerge de cet écart ressenti par les jeunes, c'est le manque de cohérence entre ce que transmet l'école et ce qu'elle exige des jeunes en période d'orientation. S'oppose ici la diversité des disciplines enseignées et le choix de projet devant être précis et construit par le jeune. Comme nous avons pu le souligner plus tôt dans notre analyse, cette injonction au projet est paradoxale dans le sens où l'on attend du jeune un projet avant tout personnel, précis et émanant de sa connaissance de lui-même alors que cette dernière transite par ce qu'il connaît et expérimente le plus, c'est-à-dire son environnement familial et scolaire (Biémar et al., 2003 ; Duru-Bellat, 1988). Pour l'un des lycéens rencontrés, le problème relaté est celui d'avoir défini un projet professionnel précis mais trop éloigné des savoirs transmis par l'école, ce qui va provoquer le sentiment d'ennui et le désengagement scolaire.

Le désengagement scolaire va consister à un repos sur les acquis scolaires qui va se transformer soit en résultats corrects mais moyens du point de vue du lycéen (ou de ses parents) soit en prise de retard et mise en difficultés académiques plus ou moins importantes qui pourront être régulées ou non (redoublement ou difficultés persistantes dans ce second cas). Ces lycéens montrent un manque d'intérêt pour les cours tels qu'ils sont transmis (voir dernier extrait d'entretien ci-dessus) ou en fonction de la matière qu'ils vont plus ou moins apprécier (motivation intrinsèque) ou trouver utile par rapport à leur représentation du monde et leur projet personnel de vie (motivation extrinsèque).

A l'inverse des lycéens qui ont une motivation intrinsèque des savoirs ils encourent un risque plus grand de ne pas persévérer ou réussir dans leurs études supérieures par manque d'engagement scolaire suffisant, surtout si leur future formation ne les motive ni intrinsèquement ni extrinsèquement, étant donné que les deux types de motivations ont toutes les deux des impacts positifs sur la réussite et la persévérance dans les études supérieures (Dillon & Greene, 2003 ; Donehower, 1968 ; Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004 cités par Dupont et al., 2015).

D'autres formes d'opinions négatives illustrent selon nous un rapport personnel négatif avec l'institution scolaire notamment celles de l'orientation décevante (2) « *La terminale se passe bien, malgré quelques difficultés parce que **ce n'est pas la bonne voie que j'ai choisie.** (...) Et donc j'avais déjà choisi la première S en fin de seconde comme tout le monde, parce qu'en seconde c'est si je puis dire, pas du bourrage de crâne mais, c'est beaucoup la « S, S, S, si tu fais pas S, tu feras rien, tu n'auras pas de porte ouverte » donc on dégrade la L, « la L, tu feras que prof, rien d'autres ».*(...) *Mais je me dis que j'ai vraiment du mal en scientifique, donc je vais avoir mon bac certainement en bas des pâquerettes ou vraiment ric-rac, alors que si j'avais fait, ne serait-ce que S ou ES, ben je suis sûre que j'aurai eu mon bac.* » (lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique) ou subie (2) « *J'ai un peu **choisi par défaut**, parce que lère S je suis vraiment pas à l'aise dans les matières scientifiques et j'aime pas ça. L, non plus, enfin j'aime pas du tout. Et après, je voulais STG, mais fallait partir ou prendre une autre option. Du coup, j'ai pris ES par défaut.* » (lycéenne âgée de 17 ans, filière économique et sociale) ou encore de leur expérience négative pendant le stage de troisième qu'ils n'ont pas pu effectuer dans le domaine qu'il souhaitait connaître (3) « *Oui mais par exemple pour le lycée les gens de troisième, ont des stages à faire et moi j'avais fait un stage où je voulais faire dans le journalisme, sauf qu'ils **ne prenaient pas des collégiens, et donc du coup j'ai dû faire un stage en pharmacie, ce qui n'a rien à voir et qui ne m'a pas du tout aidée** (...).* » (lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire).

La place de l'orientation peut donc être envisagée comme partie intégrante dans le rapport personnel du lycéen à l'institution scolaire car elle le renvoie à son projet personnel scolaire et professionnel futur. Elle peut être un vecteur d'épanouissement personnel ou inversement, celui d'un enfermement si elle a été vécue comme contrainte ou limitée comme le montre le récit de la lycéenne à propos de son stage de troisième au lycée qui ne lui a pas permis de découvrir le domaine professionnel qui l'intéressait. Là encore, le fait de vivre négativement son orientation peut être associé à plusieurs

causes comme celle de l'indécision scolaire et professionnelle du lycéen qui s'oriente alors en fonction des avis pédagogiques et/ou de ses compétences scolaires, cela montrant le rôle crucial de l'école dans le mécanisme d'orientation scolaire et professionnelle et l'importante responsabilité qu'elle porte. Dans certains cas, le lycéen préférera redoubler plutôt que de prendre le risque de se fermer des portes (voir plus haut dans l'analyse de l'expérience du redoublement et le cas de la lycéenne en indécision scolaire qui préfère redoubler sa terminale que mal s'orienter après le baccalauréat). Une deuxième cause peut être avancée mais ne figure pas dans nos entretiens, du moins, elle n'est pas mentionnée par les interviewés : il s'agit du niveau scolaire du lycéen qui peut l'empêcher de suivre l'orientation qu'il a choisie. Cette analyse de l'orientation renvoie à ce que nous avons relevé plus tôt dans celle du type de projet à savoir son caractère contradictoire qui s'avère en réalité plus déterminé scolairement que personnellement (Duru-Bellat, 1988 ; Biémar et al., 2003). La troisième cause invoquée pour expliquer l'orientation subie est l'organisation du système éducatif en terme d'orientation et l'offre locale des formations : c'est le cas de la lycéenne qui aurait voulu aller en première STG mais qui a dû aller en première ES pour que la démarche soit plus aisée qu'en cas de réorientation, cela renvoyant à la fois aux contraintes exercées par le local en terme d'offres de formation et celles de la famille qui ne pouvait peut-être pas se permettre de transférer leur fille dans un autre établissement. Enfin, nous avons remarqué que l'orientation en première scientifique était très valorisée par les équipes éducatives ainsi que l'institution familiale qui participent de la dévalorisation des autres filières générales sur les deux plans scolaire et professionnel et de ce que Berthelot (1993) identifiait comme la logique d'excellence lors des processus d'orientation en terminale.

Afin de terminer l'introduction des résultats liés au rapport du lycéen à sa scolarité, nous nous arrêtons sur les quelques lycéens qui ont raconté leur expérience sociale (surtout récente donc au lycée) en terme de relations pédagogiques avec les enseignants et leurs pairs dont 11 positivement et 10 négativement.

Les relations positives dans le cadre scolaire peuvent participer de l'attachement institutionnel du lycéen, en ce sens les élèves développent un rapport intrinsèque à leurs études et associent leur lieu d'études à un lieu positif :

- « (...) dans la filière où je suis, c'est des **cours intéressants**, y a pas trop d'heures de cours, donc ça ne me dérange pas et pis ça me plaît parce qu'il y a un véritable dialogue avec les **professeurs**. », lycéenne âgée de 17 ans, filière littéraire ;

- « *On va dire que j'ai toujours aimé l'école. Jusqu'en seconde, j'avais encore 15 de moyenne, ça se passait super bien. Depuis la première, comme je suis allée dans la filière S, je trouve ça plus difficile, du coup j'aime un peu moins l'école on va dire, du coup comme j'y arrive moins... Par contre, avec les professeurs, ça se passe pas mal et avec les élèves on a toujours, j'ai toujours eu des bonnes classes, donc ça s'est toujours relativement bien passé.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;

A l'inverse, les mauvais rapports avec les enseignants/autres personnels éducatifs ou/et les autres élèves peuvent faire diminuer l'attachement institutionnel qui se manifeste parfois par l'impatience des lycéens à rejoindre les études supérieures afin que cette expérience négative ne se poursuive pas davantage :

- « *J'ai demandé aux professeurs de m'aider, personne m'a répondu... Je leur ai demandé des exercices supplémentaires, ils ne m'ont pas aidée. Ils m'ont dit : « Tu prends dans ton livre ». On les avait déjà tous faits, donc ça m'a pas aidée beaucoup. (...) J'ai demandé à la réunion parents-professeurs comment faire. C'est pas notre métier, et du coup, ils ont répondu : « c'est depuis le début du lycée, on devrait vous apprendre une autre manière de travailler ». Ma mère a répondu : « C'est pas votre métier ? ». Ils ont répondu que si, mais on arrive pas à l'appliquer. (...) J'ai surtout vu qu'ils s'intéressaient aux bons élèves, j'ai remarqué. Je ne sais pas pourquoi. Surtout dans ma classe, y'a beaucoup de bruit en ce moment. (...) J'avais été même voir le proviseur pour lui demander de m'aider, de mettre un avis favorable parce que, en fait, eux ils mettent un avis sur Post-bac. Je lui ai demandé s'il pouvait faire un effort et mettre un avis favorable pour mes prépas pour que j'ai un plus et que je puisse quand même essayer de rentrer dans le... (...) mais il m'a dit qu'il voulait pas mettre des bons, des avis favorables si après, lui, si on y arrive pas derrière, il a une mauvaise image de son établissement et il a pas voulu. Il a dit qu'il valait mieux faire un CAP ou un bac pro quand c'est comme ça, si on y arrive pas en terminale. Moi, j'ai trouvé ça bizarre qu'il me dise ça parce que en terminale S je m'en sors pas trop mal non plus donc... C'est un peu dégradant de dire : « Ben va faire un CAP » et puis c'est tout quoi.(...) Ici, j'ai été déçue en plus des professeurs. J'attends de l'enseignement supérieur quelque chose de nouveau et qui me plaira surtout.* », lycéenne âgée de 18 ans, filière scientifique ;
- « *mais là en terminale un peu moins parce que je m'ennuie. C'est les personnes avec qui je suis. Je trouve que certaines choses, je les trouve un peu gamin, on va dire, et moi, du coup,*

- ils m'ennuient un peu. L'année dernière j'étais surtout avec des terminales, et ceux-là ils sont partis.(...) Ah ben moi, je suis ravie, moi je suis ravie de rencontrer de nouvelles personnes. Je sens qu'au début, je vais être un peu perdue, mais je vais vite prendre mes marques et puis après ça va aller tout seul.* », lycéenne âgée de 17 ans, filière scientifique ;
- « *mmhmm, après le collège, début lycée un petit peu moins parce qu'on est plus lâchés, moins encadrés ça commence un petit peu à devenir **la compétition celui qui a le meilleur niveau, etc, c'est (silence) un petit peu « je te marche dessus pour être le meilleur** » et ça, c'est quelque chose que je n'apprécie pas trop donc euh... (...) on va dire qu'en apparence ça se voit pas trop mais c'est **très divisé**, c'est un petit peu comme ça depuis le début du lycée donc ça commence à devenir un petit peu... enfin **vivement que ça s'arrête.** (...) »*, lycéen âgé de 18 ans, filière littéraire.

Plusieurs éléments ressortent de ces entretiens, à savoir le manque d'écoute et de disponibilité des enseignants et autres personnels éducatifs pouvant être extrêmement mal vécu par les lycéens comme le montre l'extrait d'entretien de la lycéenne ci-dessus qui ne parvient pas à être aidée par ses enseignants et qui fait appel à sa mère pour la soutenir, ce qui n'a pas permis d'améliorer la situation. Concernant les autres critiques adressées aux enseignants, il peut s'agir de problèmes récurrents de disciplines au sein de la classe. Il peut être aussi question de mauvais rapports avec les pairs par manque d'affinités liées à un défaut de maturité ou encore, un climat de classe marqué par une compétition accrue entre les élèves. Là encore, plusieurs formes de problèmes relationnels peuvent être identifiées et ne sont pas nécessairement inscrits dans le contexte de classe.

La qualité de l'ambiance en classe (discipline, cohésion) et des rapports entre enseignants et élèves participent de ce que Filiault et Fortin (2011) désignent en tant que climat de classe. Le climat de classe est un baromètre intéressant qui peut renseigner sur l'engagement académique des élèves, leur propension à réussir et/ou à décrocher des études. Il sera intéressant de se pencher sur la partie de l'expérience étudiante axée sur l'intégration sociale des étudiants qui peut favoriser ou au contraire défavoriser l'intégration académique en influençant l'investissement académique (Tinto, 1997, 1999) comme il en est question dans l'enseignement secondaire. L'expérience relationnelle, personnelle et académique au sein de l'institution scolaire peut en effet être mise en perspective avec la probabilité de réussir et de persévérer comme l'ont fait certaines recherches (Powell, 2006).

Conclusion de l'analyse thématique fréquentielle :

L'analyse thématique fréquentielle permet de donner le ton global de notre échantillon quant aux processus mis en place durant l'élaboration de leur projet et nous informent aussi sur les arrière-plans scolaires et familiaux des lycéens. A la lumière de certaines théories sociologiques et psychologiques (principalement sociologiques), nous pouvons retenir plusieurs éléments et mécanismes relatifs à la spécificité de la transition lycée-enseignement supérieur, s'opérant lors de l'orientation en année de terminale.

D'abord, nous observons des influences des milieux locaux, familiaux et scolaires des lycéens et l'on peut se demander quelle est la part d'autonomie dont les jeunes bénéficient réellement dans la définition de leur projet post-baccalauréat. Par influences externes, nous avons recensé un grand nombre de ressources locales du lycéen qui passent par le capital social construit à travers leur parcours scolaire et leur milieu familial d'origine. Ces réseaux issus de différents champs de socialisation (Bourdieu) sont des véhicules de représentations, système de valeurs et de pratiques, autrement dit d'« habitus » spécifiques à un groupe social qui s'observent en premier lieu dans la famille (Boutchenik et al., 2015) mais aussi dans les établissements que fréquente le lycéen (Nakhili et al., 2005). Nous pouvons aussi interpréter ces résultats par la logique d'intégration (Dubet & Martuccelli, 1996) à différencier de l'« habitus », qui s'opère dans la négociation que fait le jeune entre son héritage issu de son milieu d'appartenance social et ce qu'il décide d'en faire en tant que sujet actif.

Dans les stratégies mises en place par les jeunes et leur famille, nous pouvons opérer le même raisonnement en nous demandant si ces comportements associés à des calculs pour avoir la meilleure information afin de privilégier les chances de réussite et d'insertion professionnelle sont l'expression de l'héritage socio-culturel des membres de la famille, ce qui explique la reproduction sociale des inégalités (Bourdieu & Passeron, 1970) ou si ce sont les individus, consommateurs et acteurs du système éducatif, plus que les structures sociales qui en sont à l'origine (Boudon, 1974, 1977 ; Ballion, 1982). Comme Dubet (2014), nous partons du postulat que la première proposition n'exclut pas la deuxième car les trois logiques associées à l'acteur (subjectivisation, intégration et stratégie) sont en tension permanente et que, lorsque les acteurs élaborent des stratégies pour se différencier sur le marché scolaire puis celui du travail, ils sont à la fois dans un système d'interdépendance qui les contraint à jouer le jeu de l'orientation scolaire, dans un système d'intégration qui les renvoie aux socialisations existantes en amont de leur décision et dans le



système d'action historique qui passe par une distanciation critique entre les lycéens et leur projet. Le fait de vouloir être à l'origine de son projet, ce que montre notamment la recherche d'information réalisée par et pour soi, et celui d'associer la transition du lycée vers l'enseignement supérieur comme une émancipation et une réalisation de soi montrent ainsi la logique de subjectivisation des lycéens, ce que l'étude de Sarah Mainich (2015) met également en lumière dans le cas des étudiants internationaux qui font la transition entre leur pays d'origine et leur pays d'accueil et qui s'engagent dans des études de troisième cycle universitaire au Québec. L'analyse des motivations et des représentations relatives aux études supérieures et au statut d'étudiant constitue une autre facette de l'appropriation du projet par les lycéens : le fait d'avoir eu recours à des concepts et théories psychologiques à propos du type de motivation nous a permis de poser la question de la persévérance et de la réussite aux études supérieures compte-tenu du premier rapport que les lycéens ont construit avec l'enseignement supérieur, ce que nous étudierons en détail lors de la confrontation de ces résultats à ceux du type de persévérance qui leur correspond. Nous orientons de la même manière notre réflexion sur la qualité de l'implication parentale et son impact sur la persévérance aux études étant donné que plusieurs recherches ont mis l'accent sur le lien entre le type d'implication parentale, la réussite académique, l'ajustement et la persévérance aux études (Pariat, 2008 ; Eccles, Early, Frasier, Belansky & McCarthy, 1997 ; Herman, Dornbusch, Herron & Herting, 1997 ; Sauvé et al., 2006, 2008).

L'approche par l'analyse thématique présente toutefois une limite importante car elle ne nous permet pas de rendre suffisamment compte des relations entre les processus mis en place ni de leurs interactions avec l'environnement familial et le rapport à la scolarité du lycéen. Nous ne pouvons pas non plus mettre en perspective ces premiers résultats avec le type de projet construit par le lycéen. C'est pourquoi nous avons dans un second temps construit une matrice à regroupements conceptuels (Huberman & Miles, 2003) qui permet d'avoir une approche plus complète de nos données afin de répondre aux lacunes liées à la recherche par facteurs isolés.

### **3.2. Typologie des lycéens en fonction de leur projet :**

La matrice à regroupement conceptuel ne peut pas être présentée de manière exhaustive ici mais l'est intégralement dans l'annexe Matrices à regroupements textuels.

Afin de la construire, nous avons synthétisé les résultats pour chaque thème et pour chaque correspondant à partir des résumés (ou fiches individuelles) des entretiens retranscrits et encodés initialement.

Suite à la simplification et au regroupement de nos données, nous avons adopté deux tactiques d'analyse qualitative, la mise en relation des variables et leur comptage (Huberman & Miles, 2003) pour construire la typologie de lycéens en fonction de leur processus décisionnel d'orientation et de leur type de projet.

Les regroupements opérés nous ont permis d'abord de définir 5 grands profils construits sur l'idée d'un continuum entre un premier pôle axé sur le profil représentant la délimitation d'un projet d'études très lié au monde du travail où le lycéen développe majoritairement des stratégies ainsi que des motivations directement au fait d'intégrer rapidement le marché du travail et où il se représente ses études comme la vie active. Le dernier et cinquième grand profil rassemble des lycéens qui ont dû effectuer leur choix d'orientation sous contrainte (familiale ou par défaut). Entre les deux pôles, nous trouvons les trois autres grands profils dont nous avons gardés les subdivisions afin de pouvoir restituer la richesse de notre matériau et de nos résultats.

L'ensemble des profils correspondent à trois types de projets dont la terminologie s'appuie sur le travail mené par Dubet (1994), le premier est surtout professionnel et concentre les lycéens qui savent déjà le métier ou le domaine professionnel précis dans lequel ils se projettent ; le deuxième rassemble ceux qui développent un projet scolaire c'est-à-dire qu'ils ont des affinités voire une passion pour une discipline ou un groupe disciplinaire tout en ayant une idée du domaine professionnel qu'ils souhaitent intégrer plus tard mais sans se prononcer aussi clairement sur ceux qui ont un projet avant tout professionnel, certains d'entre eux aiment tout simplement le fait d'étudier et attribuent une symbolique forte aux études. Enfin, nous avons construit un troisième type de projet autre que Dubet, que nous avons défini comme contraint dans le sens où les deux profils concernés sont des lycéens qui se sont orientés soit par pression ou désaccords familiaux ou par défaut, parce qu'ils ne savaient pas quoi faire l'année suivant l'obtention du baccalauréat.

### 3.2.1. PROJET PROFESSIONNEL (N = 23) :

*Premier profil : les études pour entrer rapidement dans la vie active (N = 6)*

Le premier profil rassemble des lycéens (6) qui ont pour motivations similaires d'entrer rapidement sur le marché du travail et qui accordent beaucoup d'importance au type de la formation qui se doit être encadrante et surtout professionnalisante. Leur premier vœu fait presque l'unanimité (4 sur 6): l'intégration des études de grande préférence en alternance que cela soit en BTS ou en IUT semble répondre à leurs attentes de l'enseignement supérieur tel qu'ils se le représentent. Les autres points convergents entre ces lycéens sont le fait d'avoir un moment donné ou de manière prolongée eu un mauvais rapport avec l'école souvent caractérisée d'ennuyeuse ou par des difficultés académiques comme l'expérience du ou des redoublement(s) ou encore par le fait que sans projet professionnel derrière, la scolarité perdait tout son sens. Leur filière d'origine est pour la plupart d'entre eux celle des Sciences de la Technologie et de la Gestion (4 sur 6). Concernant le statut et l'implication familiale, la plupart d'entre eux a des parents qui n'ont pas suivi d'études supérieures (sauf pour deux lycéens) mais tous ont des membres de la fratrie qui ont suivi des études du même type (courtes et professionnalisantes) sauf un lycéen dont sa sœur a suivi des études longues. Leurs parents sont tous impliqués dans le sens où ils soutiennent moralement et matériellement les lycéens dans leur démarche.

*Deuxième profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis (N = 17)*

Le deuxième profil regroupe les lycéens qui formulent leur projet d'études comme le moyen d'accéder et de se former directement au métier ou au domaine professionnel précis qu'ils envisagent. Ils ont un choix d'études et professionnel à la fois arrêté et unique. Contrairement aux précédents lycéens, ils ne souhaitent pas intégrer rapidement le marché du travail ou n'accordent pas d'importance au type de la formation en terme de professionnalisation sauf pour une lycéenne. Une grande majorité d'entre eux (12 sur 17) ont eu une bonne scolarité et l'ont bien vécue sur le plan personnel (motivation et intérêt envers les savoirs transmis). Le même nombre de lycéens concernés ont des membres de la famille plus ou moins proches (mais qui ont été importants pour eux en terme de ressources d'information) qui ont suivi des études supérieures. Presque tous (14 sur 17)

décrivent leurs principales motivations à l'égard de leur projet comme étant très personnelles et définies depuis plusieurs années.

Afin de restituer les nuances observées dans ce deuxième grand profil, nous avons préservé les sous-groupes présents en fonction du métier/domaine professionnel vers lequel le groupe se projette. Nous avons gardé au total 4 sous-groupes en fonction des métiers des secteurs de l'enseignement, du para-médical, du médical et autres.

Pour les métiers du secteur para-médical (infirmière et puéricultrice), trois lycéennes sont représentées et définissent les mêmes motivations à l'égard de leur projet : de par leur vécu personnel ou leur relation au sein de la famille, elles ont pris connaissance du métier qu'elles voulaient exercer plus tard et pour lequel elles nourrissent un sentiment de vocation important. Toutes ont eu un bon rapport à la scolarité mais l'une d'entre elles a souvent éprouvé des difficultés académiques. Les parents de deux des lycéennes n'ont pas suivi d'études supérieures mais toutes ont leur soutien moral et matériel. Les deux lycéennes dont les parents n'ont pas suivi d'études supérieures sont les seules à manifester une appréhension importante au fait de ne pas réussir car elles pensent être en-dessous des exigences académiques exigées pour réussir. La troisième lycéenne se distingue des deux premières au niveau de l'expérience et de la connaissance des études supérieures dans sa famille, de sa filière d'origine (scientifique) et aussi en matière de représentations de l'enseignement supérieur dans le sens où elle appréhende positivement ses capacités à réussir. Le projet professionnel qu'elle a défini exige également plus d'années d'études que les deux autres même si la formation initiale est identique.

Pour les métiers du secteur médical (kinésithérapeute), il est intéressant de noter le fait que tous les lycéens concernés (N = 5) ont une connaissance dans la famille qui a suivi des études dans le même domaine et que certains exercent également dans le secteur prisé. L'échange avec ces relations connaisseuses et expérimentées constitue la source privilégiée de ces lycéens. Presque tous ont leurs parents (4 sur 5) qui ont suivi des études supérieures et tous les parents sont présents pour les besoins moraux et matériels/financiers des lycéens. Un autre point commun vient de leur appartenance à la filière scientifique et au fait que presque chacun d'entre eux (sauf pour un lycéen) ont eu une très bonne scolarité dans son ensemble ainsi qu'un bon rapport à l'institution scolaire (motivation et implication). Comme pour les lycéennes qui se prédestinent aux métiers para-

médicaux, ces lycéens racontent que leur projet est vocationnel et que s'il ne provient pas d'échanges dans le cadre familial, il est associé à un vécu personnel.

Pour les métiers de l'enseignement (1er et 2<sup>nd</sup> degré), les quelques lycéens concernés (N = 3) conçoivent leurs études post-baccalauréat comme la possibilité d'accéder à leur future formation qui leur permettra de passer le concours visé pour enseigner. Tous ont en commun l'expérience positive scolaire manifestée académiquement, socialement et personnellement. Ils n'ont pas d'opinions négatives concernant leur type de formation qu'ils envisagent. Il est intéressant de remarquer que leur famille a un lien de près ou de loin avec les métiers de l'enseignement, l'une des lycéennes a l'un de ses parents qui a été enseignant sportif, la deuxième a sa mère qui travaille dans un établissement scolaire et qui a nourri pendant de longues années le projet de devenir elle-même enseignante. Le troisième lycéen concerné a plusieurs membres de sa famille éloignée qui exercent le métier d'enseignant et avec qui il a beaucoup échangé pour construire son projet. Tous sont soutenus moralement et matériellement par leur famille dont les parents de deux lycéens ont connu et suivi des études supérieures.

Pour les autres métiers que nous n'avons pas pu classer dans une seule et unique catégorie (N = 6), quatre lycéens ont le projet de travailler dans le domaine sportif en tant qu'éducateur, entraîneur ou enseignant, les deux autres sont des lycéennes qui se projettent dans des métiers de création ou de ressources humaines. Tous manifestent de l'intérêt pour les études qu'ils vont mener et qui sont directement en lien avec leur projet professionnel. Sur le plan familial, tous les lycéens racontent qu'ils sont et seront soutenus moralement et matériellement dans leurs études même si nous devons restituer une nuance pour l'un des lycéens dont le projet d'études ne va pas exactement dans le sens des parents à cause du type de formation associé à un taux d'échec très élevé. Ce groupe présente cependant des points de divergence importants. Ils ont bien vécu leur scolarité excepté pour deux des lycéens dont le premier qui a mis du temps à s'adapter à l'institution scolaire et le second à cause d'études secondaires menées en internat et dont l'éloignement familial ne lui a pas convenu. Trois d'entre eux ont éprouvé des difficultés académiques qui se sont manifestées par l'expérience du redoublement mais pour des raisons différentes : le premier s'investit beaucoup dans ses études mais éprouve des difficultés pour atteindre le niveau exigé, le second attribue ses difficultés par son manque d'investissement personnel scolaire et le fait qu'il repose sur ses acquis, enfin le troisième explique ses difficultés par rapport à son expérience personnelle négative des études en internat.

Nous observons une diversité importante quant à leur filière d'origine ainsi que l'expérience des études supérieures de la famille qui concerne seulement la moitié de ces lycéens.

### 3.2.2. PROJET SCOLAIRE (N = 20) :

*Troisième profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif (N = 7)*

Les lycéens qui appartiennent à ce profil sont nombreux à se représenter les études supérieures comme le moyen de définir un projet professionnel sur du long terme tout en pouvant apprendre et se former dans un domaine de connaissances avant de décider de leur avenir professionnel. Contrairement au profil suivant, le fait d'étudier par passion des études ou d'un domaine est nettement moins appuyé par ces lycéens. Tous les lycéens de ce profil ont eu une bonne scolarité et un bon rapport aux études excepté un lycéen qui a éprouvé fréquemment de l'ennui plutôt dû au manque de pratique que manque d'intérêt envers les savoirs transmis et qui a redoublé son année de terminale par repos sur ses acquis. Tous ont des membres de leur famille plus ou moins proches qui ont suivi des études supérieures, la plupart du temps, l'expérience concerne les membres de la fratrie. La plupart d'entre eux (5 sur 7) ont trouvé presque toutes les informations nécessaires auprès de leur famille par rapport au type de formation ou de projet professionnel envisagés, ainsi que le déroulement de cette dernière pour atteindre l'objectif professionnel visé. Tous appréhendent positivement la formation qu'ils souhaitent intégrer en premier vœu et il est intéressant de relever qu'ils ont tous un projet initial d'études mais très ouvert à une poursuite d'études pour pouvoir se spécialiser progressivement. Contrairement aux profils précédents, ils ne sont ni pressés d'intégrer le monde du travail ni sûrs de leur projet professionnel dans le sens où il n'est ni arrêté ni unique. Leurs parents les soutiennent tous financièrement (à l'exception d'un lycéen à cause de la situation financière difficile de ses parents) et moralement (à nuancer pour une lycéenne qui emprunte le même type d'études que sa mère qui en a eu une expérience négative mais qui a cependant le soutien de sa mère).

*Quatrième profil : les études par affinités voire passion (N = 13)*

Ce profil se caractérise par des lycéens qui définissent leur projet avant tout pour des critères d'affinités et de passion envers leur sujet d'études. Ils ne pensent pas forcément à définir un projet professionnel derrière du moins pas de façon aussi précise que les autres profils présentés dans la partie précédente qui introduit les profils liés à la définition d'un projet avant tout professionnel. Comparés aux lycéens du précédent profil, ceux-là se basent essentiellement sur ce qu'ils ont envie d'étudier pour définir davantage un projet scolaire que professionnel.

Ils se retrouvent sur leur expérience positive personnelle et scolaire de leur scolarité excepté pour deux des lycéens qui ont déjà redoublé mais dont il faut replacer les contextes : le premier a redoublé à cause d'un faible investissement scolaire et a un rapport personnel négatif à l'institution scolaire (ennui), le second est en retard d'un an à cause du temps d'adaptation à la langue française (origine étrangère) mais il a un bon rapport personnel et social avec l'institution scolaire. Dix d'entre eux donc la quasi-majorité ont un ou plusieurs membres de leur famille proche ou moins proche (mais avec qui ils ont été en contact pour définir leur projet d'études) qui ont suivi des études supérieures. Tous sont soutenus moralement dans leur projet d'études mais un peu moins (11) matériellement à cause de la situation financière difficile des parents.

Là encore, deux sous-groupes ont été préservés afin d'illustrer les nuances entre eux. Les deux groupes ont en commun le fait d'avoir un projet surtout scolaire mais pour le second, le fait d'étudier revêt une forte symbolique attachée au développement personnel et au fait d'aimer étudier sans forcément réfléchir déjà aux aboutissants professionnels et professionnalisants de la formation suivie. Cela rappelle vaguement la figure des Héritiers de Bourdieu et de Passeron (1964) de par le fait d'aimer étudier pour étudier. Cette représentation des études concerne 6 lycéens qui ont tous eu une bonne scolarité et un vécu positif avec l'institution scolaire, des membres de la famille qui ont suivi des études supérieures sauf l'une d'entre elles mais très investie dans son projet d'études. Ces lycéens perçoivent tous positivement leurs études qu'ils imaginent comme très enrichissantes et valorisantes. Leur projet professionnel n'existe pas encore précisément voire pas du tout et ils se projettent dans les études sur du long terme.

### 3.2.3. PROJET CONTRAINT (N = 4) :

#### *Cinquième profil : les études comme choix contraint*

Ce cinquième et dernier profil se décompose en deux sous-groupes dont le premier fait le focus sur les lycéens qui choisissent un projet scolaire plus sous la contrainte familiale que par choix personnel. Le second (qui ne représente qu'un individu) illustre l'indécision scolaire et professionnelle que peuvent vivre certains lycéens et les conduire à choisir par défaut leur projet post-secondaire. Tous ont une bonne scolarité et un bon rapport envers l'institution scolaire.

Pour le premier groupe, tous les lycéens proviennent de la filière scientifique et ont des membres de la famille qui exercent une pression pour pousser le jeune à choisir un certain type de formation qui ne correspond pas à ce qu'il voudrait faire initialement. Deux d'entre eux sont peu investis dans la recherche d'information et leur rapport aux parents est pour l'une conflictuel pour l'autre en tension, le sujet des études étant devenu « tabou à la maison ». L'autre lycéenne est au contraire très investie dans la recherche d'information car elle a une idée bien précise des études qu'elle compte suivre après la formation contrainte, elle a une vision très positive des études longues et scientifiques et émet le souhait de se réorienter dès que possible. Les trois lycéens ont plusieurs membres de leur famille qui ont suivi des études supérieures et malgré le désaccord voire la mésentente avec leur famille, cette dernière les soutient matériellement et financièrement.

Pour la lycéenne qui est contrainte de choisir des études plus par défaut que par conviction personnelle, elle manifeste beaucoup d'angoisse dans la définition de son projet scolaire et encore plus pour son projet professionnel qu'elle ne parvient pas à délimiter. Elle choisit plus par continuité avec sa filière que par affinité ou autre type de motivation. Elle est en effet attirée par plusieurs domaines mais « pas plus que ça », ce qui provoque chez elle le sentiment d'indécision scolaire et professionnel sans pour autant ne pas s'investir dans la recherche de formations avec l'accompagnement de ses parents et des personnels éducatifs. Cette lycéenne est soutenue par sa famille moralement et matériellement.



Conclusion relative à la typologie de projet :

La construction de cette typologie rend compte des liens entre le type de projet scolaire/scolaire/contraint du lycéen, des processus de recherche d'informations et de son premier rapport construit aux études (motivations et représentations) en prenant en considération son arrière-plan scolaire et familial. C'est en élaborant et en comparant ces profils que nous avons mis en lumière les relations entre les différentes thématiques traitées dans le premier corpus.

Certains de nos résultats vont dans le sens de certains travaux que nous avons évoqués : en ce qui concerne le type de projet que nous avons défini, nous nous sommes appuyée sur le travail de François Dubet, Dimensions et figures de l'expérience étudiante (1994) qui a rencontré des étudiants et cherché à restituer la complexité et l'hétérogénéité de ce groupe social tout en construisant une typologie visant à comprendre l'expérience étudiante en fonction de leur projet, de leur intégration et de leur vocation. Rapporté à notre étude, le concept de projet a été repris et adapté en fonction de nos résultats : le projet professionnel se manifeste par un rapport principalement instrumentaliste des études qui répondent à une demande de professionnalisation et de formation à un métier bien précis. Le projet scolaire représente des étudiants qui associent à leurs études la possibilité d'étudier un champ de connaissances qui les intéresse sans pour autant définir un projet professionnel ou une durée délimitée de leurs études. Ces deux formes de projet correspondent à certaines des données que nous avons analysées. Nous n'avons pas repris le concept d'absence de projet et mais en revanche, construit celui de projet contraint car il contient à la fois les lycéens qui n'ont pas de projet scolaire ni professionnel et ceux qui ont été contraints de définir leur projet d'études par pression familiale.

Deux autres concepts sociologiques ont également été éprouvés dans notre analyse et proviennent du travail de Bourdieu sur l'explication de la reproduction des inégalités sociales. Nous nous référons aux deux concepts de capital culturel et de capital social dans le contexte familial du lycéen : le premier type de capital dit culturel intervient dans notre analyse au niveau de l'expérience des études des parents et des autres membres de la famille dont le vécu de surcroît positif des études a peut-être influencé plus ou moins consciemment les lycéens dans leur processus décisionnel d'orientation et leur premier rapport construit. Le capital social qui se manifeste par un certain type de réseaux relationnels et inter-relationnelles est également important car nous avons vu à plusieurs reprises que la source de connaissances des informations ayant permis de définir le projet d'études et/ou professionnel venait soit des amis de la famille soit des amis du lycéen.

Par ailleurs, nous avons également observé un lien entre la qualité du rapport à l'institution scolaire (personnel et académique) et le type de formation post-baccalauréat choisie : par exemple, presque tous les lycéens qui se prédestinent à des études courtes et en alternance ont eu un mauvais rapport à l'école (ennui et/ou difficultés académiques).

Cette seconde approche du premier corpus de notre recherche nous a permis d'enrichir notre compréhension des processus mis en place par les lycéens pour définir leur projet tout en les mettant en relation avec leur environnement familial et parfois même avec leur rapport envers l'institution scolaire.

Nous allons maintenant être en mesure de tester l'une de nos hypothèses de recherche en examinant les relations entre les quatre formes de persévérance que nous avons retenues pour notre étude et les différentes caractéristiques de pré-admission.

#### **4. Comprendre le type de persévérance à partir des caractéristiques de pré-admission :**

Dans cette dernière partie du chapitre, nous confrontons nos données analysées du premier corpus avec le type de persévérance observée en fin de première année dans les études supérieures, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Nous répondons ainsi à certaines de nos questions de recherche en testant nos hypothèses.

D'abord, nous présentons et discutons les résultats qui montrent comment se caractérisent chacun des quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres, en nous appuyant sur le comptage des variables de pré-admission et leur répartition à l'intérieur des quatre formes de persévérance (Huberman & Miles, 2003). Pour plus de clarté, nous accompagnons chaque partie qui introduit les types de persévérance avec un tableau qui recense les variables de pré-admission des étudiants d'une part « moteurs », c'est-à-dire associées positivement à la persévérance et à la réussite et d'autre part, les variables « contraintes », qui leur sont associées négativement (Huberman & Miles, 2003). Cette procédure d'analyse descriptive nous permet de dresser un portrait de chaque type de persévérance sans les comparer immédiatement. Nous utilisons ainsi une approche intra groupe dans un premier moment.

Enfin, le but est de comparer les différents types de persévérance en fonction de la répartition des caractéristiques de pré-admission des étudiants, alors qu'ils étaient en processus d'élaboration de leur projet. Nous nous demandons en effet si chaque type de persévérance peut se différencier en fonction :

- du type de projet des étudiants quand ils étaient en terminale au lycée,
- de l'expérience antérieure relative à l'institution scolaire sur les plans académiques et personnels,
- du rapport pré-construit des études supérieures,
- des stratégies mises en place dans le processus d'orientation,
- du statut et implications familiales.

Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé le test statistique exact de Fisher qui constitue une alternative au test de contingence du Chi Deux. Moins puissant que le Chi deux, ce test statistique inférentiel nous permet néanmoins de tester nos hypothèses de recherche en questionnant la relation entre les variables de pré-admission, les quatre types de persévérance, le fait de persévérer ou non dans le même cursus d'études, de réussir ou d'échouer académiquement, alors que nos effectifs sont faibles. Cette fois-ci, nous nous inscrivons alors dans une approche inter groupe. Nous rappellerons nos hypothèses juste avant la présentation et discussion de ces résultats.

#### **4.1. Comment se caractérisent les quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres ?**

##### **4.1.1. La persévérance au sein du même cursus et la réussite en tant que validation de la première année (N=29) :**

Le premier groupe qui met en perspective les résultats des variables de pré-rentrée avec les différents types de persévérance est celui des lycéens qui ont réussi leur première année d'études et qui ont fait le choix de persévérer en seconde année. Ce sont les lycéens les plus représentés de

notre échantillon (29 sur 47).

Tableau 45 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants persévérants et en réussite

Variables moteurs de pré-rentree	Variables contraintes de pré-rentree
N = 22	N = 7
Absence de redoublement	Expérience du redoublement
N = 21	N = 8
Absence de difficultés académiques – bon élève	Présence de difficultés académiques persistantes pour quatre d'entre eux, périodiques pour les quatre autres
N = 15	N = 14
Mentions obtenues au baccalauréat avec des variations : 13 lycéens ont eu la mention AB, un lycéen la mention B et une lycéenne, la mention TB	Absence de mentions
N = 25	N = 4
Rapport personnel positif à l'école - motivation	Rapport personnel négatif à l'école – ennui
N = 14	N = 15
Expérience des études des parents	Pas d'expérience des études des parents
N = 16	N = 13
Expérience des études de la fratrie	Pas d'expérience des études de la fratrie car tous les lycéens concernés sont soit l'aîné de leur famille ou enfants uniques excepté pour une lycéenne dont la grande sœur n'a pas suivi d'études supérieures
N = 17	N = 12
Origine sociale favorisée (A et B)	Origines sociales moyennes (11) et défavorisées (1)
N = 29	N = 0
Soutien de la famille dans le projet d'études : implication et encouragement parental dans les divers types de procédures pour définir le projet du lycéen	Pas ou peu de soutien familial dans le projet
N = 13	N = 16
Sources de connaissances dans la famille	Aucune source de connaissances dans la famille : sources surtout au lycée (amis et enseignants) et provenant de recherches personnelles
N = 24	N = 5
Investissement personnel dans le projet	Peu d'investissement personnel : peu de diversification des sources d'information pour définir le projet
N = 27	N = 2
Projet scolaire/professionnel voulu	Projet scolaire/professionnel contraint
N = 26	N = 3
Projet scolaire très précis et arrêté pour la plupart des lycéens sur un seul domaine d'études (18), ouvert sur plusieurs formations de disciplines différentes (8) ;	Indécision scolaire cf lycéenne en année de première au lycée lors de notre rencontre et deux autres lycéens en année de terminale qui ont le sentiment de s'orienter par nécessité ;
8 sur 29 des lycéens choisissent plusieurs types de formation pour se	21 sur 29 choisissent un seul type de formation ce qui peut défavoriser

donner plus de chances d'accès et de réussite	leurs chances d'accès et de réussite des études supérieures
N = 25	N = 4
Projet professionnel défini en fonction d'un domaine professionnel particulier (22) en fonction de plusieurs domaines professionnels (3)	Indécision professionnelle cf un lycéen en année de première au lycée lors de notre rencontre, les trois autres souhaitent se prononcer en fonction de leur avancement dans les études
N = 11	N = 18
Filière scientifique au lycée : 11	Autres filières que scientifique au lycée : ES (8), L (5) et STG (5)
N = 24	N = 5
Filière générale au lycée	Filière technologique au lycée (STG)
N = 27	N = 2
Appréhensions positives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique par rapport aux nouvelles pédagogies	Appréhensions négatives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique par rapport aux nouvelles pédagogies
	4 lycéens appréhendent leur capacité à s'ajuster scolairement

*Le lien observé entre le parcours scolaire antérieur aux études, la réussite et la persévérance :*

Ce premier groupe se compose majoritairement de lycéens qui ont décrit une scolarité sans difficultés académiques importantes (21 sur 29) et qui n'ont pas vécu l'expérience du redoublement (22 sur 29) que ces lycéens expliquent non pas à cause de difficultés académiques persistantes mais d'un repos sur leurs acquis « *Ben, écoutez, depuis la primaire jusqu'à la première, ben, je ne travaillais pas, j'étais un fainéant au niveau des études (...)* **Quand on a jamais travaillé et qu'on essaie de s'y mettre, ben forcément, ça prend du temps, c'est d'ailleurs pour ça que j'ai redoublé ma terminale.** » (lycéen âgé de 19 ans, terminale S).

Un peu plus de la moitié d'entre eux ont obtenu des mentions au baccalauréat dont la majorité, la mention Assez bien (13 sur 29), un lycéen la mention Bien et une lycéenne, la mention Très bien. Globalement, ils représentent alors des lycéens au profil de bon élève, qui de surcroît ont défini un rapport personnel positif à l'institution scolaire (25 sur 29) « *Ça (mon expérience scolaire) s'est toujours bien passé dans l'ensemble.* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale ES).

Les recherches qui se sont intéressées aux impacts de l'expérience scolaire passée ont montré qu'il existait un lien probant entre un parcours scolaire marqué positivement d'un point de vue académique et le fait de ne pas décrocher de ses études supérieures (Janosz, 2000 ; Violette, 1991 ; Greenberg, 1981 ; Terrill & Ducharme, 1994 ; Osborn, 2001 ; Dille & Mezack, 1991 ; Thompson, 1997 ; Dupin-Bryant, 2004 ; Radwanski, 1987 ; Farabaugh-Dorkins, 1991 ; Desjardins et al., 2003 ; Dohn, 1991 ; Tinto, 2005, Cartier & Langevin, 2001 cités par Audet, 2008). Partant de ce constat,

nous pensons qu'il est possible d'établir a priori un lien tangible entre l'expérience scolaire des lycéens que nous avons suivis pendant leur année de terminale et leur probabilité à persévérer tout en réussissant. Le fait d'obtenir une mention au baccalauréat est également un indicateur qui peut également expliquer les probabilités de réussite (Beaupère et al., 2007) même s'il concerne seulement la moitié de ce groupe d'étudiants. Nous formulons ainsi l'hypothèse que ces étudiants en réussite et persévérants ont eu une expérience scolaire positive qui leur a permis de mieux s'adapter aux études supérieures en passant du métier d'élève maîtrisé à celui d'étudiant.

*Le lien entre le milieu familial, le soutien social perçu, la réussite et la persévérance aux études :*

En ce qui concerne l'analyse des résultats portant sur le statut et l'implication des familles, moins de la moitié des lycéens ont leurs parents ayant bénéficié d'une expérience scolaire post-baccalauréat (15 sur 29) et 16 sur 29 de ces lycéens ont au moins un membre de la fratrie aîné qui a suivi des études supérieures. A l'exception d'une lycéenne dont la grande sœur n'a pas suivi d'études supérieures, les autres dans le même cas sont soit l'aîné de leur famille soit enfant unique, ce qui apporte une nuance par rapport aux résultats sur la représentation de l'expérience des études supérieures de la fratrie. La fusion des données entre l'expérience des études des parents et celle des membres de la fratrie ramène au nombre de 21 les lycéens dont la famille a connu l'enseignement supérieur, ce qui permet de faire le lien avec le travail récent de Boutchenik et al. (2015) qui prolonge les travaux bourdieusiens du capital culturel et social en prenant en compte dans son analyse à la fois le niveau d'études des parents et celui des membres de la fratrie des étudiants, ce dernier pouvant alors mieux expliquer les aspirations scolaires des étudiants et leur propension à accéder, réussir et persévérer aux études supérieures « *Ma mère est mère au foyer et mon père est plâtrier-peintre. Ils n'ont pas fait d'études supérieures. Mon frère fait des études supérieures en droit, il en est à sa 2e année. J'ai d'autres frères, mais ils sont plus petits.* » (lycéen âgé de 17 ans, terminale STG). Pour aller encore plus loin, lorsque nous tenons compte des lycéens qui évoquent leur relation avec des membres plus éloignés du cercle familial le plus proche, seulement 6 d'entre eux n'ont personne au sein de leur famille qui ont suivi des études et avec qui ils sont restés en contact au moment de définir leur projet. Ces constats peuvent nous indiquer qu'il existe un lien entre l'environnement familial et les probabilités de mieux comprendre les attentes des études afin de réussir et de persévérer. Notons par ailleurs que plus de la moitié des étudiants de ce groupe ont au moins l'un de leurs deux parents qui exerce une profession classée dans les catégories socio-

professionnelles favorisée A et B, et que sur les autres restants, onze ont au moins l'un de ses deux parents exerçant un emploi classé parmi la catégorie socio-professionnelle moyenne et un seul uniquement est issu d'un milieu social défavorisé. Cette répartition montre qu'une part importante de ce groupe est constituée de jeunes qui ont pu être favorisés d'un point social et culturel, ce qui explique peut-être leur surreprésentation au sein de celui-ci : les pratiques et pensées héritées du cadre familial permettent peut-être d'expliquer leur propension à réussir et à persévérer en première année d'études. Pour pouvoir affirmer cela, il nous faudra également comparer les groupes entre eux en mesurant la proportion des catégories socio-professionnelles de notre échantillon.

Cependant, un peu plus de la moitié des lycéens (16 sur 29) n'ont pas eu d'informations utiles au sein de leur famille afin de construire leur projet d'études et/ou professionnel ceci s'expliquant probablement par leur absence de connaissances du milieu des études supérieures ou du domaine spécifique d'études que visent les lycéens qui est différent de celui côtoyé par la famille « *pour mes études j'ai pas vraiment trouvé ce que je cherchais, l'aide que je cherchais donc c'est beaucoup par moi-même en fait que j'ai cherché dans les universités.* » (lycéenne âgée de 18 ans, terminale S). L'on peut donc se demander de quelle façon l'expérience des parents et de la famille peuvent contribuer à expliquer la réussite et la persévérance aux études si elle n'a pas été utile aux lycéens lors de l'élaboration de leur projet. Nous pensons que le soutien social perçu par les lycéens et les stratégies mises en place par la famille lors de l'orientation en fin de lycée peut expliquer en partie cela.

En effet, l'ensemble des lycéens appartenant à ce groupe sont soutenus par leur famille dans la construction de leur projet puisque leurs parents s'y intéressent et leur offrent les conditions matérielles pour réussir à hauteur de leurs moyens économiques « *Moi je me dis que notre fille a quand même beaucoup de la chance qu'on puisse l'accompagner partout, lui financer les concours, l'aider dans sa réflexion. Tous ces jeunes qui n'ont pas leurs parents là-dedans ben, c'est tout de même de leur avenir professionnel dont il s'agit* » (mère d'une lycéenne âgée de 17 ans, terminale S). Nous faisons l'hypothèse que si ce soutien s'est maintenu pendant l'année de transition du lycée aux études supérieures, il aura permis d'offrir à l'étudiant un cadre rassurant et lui facilitant son ajustement sur les deux plans scolaire et personnel comme le soulignent les travaux de Grayson, Holmbeck et Wandrei (1993) et de Kenny et Donaldson (1991). Comme l'ont également montré des études portant sur des adolescents dans l'enseignement secondaire, l'engagement, la participation et

le soutien des parents peuvent largement contribuer à la réussite scolaire et à la protection contre le décrochage (Deslandes, Bouchard & St-Amant, 1999 ; Potvin et al., 1999), le témoignage d'un autre parent d'élève illustre également cet autre forme de soutien parental dans la scolarité du jeune : « *Je travaillais un petit peu pendant la scolarité de mes enfants, j'ai pu bien les suivre. Enfin après ça c'est personnel, c'est quelque chose qui me tient à cœur depuis qu'ils sont tout petits, c'est à dire depuis... moi je vous ai dit, j'ai toujours été dans les écoles, toujours, je suis élue partout, déléguée de classe.* » (mère d'un lycéen âgé de 18 ans, terminale STG). Le fait de suivre et de s'intéresser aux études de son fils et de l'accompagner dans ses démarches de réflexion sont alors des indicateurs d'engagement parental important et qui, si maintenu lors des études supérieures, représente un atout pour l'étudiant comme l'analyse la mère de la lycéenne plus haut ainsi que les recherches étudiant la relation entre les différentes formes de soutien parental et la persévérance dans les études supérieures. En ce sens, nous pouvons penser que c'est plus la manière dont vont se comporter les parents vis-à-vis de l'orientation et des études supérieures qui aura un impact positif sur les chances de réussite et de persévérance que leur statut socio-culturel à proprement parler même si nous mesurons son importance sur les pratiques et les représentations qu'il véhicule à travers la famille notamment par la transmission d'un savoir être, d'un savoir-faire émanant de leur milieu et de leur réseau relationnel.

*Le lien entre le type de projet, la réussite et la persévérance aux études :*

Concernant le lien entre les différentes façons dont nous avons codé et analysé le projet et ce type de persévérance, presque tous les lycéens (27 sur 29) ont défini leur projet sans avoir été contraints par le principe qu'il faut suivre des études ou par pression de la part de la famille « *C'est ça qu'elle veut. Qu'elle fasse ce qu'il lui plaît. Il faut qu'elle choisisse si c'est l'alternance, c'est l'alternance. Ça sera son choix à elle. On met tout en œuvre.* » (mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, terminale STG). Les deux autres lycéens, contraints par leur orientation ont un profil différent puisque le premier ne suit pas l'orientation voulue initialement par peur d'échouer et de ne pas trouver du travail, la seconde n'a aucune idée de projet et suit des études plus par nécessité que par choix. Étant donné leur profil, il serait intéressant de voir leur devenir pour voir s'ils persévèrent plus tard dans leur cursus d'études ou s'ils décrochent.

Un autre point abordé par rapport à la thématique du projet est celui des différents choix



d'orientation formulés par les lycéens avant l'obtention du baccalauréat. D'abord, nous observons que parmi les étudiants en réussite et persévérants, 26 d'entre eux avaient un projet scolaire défini clairement qu'il soit restreint (18 sur 26) « *Après j'ai cherché cette formation, la licence LEA et j'ai été content qu'il y ait ce que je voulais à \*\*\*.* » (lycéen âgé de 19 ans, terminale L) ou plus ouvert (8 sur 26) « *Je voudrais partir d'ici, faire un BTS en relation avec les assurances et le commerce, après me spécialiser dans les assurances. Donc c'est pour ça que je cherche en alternance pour pouvoir me spécialiser au plus vite. (...) En vœu Post Bac, j'ai quand même mis fac LEA (langue étrangère appliquée) qui permet de devenir interprète* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale ES). Trois lycéens sont indécis scolairement : ils n'ont pas d'idée claire du projet scolaire après l'obtention du baccalauréat, cela s'expliquant assez aisément pour l'une d'entre eux dont nous avons rencontré la mère pendant son année de première au lycée. Les deux autres sont en année de terminale mais ils ne savent pas quoi faire : sans conviction, ils s'inscrivent dans leur future formation à défaut de pouvoir redoubler l'année de terminale pour examiner plus longuement les autres alternatives « *Eh ben, je le rate, et ben je redouble, et comme ça j'ai une année de plus. (...) Mais les profs m'ont dit, ben non. Donc je sais pas... Du coup j'ai pas trop de pression pour le bac. Je révise pas trop, mais il faut que je m'y mette. Donc, pour l'année prochaine, c'est un peu à contre-cœur, ce que je vais faire.* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale ES) ou de pouvoir s'orienter dans la formation préalablement souhaitée « *En fait, ça a été tabou l'orientation à la maison. Il ne voulait pas parler de son projet professionnel avec nous, de son orientation. Au début, si, il nous a dit : « Je veux faire STAPS. » Nous, forcément, ça nous a... on l'a questionné (...) On lui a expliqué un petit peu notre regard, qu'il y a beaucoup de sélection... (...) Donc, on l'a juste amené à se questionner sans lui dire non.* » (mère d'un lycéen âgé de 18 ans, terminale S).

Afin de favoriser leurs chances de réussite et d'accès aux études supérieures, un peu plus de la moitié des lycéens (15 sur 29) ont ciblé plusieurs types de formations après le baccalauréat « *J'ai demandé une classe préparatoire économique et si je ne suis pas pris j'irai en licence sciences humaines, option histoire.* » (lycéen âgé de 17 ans, terminale S) alors que les autres (14) restent fermés sur un seul type de formation « *Moi j'aimerais bien continuer en tout ce qui est biochimie, chimie. J'ai demandé un BTS de chimiste, un BTS bio-analyse médicale et un DUT chimiste, à \*\*\*, \*\*\* et \*\*\*.* » (lycéen âgé de 19 ans, terminale S). Soulignons ici que le fait de restreindre le nombre de vœux post-baccalauréat en terme de domaine disciplinaire et de type de formation peut constituer une prise de risques d'échec et de décrochage des études supérieures selon Autret et

Forner (2002) car en effectuant ce choix, ils réduisent alors leurs chances d'accès et de réussite dans d'autres formations de l'enseignement supérieur. Plus le lycéen ouvre ses perspectives plus il met à profit sa stratégie d'accès et de réussite aux études supérieures. En dépit de ces études réalisées, cette partie de notre échantillon montre que malgré la restriction des vœux de formation, des étudiants ont réussi et persévéré dans leur cursus d'études. La question est donc de savoir si le projet du lycéen, ses attentes étaient réalistes vis-à-vis de l'expérience des études et/ou si sa transition a été satisfaisante et assez convaincante pour qu'il poursuive (Tinto, 1997), notamment son intégration académique, sociale et son engagement institutionnel. C'est en confrontant les résultats de nos deux corpus d'études que nous pourrions répondre à ces questions.

Un autre lien peut être fait entre la typologie des projets que nous avons construite dans la section précédente et ce type de persévérance. Comment se caractérise ce premier groupe ? Dans l'ordre décroissant, les résultats sont les suivants :

- 9/29 des étudiants au deuxième profil (les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis) ;
- 7/29 des étudiants au quatrième profil (les études par passion voire affinités) ;
- 6/29 des étudiants au troisième profil (les études, perçues comme parcours évolutif) y sont représentés ;
- 5/29 des étudiants au premier profil (les études pour rentrer rapidement dans la vie active) ;
- 2/29 des étudiants au cinquième profil (les études comme choix contraint) ;

Si nous comparons les quatre types de persévérance en fonction de la représentativité des types de projet, nous remarquons que chaque type de projet est présent et que peu d'écarts existent finalement entre eux sauf pour le cinquième profil, le moins présent dans ce groupe. Étant donné nos faibles effectifs pour chacun des types de projet il nous paraît impossible d'interpréter ces résultats. Peut-être que l'approche inter-groupale pourra nous le permettre, en identifiant comment se répartissent les formes de persévérance en fonction du type de projet et non pas l'inverse.

*Le lien entre les représentations des études, la réussite et la persévérance :*

La majorité des lycéens de ce groupe ont une appréhension positive de leur intégration académique aux études supérieures (27 sur 29) : cela peut prendre en compte l'intégration académique sous sa

forme de performances académiques donc l'adaptation aux nouvelles exigences académiques et également l'intégration académique sous sa forme d'adaptation aux nouveaux rapports pédagogiques dans la classe « *Nous, on nous dit fac c'est un peu... voilà, c'est le grand saut, c'est le travail tout seul, c'est ce qu'on nous dit. (...) c'est ce qu'a dit mon frère, ça va être les TP par groupe, et pis, des petites promos de 60. Voilà, ça reste encore encadré.* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale ES).

Ce constat est bénéfique pour les lycéens qui se projettent positivement : comme l'ont montré Romainville (2000) et Roy (2005) le fait de croire en ses capacités d'adaptation scolaire facilite l'ajustement universitaire et contribue à la protection contre le décrochage. Notons toutefois que pour 4 des lycéens, l'estime de soi scolaire n'est pas positive en terme d'ajustement aux nouvelles exigences de travail personnel « *C'est surtout le premier truc qui me vient en tête : la masse de travail qu'on aura en surplus. C'est surtout parce que je sais que j'ai tendance à m'écartier un petit peu de temps en temps. Il va falloir s'auto-gérer quoi. (...) j'ai peur de partir pour le travail. Disons que le travail, c'est ça qui me fait le plus peur en fait.* » (lycéen âgé de 19 ans, terminale S). Cela ne les a pourtant pas empêchés de réussir et de persévérer dans leurs études. Peut-être que l'analyse du second corpus pourra nous donner plus d'éléments pour le comprendre, notamment en ce qui concerne la qualité d'ajustement académique réel du lycéen alors étudiant.

#### 4.1.2. La persévérance malgré l'échec académique (N=9) :

Le second groupe d'étudiants est celui de ceux qui persévèrent dans la même voie d'études alors qu'ils n'ont pas réussi à valider leur première année d'études. Ce sont donc des étudiants qui prennent le risque de perdre une année supplémentaire en redoublant leur première année d'études post-baccalauréat mais qui montrent qu'ils sont engagés dans leur projet.

Tableau 46 : variables moteurs et contraintes des étudiants étant en échec académique mais en persévérance dans la même voie d'études

Variables moteurs de pré-rentrée	Variables contraintes de pré-rentrée
N = 4	N = 5
Absence de redoublement	Expérience du redoublement
N = 4	N = 5
Absence de difficultés académiques – bon élève	Présence de difficultés académiques persistantes pour quatre d'entre eux,

CHAPITRE 6. Résultats et discussion du premier corpus d'entretiens

	récentes pour une lycéenne depuis l'année de terminale
N = 5	N = 4
Mentions obtenues au baccalauréat avec des variations : 2 lycéens ont eu la mention AB, une lycéenne a eu la mention TB, deux lycéennes la mention B. Les lycéennes ayant eu les mentions B et TB sont en filière scientifique et ont suivi la PACES.	Absence de mentions
N = 3	N = 6
Rapport personnel positif à l'école - motivation	Rapport personnel négatif à l'école – ennui et/ou problèmes relationnels avec professeurs et pairs récents (en année de terminale) ou fréquents
N = 4	N = 5
Expérience des études des parents	Pas d'expérience des études des parents
N = 3	N = 6
Expérience des études de la fratrie	Pas d'expérience des études de la fratrie dont deux n'ont pas de frères ou sont les aînés de la fratrie
N = 5	N = 4
Origine sociale favorisée (fusion catégories favorisée A et B)	Origine sociale moyenne (2) et défavorisée (2)
N = 9	N = 0
Soutien de la famille dans le projet d'études : implication et encouragement parental dans les divers types de procédures pour définir le projet du lycéen	Pas ou peu de soutien familial dans le projet
N = 5	N = 4
Sources de connaissances dans la famille, ce constat concerne seulement les lycéens se pré-destinant à des études de médecine à l'exception d'une lycéenne souhaitant exercer dans le domaine juridique	Aucune source de connaissances dans la famille
N = 9	N = 0
Investissement personnel dans le projet	Pas ou peu d'investissement personnel dans le projet (< pression de la famille pour le projet scolaire et professionnel ?)
N = 9	N = 0
Projet scolaire/professionnel voulu	Projet scolaire/professionnel contraint
N = 8	N = 1
Projet scolaire défini très précis et arrêté pour les lycéens qui savent déjà quel domaine professionnel ou d'études les intéresse	Indécision scolaire cf lycéen en année de première au lycée lors de notre rencontre
Un lycéen formule cependant plusieurs types de formation dans ses vœux d'orientation	Presque tous les lycéens en année de terminale (8/9) se ferment sur un seul type de formation post-baccalauréat
N = 8	N = 1
Projet professionnel défini en fonction d'un domaine professionnel particulier	Indécision professionnelle cf lycéen en année de première au lycée lors de notre rencontre
N = 6	N = 3
Filière scientifique au lycée : concerne les lycéens souhaitant exercer dans le secteur médical ou vétérinaire	Autre filière que scientifique au lycée : deux sont en terminale STG et la dernière concernée est en terminale littéraire
N = 7	N = 2
Filière générale au lycée	Filière technologique au lycée
N = 3	N = 6
Appréhensions positives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique	Appréhensions négatives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique

*Le lien entre l'expérience scolaire, la persévérance et l'échec aux études supérieures :*

Les lycéens qui appartiennent à ce groupe rassemblent les caractéristiques scolaires suivantes : plus de la moitié d'entre eux (5 sur 9) ont connu l'expérience du redoublement et le même nombre d'entre eux ont éprouvé des difficultés académiques durant leur scolarité « *j'ai redoublé ma 3e parce que j'étais vraiment très nulle en maths. (...) J'ai toujours eu un souci avec les maths. Je ne m'en suis jamais sortie, même l'année dernière.* » (lycéenne âgée de 19 ans, terminale L).

Un nombre assez important d'entre eux (6 sur 9) relatent également un rapport personnel négatif aux études qui se manifeste par l'apparition fréquente d'épisodes d'ennui ressenti à l'école « *À la primaire, je pleurais pour aller à l'école. Puis au fil des années, je me suis habitué. Le matin, c'est quand même la galère pour se lever, mais j'y vais de bon pied. Pour moi, vivement que le statut de lycéen parte, vivement que je sois bachelier, c'est-à-dire dans les universités, ce qui est beaucoup plus intéressant. Après, on est moins encadré. On a plus de liberté.* » (lycéen âgé de 17 ans, terminale STG).

Ces premiers éléments montrent que ce groupe a un passé scolaire plus fragile que celui dont les individus ont réussi et persévéré, ce qui peut peut-être expliquer partiellement leur échec académique en première année d'études.

Néanmoins, les résultats concernant l'obtention de la mention viennent contrebalancer cette première tendance de ce groupe puisque plus de la moitié d'entre eux (5 sur 9) ont obtenu une mention au baccalauréat dont deux lycéens la mention Assez bien, deux lycéennes la mention Bien et une autre lycéenne la mention Très bien. La mention est un indicateur fiable pour expliquer les taux de réussite (Beaupère et al., 2007) d'autant plus si elle permet d'accéder aux meilleurs classements (mentions Très bien et Bien). Ce décalage avec les autres individus du même groupe s'explique probablement par l'orientation post-baccalauréat et surtout par le profil scolaire de certains de ces lycéens qui font figure de bons voire très bons élèves : les lycéennes qui ont obtenu les meilleures mentions au baccalauréat (Bien et Très bien) sont toutes trois inscrites en PACES l'année consécutive et décrivent leur scolarité très positivement d'un point de vue académique « *c'est une élève qui a toujours bien travaillé* » (mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, terminale S) et personnelle « *Pour moi, ça a été plutôt intéressant, on ne reste pas enfermé chez soi avec des activités qu'on fait tous seuls ou qui nous ouvrent pas du tout l'esprit. Ça nous apprend à vivre avec d'autres personnes en communauté, on se fait des amis, et puis avec les professeurs on a des*

**bons rapports. Ils nous apprennent pas seulement leur matière.** » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale S). Comme une part non négligeable des étudiants de cette filière d'études, elles échouent leur première année d'études de santé et deux d'entre elles valideront leur PACES et intégreront une école de kinésithérapeutes. Nous pensons qu'il est alors important d'opérer une distinction dans ce groupe en fonction d'une part du profil scolaire du lycéen et d'autre part, de son projet scolaire post-baccalauréat, le fait de suivre une filière scientifique puis d'intégrer la PACES relevant plus d'une logique d'excellence (Berthelot, 1993) que d'une marque de fragilité scolaire. Nous pensons pouvoir démontrer cela par le fait que les autres parcours lycéens sont marqués négativement par l'expérience du redoublement et la fréquence accrue de difficultés académiques, ce qui corrobore les résultats des travaux qui se sont intéressés au lien entre le passé scolaire en terme de performances scolaires et la propension à réussir ou échouer dans les études supérieures (Tinto, 2005 ; Beaupère et al., 2007).

*Le lien entre le milieu familial, le soutien social perçu, l'échec et la persévérance aux études :*

Concernant le statut et l'implication de la famille pour ces lycéens qui persévéreront malgré leur échec académique, un peu plus de la moitié d'entre eux (5 sur 9) n'ont pas leurs parents détenteurs ou ayant eu une expérience des études supérieures. Également 6 d'entre eux n'ont pas de membre de la fratrie ayant expérimenté les études supérieures cela s'expliquant pour deux d'entre eux, par le fait qu'ils soient l'aîné de leur famille. La fusion des données nous montre que seulement 3 des lycéennes n'ont pas de membres de leur famille proche qui ont suivi des études supérieures et lorsque nous tenons compte de la famille éloignée, uniquement 2 lycéennes sont concernées par ce fait. Cela montre que les lycéens de ce second groupe tout comme la majorité de ceux appartenant au premier groupe sont sensibilisés plus ou moins directement aux études supérieures, ce qui peut influencer leurs aspirations scolaires et a fortiori leurs probabilités de réussite et de persévérance (Bourdieu, 1979 ; Boutchenik, 2015). Si nous nous référons également à nos données renseignant la catégorie socio-professionnelle d'origine, nous remarquons que la part des étudiants provenant d'un contexte social favorisé (N=5) est légèrement plus grande que les deux autres réunies (moyenne et défavorisée : N=4). Cela rend difficile l'interprétation de nos données si ce n'est que le fait d'être issu d'une famille socialement favorisée ne garantit pas la réussite en première année d'études mais protège peut-être du départ institutionnel.

Les résultats attendus aux sources de connaissance de la formation ciblée ne prennent pas à contre-pied les précédentes observations puisque un peu plus de la moitié des lycéens (5 sur 9) ont été bien informés grâce à leur famille. Les deux capitaux culturel et social de la famille permettent d'offrir des conditions d'accès aux informations qui ne le sont pas toujours lors des recherches effectuées personnellement par le lycéen ou par l'intermédiaire des interlocuteurs au sein de son établissement scolaire « *Il a fallu faire des recherches et là c'est le bouche à oreilles, parce qu'à \*\*\*, trouver un ophtalmo, et le rendez-vous voilà, il faut beaucoup de temps donc nous, elle était suivie ici, c'est moi qui faisais, on a cherché ensemble, j'ai des amis sur \*\*\* qui sont dans la profession et qui m'ont dit « tu peux aller là », mais c'est vraiment du bouche à oreilles, les ressources.* » (mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, terminale S). Nous remarquons qu'il s'agit essentiellement de lycéens dont les parents ou réseaux sociaux parentaux exerçant dans les domaines médicaux et juridiques qui sont des domaines scolaires et professionnels élitistes. Partant de cette observation, l'on peut encore se demander ici s'il ne serait pas pertinent de subdiviser en deux sous-groupes ces étudiants qui redoublent leur première année d'études étant donné que ce sont quasiment tous ceux favorisés sur le plan scolaire et familial qui sont à nouveau le plus soutenus dans les démarches d'information via le capital social de leur famille.

Ce qui fait cependant l'unanimité parmi ce groupe, c'est le soutien social perçu dans la construction du projet : tous ces lycéens (9 sur 9) sont soutenus durant la construction de leur projet scolaire et/ou professionnel par leur famille ce qui nous le supposons, perdure durant la première année d'études et permet au lycéen futur étudiant de mieux s'armer psychologiquement pour ne pas décrocher et persister dans ses efforts « *Ma mère elle espère que je vais y arriver, je voudrais faire vétérinaire malgré mes notes qui ont un peu descendu, j'espère que ça se fera quand même...* » (lycéenne âgée de 18 ans, terminale S).

*Le lien entre le type de projet, l'échec et la persévérance aux études supérieures :*

Les résultats introduisant le rapport du lycéen à son projet sont homogènes sur plusieurs points : le premier concerne le fait que l'ensemble des lycéens ont choisi personnellement leur orientation post-baccalauréat à l'exception d'un lycéen dont nous avons rencontré sa mère pendant son année de première au lycée, ce qui explique son incertitude concernant ses deux projets scolaire et professionnel (8 sur 9). Deuxièmement, les mêmes lycéens sont certains du/des domaine(s)

professionnel(s) et scolaire(s) qu'ils souhaitent intégrer après leurs études supérieures et tous sont très investis dans la construction de leur projet. Ils savent précisément ce vers quoi ils souhaitent se diriger en ayant une idée très claire de leurs objectifs professionnels ce qui les limitent dans leur choix de type de formation voulue afin d'atteindre leurs buts personnels. Ainsi, sur les 8 lycéens en année de terminale, 7 d'entre eux ne choisissent qu'un seul type de formation post-baccalauréat « *A part le STAPS, je vois pas du tout.* » (lycéen âgé de 18 ans, terminale STG) alors qu'une lycéenne préfère élargir ce choix en appréhendant négativement ses chances d'accès à une école préparatoire au concours de vétérinaire mais en favorisant également ses chances d'accès et a fortiori de réussite ailleurs « *J'ai mis plan de prépa BCTST, c'est le nom de la prépa pour faire vétérinaire. Mais par rapport à mes notes, je ne serai pas prise, donc tout ce que j'ai mis sur Post-bac, je ne serai prise nulle part voilà. Je l'ai su il y a un mois, du coup il faut que j'annule tous mes vœux quand j'aurai la réponse. Normalement ce sera tout négatif, donc je vais devoir relancer une demande pour une fac, quelque chose comme ça.* » (lycéenne âgée de 18 ans, terminale S). Nous pouvons faire le lien entre ce groupe de lycéens et le travail de Dubet (1994) à propos des figures et de l'expérience étudiante : la majorité de ce groupe a un projet professionnel déterminé (8 sur les 8 lycéens en année de terminale) puisqu'ils souhaitent tous remplir une fonction spécifique dans le domaine de la santé à l'exception d'une lycéenne qui souhaite intégrer le domaine juridique mais avec la même certitude témoignée à l'égard de son projet professionnel. L'étude de Forner et d'Autret (2002) a mis en avant le risque potentiel des orientations fermées et arrêtées sur un projet scolaire car les étudiants se limitent à une seule voie d'accès aux études mais ce dernier est moins dangereux que l'indécision scolaire. Le risque encouru est donc que ces lycéens une fois l'année d'études terminée ne savent plus quoi faire comme études ou s'obstinent dans la même voie alors qu'ils ne parviennent pas à s'y ajuster scolairement. Néanmoins le fait d'avoir un projet défini de cette manière pressent la qualité de l'investissement académique des étudiants dont la source se constitue par leurs engagements et buts personnels (Tinto, 1997, 1999).

Ces résultats relatifs au projet s'accompagnent de la répartition des types de projet au sein de groupe de la manière suivante :

- 6/9 des étudiants au second profil (des études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis) y sont représentés ;
- 3/9 des étudiants au quatrième profil (des études suivies par passion, voire affinités) ;
- les autres n'y sont pas du tout représentés.



Ici, nous pouvons observer que seuls les étudiants qui avaient le deuxième et quatrième profil de projet persévèrent et échouent simultanément. Peut-être que le fait d'avoir un projet professionnel et de suivre des études par intérêt personnel protège du départ institutionnel mais qu'ils ne sont pas liés au fait de réussir.

*Le lien entre les représentations de l'enseignement supérieur, l'échec et la persévérance :*

Le dernier point qui différencie également le deuxième groupe du premier est la présence de représentations négatives de l'enseignement supérieur en terme d'intégration académique qui dépasse la moitié des lycéens concernés (6 sur 9). Les lycéens concernés nourrissent des craintes de ne pas pouvoir s'adapter aux nouvelles exigences académiques « *je veux faire vétérinaire, en fait, mais je ne suis pas sûre. C'est difficile, on va bien voir si j'y arrive ou pas.* » (lycéenne âgée de 18 ans, terminale S) et/ou aux nouvelles situations d'apprentissage dans les études supérieures qu'ils visent « *J'avais rencontré un étudiant en école d'infirmier qui était déjà passé par fac de médecine, pour être kiné et qui l'a pas réussie. (...) il préparait son mémoire sur la douleur donc je l'ai eu en entretien il m'a parlé de son cursus « quand je suis arrivé en école d'infirmière, la première chose que je me suis dit c'est que je vais tous les bouffer », il était tellement sur le qui-vive, préparé à... (...). C'était la loi du tout ou rien. Mais ça, pareil, ça interpelle, on se dit qu **c'est vraiment difficile cette fac** alors je ne connais pas les autres je peux pas comparer. Mais la fac de médecine particulièrement, ça me choque.. » (mère d'une lycéenne âgée de 18 ans, terminale S).*

Comme l'ont montré les recherches citées précédemment à propos de l'estime de soi scolaire, les lycéens qui doutent de leurs capacités d'adaptation sont les premiers à être touchés par le risque d'échouer et de décrocher (Romainville, 2000 ; Roy, 2005). L'on peut aussi relativiser ce constat en tenant compte des formations intégrées par les étudiants : la préparation à des concours et la première année de Droit sont assimilées à de forts taux d'échec notamment par le fait qu'il existe un *numerus clausus* pour les concours.

#### 4.1.3. Se réorienter en ayant été en échec académique (N=7) :

Le troisième groupe rassemble les lycéens qui ne persévéreront pas dans la même voie d'études et ne parviendront pas non plus à valider leur première année.

Tableau 47 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants se réorientant et étant en échec académique en fin de première année d'études

Variables moteurs de pré-rentree	Variables contraintes de pré-rentree
N = 6	N = 1
Absence de redoublement	Expérience du redoublement avec variable intervenante : repos sur acquis scolaires donc pas de réelles difficultés scolaires marquées pendant le cursus du lycée
N = 5	N = 2
Absence de difficultés académiques – bon élève	Présence de difficultés académiques périodiques (cas du lycée ci-dessus) ou chroniques : scolarité moyenne pour une lycéenne
N = 2	N = 5
Mention au baccalauréat AB pour deux lycéens	Absence de mentions
N = 5	N = 2
Rapport personnel positif à l'école - motivation	Rapport personnel négatif à l'école - ennui
N = 4	N = 3
Expérience des études des parents	Pas d'expérience des études des parents
N = 4	N = 3
Expérience des études de la fratrie	Pas d'expérience des études de la fratrie dont deux n'ont pas de frères ou sont les aînés de la fratrie
N = 4	N = 3
Origine sociale favorisée (A et B)	Origine sociale moyenne
N = 4	N = 3
Soutien de la famille dans le projet d'études : implication et encouragement parentaux dans les divers types de procédures pour définir le projet du lycéen	Pas ou peu de soutien familial dans le projet : pression pour définir le projet scolaire/professionnel de deux lycéennes l'une en CPGE S et l'autre en PACES, léger désaccord entre le lycéen et ses parents concernant son orientation
N = 5	N = 2
Sources de connaissances dans la famille	Aucune source de connaissances dans la famille
N = 6	N = 1
Investissement personnel dans le projet	Pas ou peu d'investissement personnel dans le projet car pression de la famille pour le projet scolaire et professionnel
N = 5	N = 2
Projet scolaire/professionnel voulu	Projet scolaire/professionnel contraint
N = 7	N = 0
Projet scolaire défini plus ou moins précisément : très précis et arrêté pour la plupart des lycéens qui savent déjà quel domaine professionnel les intéresse (6/7)	Indécision scolaire
3/7 avaient formulé plusieurs types de formation dans leurs vœux d'orientation	4/7 avaient formulé un seul type de formation dans leurs vœux d'orientation
N = 7	N = 0
Projet professionnel défini en fonction d'un domaine professionnel particulier	Indécision professionnelle

N = 2	N = 5
Filière scientifique au lycée	Autre filière que scientifique au lycée, deux lycéens en ES, même effectif en L et un autre issu de STG
N = 6	N = 1
Filière générale au lycée	Filière technologique au lycée
N = 4	N = 3
Appréhensions positives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique	Appréhensions négatives de la formation intégrée à bac +1 – intégration académique

*Le lien entre l'expérience scolaire, l'échec et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

A la différence du deuxième groupe, les lycéens de ce troisième groupe ont un profil scolaire positif, ce qui ne peut a priori pas expliquer leur échec académique dans les études supérieures : presque tous d'entre eux (6 sur 7) n'ont pas redoublé et 5 sur 7 n'ont pas rencontré de difficultés académiques durant leur scolarité ni même eu un rapport négatif envers l'institution scolaire « ***J'ai toujours eu un bon rapport à l'école en fait, parce que ma mère est enseignante, donc du coup j'ai toujours eu le goût des études, j'ai jamais eu de difficultés à aimer l'école et à y être bien.*** » (lycéen âgé de 18 ans, terminale ES). Soulignons d'ailleurs qu'une lycéenne au parcours scolaire positif sur le plan académique a un rapport personnel négatif envers l'institution scolaire le plus souvent parce qu'elle s'y ennueie pendant les cours et avec ses pairs qu'elle juge immatures « ***Je me rappelle que je m'ennuyais. On a failli me faire sauter une classe, justement parce que je m'ennuyais en primaire (...)*** Mais en fait, moi, plus j'augmente dans les classes, mieux c'est. En première, j'ai trop bien géré, j'sais pas comment j'ai fait, mais là ***en terminale un peu moins parce que je m'ennuie.*** C'est les personnes avec qui je suis. Je trouve que certaines choses, je les trouve un peu gamin, on va dire, et moi, du coup, ils m'ennuient un peu. » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale S). Même si la plupart d'entre eux n'ont pas obtenu de mention au baccalauréat (5 sur 7), il est difficile de se prononcer sur le lien à établir entre leur passé scolaire et leur échec académique dans les études supérieures. Peut-être que les facteurs liés au projet d'études, au soutien familial ou encore à l'expérience institutionnelle durant les études peuvent permettre de mieux expliquer la réorientation et l'échec académique dans le sens où l'adéquation entre les besoins personnels de l'étudiant et son expérience institutionnelle n'a pas eu lieu, l'a conduit à se désengager académiquement et personnellement de ses études (Tinto, 1997, 1999). Plusieurs pistes sont donc à explorer afin d'expliquer ce troisième type de persévérance.

*Le lien entre le milieu familial, le soutien social, l'échec et la réorientation vers un autre cursus d'études :*

Il est également difficile de se prononcer sur la relation des facteurs familiaux avec l'échec et la réorientation puisque plus de la moitié des étudiants de ce groupe (4 sur 7) ont au minimum un membre de leur famille (parents ou membre de la fratrie) qui a eu une expérience des études supérieures et 5 sur 7 ont au moins un membre de la famille expérimenté dans les études. La même tendance se profile lorsque nous nous référons à la répartition des jeunes en fonction de leur origine sociale puisque plus de la moitié d'entre eux (N=4) provient d'un milieu favorisé, ceux restant (N=3) ne proviennent cependant que de catégories socio-professionnelles moyennes, aucun étudiant issu de milieu social défavorisé n'est ainsi présent. Ces résultats infirment donc l'hypothèse que nous avons postulée pour les étudiants qui échouent mais persévèrent au sein du même cursus d'études, à savoir que le fait d'être issu d'un milieu social favorisé n'était pas nécessairement le garant de la réussite mais expliquait peut-être l'acte de persévérer.

De plus, un peu plus de la moitié d'entre eux (4 sur 7) ont le soutien de leur famille durant l'élaboration de leur projet scolaire et/ou professionnel et le même nombre d'entre eux sont favorisés par la communication des informations concernant leur future formation, connue par des membres de leur famille. Le nouveau point présent dans ce groupe et qui marque la différence avec les trois autres groupes est le manque ou l'absence de soutien de la famille ressenti par trois lycéens. Le premier cas concerne deux lycéennes dont les membres de la famille exercent une pression pour qu'elles suivent leurs préconisations scolaires sans tenir compte de ce qu'elles veulent réellement faire « ***J'arrive pas à parler de mes études avec mes parents, avec ma mère vite fait, tout ce qui compte pour eux c'est d'avoir des bonnes notes, de gros diplômes, et pis des grandes mentions. (...) d'après ce que j'ai compris, mes parents m'ont inscrite dans plein de trucs à côté pour que je travaille en plus. Après la fac de médecine, y'a des heures en plus, je ne sais plus c'est quoi, une sorte de prépa. Donc du coup, ils m'ont inscrite dans des trucs comme ça pour que je bosse encore plus. Ils m'ont dit que, vu qu'ils payaient, j'ai pas intérêt à louper. Ça m'angoisse un peu (...).*** » (lycéenne âgée de 18 ans, terminale S). Le troisième cas est différent mais rejoint les deux premiers puisque le lycéen ne se sent pas vraiment compris dans son choix d'orientation : son souhait d'aller à l'université déplaît à ses parents car l'expérience universitaire de son aîné s'est avérée être un échec « ***Il (mon frère) a tenté une année de fac qu'il a loupée. Du coup, mes parents sont pas très chauds***

*pour la fac. Donc ils m'ont dit, tu tentes, mais si ça marche pas, on te redirige vers un truc plus cadré comme un BTS ou un DUT.* » (lycéen âgé de 18 ans, terminale ES). L'importance du soutien affectif familial et de ses impacts sur les probabilités de décrochage et d'échec académique étant avérée dans les études portant sur la qualité d'ajustement universitaire des étudiants pendant la transition (Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Kenny & Donaldson, 1991), il est tout à fait possible que durant la première année d'études, le lycéen alors devenu étudiant n'ait pas été compris à nouveau par sa famille et/ou insatisfait de son expérience institutionnelle (les trois lycéens seront concernés) qui ne répond pas à son projet initial, il décide alors de se réorienter (ce cas concernera les deux lycéennes).

*Le lien entre le type de projet, l'échec et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

En ce qui concerne le rapport du lycéen à son projet scolaire et/ou professionnel, là encore peu d'éléments peuvent nous faire comprendre le choix de l'étudiant de se réorienter en fin de première année d'études car tous ont intégré la formation qu'ils voulaient sauf pour les deux lycéennes dont le projet scolaire a été imposé par leur famille. Appliquée à l'ensemble de ce groupe, nous pouvons faire l'hypothèse que la formation n'a pas pu répondre au projet initial des lycéens ou que l'expérience institutionnelle n'a pas été assez positive pour convaincre l'étudiant de poursuivre dans le même cursus (Tinto, 1997, 1999).

En année de terminale, tous ont une idée précise du projet scolaire qu'ils souhaitent intégrer (7 sur 7) et du domaine professionnel dans lequel ils souhaitent exercer (7 sur 7) : ils ont construit un projet professionnel au sens de Dubet (1994), c'est-à-dire que leur projet est avant tout professionnel et que leurs études sont un moyen d'arriver à leur fin.

Le seul écart remarqué s'opère dans la qualité de l'investissement personnel des lycéens où l'une des lycéennes contraintes par ses parents n'a pas cherché à collecter plus d'informations à propos de sa formation peut-être parce qu'elle s'y sentait piégée et son autonomie entravée. Le cas de la seconde lycéenne dont le projet scolaire a été contraint est différent puisque la présence de la pression familiale sur son projet ne l'a pas empêchée de mener d'autres recherches sur son projet scolaire : son déplacement aux portes ouvertes d'une université aura été alors un élément déclencheur pour elle car même si elle s'engage à suivre la première année dans la formation contrainte, elle aura déjà

prévu sa réorientation dans une autre formation dans laquelle elle se projette très positivement (et elle se réorientera d'ailleurs à l'université) « *Je voudrais faire des études dans la biologie. Là, je me lance dans une prépa BPCST (biologie, physique, chimie, sciences de la terre), mais à mon envie je vais vite aller en fac de bio. J'ai envie d'aller en fac de bio. Bon voilà, donc, je vais certainement faire une fac de bio, parce que j'ai envie de faire de la recherche pour que ça débouche un petit peu, même si tout le monde me dit de ne pas aller là, moi j'ai envie d'aller là, voilà (rires).* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale S).

Comme nous l'avons fait pour les deux précédents groupes, nous indiquons la répartition de ces étudiants en fonction de leur type de projet :

- 2/7 des étudiants au cinquième profil (des études comme choix contraint) y sont représentés ;
- 1/7 des étudiants au premier profil (des études pour rentrer rapidement dans la vie active) ;
- 2/7 des étudiants au quatrième profil (des études suivies par affinités voire passion) ;
- 1/7 des étudiants au troisième profil (des études perçues comme parcours évolutif) ;
- 1/7 des étudiants au deuxième profil (des études suivies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis).

Étant donné la répartition des types de projet dans ce groupe, nous ne sommes pas en mesure d'interpréter ces résultats si ce n'est que cette forme de persévérance ne semble pas pouvoir se caractériser en fonction du type de projet que nous avons construit dans la précédente section de notre chapitre.

*Le lien entre les représentations de l'enseignement supérieur, l'échec et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Pour terminer à propos de ce groupe, nous remarquons qu'un peu plus de la moitié d'entre eux nourrissent des craintes à propos de leur intégration académique (4 sur 7) : ils appréhendent négativement leurs capacités d'adaptation aux nouvelles exigences académiques et/ou aux nouvelles méthodes de pédagogie de l'enseignement supérieur « *Ben que c'était carrément plus dur ; j'ai un ami qui a perdu 15 kg entre la terminale S et le début de sa prépa, donc voilà. Oui, donc, c'est beaucoup plus dur que... il voudrait justement retourner au lycée, mais bon... la charge travail et le*

*fait que les élèves, en prépa, sont toujours rabaissés, par les profs et même l'esprit de compétition, cet aspect-là, ça me convient pas du tout. A part, si vraiment j'ai une révélation... voilà.* » (lycéenne âgée de 17 ans, terminale S).

Comme nous l'avons déjà souligné pour le groupe précédent, avoir une mauvaise estime de soi scolaire peut nuire aux capacités d'adaptation académique et donc jouer en défaveur de la réussite et de la persévérance dans les études supérieures (Romainville, 2000 ; Roy, 2005) mais cette possible piste d'explication reste à prendre en considération avec prudence car il faut tenir compte d'autres variables de pré-admission et celles décrivant la qualité de l'expérience étudiante afin de pouvoir vérifier son réel impact.

#### 4.1.4. Se réorienter malgré la réussite académique (N=2) :

Ce quatrième et dernier groupe ne recense que deux lycéens. Ces deux lycéens n'ont pas continué en seconde année d'études alors qu'ils avaient réussi à valider leur première année.

Tableau 48 : répartition des variables moteurs et contraintes pour les étudiants qui se réorientent et qui réussissent académiquement

Variables moteurs de pré-rentree	Variables contraintes de pré-rentree
N = 1	N =1
Absence de redoublement ou redoublement à cause d'un problème de santé pour la lycéenne	Expérience du redoublement mais variable intervenante à cause d'un problème de santé, pas nécessairement à cause de difficultés académiques persistantes.
N = 2	N = 0
Absence de difficultés académiques – bon élève	Présence de difficultés académiques
N = 1	N =1
Mention au baccalauréat : le lycéen a obtenu la mention TB	Absence de mentions
N = 2	N = 0
Rapport personnel positif à l'école - motivation	Rapport personnel négatif à l'école - ennui
N = 0	N = 2
Expérience des études des parents	Pas d'expérience des études des parents
N = 1	N = 1
Expérience des études de la fratrie	Pas d'expérience des études de la fratrie
N = 2	N = 0

Origine sociale favorisée (B)	Origine sociale moyenne et défavorisée
N = 2	N = 0
Soutien de la famille dans le projet d'études	Pas ou peu de soutien familial dans le projet
N = 1	N = 1
Sources de connaissances dans la famille : grand frère en master sciences humaines, ce qui permet au lycéen de mieux anticiper l'organisation universitaire	Aucune source de connaissances dans la famille
N = 2	N = 0
Investissement personnel dans le projet	Pas ou peu d'investissement personnel dans le projet
N = 2	N = 0
Projet scolaire/professionnel voulu	Projet scolaire/professionnel contraint
N = 2	N = 0
Projet scolaire défini plus ou moins précisément : très précis et arrêté pour la lycéenne, ouvert pour le second lycéen	Indécision scolaire
La lycéenne prévoit plusieurs types de formation au cas où elle ne serait pas admise dans la formation sélective	Le lycéen se focalise sur un type de formation post-baccalauréat pourtant très sélective (CPGE)
N = 2	N = 0
Projet professionnel défini dans un domaine	Indécision professionnelle
N = 0	N = 2
Filière scientifique au lycée	Autre filière que scientifique au lycée, le lycéen vient d'une filière économique et sociale tandis que la lycéenne vient d'une série littéraire
N = 2	N = 0
Filière générale au lycée	Filière technologique au lycée
N = 1	N = 1
Appréhensions positives de la formation suivie à bac+1 en terme d'intégration académique ; choix de se réorienter inscrit dans son projet scolaire pour le lycéen	Appréhensions négatives de la formation suivie à bac +1 en terme d'intégration académique : formation intégrée par défaut (à cause d'une mauvaise procédure sur APB) donc réorientation dans la formation voulue l'année suivante pour la lycéenne La lycéenne appréhende aussi négativement ses chances de s'adapter aux nouvelles exigences académiques en terme de pré-requis

*Le lien entre l'expérience scolaire, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Leur passé scolaire nous montre deux lycéens qui aiment apprendre et qui sont motivés pour aller à l'école « *c'était un passionné de tout (...). Pour compléter son cours, il allait chercher l'info tout seul, il allait à la bibliothèque, il regardait la télévision, il utilisait l'informatique. Il complétait toujours parce qu'il avait un besoin d'en savoir un peu plus. (...) c'est un bon élève* », mère du lycéen âgé de 18 ans, terminale ES. Même si l'un d'entre eux a connu l'expérience du redoublement, il est intéressant de relever le contexte dans lequel s'est opéré le redoublement de la lycéenne



puisqu'elle l'explique par d'importants problèmes de santé qui ne lui ont pas permis de réussir son année de seconde et l'ont contrainte à redoubler dans l'établissement qu'elle occupe lors de notre entretien « *bah en fait j'étais au lycée \*\*\* en ma première seconde et j'ai eu des problèmes de santé donc euh, ils ont préféré me faire redoubler mais je n'ai pas pu redoubler dans le même établissement donc je suis venue à \*\*\*.* » (lycéenne âgée de 19 ans, terminale L).

De plus, les deux lycéens ont tous deux le profil de bon élève qui aime l'école et qui ne rencontre pas de difficultés académiques. Néanmoins, le lycéen se démarque de la lycéenne par sa mention Très bien obtenue au baccalauréat ce qui constitue un puissant indicateur de protection contre le décrochage et l'échec dans les études supérieures (Beaupère et al., 2007) ainsi que son engagement académique et institutionnel « *S'il pouvait faire cinq ans de lycée ! (rires) Non mais c'est vrai qu'il s'est vraiment bien intégré, il fait partie du Conseil de l'administration, il est délégué de classe* » (mère du lycéen âgé de 18 ans, terminale ES). La qualité du passé scolaire de ces deux lycéens investis durant leur scolarité et qui n'ont pas rencontré de difficultés académiques persistantes et/ou importantes, renforce leurs chances de réussite et de persévérance scolaire dans les études supérieures, ce qui converge vers les travaux de Powell (2006), de Tinto (1997, 1999, 2005) et de Cartier et Langevin (2001).

*Le lien entre le milieu familial, le soutien social perçu, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Sur le plan familial, aucun indicateur ne montre que les lycéens sont favorisés en terme de capital culturel institutionnalisé : les deux individus n'ont aucun de leurs parents qui n'aient connu l'enseignement supérieur et seul le lycéen a un membre de sa fratrie ayant eu cette expérience. Cependant, les deux étudiants proviennent d'un milieu social favorisé, ce qui peut probablement expliquer leur réussite aux études supérieures. Étant donné nos résultats précédents concernant les trois autres formes de persévérance dans l'enseignement supérieur, qui dépendent de cette même variable, nous ne sommes pas du tout sûre que cette caractéristique de pré-admission explique ou soit liée à la réussite et/ou à la réorientation.

La lycéenne n'a pas obtenu d'informations émanant du cadre familial à la différence du lycéen dont le grand frère est en master d'Histoire, ce qui le renseigne mieux sur l'organisation des études universitaires.

En revanche, ils sont tous deux soutenus par leur famille dans leurs études. Nous remarquons par ailleurs que le lycéen et sa famille attribuent une valeur forte aux études, notamment par le fait que sa mère ait personnellement repris des études pour évoluer dans sa trajectoire personnelle en partant d'un niveau d'études n'équivalant pas au baccalauréat, ce qui montre un rapport à l'école de l'ordre de la ténacité « *quand j'étais bonne élève et quand mes parents m'ont dit « de toute façon, on pourra jamais te payer d'études hein ? » parce qu'ils avaient pas de sou et il n'y avait pas toutes ces aides quoi, j'aurais peut-être pu avoir une bourse mais je me suis dit « si c'est pour faire le métier que je veux pas, et bien je ne fais plus rien ». J'ai été un cancre, je n'ai plus rien fait à l'école donc je m'amusais et je trouvais aucun intérêt d'aller à l'école finalement. (...) Et quand j'ai eu 40 ans, je me suis dit « si je retournais à l'école ? » donc j'ai passé mon concours d'aide soignante, donc j'ai passé mon BEP en candidat libre, sur un an, sur neuf mois exactement, j'ai acheté tous les bouquins à \*\*\* et je me suis mise à bosser, bosser en plus de mon travail à côté, ils m'ont aidée (les enfants), ils me faisaient réciter, ils me faisaient réviser (...). Et puis j'ai eu mon BEP en candidat libre et puis, j'ai passé le concours que j'ai eu le premier coup (...). » (mère du lycéen âgé de 18 ans, terminale ES). Le modèle maternel a sans doute marqué le lycéen d'autant plus que sa mère a toujours fait preuve d'engagement et de participation dans sa scolarité « *Donc je crois que j'ai été un peu sévère là-dessus et pis je crois que le fait aussi, sincèrement quand ils m'ont vue dans mes cours, dans tous mes trucs comme ça ils se sont dit « non mais attends, on va l'aider, on va pas la décevoir non plus ». (...) et moi je suis assez exigeante aussi, c'est un de mes gros défauts, donc c'est pas de l'à peu près moi j'estime que si on fait un contrôle, c'est le plus près du 20. Si on a 10 on a des lacunes donc...(...) je fais partie du Conseil de classe » (mère du lycéen âgé de 18 ans, filière ES). Cela se remarque aussi dans la logique d'excellence (Berthelot, 1993) développée par la mère (comme nous l'avons mis en évidence ci-dessus) et son fils qui est très investi académiquement (mention très bien et engagement très fort) et qui souhaite suivre une formation connotée sur le plan social : des études en sciences politiques en passant par une classe préparatoire aux grandes écoles.**

Le cas de la lycéenne est différent : même si elle a eu une bonne expérience de l'institution scolaire où elle dit aimer apprendre les matières littéraires et s'être toujours bien entendue avec les enseignants, elle ne présente pas le même engagement scolaire que le lycéen « *(la scolarité) ça c'est toujours plutôt bien passé, ça va, oui ça va. (...) oh depuis la primaire j'adore ça (rires), je suis pas du tout faite pour les maths, les sciences et voilà (rires). (...) Je me suis toujours bien entendue avec les profs, de toute façon ils savaient que les maths, ce n'était pas pour moi, donc ils*

*m'ont toujours dit d'aller dans les matières littéraires.* » (lycéenne âgée de 19 ans, filière littéraire).

*Le lien entre le type de projet, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Par ailleurs, les deux lycéens savent également exactement ce qu'ils veulent faire scolairement. Leur projet n'est pas défini sous la contrainte et le lycéen se différencie à nouveau de la lycéenne en terme de définition de projet professionnel. S'il sait déjà ce qu'il prévoit de faire en terme d'études, il ne sait pas précisément quel domaine professionnel il intégrera même s'il se projette dans deux secteurs et compte se définir professionnellement au cours de ses études. Compte-tenu de ces paramètres, le lycéen a un projet scolaire (Dubet, 1994) : il définira son projet professionnel en fonction de ses études même si dans la situation du lycéen, il existe une idée assez précise mais ouverte du projet professionnel : « *C'est à dire qu'il voudrait peut-être se préparer par la suite à faire des études de droit, mais il pense que ces deux années passées lui permettront d'acquérir de l'aisance, au niveau littéraire, déjà le vocabulaire, pour ensuite pouvoir suivre après des études de droit.* » (mère du lycéen âgé de 18 ans, filière ES). A contrario, la lycéenne sait précisément le domaine professionnel qu'elle souhaite intégrer et également le métier qui lui correspond personnellement : elle a donc construit un projet professionnel (Dubet, 1994) et le choix de ses études repose exclusivement sur ce paramètre « *C'est être rédactrice conceptrice. Ça m'a venue il y a pas très longtemps, au début je voulais devenir rédactrice plus penchée vers le journalisme, mais finalement je me suis de plus en plus intéressée à la publicité (...).* » (lycéenne âgée de 19 ans, terminale L). L'hétérogénéité de ce groupe s'éprouve également dans les stratégies de formulation de vœux puisque la lycéenne semble moins confiante que le lycéen et prévoit plusieurs types de vœux au cas où elle ne serait pas prise dans la formation sélective qui l'intéresse. Inversement, le lycéen se focalise seulement sur un type de formation dans deux villes alors que cette formation est très sélective (CPGE). Deux logiques d'orientation sortent de cette analyse : à savoir celle de repli pour la lycéenne et celle d'excellence pour le lycéen qui se projette dans des études hautement valorisées sur le plan socio-culturel (CPGE littéraire, Études en Sciences politiques).

Étant donné que seulement deux individus sont présents dans ce groupe, nous n'allons pas faire comme pour les autres groupes précédents où nous avons montré la répartition des étudiants en fonction de leur type de projet. Ici, nous relevons que la lycéenne a un projet relevant du second profil (les études pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis) et que le lycéen

en a un relevant du quatrième profil (les études suivies par affinités voire passion). Ce que questionne la réorientation des deux étudiants est d'une part leur projet initial d'études et d'autre part la qualité de leur expérience étudiante. En effet, sans cette confrontation entre projet et expérience étudiante, nous n'avons pas a priori le moyen d'expliquer cette situation. Ainsi, nous pouvons nous demander ce qui a poussé les étudiants à réussir leur première année alors qu'elle ne correspondait peut-être pas à leur projet ou représentations initiales des études. Nous éluciderons ces différents points dans l'analyse et la confrontation de nos deux corpus.

*Le lien entre les représentations des études, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Le dernier point qui sépare à nouveau les deux lycéens sont leur anticipation des études supérieures : si le lycéen se projette très positivement dans son intégration académique de la formation qu'il cible (CPGE), la lycéenne le fait également pour la formation en IUT en terme de fonctionnement institutionnel et d'encadrement des cours mais se retrouve finalement dans la formation pour laquelle elle nourrissait la crainte de ne pas bien s'intégrer académiquement (Licence universitaire) « *donc moi je me suis surtout renseignée sur la fac et l'IUT donc j'ai vu à peu près des différences donc j'ai préféré m'orienter vers un IUT parce que c'est plus encadré, et on est moins, on est en effectif de 30-32 à peu près. **Donc pour moi ça me convient mieux et, c'est pour ça que je préférerais aller là-bas parce qu'en fac, c'est déjà moins encadré, il y a plus de monde, et donc je veux sortir du cadre lycéen mais en même temps, enfin... être toujours un peu encadrée, et puis ce qui est bien aussi avec l'IUT, c'est qu'il y a aussi des stages, donc il n'y a pas que les études, pas que la théorie, il y a aussi la pratique.** » (lycéenne âgée de 19 ans, terminale L). A l'inverse du lycéen, elle appréhende également sa capacité à s'adapter aux nouvelles exigences académiques en terme de pré-requis non maîtrisés : « **bah moi ce qui m'inquiète le plus je pense si j'arrive en IUT, c'est de pas avoir de bases enfin, je sais pas si les autres élèves ont fait des stages dans le domaine ou ont plus de connaissances que moi ou pas. (...)** je me dis qu'il y a certains élèves qui ont dû faire ça dans la publicité, qu'ont plus de connaissances ou des choses comme ça. Ouais... j'espère qu'on apprend sur le tas (rires). Ils m'ont dit quand même d'avoir une certaine culture enfin, par exemple connaître les logos, les choses comme ça quoi. Donc c'est pour ça j'essaie de regarder des émissions, des pubs, des choses comme ça. Dans cette spécialité c'est dur parce qu'on apprend rien avant quoi. C'est quelque chose de nouveau. » (lycéenne âgée de 19 ans,*

terminale L).

Étant donné que la lycéenne n'a pas a fortiori intégré la formation initialement souhaitée, nous pouvons faire l'hypothèse que la lycéenne une fois devenue étudiante n'a pas été satisfaite de la formation suivie puisqu'elle ne répondait pas à son projet scolaire et professionnel initiaux : ses engagements et buts personnels (Tinto, 1997, 1999) n'ont pas été modifiés par son expérience institutionnelle qui les a plutôt confirmés. Concernant la réorientation de l'étudiant nous pouvons nous demander si c'est l'expérience en tant qu'étudiant au sein d'une classe préparatoire aux grandes écoles qui ne lui a pas convenu ou si un autre élément intervient dans ce processus.

#### **4.2. Les quatre formes de persévérance se différencient-elles en fonction des caractéristiques de pré-admission ?**

La dernière partie de ce chapitre a pour objectif de tester certaines de nos hypothèses de recherche, à savoir que les quatre types de persévérance peuvent se différencier en fonction des variables de pré-admission qui prennent en considération plusieurs éléments tels que l'expérience scolaire, le statut et l'implication familiale dans le projet, le premier rapport construit de l'individu aux études et le type de projet.

A partir de nos précédents résultats dressant le profil des quatre formes de persévérance, nous pouvons faire état de principaux résultats qui montrent des points de divergence et de convergence entre les différents types de persévérance. Étant donné les faibles effectifs de notre échantillon et la répartition inégale des individus en fonction du type de persévérance, nous insistons cependant sur le fait que nous interprétons nos résultats avec grande prudence et les considérons ainsi plutôt comme des réflexions et des perspectives de recherche à poursuivre que des éléments explicatifs et prédictifs de la persévérance. Précisons également que dans un souci de visibilité, nous ne présentons ici en détails que les résultats du test exact de Fisher dont la p-value est inférieure à 5%, les autres figurant tous en annexe sous forme de tableaux.

#### **4.2.1. Être bon élève et aimer l'école : un garant de la réussite et de la persévérance aux études supérieures ?**

Le premier groupe de variables que nous avons mis en relation avec les quatre types de persévérance est celui composé de l'expérience scolaire académique et personnelle, de la filière et de l'établissement d'origine des lycéens. Seule la qualité de l'expérience scolaire sur le plan personnel est dépendante du type de persévérance en fin de première année d'études (p-value inférieure à 5%), ce qui montre que les individus qui ont eu des expériences scolaires marquées positivement sont plus à même de réussir et de persévérer en fin de première année d'études que les autres.

Contre toute attente, le fait d'avoir eu une expérience scolaire positive sur le plan académique (absence de redoublement) n'est pas significativement lié au type de persévérance puisque nous avons une chance sur cinq de nous tromper en l'affirmant (p-valeur d'environ 21%), encore moins lié à la réussite (p-valeur d'environ 51%) et beaucoup moins encore à la persévérance dans le même cursus (p-valeur proche de 70%). Notre hypothèse stipulant alors l'existence d'un lien entre la scolarité précédant les études supérieures est donc infirmée et va à l'encontre des conclusions de recherches.

Le constat est similaire concernant l'obtention ou non de mentions aux épreuves du baccalauréat (p-valeur proche de 60%). La filière d'origine (p-valeur proche de 45%) et l'établissement d'origine (p-valeur proche de 97%) n'expliquent pas non plus les variations s'opérant en terme de probabilité de persévérance et/ou de réussite même si nous observons que séparer la filière scientifique des autres diminue presque d'un tiers les risques de nous tromper dans l'interprétation en fonction du type de persévérance et le fait de persévérer ou non dans la même voie d'études.

Ces résultats divergents des recherches menées à ce sujet s'expliquent peut-être à partir de notre échantillon et méthode d'analyse ou peut-être qu'ils soulignent qu'en première année d'études, l'expérience scolaire passée n'a pas d'influence sur les probabilités de réussite. Cette dernière proposition nous paraît cependant erronée compte-tenu des recherches qui ont mis en évidence que les parcours scolaires marqués négativement sur le plan scolaire sont souvent prédictors de l'échec voire du décrochage (Beaupère et al., 2007 ; Tinto, 1997, 1999 ; Langevin, 2001 ; Sauvé et al.,

2006).

Aimer ou être satisfait de l'école est ainsi la seule variable qui soit dépendante du type de persévérance, ce qui peut être interprété comme une forme d'affiliation intellectuelle et institutionnelle qui se prolongerait donc dans l'expérience académique et institutionnelle des études supérieures (Coulon, 1997 ; Tinto, 1999). Ce résultat confirme notre hypothèse selon laquelle le rapport des élèves à l'institution scolaire peut conditionner ses futures interactions avec le nouvel établissement intégré en première année d'études supérieures.

Tableau 49 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre l'expérience scolaire personnelle passée et le type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
expérience personnelle positive	25	3	5	2
expérience personnelle négative	4	6	2	0
	p-value : 0.01224153817089			

Étant donné ces résultats, nous pouvons nous demander si cette variable est dépendante à la fois de la persévérance au sein du même cursus d'études et de la réussite. Les résultats du test (tableau ci-dessous) ne montrent pas de lien significatif entre la qualité du rapport personnel à l'école et la persévérance, néanmoins, ils le font pour la réussite en fin de première année d'études.

Tableau 50 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre l'expérience scolaire personnelle passée et la réussite en fin de première année d'études supérieures :

	Réussite	Échec
expérience personnelle positive	27	8
expérience personnelle négative	4	8
	p-value : 0.011508951209075	47
	Odds Ratio : 6.4238 Intervalle de confiance à 95% [1.3181 ; 37.5597]	

Nous observons que la qualité de l'expérience scolaire passée est effectivement liée significativement au fait de réussir en première année d'études (p-value inférieure à 5%), ce qui n'est pas le cas pour le fait de persévérer dans la même voie d'études (p-valeur approximative de 80%).

Nous pouvons faire l'hypothèse qu'une bonne expérience scolaire passée vécue sur le plan personnel a peut-être créé un lien positif entre les individus et l'institution scolaire en général, qu'aimer et être satisfait de ce qu'il se passe dans le contexte scolaire conditionne ainsi positivement le rapport des jeunes aux études supérieures. En ce sens peut-être que le sentiment d'appartenance, la socialisation spécifique aux études suivies ont été vecteurs de l'investissement académique et de la réussite en fin de première année d'études. Il faudrait effectuer d'autres recherches examinant la persévérance et la réussite en fonction de cette variable afin d'en connaître davantage les impacts sur les études.

#### **4.2.2. La famille et le projet : son implication plus importante que son statut pour expliquer la réussite et la persévérance**

Le deuxième groupe de variables que nous avons testé avec le type de persévérance des étudiants est celui se référant aux caractéristiques du milieu familial et son rapport au projet du lycéen.

Les tests que nous avons effectués n'indiquent aucun lien significatif entre la catégorie sociale d'origine, les capitaux social et culturel transmis par la famille et le type de persévérance. Nos



hypothèses postulant l'existence d'un lien entre ces variables et le type de persévérance sont donc infirmées.

Plus précisément, nous avons une chance sur deux (p-valeur d'environ 48%) de nous tromper en affirmant l'existence d'une relation entre le type de persévérance et l'origine sociale de la famille, presque toutes les chances de le faire quand nous la testons en fonction de la persévérance ou non au sein du même cursus (p-valeur proche de 100%) et à nouveau une chance sur deux en ce qui concerne la réussite ou l'échec (p-valeur approximant les 49%). Nous relevons cependant que lorsque nous comparons les chances de réussite en fonction de la catégorie sociale défavorisée et des deux autres catégories regroupées (favorisées et moyennes), nos risques d'erreur diminuent fortement (p-valeur légèrement supérieure à 26%). Cela montre peut-être qu'être originaire d'un milieu social non aisé influence les chances de réussite mais étant donné le faible effectif les représentant (N=3), ce résultat reste à interpréter avec des pincettes. Nous pouvons également proposer une autre interprétation en nous référant à l'analyse de Michaut (2012) sur la réussite et l'échec universitaire où il rappelle que les facteurs relatifs à l'origine sociale des étudiants ont un pouvoir nettement moins explicatif quand ils sont appliqués aux études supérieures étant donné que le tri s'est déjà opéré dans les niveaux d'études précédents. D'après les travaux de recherche recensés par l'auteur, le passé scolaire expliquerait donc davantage la réussite que l'origine sociale une fois les études supérieures intégrées.

Les mêmes difficultés d'interprétation apparaissent si nous testons le lien entre le capital culturel institutionnalisé (parents et fratrie inclus) et le type de persévérance avec près de 78% de risque de nous tromper, un peu moins (p-valeur proche de 44%) si nous nous intéressons à la persévérance ou non au sein du même cursus et à nouveau beaucoup plus si nous examinons les probabilités de réussite (p-valeur d'environ 76%). Nos hypothèses établissant un lien entre le capital culturel institutionnel de la famille et le type de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite sont donc rejetées. Ces résultats s'expliquent peut-être par rapport à la nature de notre échantillon peu représentatif des différents milieux sociaux ou alors il montre ce que Michaut met en avant dans la recension des facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur (2012).

Malgré ces limites, nous observons que les tests statistiques nous informent qu'il existe un lien entre le type de persévérance, la persévérance ou non au sein du même cursus, la réussite et la présence ou non de soutien familial vis à vis du projet du jeune alors qu'il était au lycée (p-value d'environ 0,4%). Cela valide notre hypothèse selon laquelle le soutien familial avant les études est important

pour comprendre le type de persévérance, la persévérance institutionnelle ainsi que la réussite académique, de surcroît, pendant la transition lycée – enseignement supérieur.

Tableau 51 : résultats du Test exact de Fisher mesurant le lien entre le soutien familial et le type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
<b>Soutien familial projet</b>	29	9	4	2
<b>Pas ou peu de soutien familial</b>	0	0	3	0
	p-value : 0.0049337033610853			

Ainsi, nous remarquons que seul le groupe des étudiants qui se réorientent et qui échouent compte parmi lui des jeunes manquant de soutien familial vis à vis de leur projet tel qu'ils l'ont défini au lycée. Cela peut constituer une piste de réflexion sur le rôle des parents et des autres membres de la famille relatif à la réussite et à la persévérance aux études que certaines recherches ont mis en avant dans l'explication du décrochage ou de l'ajustement scolaire au niveau de l'enseignement secondaire (Potvin et al., 1999) et supérieur (Pariat, 2008 ; Wandrei et al., 1993 ; Tao et al., 2000). Ce que notre enquête rapporte ici, c'est qu'avant même d'être inscrits dans les études supérieures, les adolescents manquant de soutien familial à l'égard de leur projet peuvent être a priori plus à risque de décrocher et d'échouer que les autres. Il serait intéressant de refaire d'autres recherches à ce propos pour montrer que la qualité des relations familiales précèdent l'entrée aux études peut être aussi significative que celle étant mesurée pendant l'expérience étudiante des jeunes.

Pour aller plus loin, nous pensons que nos résultats relatifs au bagage familial ne vont pas dans le sens de la thèse développée par Bourdieu et que c'est plutôt l'approche centrée sur les logiques individuelles définies par Dubet qui explique le mieux nos résultats. Certes la plupart des individus de notre échantillon ont hérité de facteurs sociaux et culturels avantageux pour réussir et persévérer mais tous ne le font pas. Plutôt que de comprendre la réussite et la persévérance aux études en nous appuyant sur les habitus et les capitaux transmis, nous pensons que dans ce cas précis, le soutien familial est une relation du jeune à sa famille qui rend compte des logiques d'intégration et de subjectivisation qui le traversent. Le jeune qui manque de soutien de la part de sa famille est dans une position inconfortable puisqu'il rentre en conflit avec ses systèmes de socialisation et d'intégration principaux (sa famille) mais il le fait pour pouvoir se définir personnellement (logique

de subjectivisation). Cette tension peut donc à notre sens expliquer davantage les types de persévérance que l'héritage à proprement parler de la famille.

De plus, nous pouvons nous demander si ce soutien est lié à la réussite ou à la persévérance. Nos résultats montrent que le soutien familial est lié à la fois à la réussite et à la persévérance aux études supérieures.

Tableau 52 : résultats du test exact de Fisher concernant le lien entre le soutien familial et la persévérance au sein du même cursus

	Persévérance même cursus	Réorientation
<b>Soutien familial projet</b>	38	6
<b>Pas ou peu de soutien familial</b>	0	3
		47
	p-value : 0.0051803885291397	
	Odds Ratio : INF Intervalle de confiance à 95% [2.0127 ; INF]	

Tableau 53 : résultats du test exact de Fisher concernant le lien entre le soutien familial et la réussite en fin de première année d'études supérieures

	Réussite	Échec
<b>Soutien familial projet</b>	31	13
<b>Pas ou peu de soutien familial</b>	0	3
		47
	p-value : 0.034535923527598	
	Odds Ratio : INF Intervalle de confiance à 95% [0.8528 ; INF]	

Ces résultats peuvent être interprétés de deux manières : peut-être que le manque d'implication et de soutien émanant de la famille des jeunes les ont conduit à se désinvestir de leurs études alors qu'ils les avaient choisies, ce qui ne les a pas aidés à mettre en place des stratégies pour réussir et persévérer aux études tout en partant également du postulat que les jeunes accordent de l'importance au soutien social venant de la famille. Dans ce premier cas, l'on peut penser que les lycéens devenus étudiants se sont davantage inscrits dans une logique d'intégration pour se définir.

Une autre interprétation est possible : certains jeunes de notre échantillon ont été contraints par leur famille à suivre des études qui ne les intéressaient pas personnellement. Ainsi, dès le départ, ces jeunes concernés encouraient un risque plus important de décrochage et d'échec car la formation leur avait été imposée et qu'ils manquaient aussi de soutien familial dans la construction personnelle de leur projet. Dans ce second cas, nous pouvons imaginer que les lycéens devenus étudiants se sont affirmés et n'ont pas souhaité suivre la ligne tracée par leur famille : ils ont peut-être accordé moins d'importance au soutien de leur famille en s'opposant à elle, ne se sont pas investis dans leurs études et ont pris la décision de se réorienter vers une autre voie avec laquelle ils ont plus d'affinités. Dans ce second cas, nous formulons l'idée que ces jeunes se sont davantage inscrits dans la logique de subjectivisation que d'intégration et qu'un temps de rééquilibrage et recomposition a dû être nécessaire pour que leurs relations deviennent meilleures avec leur famille.

L'analyse du second corpus de notre étude permettra de répondre à ces interrogations.

#### **4.2.3. La difficulté d'établir un lien entre le type de projet, la réussite et la persévérance :**

Le troisième groupe de variables relatives au projet du lycéen se compose de plusieurs éléments, à savoir le projet scolaire ou professionnel, s'ils sont ouverts sur plusieurs domaines/fermé sur un seul domaine, le nombre de vœux formulés en fin de terminale et le type de projet que nous avons construit dans la section précédente de ce chapitre. Le projet inclut également la façon dont les lycéens se projettent dans leurs études, positivement ou négativement.

Nos résultats ne sont pas concluants et ne nous permettent pas d'établir de manière fiable la relation existant entre les différents types de projet que nous avons construits, la réussite et/ou la persévérance à l'exception des représentations positives ou négatives des études. Nous expliquons cela ci-dessous en introduisant les résultats du test exact de Fisher lorsqu'ils sont significatifs (p-valeur inférieure à 5%) ou les moins risqués à interpréter. Aucune de nos hypothèses relatives au projet (ou intentions, si nous utilisons la terminologie de Tinto, 1997) n'est donc validée par notre recherche.

D'abord, aucun résultat ne montre de lien significatif entre les manières dont nous avons catégorisé

le projet et le type de persévérance étant donné que les probabilités de se tromper dépassent les 30% pour toutes d'entre elles à l'exception de celle dissociant le projet scolaire ouvert sur plusieurs domaines et celui fermé sur un seul domaine d'études dont la marge d'erreur reste encore très importante (p-value proche de 17%).

Tableau 54 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet scolaire ouvert/fermé et le type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet scolaire fermé	18	8	6	1
Projet scolaire ouvert	8	0	1	1
Indécision scolaire	3	1	0	0
	p-value : 0.40912991346364			
<b>si indécision exclue</b>	<b>p-value : 0.17045574455632</b>			

Étant donné la répartition des effectifs plus nombreux et focalisés ayant un projet scolaire fermé, nous pouvons penser que le fait d'avoir un projet scolaire fermé contribue peut-être à la réussite et à la persévérance aux études, ce qui diverge des conclusions de Forner et Autret (2000) qui associent la restriction des choix de formation au risque de l'enfermement dans le projet, d'échec et de décrochage.

Pour expliquer nos résultats, nous pouvons formuler plusieurs hypothèses relatives à la façon dont les jeunes se sont investis dans la recherche d'informations relatives à leur projet, leurs motivations à l'égard des études et leurs représentations de l'enseignement supérieur. Nous pouvons ainsi nous demander si ces jeunes ont le profil éclectique et divergent (Biémar et al., 2003) et s'ils se projettent positivement dans leurs études dans leur capacité à s'ajuster académiquement notamment (Romainville, 2000). L'investissement personnel dans le projet tel que nous l'avons catégorisé ne nous permet pas de confirmer notre hypothèse. En revanche, la façon dont les jeunes appréhendaient leur adaptation aux études dans le contexte d'apprentissage paraît un indicateur fiable puisqu'il est significativement lié au type de persévérance (p-value d'environ 0,005%), ce qui valide notre hypothèse stipulant l'existence d'un lien entre ce type de croyance motivationnelle et les quatre formes de persévérance.

Tableau 55 : résultats du test exact de Fisher mesurant le lien entre les appréhensions des études et le type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
<b>Appréhensions positives études</b>	27	3	4	1
<b>Appréhensions négatives études</b>	2	6	3	1
	<b>p-value : 0.00057599845190414</b>			

Ces résultats peuvent être compris de différentes manières. D'abord, on peut se demander si les lycéens se projetaient avec ou sans réalisme dans leurs études : étaient-ils bien renseignés sur le mode d'organisation pédagogique de leur formation comme le sont les étudiants au profil éclectique et divergent (Biémar et al., 2003) ? L'on peut aussi se demander si leur estime de soi scolaire entre en jeu ici (Romainville, 2000) ou si leurs aptitudes académiques ne répondaient pas aux nouvelles exigences de la formation.

Si cette variable n'est pas significativement liée à la probabilité de persévérer ou non dans le même cursus d'études (p-value d'environ 20%) et invalide l'hypothèse qui postulait l'inverse, elle l'est néanmoins par rapport aux chances de réussite (p-value proche de 0,1%), ce qui valide l'hypothèse qui établissait ce lien. Il semblerait donc que la façon dont se projettent les futurs étudiants vis-à-vis de leur intégration académique soit liée à la fois au type de persévérance et à la réussite académique.

Tableau 56 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre les appréhensions des études et la réussite

	Réussite	Échec
Appréhensions positives études	28	7
Appréhensions négatives études	3	9
	p-value : 0.0010580337962162	47
	Odds Ratio : 11.1871 Intervalle de confiance à 95% [2.1109 ; 81.8383]	

De la même manière que pour les précédents résultats, nous pouvons nous interroger sur les différentes réalités et explications possibles que recouvrent les appréhensions des études.

Étant donné que cette variable est liée uniquement à la réussite et pas à la persévérance aux études, il apparaît qu'elle explique davantage les chances de réussite que celles de persévérance, démontrant par là même qu'importe leurs représentations des études, les jeunes persévérant dans le même cursus ne se différencient pas des autres. Peut-être que la persévérance relève alors d'une autre dimension que celle strictement scolaire ou académique : la non-affiliation institutionnelle, le manque d'intégration sociale pourraient probablement expliquer cette tendance (Tinto, 1999 ; Coulon, 1997).

Pour terminer et rejoindre les propos déjà exposés ci-dessus, nous précisons qu'aucun autre test statistique n'a montré de relations significatives dans les relations entre variables de pré-admission et persévérance dans le même cursus d'une part et d'autre part avec les probabilités de réussite ou d'échec.

Nous retenons cependant que la persévérance au sein du même cursus est peut-être liée au fait d'avoir un projet voulu ou contraint mais les risques de se tromper restent élevés (p-valeur approximant 16%). Cette même variable n'est pas liée au fait de réussir ou d'échouer aux études (p-value proche de 60%) et la différence entre ces deux tests nous paraît intéressante car elle met en évidence que le projet imposé explique plus la persévérance ou non au sein du même cursus que les probabilités de réussite ou d'échec. En ce sens elle montre a priori que persévérer dans les études est davantage une expression d'un rapport personnel aux études que le fait de réussir ou d'échouer qui

reposerait plus sur les dimensions strictement académiques et scolaires de l'expérience étudiante. Tout cela reste bien sûr à prendre avec beaucoup de précaution et à vérifier avec les résultats de notre second corpus.

Tableau 57 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet voulu/contraint et la persévérance

	Persévérance même cursus	Réorientation
<b>Projet scolaire voulu</b>	36	7
<b>Projet scolaire contraint</b>	2	2
	<b>p-value : 0.16049112774367</b>	47
	<b>Odds Ratio : 4.8959 Intervalle de confiance à 95% [0.3078 ; 78.312]</b>	

Une différence de significativité s'opère également si l'on compare les faits de persévérer ou non d'une part et d'autre part de réussir ou d'échouer en fonction du projet scolaire ouvert/fermé.

En effet, si nous nous plaçons du point de vue de la persévérance dans le même cursus d'études (p-valeur égale à 100%), nous avons toutes les chances de nous tromper avec cette variable, ce qui l'est beaucoup moins dans le cas où nous nous intéressons à la réussite ou à l'échec (p-valeur proche de 12%).

Tableau 58 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet scolaire ouvert/fermé et la réussite

	Réussite	Échec
<b>Projet scolaire fermé</b>	19	14
<b>Projet scolaire ouvert</b>	9	1
<b>Indécision scolaire</b>	3	1
	<b>p-value : 0.14716638582683</b>	47
<b>si indécision exclue</b>	<b>p-value : 0.12666573420214</b>	
	<b>Odds Ratio : 0.1563</b>	
	<b>Intervalle de confiance à 95% [0.0032 ; 1.3639]</b>	

Comment interpréter cette différence ?

Une fois encore, les résultats divergent des conclusions de Forner et al. (2000) et infirment nos



hypothèses relatives au projet des lycéens puisque les étudiants en réussite sont plus nombreux que les autres à avoir défini un projet scolaire fermé, c'est-à-dire avoir eu un projet scolaire délimitant un seul domaine disciplinaire/scolaire. Nous pouvons peut-être comprendre ces résultats en fonction de la manière dont les lycéens se sont projetés dans leurs études avec/sans réalisme de la manière dont elles fonctionnaient et des nouvelles exigences académiques nécessaires à la réussite, qu'ils ont auto-évaluées plus ou moins compatibles avec leurs aptitudes académiques (Biémar et al., 2003). Comme pour les résultats précédents, nous ne tirons ici aucune conclusion à la hâte en ouvrant plutôt des pistes de questionnement.

## **5. CONCLUSION GENERALE, LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE CONCERNANT LES RESULTATS DU PREMIER CORPUS – CHAPITRE 6 :**

*Synthèse de nos principaux résultats de recherche :*

L'analyse du premier corpus avait pour finalité de montrer les processus pendant l'élaboration du projet du lycéen qualitativement, ce qui a été possible grâce aux deux niveaux d'encodages et des procédures fermées et ouvertes. L'analyse fréquentielle a également rendu possible d'analyser cette fois-ci quantitativement le premier corpus et de définir les régularités et les points de rupture entre les individus composant l'échantillon.

Nos principaux résultats de recherche montrent que les processus mis en place par le lycéen afin de définir et de construire son projet émanent des socialisations qui l'ont influencé dans ses aspirations scolaires, ses représentations et ses stratégies pour se différencier sur le marché scolaire (Dubet, 1994 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2014). Sa marge de manœuvre est liée si ce n'est influencée par les habitus qui lui sont transmis dans les différents champs côtoyés : la famille, les amis et les acteurs de l'institution scolaire (Bourdieu, 1978). Mais le lycéen est aussi un acteur-compositeur qui s'approprie son orientation à travers le souhait de se réaliser personnellement durant la transition du lycée vers les études : il négocie et compose son choix d'orientation, ses stratégies en fonction de son milieu d'origine et de son interdépendance au système et considère cette transition comme l'opportunité de se réaliser de façon autonome (Dubet, 1994 ; Dubet & Martuccelli, 1996 ; Dubet, 2014). Par ailleurs, la partie de nos résultats focalisée sur une projection

de soi dans les études qui se traduit en tant que compétences d'adaptation détenues ou pas, renvoie plus à une approche psychologique de la problématique de la transition lycée – enseignement supérieur, tout comme le soutien parental ou familial perçu par le lycéen, qui peuvent a priori tous deux influencer les chances de réussite et de persévérance (Romainville, 2000 ; Sauvé et al., 2006, 2008 ; Pariat, 2008).

Pour mieux comprendre le lien existant entre les variables, nous avons ensuite construit une typologie des lycéens qui a permis de les différencier en fonction de certaines de leurs caractéristiques et certains de leurs processus qu'ils ont mis en place pendant l'élaboration de leur projet d'études et professionnel. La typologie des projets est ainsi la forme de présentation des résultats la plus aboutie et la plus enrichie qui puisse restituer les relations entre les mécanismes mis en œuvre pendant cette phase qui précède l'entrée dans l'enseignement supérieur, effectuée par l'analyse de la matrice à regroupements conceptuels (Huberman & Miles, 2003). Cinq profils ont été construits à partir de cette méthode et renvoient à la typologie des figures et expériences des étudiants (Dubet, 1994) avec quelques modifications effectuées pour notre recherche. Ils se répartissent en trois grands groupes (professionnel, scolaire et contraint) avec des sous-groupes préservés afin de garder la richesse de nos données. Le premier groupe se compose des deux types de projet professionnel, l'un pour rentrer rapidement sur le marché du travail, le second pour atteindre un domaine professionnel ou un métier précis. Le deuxième groupe intègre deux autres types de projet, plutôt scolaires, l'un pour se définir plus précisément en fonction du parcours post-baccalauréat, le deuxième associant les études au plaisir d'apprendre. Le dernier profil rassemble les lycéens qui ont un projet contraint, défini par nécessité ou par pression extérieure.

Suite à la description de notre échantillon par l'analyse thématique et la construction de la typologie des projets, nous avons cherché à tester nos hypothèses de recherche qui stipulent l'existence d'un lien entre les caractéristiques de pré-admission des étudiants et leur forme de persévérance en restant ou en quittant leur cursus d'études, avec ou sans réussite académique. Le test exact de Fisher nous a permis de confirmer certaines d'entre elles mais avec de grandes précautions d'interprétation. Nos résultats ne sont en effet pas vraiment concluants puisqu'il est difficile d'établir un lien avec la majorité des variables étudiées et les quatre formes de persévérance à l'exception de la qualité du rapport personnel du lycéen à l'école, du soutien familial et des appréhensions relatives aux études supérieures. Le constat est similaire quand nous nous sommes intéressée au lien s'opérant entre les

variables de pré-admission et la persévérance/réorientation d'une part et d'autre part, avec la probabilité de réussir ou d'échouer.

Nous retenons néanmoins que la qualité du rapport personnel du lycéen avec l'institution scolaire est significatif lorsqu'il est question du type de persévérance, de la persévérance et de la réussite, ce qui n'est pas le cas des autres variables relatives à l'expérience scolaire passée.

Élément également différenciateur et significatif pour le type de persévérance, la persévérance mais pas la réussite, l'implication familiale traduite en tant que soutien dans la construction du projet joue peut-être un rôle important dans le processus de persévérance, ce qui n'est pas le cas des variables précisant l'arrière plan socio-culturel des lycéens (origine sociale, capitaux culturels et sociaux). Nous soulignons ici que le soutien familial est un facteur explicatif uniquement de la persévérance institutionnelle, ce qui confirme également notre hypothèse selon laquelle certains facteurs explicatifs ne sont pas communs aux deux phénomènes, ce qui paraît intéressant si nous voulons mieux dissocier les processus menant à la réussite et à la persévérance institutionnelle.

Enfin, nos derniers résultats relatifs au type de projet et à la façon dont les lycéens se projettent dans leurs études ne montrent aucun lien significatif à l'exception des appréhensions positives ou négatives des lycéens concernant les nouvelles situations d'apprentissage et leurs capacités d'adaptation aux études. Les relations significatives se rapportant aux représentations des lycéens ne concernent que les quatre types de persévérance et la réussite académique, ce qui montre à notre sens, que cette variable est davantage un processus expliquant l'intégration académique et la réussite que la persévérance institutionnelle. La typologie des projets que nous avons construite tout comme le fait d'avoir un projet scolaire/professionnel fermé/ouvert/indécis/contraint ne sont pas significativement liés au type de persévérance, à la persévérance/réorientation ou encore à la réussite/échec.

Suite à la présentation de nos principaux résultats de recherche concernant les caractéristiques de pré-admission des étudiants, nous introduisons les limites et les perspectives de recherche.

*Les limites et les perspectives de recherche suite à l'analyse du premier corpus :*

Malgré les apports des premiers résultats de notre recherche, nous nous heurtons à des limites qu'il convient de restituer. Ces limites renvoient plutôt aux défauts de notre méthode de collecte de données que nous estimons incomplètes ou insuffisamment riches par rapport à certains points,

faute de moyens matériels et humains.

Ainsi, certaines de nos thématiques abordées en entretien auraient mérité d'être plus creusées pour obtenir d'une part, une description plus fine des processus mis en œuvre pendant l'orientation en classe de première ou terminale au lycée et d'autre part, une étude plus poussée et plus juste des relations entre les éléments de ce processus, les quatre formes de persévérance retenues pour notre recherche, la persévérance ou non dans le même cursus d'études et le fait de réussir ou d'échouer en fin de première année d'études supérieures. Ces lacunes s'expliquent également par le fait que la passation des entretiens se soit effectuée avant d'avoir défini notre cadre théorique et notre problématique de recherche.

Les autres limites se réfèrent surtout aux stratégies mises en place par les lycéens (investissement personnel) et leur relation avec leur établissement d'origine afin de définir le projet d'orientation. En effet, nous avons mesuré l'investissement personnel plutôt en fonction du nombre de sources et de démarches auxquels faisaient appel les lycéens pour construire leur projet sans avoir de description précise de la manière dont ils s'y sont pris pour le faire et s'ils trouvaient l'ensemble de leurs informations complètes, utiles et pertinentes (même si cela apparaît parfois dans l'analyse de certains de nos entretiens en tant que catégorie émergente).

En ce qui concerne la relation entre la construction du projet des lycéens et l'établissement scolaire, seul le fait d'avoir eu comme référents les acteurs du lycée a été pris en compte alors qu'il aurait été intéressant de révéler par quels moyens les personnels éducatifs intervenaient dans l'orientation des jeunes. Il aurait donc été bénéfique d'avoir eu recours en complément des entretiens à une approche ethnométhodologique des quatre établissements en recensant leurs actions formelles ou informelles mises en place pour aider les jeunes à définir leur projet, cela aurait questionné l'effet éventuel des enseignants, des établissements voire du territoire ou comment dans un espace spécifique peuvent s'inscrire certaines représentations et pratiques relatives à l'orientation scolaire et professionnelle, dépendantes du rapport de l'individu à son territoire (Roques, 2006 ; Champollion, 2013 ; Vivent & Grelet, 2011).

La seconde limite à laquelle nous avons été exposée concerne notre échantillon dont les effectifs sont à la fois faibles et non représentatifs. Notre volonté de compléter notre procédure d'analyse qualitative par des méthodes encore plus objectives avec le comptage de variables, le test exact de Fisher qui permet la comparaison inter-groupes et qui converge vers la préoccupation d'objectivité

et d'explicitation des données et de leur analyse (Huberman & Miles, 2003) ne nous a pas permis de régler la difficulté inhérente à la taille et composition de notre échantillon. C'est là bien entendu un limite récurrente dans les travaux utilisant des données qualitatives puisque bien souvent, ils n'ont pas de grands échantillons.

Une troisième limite serait à souligner si nous n'avions pas pu rencontrer les lycéens devenus étudiants pour mieux comprendre quelles relations existent entre les variables de pré-admission, celles de l'expérience étudiante pendant la transition lycée – enseignement supérieur et les quatre formes de persévérance retenues pour notre recherche. Ainsi, pouvoir suivre une cohorte de jeunes avant – pendant et même après leur entrée dans les études supérieures constitue à nos yeux la meilleure façon de produire un travail de recherche le plus riche possible, celui-ci se réalisant avec une approche longitudinale et de préférence holistique, c'est-à-dire de la manière la plus exhaustive possible en intégrant une approche pluridisciplinaire et diversifiée des processus d'orientation scolaire, professionnelle, de réussite, de persévérance aux études supérieures et d'insertion professionnelle.

Notre recherche ne peut répondre à ce large objectif mais le fait d'avoir rencontré les lycéens une fois devenus étudiants au terme de leur première année et poursuivi nos échanges avec eux jusqu'en 2015 permet de répondre à certaines des lacunes énumérées ci-dessus. La présentation et la discussion de nos résultats de recherche issus de notre second corpus d'entretiens pourront peut-être ainsi satisfaire l'un de ces objectifs de recherche, en essayant de mettre en lumière les processus qui dépendent cette fois-ci de la transition lycée – enseignement supérieur afin d'expliquer la réussite et la persévérance aux études.

## CHAPITRE 7

### RESULTATS ET DISCUSSION DU SECOND CORPUS D'ENTRETIENS

Ce dernier chapitre a pour premier objectif de décrire les processus de persévérance et de réussite en tenant compte des variables relatives aux dimensions de l'expérience étudiante. Il doit ensuite répondre à nos questions de recherche, c'est-à-dire « quels sont les facteurs de l'expérience institutionnelle qui expliquent les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique ? » et « Quel est le lien entre le type d'études, les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique ? ».

En complément du précédent chapitre qui analysait les relations entre les processus mis en place avant l'entrée dans l'enseignement supérieur et le type de persévérance observée, cette partie se focalise d'une part sur les relations entre ces premiers processus et ceux qui caractérisent l'expérience étudiante et d'autre part, sur les liens entre l'expérience étudiante et les types de persévérance.

A la différence de l'encodage sur les processus engagés pour définir le projet d'orientation, l'encodage effectué sur le second corpus a été principalement inférentiel car nous nous sommes appuyés sur des modèles et des concepts pré-existants dans la littérature de recherche qui permettent de décrire et d'expliquer la décision de décrocher ou de persévérer de l'étudiant (Tinto, 1997 ; Sauvé, 2006 ; Baker & Syrik, 1986, 1989).

Comme pour le chapitre précédent, nous avons d'abord construit une matrice à regroupements conceptuels afin de définir une typologie des différentes expériences étudiantes qui permet de définir les relations inter-variables et nous avons aussi effectué une analyse thématique fréquentielle par variable. Une fois cette étape de l'analyse terminée, nous avons cherché à tester nos hypothèses de travail qui concernent deux niveaux de relations entre d'une part les processus avant-après la première année d'études supérieures et d'autre part, les types d'expériences étudiantes et de persévérance. Nous rappellerons les hypothèses au cours de l'analyse.

Finalement, nous irons plus loin en cherchant à construire des relations causales entre les types d'expériences étudiantes et de persévérance en construisant un diagramme de causalité, l'objectif final étant de mettre en perspective les différentes étapes avant-après l'entrée dans l'enseignement supérieur avec le type de persévérance observée.

## 1. Présentation des codes de premier et second niveau :

Les codes du second corpus ont été effectués simultanément avec la rédaction de résumés individuels comme pour le premier corpus.

Les codes ont pour but de décrire et d'expliquer les différentes formes de persévérance en fin de première année dans l'enseignement supérieur en prenant en considération les facteurs internes et externes au contexte académique. Leur construction repose sur des concepts issus du modèle de l'intégration de l'étudiant (Tinto, 1997). L'élaboration des codes provient également des notions et concepts de type d'études (Lahire, 1997), de matrice disciplinaire (Millet, 2010) dont l'écart avec les établissements de l'enseignement secondaire en terme de socialisation, fonctionnement, de rapports pédagogiques peut favoriser ou à l'inverse réduire les probabilités de réussite et de persévérance (Bourdieu, 1989 ; Dubet, 1994 ; Derumaux & Riou, 2005). Le soutien social tel que le définit Pariat (2008) dans sa thèse page 25 « le soutien social renvoie à la dispensation ou à l'échange de ressources tangibles, émotionnelles ou informatives qui aident la personne qui les reçoit à suppléer ou à renforcer ses efforts d'ajustement à des situations nouvelles ou exigeantes. [...] un étudiant bénéficie d'un soutien social dès lors qu'il perçoit la disponibilité des personnes aptes à lui fournir du support ressenti comme aidant, et cela sous différentes formes. » est également repris pour coder l'aide pédagogique et/ou morale des personnels éducatifs, des pairs étudiants et des personnes connus en dehors des études (conjoint, amis, famille).

Étant donné que le concept d'ajustement universitaire de Baker et de Syrik (1986, 1989) intègre ceux d'intégrations académique et sociale, d'engagement issus du modèle de Tinto (1997)<sup>85</sup>, nous nous appuyons sur leur terminologie pour opérationnaliser les concepts en variables pouvant ainsi être codées. L'ajustement scolaire renvoie à l'intégration académique qui décrit les diverses formes d'adaptations face aux nouvelles exigences académiques, l'ajustement social fait écho à

---

<sup>85</sup> Frenay et al. (2013) le remarquent également dans leur ouvrage *Persévérer à l'université*.

l'intégration sociale qui fait état des rapports entre étudiants et de l'implication dans les activités étudiantes, l'engagement envers l'institution se traduit par la satisfaction de la formation et du type d'études suivies. Enfin, l'ajustement personnel/émotionnel (Baker & Syrik, 1986, 1989) qui ne fait pas partie du modèle de Tinto se réfère aux expériences physique et psychologique de l'étudiant que nous n'avons pas codées en tant que telles mais avec des codes décrivant la qualité de la transition personnelle (épanouissement personnel et niveau d'adaptation au nouveau cadre de vie au-delà de la sphère des études) et le fait d'avoir eu des problèmes personnels ou de santé présents dans la thématique encodée des engagements extérieurs.

Les facteurs externes aux études comprennent ainsi les engagements extérieurs (Tinto, 1997) que nous avons codés à partir de thèmes comme les problèmes personnels, familiaux, financiers et le fait d'avoir occupé un emploi en parallèle aux études. La qualité de la transition personnelle focalisée sur le contexte extra-académique se concentre sur le concept de séparation individuation (Blos, 1967 ; Malher, Pine & Bergman, 1975 ; Levine, 1986) et a été encodée par les thèmes de l'épanouissement personnel et le degré de facilité/difficulté afin de s'adapter à ce type d'ajustement.

Pour présenter plus précisément les codes thématiques et notre travail d'encodage, nous allons définir précisément les concepts et notions évoqués ci-dessus en les regroupant dans des tableaux et en les illustrant à chaque fois par des extraits d'entretiens. Nous commençons par l'introduction des facteurs internes puis externes aux études supérieures.



Tableau 59 : présentation des codes du second corpus

Nom	
+	Facteurs internes aux études
+	Intégration académique
+	Intégration sociale
+	Confrontation des attentes à la réalité des études
+	Soutien pédagogique
+	Type de travail
+	Ecart avec le lycée
+	Conditions de persévérance
+	Attachement institutionnel
+	Facteurs externes aux études
+	Engagements extérieurs
+	Soutien social en dehors des cours
+	Qualité de la transition personnelle

*Les facteurs internes au contexte académique et institutionnel :*

L'ajustement scolaire (Baker & Syrik, 1986, 1989) ou l'intégration académique (Tinto, 1997) retranscrit un pan important de l'expérience étudiante et se focalise sur l'adaptation aux nouvelles exigences académiques. Plusieurs thèmes traduisent cette transition : les performances académiques, le fait d'aimer et de se développer personnellement par l'intermédiaire des études, l'appréciation ou la dépréciation des nouveaux rapports pédagogiques, la qualité du climat de classe (ambiance, gestion disciplinaire, compétition) et le fait de s'investir pendant (présence, participation en situation d'apprentissage) et en dehors des cours (investissement quantitatif et qualitatif au niveau du travail personnel).

Le tableau ci-dessous montre la structure de l'encodage relatif au thème de l'ajustement scolaire : pour faciliter notre travail d'analyse, nous avons encodé les thèmes de l'ajustement scolaire en fonction de leur qualité positive, négative ou mitigée. Nous précisons que le type de travail d'apprentissage et l'écart entre les établissements de l'enseignement secondaire et supérieur n'apparaissent pas ici parce que ces encodages sont plus descriptifs qu'explicatifs. Ils font partie de l'ajustement scolaire mais n'appartiennent donc pas aux catégories normatives exposant le jugement négatif/mitigé/positif des étudiants.

Tableau 60 : codes issus du thème de l'ajustement scolaire positif, négatif ou mitigé

Intégration académique	
+	Intégration académique positive
+	Engagement académique important
+	Nouvelles pédagogies appréciées
	Rendements scolaires positifs
	Climat de classe positif
	Contenu des cours intéressant - motivation intrinsèque
	Adaptation facile aux nouvelles méthodes de travail
	Adaptation facile en terme de niveau académique en cours et hors cours
+	Intégration académique négative
+	Nouvelles pédagogies dépréciées
+	Engagement académique faible
+	Rendements scolaires négatifs
	Suivi difficile au niveau des cours et du travail personnel
	Adaptation difficile aux nouvelles méthodes de travail
	Climat de classe négatif
	Contenu des cours décevant - pas de motivation intrinsèque
	Absentéisme ciblé sur certains cours
	Abandon des études au premier semestre
+	Intégration académique mitigée
	Avis mitigé sur les nouvelles pédagogies
	Avis mitigé sur le climat de classe
	Avis mitigé sur le contenu des cours

Les efforts relatifs aux ajustements scolaires sont plus ou moins faciles et notre encodage a pris en considération les différents degrés de difficulté de ce type d'ajustement en fonction de l'écart entre ce que l'étudiant anticipait et a réellement vécu. Pour expliquer les décalages importants et provoquant un sentiment négatif de désillusion, nous avons eu recours au concept américain du « freshman myth » de Stern (1966). Une représentation erronée et décevante des études supérieures peut en effet augmenter les risques de décrochage.

Tableau 61 : codes issus du thème « confrontation de la représentation à la réalité des études supérieures

The image shows a screenshot of a software interface displaying a hierarchical list of codes. The main title is 'Confrontation des attentes à la réalité des études'. It is organized into three main categories, each with a blue circular icon and a minus sign to its left:

- Anticipation juste des études**
  - Auto-gestion personnelle
  - Rapports pédagogiques
  - Niveau d'exigences académiques bien appréhendé
  - Contenu des cours
  - Relationnel avec les étudiants
  - Contexte du lieu de formation
- Le mythe de l'étudiant**
  - Niveau d'exigences académiques plus élevé que prévu
  - Déception au niveau des cours
  - Auto-gestion personnelle plus difficile qu'anticipée
  - Rapports pédagogiques décevants
  - Déception vis à vis des pairs
  - Statut d'étudiant non reconnu
  - Image réelle de l'université non prestigieuse
  - Fonctionnement désorganisé de l'institution
- Surpris positivement par les études**
  - Niveau d'exigences académiques de la formation
  - Rapports pédagogiques
  - Auto-gestion personnelle
  - Qualité de la formation
  - Relation avec les pairs

At the bottom of the list, there is a separate code: 'Aucune attente pré-définie'.

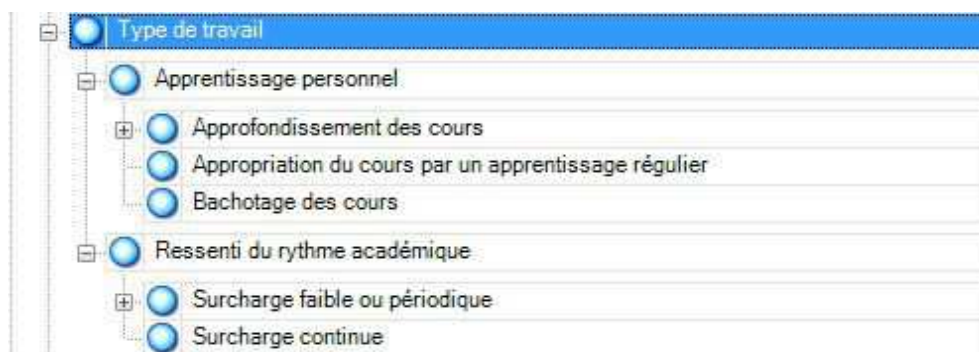
Le type de travail se décline en fonction du rythme ressenti concernant la charge de travail à fournir et en fonction de la manière d'apprendre des cours.

Nous avons encodé le rythme ressenti à partir des propos des étudiants lorsque nous leur demandions s'ils se sentaient surchargés de travail. Cet encodage ouvert nous a permis de définir plusieurs ressentis, le premier est faible ou périodique tandis que le second est continu.

Le type d'apprentissage représente les méthodes de travail personnel des étudiants lorsqu'ils doivent apprendre ou travailler sur leurs cours. Pour encoder ce thème, nous nous sommes appuyée sur l'étude de Romainville (2000) qui fait état de deux manières d'apprendre. La première se caractérise

par l'acte d'apprendre pour du court terme et se rapproche du bachotage : elle consiste majoritairement au fait de relire les cours sans approfondissement ou recherche visant à les compléter ou à se les approprier. La deuxième méthode d'apprentissage souvent cumulée à la première consiste à établir des liens entre les différents cours, à effectuer un travail d'appropriation par la recherche personnelle d'informations absentes des cours sous leur forme originale et l'effort de synthétiser ses cours en s'appuyant sur leur structure.

Tableau 62 : codes présentant le thème « type de travail »



Finalement, nous nous sommes penchés sur le type de formation en mesurant son écart avec les établissements de l'enseignement secondaire en terme d'effectifs, de fonctionnement et de rapports pédagogiques en fonction des informations communiquées par les étudiants.

Bourdieu (1989) s'est effectivement intéressé aux différences entre les classes préparatoires aux grandes écoles et l'université, Dubet (1994) entre l'IUT et l'université et enfin, Derumaux et Riou (2005) entre les STS et l'université. Nous avons encodé les thèmes relatifs à cet écart en nous appuyant sur ces travaux qui montrent une continuité institutionnelle entre les établissements de l'enseignement secondaire et certaines formations de l'enseignement supérieur plus à même d'intégrer socialement et académiquement leurs élèves, ce qui est le cas des classes préparatoires aux grandes écoles, des instituts universitaires de Technologie et des sections de techniciens supérieures. A l'inverse, les formations universitaires longues et généralistes (licence) représentent un décalage très important par rapport au lycée dans les nouvelles exigences académiques statufiées

ainsi que les nouveaux rapports pédagogiques et le nouveau fonctionnement de l'institution (Coulon, 1997).

Dans les formations différentes du lycée, nous avons également inclus les formations en alternance et les études courtes qui préparent au concours de la santé médicale et para-médicale. La formation a généralement lieu sur une année qui aboutit à la passation d'un concours, événement n'existant pas au lycée ni dans la plupart des formations de l'enseignement supérieur, du moins en fin de première année d'études. La formation en alternance est particulière dans le sens où le statut d'étudiant n'existe pas pour ce groupe de jeunes qui occupent à la fois un emploi rémunéré et suivent des études. C'est pourquoi la différence entre le lycée et ce type d'études y est très marquée et associée à l'entrée dans la vie active ou adulte.

Tableau 63 : codes référencés à l'écart entre le lycée et les études supérieures

Ecart avec le lycée	
Grands écarts avec le lycée	
Fonctionnement institutionnel	
Degré de difficultés académiques	
Méthodes de travail	
Formation Licence	
Taille des promotions	
Formation courte préparant à des concours	
Formation en alternance	
Petits écarts avec le lycée	
Taille des promotions	
Méthodes de travail	
Degré de difficultés académiques	
Fonctionnement institutionnel	
BTS ou IUT	
CPGE et formation préparant au DCG	

L'ajustement social (Baker et Siryk, 1986, 1989) ou l'intégration sociale (Tinto, 1997) rassemble les thèmes qui font état des relations des étudiants à leurs pairs en situation d'apprentissage et le fait de s'impliquer dans des activités étudiantes au sein de l'institution ou organisées par l'établissement. Le soutien social des pairs est donc également pris en compte par notre encodage (Pariat, 2008). Nous

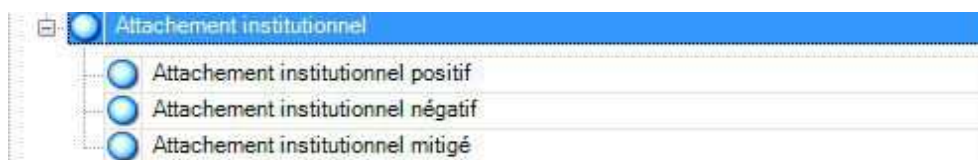
avons aussi pris en considération l'importance accordée à ce type de soutien afin d'expliquer leur incidence dans la qualité de la transition lycée – enseignement supérieur.

Tableau 64 : présentation des codes relatifs au thème de l'ajustement social



L'attachement envers l'institution (Baker et Syrik, 1986, 1989) ou l'engagement (Tinto, 1997) a également fait l'objet d'un encodage pré-défini. Ce concept se manifeste par une combinaison de facteurs positifs liés à la qualité de l'environnement des études et à la satisfaction relative à la formation. Si l'étudiant souhaite rester dans la formation et qu'il s'y sent bien (intérêt pour les cours, intégrations académique et sociale) alors nous considérons qu'il est attaché envers son institution.

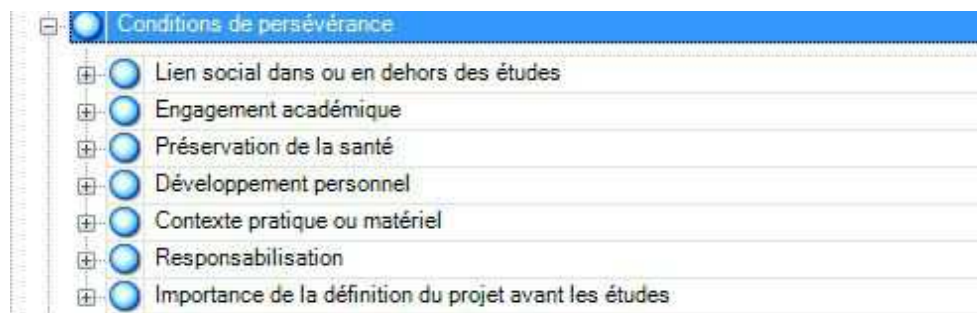
Tableau 65 : codes relatifs au thème de l'attachement institutionnel



Pour terminer l'introduction des codes relatifs aux facteurs internes des études, nous avons encodé un thème « les conditions de la persévérance » car notre guide d'entretiens comportait la question

suivante « Selon vous, quelles sont les conditions pour réussir et se sentir bien en première année d'études supérieures ? ». Cela nous a permis de recueillir les discours des étudiants et de les catégoriser en fonction de leurs réponses. Nous avons classé les réponses sous sept rubriques : la préservation de la santé morale, le fait d'avoir un lien social, d'être impliqué personnellement dans ses études, de se développer personnellement, d'évoluer dans un contexte pratique et sans problème d'ordre matériel et/ou financier, de se responsabiliser et enfin, d'accorder de l'importance à son projet avant l'entrée dans l'enseignement supérieur.

Tableau 66 : codes relatifs aux conditions favorisant la persévérance en tant que réussite et bien être en première année d'études supérieures



*Les facteurs externes au contexte académique et institutionnel :*

Notre choix d'encoder cette partie de l'expérience étudiante peut paraître inapproprié mais nous avons pris le parti de ne pas réduire notre étude de l'expérience étudiante au contexte académique et institutionnel car la transition du lycée vers l'enseignement supérieur implique une prise d'autonomie et marque une étape très importante dans la construction de l'identité personnelle, d'autant plus si les étudiants sont en décohabitation parentale, ce qui a été le cas pour tous les jeunes que nous avons rencontrés à l'exception d'un seul individu. Le processus de séparation individuation (Blos, 1967 ; Malher, Pine & Bergman, 1975 ; Levine, 1986) peut s'accompagner d'une expérience personnelle douloureuse ou au contraire épanouissante pour le jeune qui doit à la fois gérer ses études et son quotidien. C'est pour ces différentes raisons que nous avons inclus cette facette de l'ajustement à l'enseignement supérieur tout en admettant que leur situation n'est pas identique à celle des étudiants adultes ou non-traditionnels qui sont dans des trajectoires scolaires très

différentes d'autant plus s'ils sont en formation distancielle. Nous justifions le recours à ce modèle particulier car il est à notre connaissance le plus fourni pour nous permettre de pré-définir et d'encoder les facteurs externes.

Pour encoder la thématique des facteurs externes, nous avons questionné les étudiants sur le degré de facilité auquel ils se sont adaptés à leur nouvelle vie hors aspect académique et s'ils se sentaient épanouis. A la première question, nous avons comparé les réponses et construit les codes « adaptation facile et rapide », « difficile et lente », « entre les deux » quand plus de nuances étaient présentes. A la seconde, les réponses ont été encodées comme sentiment d'épanouissement personnel positif ou négatif/très mitigé.

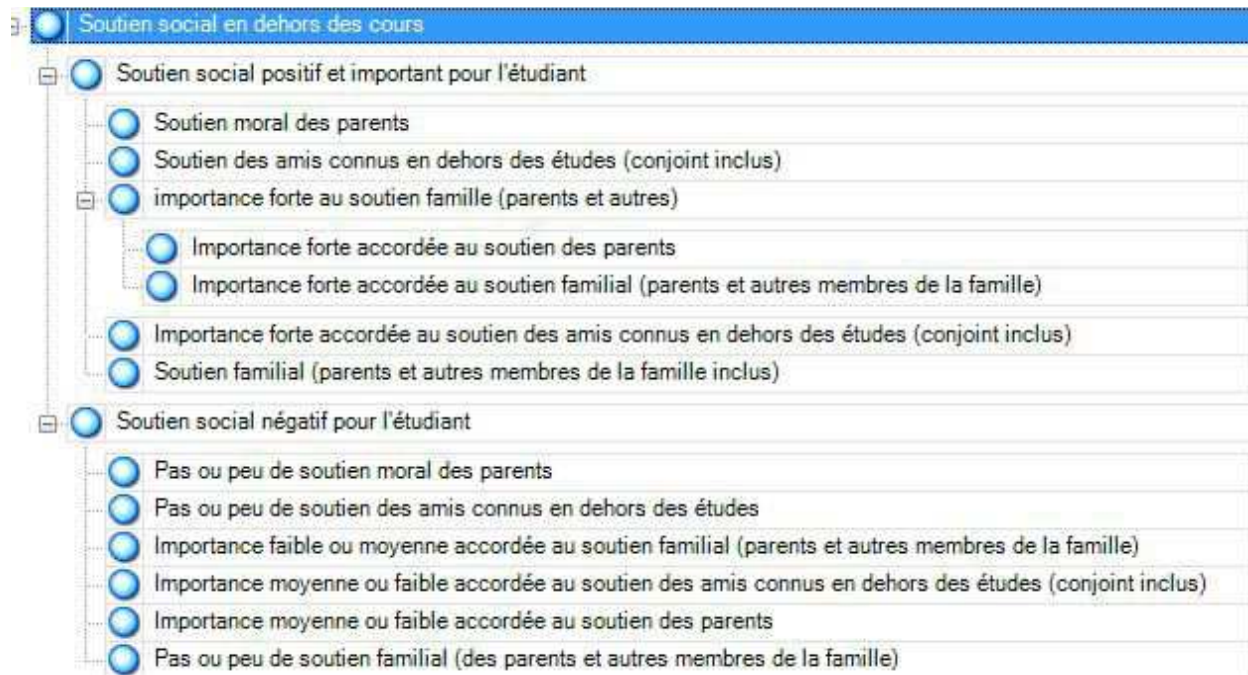
Tableau 67 : codes relatifs à la qualité de la transition personnelle



Nous nous sommes également intéressée au soutien social des proches de l'étudiant mais qui ne fait pas partie de leur contexte académique. Cela concerne leurs amis ou leur conjoint ainsi que les membres de leur famille. Les soutiens ont été encodés en fonction de leur source, de leur qualité « positif et important » ou « négatif ».



Tableau 68 : codes relatifs à l'encodage du soutien social extra-académique



Finalement, nous avons tenu compte des engagements extérieurs (Tinto, 1993) également présents dans le modèle de Park (2009) qui rassemblent les difficultés personnelles et familiales des étudiants et qui ne font pas partie des facteurs internes des études. Plus précisément, il peut être question de problèmes de santé physique et/ou morale, d'accidents ou de décès de proches, ou encore, de grandes difficultés financières.

Tableau 69 : codes relatifs au thème des engagements extérieurs



Les codes et notre méthode d'encodage ont été effectués et présentés le plus explicitement possible

tel que le préconisent les auteurs Miles et Huberman (2003) : ils traduisent des concepts ou des notions issus de modèles théoriques et études empiriques qui ont cherché à décrire et à expliquer les chances de persévérer et de réussir ou les risques de décrocher et d'échouer académiquement dans le cadre des études supérieures.

Le second temps de l'analyse est marqué par un travail d'analyse descriptif qui repose d'abord sur une analyse thématique fréquentielle puis celui visant à établir des profils d'étudiants en comparant les diverses expériences étudiantes à partir des modèles théoriques de Tinto et de Park combinés avec d'autres concepts et notions déjà définis précédemment. Ce deuxième travail aboutira à la construction d'une typologie des expériences étudiantes qui nous permettra ultérieurement de tester nos hypothèses et d'expliquer les différentes formes de persévérance.

## 2. Analyse thématique fréquentielle du second corpus : décrire et explorer les différents processus de l'expérience étudiante en première année d'études supérieures

Tableau 70 : répartition des sources en fonction des grandes thématiques

Nom	Sources	Références
Facteurs internes aux études	47	2123
Intégration académique	47	952
Intégration sociale	47	206
Confrontation des attentes à la réalité des études	47	151
Soutien pédagogique	47	89
Type de travail	47	148
Écarts avec le lycée	47	234
Conditions de persévérance	47	248
Attachement institutionnel	47	95
Facteurs externes aux études	47	442
Soutien social en dehors des cours	47	309
Qualité de la transition personnelle	47	94
Engagements extérieurs	19	39

Comment les étudiants décrivent-ils la qualité de leur expérience institutionnelle ? L'analyse thématique fréquentielle nous permet de répondre à cette question en nous renseignant sur la répartition de notre population étudiante en fonction des différents thèmes abordés lors des entretiens. Dans un premier temps, nous répondons à cette question en fonction de l'intégration académique des étudiants.

## 2.1. L'intégration académique : comment les étudiants s'ajustent-ils académiquement à leurs études ?

L'analyse de ce premier thème montre comment les étudiants se sont ajustés académiquement à leurs études. Cette dimension de l'ajustement aux études renvoie aux situations d'apprentissage et celles relevant de l'engagement académique et du travail personnel des étudiants. Dans un premier temps, nous recensons les éléments qui caractérisent une intégration académique positive.

Tableau 71 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique positive :

Nom	Sources	Références
Intégration académique positive	47	552
Engagement académique important	45	199
Présence importante en cours	34	37
Investissement important dans le travail personnel	30	73
Participation en cours et échanges avec les enseignants	29	32
Suivi du soutien pédagogique organisée par la formation	17	57
Nouvelles pédagogies appréciées	41	181
Appréciation des pédagogies en situation d'apprentissage	34	73
Appréciation vis à vis de la clarté des attentes des enseignants pour les examens	29	35
Soutien pédagogique ou moral des personnels éducatifs ou de la formation	25	57
Importance forte accordée au soutien des personnels éducatifs	12	16
Rendements scolaires positifs	30	43
Climat de classe positif	29	52
Contenu des cours intéressant - motivation intrinsèque	26	26
Adaptation facile aux nouvelles méthodes de travail	26	26
Adaptation facile en terme de niveau académique en cours et hors cours	25	25

L'engagement académique est le thème qui revient le plus souvent afin de décrire l'ajustement

scolaire positif (45 sources/199 références) : il se traduit d'abord par la présence à tous les cours sauf exception liée à la maladie ou imprévu (34 étudiants/47) « *faut être motivé quoi, moi je ne sais vraiment pas comment j'ai fait pour aller en cours en fait (rires) ! Je me suis dit c'est bien de suivre les cours quoi (rires). [...] j'en suis plutôt fière d'ailleurs* » (étudiante en Licence de Géographie).

Le fait d'être présent en cours est un indicateur d'engagement académique d'autant plus si l'étudiant est inscrit dans une licence universitaire étant donné que leur présence ne fait pas l'objet de contrôle dans les cours magistraux « *de toute façon on n'est pas pointé en amphi donc vous venez, vous venez pas tout le monde s'en fout donc j'ai le choix de ne pas y aller ou d'y aller aussi. J'ai fait en sorte d'aller à tous parce que si le jour du concours ça te revient « genre le prof a dit ça à telle heure ça te revient » je fais « alléluia ! » mais il y a des cours effectivement où ça ne sert pas à grand chose d'y aller parce que les profs mettent le diaporama tel quel sur internet après il y a juste à le reprendre, moi j'ai décidé qu'au moins si j'y étais ça me dirait peut-être quelque chose le jour J quoi, on a pas le temps de tout apprendre faut faire des choix donc voilà j'ai décidé de faire comme ça, c'est largement faisable d'aller à tous les cours, comme c'est très tôt parce que j'avais cours de 7h45 à 11h45, pas l'après-midi, ça nous permet d'apprendre aussi. J'ai toujours été présente.* », (étudiante en PACES). Le fonctionnement institutionnel des autres formations (IUT, STS, CPGE) étant plus proche de celui des lycées, il est plus difficile pour l'étudiant de se désengager de ses études car leur présence y est obligatoire « *oui bah en fait je suis un peu obligée, dans notre filière, on est dans un lycée, on a des mots d'absence, si c'est pas justifié on est pas acceptés c'est vraiment comme un lycée donc voilà la seule absence que j'ai eue, je me suis permise le vendredi matin parce que le vendredi on avait les cours et en fin d'année on a pas d'examen en fait, donc du coup j'ai loupé, j'ai peut-être que 3 absences dans l'année. Mais pas plus. J'étais malade une fois et une fois je ne me suis pas levée mais j'ai toujours des absences justifiées et puis, voilà je trouve que pour moi ce n'est pas beaucoup (les 3 absences) ! C'était involontaire, la plupart du temps c'est involontaire ! C'était plus simple d'aller en cours que de justifier donc voilà (rires) !* » (étudiante en formation DCG).

La présence aux cours permet ainsi aux étudiants de maximiser leurs chances de réussite par une meilleure assimilation des connaissances en présentiel et par la possibilité d'identifier les éléments les plus importants du point de vue de l'enseignant « *Bon après, moi, je sais que même les cours où*

*les professeurs décident de mettre les cours sur internet, j'y vais quand même parce que, de toutes façons, c'est fait exprès, y a que les éléments vraiment essentiels mis sur le diaporama, mais tout ce qui va être dit à côté, c'est quand même important. Et ça, c'est dit par le professeur. »* (étudiante en Licence de Biologie). Ce comportement illustre ainsi une stratégie de réussite afin de se démarquer des pairs qui ne viennent pas en cours.

L'engagement académique se manifeste également par un investissement fort dans le travail personnel à fournir en durée mais concerne un peu moins d'étudiants que le fait d'être présent en cours (30 étudiants/47) *« si je finis à 06h00, je travaille pas plus de trois heures en temps personnel, donc trois fois cinq quinze, et puis, le week-end, je dois travailler une quinzaine d'heures. Donc à peu près trente heures par semaine. »*, étudiante en formation préparant à l'IFSI.

Les étudiants investis académiquement se dénotent des autres par l'occupation d'une grande partie de leur temps libre qu'ils consacrent au travail personnel, ce qui peut les favoriser à réussir académiquement (Millot & Orivel, 1980 ; Duru-Bellat et al., 1994 ; Frickey & Primon, 2003 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Férouz, 2001). Ils manifestent ainsi des efforts pour apprendre afin de faciliter leur chance de réussite en plus de leur présence en cours. Nous pouvons nous demander si cet investissement académique dépend du type d'études (Lahire, 1997 ; Gruel, 2006 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Amrous, 2005) et de la matrice disciplinaire (Millet, 2010) puisque chaque filière socialise différemment les étudiants et la manière d'étudier en fait partie. Ainsi nous avons cité ci-dessus une étudiante préparant le concours de l'IFSI mais l'on trouve le même type d'investissement pour les étudiants en PACES *« Déjà, je suis très attentive en cours. Je travaille aussi un peu à la maison. Je ne bosse pas tant que ça les soirs mais, le week-end, j'essaie de ne pas me lever trop tard. Pour bien bosser le week-end. Je profite du temps que j'ai. Pendant les vacances, je ne bosse pas trop étant donné que je rentre les deux semaines. Le soir je bosse entre une demi-heure et 1:00 maximum et le week-end, je bosse, ça peut aller de quatre à 6,7 heures, ça dépend s'il y a des partiels ou pas. Par jour. »*, (étudiante en formation privée préparant au concours de PACES) et en CPGE *« Je devais être à 30 heures de cours à peu près, plus les DS, là on doit être à 35 heures, plus les colles... Donc 35 à 40 heures par semaine, et puis après le double de travail à côté. »* (étudiant en CPGE Littéraire). Nous observons cependant que certains étudiants à l'université sont également investis académiquement mais le temps qu'ils mobilisent est inférieur à celui des étudiants en préparation de concours et en CPGE *« pendant mes heures de creux j'en profite pour*

*m'avancer sinon j'ai pas vraiment été à la BU parce que ça n'a pas vraiment servi, j'ai internet chez moi, donc j'ai tout ce qu'il faut et puis sinon je faisais mes cours le soirs. (...) Ça varie énormément quand par ex il y avait une dissert j'y passais 5 heures pour la faire ça pouvait s'étaler sur plusieurs jours. Par semaine je dirais qu'il y avait entre 15 et 20 heures de travail personnel. Il y avait pas mal de recherches à faire en plus des devoirs. » (étudiante en Licence de Lettres modernes).*

Le fait de participer en cours et d'aller échanger avec les enseignants (29 étudiants sur 47) est également un indicateur d'engagement académique « *C'est important de participer en cours et puis je suis comme ça moi, dès que je comprends pas même au boulot, il faut que l'on me l'explique jusqu'à ce que je le comprenne (...) quand je ne comprends pas, bah je me tourne vers la prof à la fin du cours qu'elle m'explique* » (étudiante en BTS MUC alternance). Cela permet de revenir sur des contenus abordés en cours mais incompris ou manquant de précision. Là encore nous interprétons la recherche d'informations auprès des enseignants comme l'accroissement des chances de réussite. Dans son classement des stratégies d'apprentissage, Boulet et al. (1996) identifient ce comportement comme la gestion des ressources humaines en étant capable de solliciter et de profiter des soutiens émanant des personnels éducatifs ou des pairs.

Dans la même optique, nous rajoutons que le fait d'avoir suivi l'aide pédagogique proposée par l'établissement est aussi une marque de l'engagement académique mais concerne une part moins importante de jeunes (17 étudiants sur 47) « *C'est une des seules écoles à le faire (soutien pédagogique) parce que sinon les BTS Muc ils se débrouillent, ils font ça chez eux. On leur donne leur plan comment il faut faire mais nous c'est les profs qui nous corrigent et c'est aussi pour ça qu'ils ont un taux de réussite assez élevé. Les profs sont vraiment impliqués dans leur boulot.* », étudiante en BTS MUC alternance.

Suivre les aides pédagogiques mises en place dans la formation permet à l'étudiant de favoriser ses chances de réussite donc par là-même son intégration académique mais pas seulement. Pour certains des étudiants, le tutorat ou le parrainage est une opportunité pour mieux comprendre les codes implicites du fonctionnement institutionnel de leur établissement et favoriser a posteriori leur affiliation institutionnelle (Coulon, 1997) « *Alors, j'y suis allée au début et vu qu'on était deux ou trois, j'y suis allée vraiment par obligation morale, le matin, je me disais : « Il faut que j'y aille ».* (...) *Ça nous a pas apporté quelque chose, si ce n'est des anecdotes, assez intéressantes au niveau, je sais pas, des stratégies pour l'organisation, je sais pas... Par exemple, enfin, j'aurais pas*

*été le genre à insister auprès d'une secrétaire pour avoir un cours. Elle nous a dit qu'il fallait nous battre jusqu'au bout, parce que sinon on n'avait rien... C'était pratique, mais au bout d'un moment, elle avait plus rien à dire (rires)...»* (étudiante en licence de Philosophie).

Outre la fonction de stratégie pour réussir et comprendre les mécanismes de fonctionnement des études, le fait de pouvoir échanger sur le fonctionnement institutionnel et les cours avec d'autres étudiants plus âgés permet aussi de développer davantage le sentiment d'appartenance à l'établissement et par là-même de favoriser les chances de persévérance (Tinto, 1997, 1999) « *Ah oui aussi on a eu des tuteurs en première année, et ça, j'ai trouvé ça vraiment vraiment bien. C'était des étudiants de 3<sup>e</sup> année et on avait tutorat obligatoire et je sais que quelques uns n'y allaient pas et d'autres y allaient, moi j'y allais (...). En plus ils ont que deux ans de plus que nous donc **on se sent vraiment proches**, on peut parler de tout, euh aussi bien du fonctionnement de la fac que des cours, que de plein de choses donc ça nous a bien aidés donc même pour nous, les partiels quand on demandait ce que c'était, ils nous ont bien aidés, enfin, on a bien pu parler avec eux et j'ai trouvé ça vraiment bien. **Et on pouvait se retrouver plusieurs fois en soirée moi j'ai trouvé ça plutôt bien, y a une bonne ambiance.** »* (étudiante en licence de Géographie).

Le second thème qui marque l'ajustement scolaire positif est l'appréciation des nouvelles relations pédagogiques avec les enseignants et il concerne la majorité des étudiants en fonction des sous-thèmes abordés (41 étudiants sur 47) tout type de formation confondu.

Les manières d'enseigner sont satisfaisantes pour 34 des étudiants (environ  $\frac{3}{4}$  d'entre eux au total) « *déjà les enseignants qu'on a, ils sont tous calés car ils sortent tous minimum d'une école d'ingénieur donc ça on voit qu'ils connaissent leur métier mais après c'est sûr qu'il y en a qui sont plus ou moins pédagogues mais on arrive plus ou moins à s'adapter. Une petite minorité n'est pas pédagogue mais on s'y fait.* » (étudiant en IUT de Chimie), 29 d'entre eux trouvent que la formulation des attentes pour réussir aux examens est claire « *Ah oui, ils nous avaient bien cadrés, on savait ce qu'ils voulaient.* » (étudiant en IUT Logistiques et transport alternance), 25 d'entre eux se sont sentis soutenus moralement et/ou pédagogiquement par leurs enseignants « *les professeurs nous disent qu'on est étudiant, faut se prendre en main mais en même temps les professeurs ils nous encadrent encore beaucoup, c'est vraiment une ambiance lycée. Ils sont toujours à notre écoute aussi bien pour les problèmes familiaux et financiers (...)* » (étudiante en formation préparant au DCG) et soulignons qu'environ un tiers des étudiants (12 d'entre eux) accordent une importance très forte au soutien de leurs professeurs dans le fait d'avoir réussi et de s'être sentis bien pendant leur

première année « *les profs sont très présents pour nous, du coup en dehors aussi des cours, on a aussi la possibilité de les voir facilement, on peut les contacter par mail, ils nous répondent tout de suite, on peut leur demander plein de choses, ils sont très présents pour nous et ça nous a beaucoup aidés.* » (étudiante en licence de Géographie).

Cette thématique est importante parce que nous avons connaissance de travaux de recherche qui montrent que les nouveaux rapports pédagogiques sont très fréquemment déstabilisants pour les primo-arrivants, surtout à l'université (Coulon & Paivandi, 2008). Bourdieu (1989), Derumaux et Riou (2005) et Dubet (1994) ont montré que les formations à petits effectifs et proches des établissements de l'enseignement secondaire dans leur mode de fonctionnement favorisent l'intégration académique et sociale des étudiants à l'inverse des formations universitaires où les étudiants sont anonymes et les rapports avec les enseignants plus distanciés. L'adaptation à ces nouvelles relations est importante pour s'ajuster aux études supérieures et malgré l'écart entre le lycée et l'université, certains étudiants ont apprécié leurs rapports pédagogiques des points de vue de la transmission du cours, de la disponibilité et du soutien des enseignants mais aussi de leur clarté à formuler leurs attentes pour les examens préférant le plus fréquemment les cours dispensés pendant les travaux dirigés que les cours en amphithéâtre « *c'était beaucoup plus facile pour les autres matières car il y avait un prof et on était beaucoup moins nombreux, on pouvait poser des questions, il pouvait nous aider et répondre à nos questions, c'est beaucoup moins magistral et froid qu'en amphi. (...) Ils sont assez pédagogues en général, si on lui pose des questions, l'enseignant répond et puis vu qu'on était un petit groupe on était avantagé. Ils nous ont quand même bien aidés.* » (étudiante en licence de Lettres modernes). Ces différents comportements des enseignants ont été recensés parmi les facteurs de réussite et de persévérance dans la revue de littérature récente de Vasseur (2015). Ici, nous retrouvons la qualité de la conception et la préparation du cours qui sont clairs et stimulants mais pas toujours adaptés aux étudiants, l'accompagnement des enseignants dont font partie l'évaluation et le soutien moral et/ou pédagogique (pour favoriser l'estime de soi scolaire et le sentiment d'efficacité personnelle) mais n'apparaissent pas le recours au travail collectif, le conseil d'utiliser de styles d'apprentissage réflexifs et métacognitifs ainsi qu'une méthode active d'apprentissage.

Les rendements académiques positifs illustrent également une autre facette de l'ajustement scolaire et concerne les deux tiers de notre échantillon (30 individus sur 47) « *enfin voilà enfin ouais j'ai pas trouvé ça trop dur, j'ai été un peu surprise des résultats que j'ai eus en fait. Parce que bon j'avais*



*pas trop donné d'efforts quoi mais bon finalement ça l'a fait donc voilà (rires) donc j'ai eu mon année avec mention assez bien sans pour autant avoir beaucoup travaillé et comme je dis ce n'est pas forcément une formation qui m'intéresse.* » (étudiante en licence de Géographie). Les bonnes performances reflètent l'adaptation aux nouvelles exigences académiques et favorisent l'intégration académique (Tinto, 1997, 1999), ne décourageant pas les étudiants (McCombs, 1988). Elles permettent à l'étudiant de pouvoir valider son année afin de persévérer en seconde année.

Un ajustement scolaire positif se caractérise également par un climat de classe propice à des conditions optimales d'apprentissage, près des deux tiers de notre échantillon nous ont fait part (29 étudiants sur 47), par conséquent, de bonnes relations entre pairs marquées par de l'entraide ou de la cohésion « *Peut-être un petit peu de compétition quand même pour une ou deux personnes qui voulaient absolument arriver majors de leur promo, mais beaucoup d'émulation quand même... (...). Finalement, l'information que toi, tu as et que l'autre n'a pas, c'est un avantage. Alors que là, en prépa, si tu as la moyenne, en fin d'année, tu passes... Y a de l'entraide...* » (étudiant en CPGE, filière littéraire), une bonne entente avec les enseignants « *dans ma classe de 20, on s'aide, si par exemple quelqu'un est absent, on l'aide à tout rattraper, on passe les cours et (...) on avait une bonne relation professeurs-élèves, il y avait une bonne entente avec les professeurs et les élèves.* » (étudiante en licence LEA, option italien) et le fait que les professeurs exercent leur pouvoir d'autorité en sauvegardant la discipline pendant leurs cours « *Mais bon, en fac, les profs sont très justes : « Tu parles, dehors. Tu arrives en retard de trois minutes, tu restes dehors. Tu suis le cours, tu es à fond dedans, tu restes, si tu t'en fous, t'es dehors ». Tous les professeurs ont cette discipline-là. (...) Moi, je vais pas en cours pour entendre parler les autres, mais pour suivre le cours.* » (étudiant en licence de STAPS).

La qualité relationnelle se décrit alors à partir de comportements d'entraide et conviviaux entre pairs ainsi qu'à la capacité de l'enseignant à faire cours dans un environnement devant être propice au travail. Dans la définition du concept de climat de classe, Filiault et Fortin (2011) intègrent les relations avec les pairs et les enseignants dans la dimension relationnelle du climat de classe et la capacité de discipline de l'enseignant dans les dimensions d'entretien et de changement de système. Les travaux de recherche menés et cités par les deux chercheurs montrent un lien entre la qualité du climat de classe perçue subjectivement par l'élève et les probabilités de qualité de vie à l'école, d'engagement, de réussite et de décrochage. Le fait que ce thème soit récurrent atteste de l'existence d'un lien entre la qualité du climat de classe et l'ajustement scolaire positif aux études supérieures.

L'intérêt marqué envers les cours est un thème également récurrent pour repérer un ajustement scolaire positif. Il est abordé par un peu plus de la moitié des étudiants (26 sur 47 étudiants) et fait écho au concept de motivation intrinsèque de Deci et Ryan (1985) issu de leur théorie de l'auto-détermination qui explique l'engagement individuel et son impact sur les probabilités d'ajustement universitaire et de réussite académique « *Le fait que je fais ce que j'aime dans mes études ça m'a permis de non seulement d'avoir des résultats corrects et puis de **m'habituer très vite à la vie universitaire**, je pense que si je n'avais pas aimé ce que je faisais...j'aurais plus galéré on va dire.* » (étudiant en licence d'Histoire). Des études ont en effet montré que les motivations intrinsèques et la valeur perçue des études étaient importantes pour expliquer la réussite scolaire et également la persévérance (Cartier, Debeurme & Viau, 1997 ; Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998 ; Neuville et al., 2013 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Richardson et al., 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001). Nous observons également que les étudiants expliquent leur investissement académique (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) et leur attachement institutionnel par le fait qu'ils soient satisfaits de leur formation (Tinto, 1997) « *avant, moi, j'étais pas dans mon élément, un truc général ça ne me convenait pas, comme j'étais en S, les maths ça ne m'allait pas du tout. Et maintenant quelque part, je trouve ça **facile de travailler**, parce que si tu veux là **je suis dans mon élément**, et c'est pas un problème de fournir six ou sept heures de travail dans une matière, parce que ça me plaît quoi. J'ai totalement **accroché avec la fac** (...).* » (étudiante en licence AES).

Les deux derniers thèmes relatifs à l'intégration académique positive concernent la capacité d'adaptation des étudiants aux nouvelles exigences académiques en terme de méthodes de travail et d'ajustement au niveau de difficulté de la formation (respectivement 26 puis 25 sources pour ces deux thèmes) : les étudiants concernés décrivent leur adaptation aux nouvelles exigences académiques comme étant facile et en lien très étroit avec leur scolarité antérieure « *C'était **dans la continuité**, je trouve. Pour moi, ça n'a pas été une grosse transition comme par exemple ceux qui passent du lycée à une classe prépa, ou de maths sup. Là, c'est un changement total de méthodes de travail, une surcharge de travail. Moi, pour là où je suis, j'ai pas trouvé qu'il y avait énormément de changement, si ce n'est un peu plus de contenu, les cours sont plus imposants, mais à part ça, j'ai pas trouvé que c'était trop changé.* » (étudiante en licence de Biologie). Les contenus et méthodes de travail sont similaires ou restent ainsi très proches de ceux du lycée « *ça me déstabilisait pas vraiment parce que, **ça ressemblait** beaucoup à tout ce qui était dissertation, ce qu'on faisait au*

*lycée. On avait un sujet, on montrait nos connaissances, et ça nous faisait aussi réfléchir sur le sujet. J'avais pas trop d'inquiétude de ce côté-là. Au niveau des sujets, ça se ressemble tout, je veux dire, la bioméca ça ressemblait beaucoup à la physique. La physio ça ressemblait beaucoup à la SVT.* », étudiant en licence de STAPS. Pour ces étudiants pourtant inscrits en licence universitaire, la transition académique n'a pas eu vraiment lieu puisqu'ils ne disent pas fournir plus d'efforts cognitifs ou percevoir des changements importants dans les nouvelles exigences de leur filière. Cela montre que leurs chances d'ajustement et de réussite sont plus grandes que pour ceux dont les nouvelles exigences diffèrent des niveaux d'enseignement et nécessitent des efforts cognitifs plus importants (Romainville, 2000). Le constat est similaire pour ceux inscrits au sein des IUT et STS (Dubet, 1994 ; Derumaux & Riou, 2005) « *Je me suis adapté au bout de 3 semaines, presque tout de suite en fait parce qu'au final, parce que pour moi **ce n'était pas si différent du lycée.*** » (étudiant en IUT Informatique). Le mode de fonctionnement institutionnel et d'organisation pédagogique restant presque identique à ceux du lycée facilitent l'ajustement aux études « *Moi, **j'étais en STG. Y avait de la gestion, du droit, de l'économie effectivement, du management aussi, qu'on retrouve énormément en BTS, hein. Honnêtement pour moi, ma première année de BTS, ça a été pour moi juste **une terminale légèrement améliorée.***** J'ai pas eu de difficultés à comprendre les cours, moi. » (étudiant en BTS Négociation relations clients). Nous relevons également que la filière de provenance peut aider à s'intégrer académiquement puisque les étudiants mobilisent leurs connaissances et compétences scolaires afin de s'ajuster à leurs études (Langevin, 2001 ; Tinto, 1997, 1999).

L'analyse des extraits d'entretiens qui traitent du thème de l'intégration académique montre que les étudiants intégrés académiquement sont représentés majoritairement par des individus très investis dans leur travail personnel témoignant d'un engagement fort envers la formation, également par des jeunes qui apprécient les pédagogies et les rapports avec les enseignants que certains vont qualifier de soutien pédagogique voire moral et qui considèrent que ce type de soutien a été très important dans leur transition lycée – enseignement supérieur. Les rendements scolaires positifs sont la concrétisation de l'adaptation aux nouvelles exigences académique par le fait d'avoir de bonnes performances aux contrôles continus et/ou aux partiels. Le climat de classe est également très important pour décrire l'ajustement scolaire positif : si nous nous référons aux travaux de Filiault et Fortin (2011), nous relevons certaines dimensions du climat de classe à savoir la dimension relationnelle, celle de l'entretien du système qui se traduisent par une perception

subjective positive des rapports sociaux entre élèves (entraide, soutien) et enseignants (écoute, disponibilité, bonne transmission des cours et formulation claire des attentes pour réussir) et la gestion de la classe (respect des règles de vie de classe). La motivation intrinsèque envers les études supérieures est également un indicateur de l'ajustement scolaire positif même si elle apparaît moins fréquemment que les autres thèmes. Enfin, le fait d'être capable de s'adapter facilement et rapidement au niveau de difficulté, de la quantité de travail à fournir et des nouvelles méthodes d'apprentissage et de travail représente un atout pour les étudiants dont les efforts cognitifs d'ajustement scolaire ont été réalisés efficacement, ce qui favorise leur chance de réussite assez tôt dans la formation suivie.

Tableau 72 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique négative :

Nom	Sources	Références
Intégration académique négative	44	362
Nouvelles pédagogies dépréciées	34	136
Critique des pédagogies en situation d'apprentissage	24	81
Critique vis à vis des attentes définies par les enseignants pour les examens	21	29
Pas ou peu de soutien des personnels éducatifs dans les études (y compris les personnels)	18	26
Engagement académique faible	34	76
Investissement faible dans le travail personnel	17	32
Soutien pédagogique non suivi	14	14
Pas ou peu de participation en cours et d'échanges avec les enseignants	9	11
Absentéisme important	6	12
Absentéisme pour certains cours en particulier	6	7
Rendements scolaires négatifs	28	53
Grandes difficultés académiques	18	40
Quelques difficultés académiques	11	12
Suivi difficile au niveau des cours et du travail personnel	22	22
Adaptation difficile aux nouvelles méthodes de travail	21	21
Climat de classe négatif	14	33
Contenu des cours décevant - pas de motivation intrinsèque	12	12
Absentéisme ciblé sur certains cours	6	7
Abandon des études au premier semestre	1	2

Ne pas apprécier les nouvelles pédagogies et être faiblement impliqué dans son travail sont les thèmes les plus récurrents dans l'intégration académique négative, concernant près des  $\frac{3}{4}$  des étudiants de notre échantillon (34 sur 47) ce qui converge vers nos premiers résultats présentant l'intégration académique positive et présentant alors la tendance inverse.

Les rapports pédagogiques problématiques sont ceux qui ne répondent pas aux besoins de l'étudiant : les cours manquent d'interaction et d'individualisation « *Y avait une professeur qui nous disait dès le début de l'année, « prenez pas de notes je vais tout vous envoyer », bon ça c'est un peu dommage (...) personnellement je n'étais pas forcément concentrée pendant son cours, je ne comprenais pas forcément tout, le fait de juste devoir l'écouter, c'était **moins vivant** du coup je comprenais pas bien son cours* » (étudiante en licence de Cinéma), les méthodes d'apprentissage sont perçues comme injustes, les cours sont mal organisés, les attentes mal définies, les enseignants ne soutiennent pas leurs élèves (manque de disponibilité et d'écoute) ou entretiennent des rapports très distanciés « *Et il y a des profs, il y en a qui n'aiment pas forcément ce qu'ils font, il y en a beaucoup qui font de la recherche en labo et ils préfèrent faire de la recherche que les cours. **Ils s'en foutent de nous**, ils nous balancent ce qu'ils ont à nous dire et pis si on a pas compris, c'est pas grave quoi (rires). Il y en a quelques uns qui sont bien mais la plupart pas trop... (...) C'est vrai qu'ils ont **démoralisé** même les très bons, ceux qui avaient 15 de moyenne, ils auraient pu être facilement vétérinaires mais ils ne veulent plus parce que les profs sont tellement méchants, mauvais avec nous qu'ils ne veulent plus.* » (étudiante en licence de Biologie, option concours vétérinaire). Ces différents éléments de critique avancés par les étudiants renvoient à certaines postures pédagogiques nuisant à la réussite et à la persévérance qui font partie des classements construits par Vasseur (2015) et Feldman (2007). Par exemple, les cours n'ont pas été élaborés de façon stimulante et claire pour les étudiants, les enseignants n'accompagnent pas leurs étudiants dans la compréhension de leurs nouvelles exigences académiques et n'ont ni recours à une pédagogie active ni à un soutien moral et/ou pédagogique qui puissent rendre service aux étudiants. Ainsi, l'effet enseignant (Blaya et al., 2011) est bien palpable dans les discours des étudiants rencontrés.

Nous relevons que ces témoignages sur-représentent les étudiants en licence mais il est arrivé que certaines formations favorisant a priori l'intégration académique (formations à petits effectifs et restant similaire au lycée d'un point de vue organisationnel) soient également décriées par les étudiants « *bah pff y avait quand même **pas mal de tensions avec les profs** parce qu'ils veulent tout le temps qu'on réussisse, qu'on réussisse mais ils font pas enfin ils font pas spécialement ce qu'il faut pour qu'on réussisse donc euh du coup ça faisait pas mal de tensions de temps en temps. C'est sûr ça a joué sur l'année parce que l'année dernière, quand j'ai passé mon bac il y avait une bonne ambiance toute l'année avec les profs, les élèves, tout le monde s'entendait bien, tout le monde a eu des bonnes notes, il n'y avait pas de souci, en tout cas on s'aidait parce que là... cette année*

*personne ne s'aidait* quoi c'était un peu chacun pour soi, un peu comme en fac de médecine quoi (rires) le même genre. Tout le monde veut réussir donc chacun est dans son coin et il se débrouille, *ils s'en foutent.* », étudiante en formation préparant au DCG ;

Dans les cas les plus douloureux, les étudiants font part d'un sentiment de déshumanisation, subissant la pression des enseignants quant aux objectifs de réussite et de quotas d'élèves devant être admis dans des formations universitaires « là, c'est vraiment le monologue, le prof il récite son cours pour être payé, l'élève il réussit ou il réussit pas, **c'est pas son problème** (...). Moi je comparais ça à un peu, c'était plus **des humains, c'était des numéros**, c'était simplement un numéro l'étudiant, le numéro tant n'est pas là bon ben pff (attitude d'indifférence) on va faire sans. On devient simplement un quota, au début on est 100 élèves à la fin on est 10 mais c'est pas grave, enfin... ça m'a assez affecté cette **déshumanisation** de l'élève... parce que je me dis que simplement, l'administration et l'enseignement supérieur général c'est, il y a pas d'autres mots, c'est salaud, (...) c'est **cruel**, c'est vraiment oui juste cruel. » (étudiant en licence de LEA, option Japonais). principalement mais aussi dans certaines formations souhaitant défendre leur réputation « Y a jamais une reconnaissance.(...) Ils poussent à la perfection, parce qu'ils veulent, ils nous le cachent pas, hein, ils veulent une stat au BTS de 80%, de 90%. Ils nous le cachent pas. Mais moi, **je trouve qu'on ne fait partie de chiffres**, quoi » (étudiante en BTS Comptabilité-Gestion).

A l'opposé d'une bonne intégration académique positive marquée par des relations de sympathie et de satisfaction avec les enseignants, le fait de ne pas se sentir en adéquation avec les nouveaux rapports pédagogiques peut influencer négativement le lien qu'entretient l'étudiant à ses études mais aussi à son institution en général. Plus exactement, cela peut nuire à la qualité des efforts entrepris pour réussir académiquement et a fortiori conduire à la décision finale de ne pas persévérer dans la même voie d'études puisque cela s'est vérifié dans certains travaux qui ont prouvé que l'effet enseignant transitait par la motivation (Vasseur, 2015), l'intégration académique et sociale (Tinto, 1997) et les styles d'apprentissage (Feldman, 2007 ; Tinto, 1997 ; Diseth, Pallesen, Brunborg et al., 2010 cités par Dupont et al., 2015). Les étudiants dont nous avons cités les extraits d'entretiens ci-dessus ont d'ailleurs tous décroché de leurs études en ayant obtenu des performances scolaires très négatives, facteur ne maintenant pas non plus la motivation aux études (McCombs, 1988).

Un faible engagement académique se traduit par peu ou pas d'investissement dans le travail personnel où l'étudiant raconte qu'il fait le strict minimum voire aucun effort pour apprendre et

travailler ses cours, un peu plus d'un tiers des étudiants est concerné (17 étudiants) « *oula (rires) ça dépend, quand il y avait des devoirs à faire je les faisais, après j'essayais de m'avancer **un minimum** mais je ne le faisais pas forcément le soir ou je ne faisais pas forcément comment les profs nous le disent, de réviser tous les soirs pour ne pas avoir trop de lacune et à avoir à tout apprendre à la fin avant les partiels, moi j'ai fait plus **le strict minimum** et réviser juste un peu avant les partiels (...).* » (étudiante en licence de Géographie). Un faible investissement académique peut parfois être source de culpabilité « *c'était à n'importe quelle heure que je pouvais travailler. J'allais juste aux TD. (...) J'ai presque **honte**, parce que ma première année et je l'ai vécue comme des vacances. J'ai vraiment **rien fait**, c'est du **gâchis**.* » (étudiant en licence de Psychologie). Peu s'investir personnellement dans les études est lié au fait d'avoir de moins bonnes performances scolaires et un risque plus important d'échec que les autres étant impliqués (Millot & Orivel, 1980 ; Duru-Bellat et al., 1994 ; Frickey & Primon, 2003 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Félouzis, 2001). Cependant, certains des étudiants ayant une approche minimaliste de leurs études n'ont pas été en échec ou en décrochage donc nous serions plus tentés de croire que leurs styles d'apprentissage y soient plus déterminants comme le suggèrent certains chercheurs (Romainville, 2000 ; Frickey & Primon, 2003 ; Félouzis, 2001).

Le manque d'engagement académique se traduit également par le fait de ne pas suivre l'aide pédagogique proposée par la formation (14 étudiants sur 47) « *c'est pour nous aider mais moi je préférerais rentrer chez moi et pis travailler moi-même et si jamais j'avais des questions, y aller mais ça ne me venait pas comme ça (rires).* » (étudiante en licence de Biologie, option vétérinaire), le manque de participation en situation d'apprentissage (9 étudiants sur 47) « *euh y a pas trop d'interaction à la fac à ce niveau-là je trouve, les profs ils interrogent pas trop et pis moi non je ne participais pas.* » (étudiante en licence de Géographie), le fait d'être beaucoup absent lors des cours (6 étudiants sur 47) « *la première année j'avais en tout dans l'année 97 heures d'absence enfin officielles parce que je n'allais pas en cours magistral où c'est obligatoire mais où ils ne font pas passer de feuilles d'absence et c'était aussi quand mes amis ne signaient pas pour moi. Donc j'avais **beaucoup beaucoup d'heures d'absence** je pense que je suis bien à **200 heures** sur toute l'année. par exemple en maths je n'ai rien vu de nouveau par rapport à la terminale donc à la fin je n'y allais plus, c'est à partir **du début du second semestre** où là oui j'ai commencé à **décrocher**.* » (étudiant en IUT Informatique). Par conséquent, une faible implication académique montre que l'étudiant entreprend peu de démarches pour réussir académiquement et n'a pas recours à des

stratégies d'apprentissage tels que la gestion des ressources humaines pour favoriser sa réussite (Boulet et al., 1996). Plus l'étudiant adopte des attitudes de retrait et de désinvestissement de ses études, plus il semble être en proie du décrochage « *je n'ai pas assisté à tous les cours même les cours qui m'intéressaient comme l'économie vu que c'était un cours magistral et qu'au bout d'un moment, ça suffit, j'en pouvais plus etc, bah le cours magistral on est pas obligé d'y assister donc même si j'y étais les 2-3 premières fois enfin il y a certains cours même où je ne suis jamais assisté même au second semestre, le second semestre je n'ai assisté à quasiment aucun cours.* » (étudiant en licence de LEA, option Japonais). Soulignons cependant que les raisons avancées sont différentes en fonction des témoignages : le désinvestissement académique peut résulter d'un manque d'intérêt pour les cours, d'une dépréciation très forte des modes d'organisation pédagogique ou d'un manque d'auto-responsabilisation « *j'arrivais à n'importe quelle heure je ne savais même pas quelle journée on était, je considérais vraiment que j'étais en **vacances** pendant toute l'année.* » (étudiant en licence de Psychologie). Ces raisons nous renvoient à l'effet enseignant ainsi que les variables d'ordre motivationnelle qui coexistent parfois.

L'intégration académique négative se concrétise également par des rendements scolaires négatifs (28 étudiants sur 47) se manifestant par de grandes difficultés académiques ressenties (18 étudiants sur 47) « *j'ai souvent été **déçue** par les notes, mais bon tout le monde était dans le même cas donc ça me rassurait un peu quand même. [...] c'était là en fin d'année quand j'ai vu que de toute façon je n'allais certainement pas avoir mes UE je me suis dit faut que je change.* » (étudiante en formation préparant au DCG) ou quelques unes (11 étudiants sur 47) « *Le contenu, ça dépend. (...) les maths ça passait pas trop.* » (étudiant en IUT alternance Logistiques et transports). Ici, nous nous rendons compte de l'impact négatif qu'elles ont sur l'étudiante qui en parle : le découragement et la déception sont des facteurs avérés du décrochage (McCombs, 1988) et cette étudiante a effectivement décroché en fin de première année en se réorientant ailleurs.

L'adaptation difficile et lente au niveau de difficulté et aux nouvelles méthodes de travail sont d'autres indices d'une intégration académique négative (respectivement 22 et 21 étudiants). Les étudiants concernés ont dû fournir davantage d'efforts pour s'ajuster que les autres « *il faut **travailler davantage, et autrement**, parce qu'ils nous donnent les bases mais c'est plus à nous de chercher ailleurs, alors qu'au lycée, fallait apprendre par cœur et puis c'est tout, il n'y avait pas autre chose. Je m'en suis rendue compte mais pas tout de suite parce que j'apprenais juste mes*



*cours et puis quand je suis arrivée aux examens, j'ai réalisé que c'était pas ce qu'il y avait dans nos cours, c'était à nous de chercher ailleurs donc bah du coup le premier semestre je ne l'ai pas eu (rires) »* (étudiante en licence de Biologie, option vétérinaire). Une fois encore, nous pouvons faire le lien entre ce discours et la recension des écrits de Vasseur (2015) : le fait de ne pas présenter clairement aux étudiants les stratégies efficaces d'apprentissage défavorise à la fois les chances de réussite et de persévérance aux études.

Le temps de l'étrangeté se reflète dans cette difficulté d'ajustement académique. Cette acculturation (Coulon, 1997) repose sur la découverte des normes linguistiques et des méthodes de réflexion et de travail partagées par la communauté disciplinaire intégrée par les étudiants. A l'université, quelques étudiants racontent avoir mis du temps à comprendre les nouvelles méthodes de travail comme le fait de devoir approfondir et mettre en relation les références bibliographiques données par les enseignants. Ce second temps de compréhension et d'acquisition des nouvelles manières d'étudier est celui de l'apprentissage (Coulon, 1997) et pour se repérer temporellement, la plupart de ces étudiants disent avoir fini par comprendre et maîtriser les nouvelles exigences académiques pendant le deuxième semestre voire durant la seconde année universitaire. Ces difficultés d'adaptation s'expliquent ainsi par le fait qu'il existe un écart important entre le lycée et les études supérieures et que leur diminution n'est possible que par la mobilisation d'efforts cognitifs importants et persistants (Romainville, 2000). Il nous paraît donc logique de remarquer qu'aucun étudiant inscrit dans une formation proche de l'organisation institutionnelle et scolaire du lycée n'a éprouvé ce type de difficulté. Les principaux étudiants concernés par les problèmes d'ajustement scolaire sont donc ceux qui ont intégré des licences, ce qui converge vers de nombreuses conclusions de recherches qui distinguent les intégrations académiques en fonction de la filière et du type de formation : Dubet (1994), Derumaux et Riou (2005), Romainville (2000) ont ainsi démontré que les élèves des IUT et STS avaient plus de probabilités de s'adapter que les étudiants à l'université. En revanche, nous remarquons que l'adaptation académique a été aussi difficile pour des étudiants inscrits dans des formations en alternance ou incluant beaucoup de pratique qui nécessitent le suivi de cours et la pratique professionnelle tout au long de la formation *« ça m'a fait très bizarre, encore aujourd'hui, c'est quand on passe du lycée au DUT déjà il y a un rythme qui change énormément, déjà en IUT-apprentissage c'est juste horrible (rires). Plusieurs fois j'ai cru que j'allais laisser tomber parce que j'en avais marre, j'étais épuisé, parce que c'est vrai que des fois quand vous rentrez du boulot, des fois je rentre il est 21h30-22h, qu'il faut se mettre dans les cours, parce qu'il y a un partiel, un*

*contrôle ou quoi que ça soit, ça c'est vrai que vous êtes pas du tout motivé (...).* » (étudiant en IUT alternance Techniques de commercialisation).

Enfin, nous avons observé que les étudiants inscrits en première année de médecine, en classe préparatoire aux grandes écoles ou en formation préparant au DCG étaient unanimes dans leurs propos : l'adaptation au rythme et à la quantité de travail devant être fournie ont vécu très difficilement pour eux voire très douloureusement moralement et physiquement. Même si Bourdieu (1989) a montré que les étudiants en CPGE étaient plus facilement intégrés académiquement et socialement que ceux à l'université, il n'en reste pas moins que leur ajustement représente une transition dure à suivre physiquement et moralement « *Avec le **stress** et compagnie je perds mes cheveux et je les arrache aussi, ça c'est quand je suis en DS, je les mets en chignon sinon je les tire et je les arrache. C'est atroce et puis je suis tellement **fatiguée** [...] je me **défonçais** au premier trimestre mais littéralement. En fait, je dormais 3-4 heures par nuit, enfin j'en pouvais plus (...) Je sais que je me réoriente... pour moi **le rythme ne me convient pas du tout.*** » (étudiante en CPGE, filière scientifique). La surcharge de travail en heures de cours et de travail personnel à fournir rejoint également l'analyse que Lahire a faite par rapport aux différents types d'études et de manières d'étudier (Lahire, 1997) : les étudiants en CPGE et en PACES sont ceux qui doivent fournir quantitativement le plus d'efforts pour répondre aux exigences académiques de leur formation.

Le climat de classe négatif constitue aussi un élément d'un ajustement scolaire négatif et concerne un peu moins d'un tiers des étudiants (14 étudiants sur 47). Il se manifeste par une forte pression de la part des enseignants, un climat très compétitif et sans entraide entre élèves « *Je suis arrivé dans un milieu à la fac, où il y avait une **pression**, enfin où les gens nous mettaient une pression assez énorme, et euh donc du coup euh, ça a pas été une ambiance super cool. [...] Et pis même l'ambiance, en cours, l'ambiance, c'était pas super, je me suis pas fait beaucoup d'amis voilà quoi. [...] hé bien c'était assez **fermé**, chacun travaillait de son côté et il n'y avait **pas de grosse ambiance.*** » (étudiant en licence de Droit), une mauvaise gestion de la discipline pendant le cours qui peut déconcentrer les étudiants « *Mais les gens ne pensent pas à ceux qui veulent travailler. En TD, c'est pareil, c'est affreux. On se met souvent devant. Du coup, les profs, quand ils veulent nous poser des questions, c'est notre rangée qui est interrogée. **L'ambiance n'est pas au top.** Enfin, je ne sais pas comment vous dire ça. C'est pas une ambiance de fac, hein. Pour moi, la fac, c'est des gens*

*qui bossaient, qui bossaient. Comme je disais tout à l'heure, j'ai l'impression qu'ils ont quinze ans. Même au lycée, on écoutait les profs, mais là, ils ont **aucun respect**.* », étudiante en licence de SLIC. Rejoignant les travaux sur l'effet enseignant (Blaya et al., 2011 ; Vasseur, 2015 ; Dupont et al., 2015 ; Feldman, 2007) et la qualité des relations avec les pairs (Pariat, 2008 ; Tinto, 1997 ; Dupont et al., 2015) et l'importance récente accordée par Tinto (1997) de ce qu'il se passe en situation d'apprentissage pendant les cours, l'analyse de ces extraits d'entretiens confirme que le climat ou l'ambiance de la classe a une influence sur l'expérience institutionnelle des étudiants, ce qui peut les conduire à être déçus et découragés.

L'intégration académique négative s'illustre également par le fait d'avoir été déçu par la formation qui ne répond pas aux attentes de l'étudiant et concerne moins d'un tiers des étudiants (12 étudiants) « *je n'étais pas du tout dans une formation qui me correspondait, donc j'ai eu beaucoup de mal à suivre. [...] il y avait beaucoup de cours qui ne m'intéressaient pas du tout, et d'autres cours qui m'intéressaient mais où je ne comprenais pas tout donc c'était assez compliqué.* » (étudiante en licence de Cinéma). Dans ce premier extrait d'entretien relatif à ce thème, nous remarquons que l'étudiante explique ses difficultés académiques par le fait qu'elle soit insatisfaite de sa formation, ce qui converge vers les conclusions de Deci et Ryan (2002) qui montrent qu'il existe un lien entre la motivation intrinsèque, l'investissement académique, l'échec voire le décrochage aux études. L'analyse de ce discours abonde également dans le sens de Girardot et al. (2005), Lemaire (2000) et Beaupère et al. (2007) qui ont remarqué l'existence de liens importants entre une orientation par défaut et le fait d'échouer et de décrocher des études. Cette étudiante s'est d'ailleurs réorientée l'année suivante. Une autre étudiante dont le projet d'études avait été contraint éprouve également une grande insatisfaction à l'égard de sa formation « *du côté de la formation, j'étais allée en classe préparatoire parce que j'étais bonne élève et surtout avant tout je ne voulais pas y aller mais on m'a poussée à y aller, on m'a dit que ça serait du gâchis d'aller à la fac parce que j'avais des capacités. C'est ma famille qui me poussait, c'est génial (rires) ! Donc en fait, je me suis retrouvée en classe préparatoire avec des élèves excellents (rires), des monstres comme j'appelle ça et donc en fait ça ne me plaît pas du tout. Moi les concours pour les écoles d'ingénieur, ça ne me plaît pas, c'est pas mon rêve, ce n'est pas du tout ce que je veux faire donc je me suis rendue compte que je m'étais trompée, assez rapidement d'ailleurs. Au début, j'essayais de m'accrocher, j'essayais de me persuader que oui moi aussi je vais devenir ingénieur, que oui c'était ma destinée, mais en fait non. (...) je vais reprendre en bio l'année prochaine. C'est toujours ce que j'ai rêvé de*

*faire.* » (étudiante en CPGE scientifique). D'autres étudiants pourtant sans difficulté académique n'apprécient pas non plus ou sont également déçus de leur formation mais le fait de l'associer au moyen d'atteindre leur objectifs d'études ou d'emploi dans le futur les mobilise suffisamment pour persévérer « **je ne m'intéresse pas à 300 % à la biologie, quoi. J'ai fait bio parce que j'ai fait une filière S, et qu'ensuite, j'avais bien dans la tête de faire professeur des écoles, tout en sachant dans ma tête qu'il y avait rien de sûr. Mais voilà, on se dit de toutes manières qu'on fasse une fac ou une autre, on arrivera au même but à la fin.** » (étudiante en licence de Biologie). L'on remarque que ces étudiants ont un rapport plutôt instrumentaliste à leurs études mais qu'il peut être rapproché de la forme la plus auto-déterminée de motivation extrinsèque (régulation identifiée), ce qui montre un type d'engagement envers les études non sans lien existant avec la réussite et la persévérance aux études (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998). Nous observons également que l'étudiante que nous citons s'est inscrite dans sa formation en étant indécise scolairement et professionnellement et que son choix d'études dépendait de sa filière au lycée, restant en continuité avec ses compétences et connaissances acquises. Elle a donc défini son projet comme scolaire et sans affinité particulière avec le domaine d'études qu'elle a intégré, ce qui rend compte du caractère impersonnel du projet (Biémar et al., 2003) qui dépend ici essentiellement du parcours scolaire de l'étudiante indécise. Le fait de réussir et de persévérer au sein du même cursus d'études concerne aussi d'autres étudiants qui ont cette fois-ci un projet professionnel et scolaire défini mais qui perçoivent également leurs études comme le moyen d'atteindre leur but « **C'est pas spécialement la filière que je voulais faire. Moi, je voulais plus me baser sur la mécanique, mais là c'est plus la mécanique d'entreprise, moi c'était plus l'électrotechnique, si vous voulez, ou dans la robotique aussi. (...) donc je finis mon IUT et après je verrai.** » (étudiant en IUT Mécanique). Nous pouvons ainsi émettre l'hypothèse que les étudiants qui ont un projet professionnel défini avant ou pendant leurs études et compatible avec celles-ci seront plus à même de réussir et de persévérer que les autres même s'ils ne manifestent pas ou peu d'intérêt pour les disciplines étudiées (Dillon & Greene, 2003 ; Donehower, 1968 ; Robbins, Lauver, Huy-Le, Davis, Langley & Carlstrom, 2004 cités par Dupont et al., 2015) mais cela concorde beaucoup moins avec les travaux d'autres scientifiques (Fjortoft, 1996 ; Lambert-Le Mener, 2012) qui ont montré que le projet professionnel accompagné d'un intérêt marqué pour la discipline expliquait davantage la réussite et la persévérance.

Finalement, les thèmes les moins fréquents et indiquant le caractère négatif de l'ajustement scolaire sont l'absentéisme ciblé (6 étudiants sur 47) et le fait d'avoir décroché en cours d'année (1 étudiant sur 47). L'absentéisme ciblé correspond à une absence préméditée en fonction d'une discipline que

l'étudiant juge inintéressante ou inutile dont il met parfois le temps à profit de son travail personnel « *L'an dernier, il y a certains cours où j'assistais pas **puisque'il y avait les cours sur internet**. Mais en fait, **le fait de venir aux cours ne m'aidait pas**. En fait, ça aide de venir aux cours quand on comprend pas la matière, ce que dit le prof à côté, on arrive à le relier sur le diapo. Là, il faut venir, on en a besoin.* » (étudiante en licence de Biologie) ou pour récupérer physiquement « *J'ai zappé beaucoup de cours euh, par exemple au 2e semestre, j'ai eu du milieu institutionnel, ça c'est tout ce qui est les lois autour du sport, pour les infrastructures, et ça, **je suis allé à aucun CM en fait**. Ça **me motivait pas du tout**, je m'excuse rien, je le regrette quand même un peu, parce que après, au vu de ce que **j'ai révisé sur mes copains**, ça avait l'air quand même assez intéressant, mais aux premiers abords, ça m'a vraiment pas plu et pis, par exemple, les cours c'était le matin, **j'ai préféré dormir**, mais je ne m'en vante pas.* » (étudiant en licence de STAPS). En observant le comportement de ces étudiants, l'absentéisme ciblé apparaît comme une stratégie ou un calcul de leur part qui ne nuit en rien aux probabilités de réussite. Ils prennent en effet la précaution de pouvoir rattraper les matières sans assister au cours par l'intermédiaire d'internet ou des pairs et malgré leur absence, ils sont investis dans l'apprentissage de leurs cours afin de pouvoir valider leurs examens. Les deux étudiants dont nous avons cité les extraits d'entretiens ci-dessous ont d'ailleurs validé et persévéré en seconde année d'études. Cela ne correspond en rien à un absentéisme important voire un décrochage d'études comme nous allons le voir ci-dessous.

L'absentéisme important est abordé par six des étudiants que nous avons rencontrés mais tous n'ont pas décroché ou échoué leur première année d'études. Il se manifeste principalement chez des étudiants inscrits à l'université où il est plus facile de contourner les règles de présence obligatoire, notamment aux cours magistraux « *J'ai été pris dans plusieurs soirées donc le lendemain matin j'avais pas vraiment l'envie de me lever pour aller en cours. Soirées, fêtes, mais aussi la fainéantise des choses comme ça. Quand j'allais je savais que je pouvais rattraper les cours à côté donc bon.* » (étudiant en licence de Psychologie). Le témoignage de cet étudiant renvoie au profil de l'étudiant « branleur » de Dubet (1994) très intégré socialement au sein de sa formation et très investi dans des activités extra-curriculaires mais déserteur du campus et des cours. Il fait aussi écho aux travaux de certains chercheurs à propos de l'influence que peut avoir le type de fréquentation des étudiants et leur probabilité d'échec ou de décrochage (Johnes & McNabb, 2004 ; Casey et al., 2002). Cet étudiant redoublera d'ailleurs sa première année dans un autre établissement universitaire l'année suivante. Un seul des étudiants inscrits en formation courte type STS/IUT a été beaucoup absent. A

la différence de l'étudiant en Psychologie, il ne s'intéresse pas du tout aux cours qu'il suit mais comme lui, il est beaucoup investi à l'extérieur du campus (parce qu'il suit un IUT) et son absence ne fait pas l'objet de sanctions de la part de l'établissement « *la première année j'avais en tout dans l'année 97 heures d'absence enfin officielles parce que je n'allais pas en cours magistral où c'est obligatoire mais où ils ne font pas passer de feuilles d'absence et c'était aussi quand mes amis ne signaient pas pour moi. Donc j'avais beaucoup beaucoup d'heures d'absence je pense que je suis bien à 200 heures sur toute l'année. Au premier semestre j'ai dû avoir 20 heures d'absence, c'était surtout au second semestre, des cours qui ne m'intéressaient pas, des maths que j'avais déjà eues, tout fait, par exemple en maths je n'ai rien vu de nouveau par rapport à la terminale donc à la fin je n'y allais plus, c'est à partir du début du second semestre où là oui j'ai commencé à décrocher. Ça a joué sur mes résultats parce que j'étais 22<sup>e</sup> de promo au premier semestre et 60<sup>e</sup> au second semestre.* » (étudiant en IUT Informatique). Le manque d'intérêt pour les cours peut expliquer un désengagement important (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998 ; Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004) et s'accroissant surtout au second semestre. Malgré cela, l'étudiant validera et persévéra en seconde année pour pouvoir valider un niveau d'études lui permettant de se réorienter ailleurs par la suite.

Le décrochage au cours de l'année d'études ne concerne qu'un seul individu de notre échantillon et montre que malgré sa réussite académique, la qualité négative du climat de classe, le fait que les études ne lui correspondent pas personnellement l'ont conduit à se désengager progressivement et à décrocher, ce qui fait écho aux travaux de Filiault et de Fortin (2011). Cet étudiant s'est ensuite réorienté dans une autre formation dans un domaine radicalement différent « *Je suis arrivé dans un milieu à la fac, où il y avait une pression, enfin où les gens nous mettaient une pression assez énorme, et euh donc du coup euh, ça a pas été une ambiance super cool. Enfin moi, pour tout vous dire j'ai arrêté la fac vers Noël, et là je me suis réorienté je rentre dans une autre école là. [...] je suis rentré en septembre, en octobre, ça allait, novembre, ça allait encore et décembre, ça commençait vraiment à être dur, à me poser des questions et je suis parti à la fin – milieu du mois de décembre.* » (étudiant en licence de Droit). Ce témoignage abonde vers l'une des études de Tinto (1997) qui avait rendu compte de la temporalité du départ institutionnel ayant souvent lieu au cours du premier semestre universitaire. Nous remarquons également qu'ici l'intégration sociale joue un rôle fondamental pour expliquer le départ institutionnel de cet étudiant malgré son intégration académique en début d'année (bon classement dans sa promotion).

### Intégration académique mitigée

Enfin, l'encodage de l'ajustement académique a également inclus une catégorie de jugement plus nuancé que nous avons encodée après la lecture flottante des entretiens et la première étape d'encodage suivant une procédure close. Les avis mitigés recensent moins de la moitié des étudiants (23 étudiants sur 47) et concernent trois thèmes qui sont les relations pédagogiques (13 étudiants) « *Je pense qu'ils (les enseignants) sont tous compétents, mais y en a, ils ont de gros problèmes de pédagogie. Je sais pas si c'est le monde de la philosophie qui fait ça, mais y en a **quelques uns** qui font très snobs, très, comment dire, on a pas envie d'aller vers eux pour leur poser une question. Ils sont distants et hautains. **Quelques uns**...* » (étudiante en licence de Philosophie), l'intérêt porté aux cours (13 étudiants) « ***Certains cours** m'intéressent mais alors que **certains pas du tout**.* » (étudiante en licence de Géographie) et la qualité du climat de classe (9 étudiants).

Tableau 73 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique mitigée :

Nom	Sources	Références
Intégration académique mitigée	23	38
Avis mitigé sur les nouvelles pédagogies	13	13
Avis mitigé sur le climat de classe	13	16
Avis mitigé sur le contenu des cours	9	9

La qualité de l'intégration académique est le thème le plus discuté par les étudiants (47 étudiants/952 références codées dans le corpus). Le deuxième thème le plus récurrent dans l'étude du corpus est celui de l'ajustement social (47 sources/206 références codées dans le corpus), ce qui montre l'importance des deux types d'intégration (scolaire et sociale) si l'on se réfère au modèle de Tinto (1997). La poursuite de l'analyse se focalise donc sur l'intégration sociale.

## 2.2. L'ajustement social : comment les étudiants se sont-ils intégrés dans leur communauté ?

L'encodage de la qualité de l'ajustement social a été effectué de la même façon que celui de la qualité de l'ajustement académique, en le classant dans deux catégories positif et négatif. La majorité des étudiants ont développé des thèmes faisant mention d'un ajustement social positif auprès de leurs pairs (44 étudiants sur 47) à l'inverse d'une minorité (7 étudiants sur 47).

Tableau 74 : répartition des étudiants en fonction de leur ajustement social

Nom	Sources	Références
Intégration sociale	47	206
Intégration sociale positive	44	192
Soutien pédagogique ou moral des pairs dans la même formation	44	106
Importance forte accordée au soutien des pairs	33	61
Implication dans des activités étudiantes	18	25
Intégration sociale négative	7	14
Pas ou peu de soutien des pairs	5	11
Importance faible ou moyenne accordée au soutien des pairs	2	3

### L'intégration sociale positive :

L'ajustement social positif est illustré par le fait que l'étudiant est bien intégré dans un groupe d'étudiants au sein de sa formation, qu'il se sente soutenu par eux et qu'il y ait développé des relations amicales pouvant avoir lieu en dehors du contexte d'études. Presque tous les étudiants que nous avons rencontrés (44 étudiants sur 47) relatent des épisodes de soutien moral ou académique de la part de leur congénères « *Il y avait le soutien de la personne déjà dans le travail, vu qu'on est un petit groupe, on s'est vite soutenus dans le travail, après, je sais que moralement on est tous ensemble, on va dire qu'on a formé un bon petit groupe, dans ma classe, il y a une super ambiance, sur ce coup-là, il n'y a rien à redire. Il y a de la compétition ça reste toujours gentil, ça ne va pas nous empêcher de nous aider.* » (étudiant en IUT de Chimie). Pour près de trois quarts d'entre eux



(33 étudiants sur 47), cette facette de leur expérience étudiante a été considérée très importante voire déterminante pour leur réussite et leur persévérance aux études supérieures « *C'est une très bonne entente, on rigole moins, mais y a des vrais partages...(...) j'ai eu un cours de logique où je ne comprenais pas vraiment le but de ce cours, et avec les amis du lycée et les nouveaux amis de la fac, ça m'a aidée à pas baisser les bras, alors que si je m'étais écoutée, j'y serais pas allée...* » (étudiante en licence de Philosophie). Les deux extraits d'entretien illustrent les trois dimensions du soutien social telles que les présente Lucile Pariat dans sa thèse (2008) qui examine le lien entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance aux études supérieures. La première présente est le réseau du soutien des pairs qui se compose des amis datant d'avant les études et ceux faits pendant les études. La deuxième dimension du concept que nous retrouvons dans ces témoignages est les différents comportements de soutien social qui passent soit par l'aide dans le travail et l'apprentissage soit par le soutien moral. La troisième dimension est l'appréciation subjective du soutien qui apparaît comme primordial pour les deux tiers des étudiants que nous avons rencontrés pour rester engagés académiquement et garder le moral. Cette relation observée converge vers des études qui se sont intéressées au lien entre le soutien social et les deux dimensions scolaire et sociale de l'ajustement universitaire (Strage, 2000 ; Tao et al., 2000 ; Wintre & Yaffe, 2000 ; Larose & Boivin, 1998 ; Larose & Roy, 1994 cités par Pariat, 2008 ; Fortin et al., 2011 ; Sauvé et al., 2006, 2008). Ces études montrent effectivement qu'il existe une relation significative entre la qualité du soutien social et les deux dimensions de l'ajustement universitaire et d'autres chercheurs (Cabrera et al., 1993 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004 ; Tinto, 2007 ; Wilcox, Winn & Fyvie-Gauld, 2005 ; Hermanowicz-Joseph, 2004 ; Mallinckrodt, 1988) ont mis en évidence son impact sur les chances de réussite et de persévérance aux études. Il est cependant possible que les fréquentations des étudiants n'entrent pas en adéquation avec les exigences d'ajustement universitaire et qu'elles provoquent alors l'effet inverse de ce que nous avons relevé précédemment « *J'ai été pris dans plusieurs soirées donc le lendemain matin j'avais pas vraiment l'envie de me lever pour aller en cours. Soirées, fêtes, mais aussi la fainéantise des choses comme ça. Quand j'allais je savais que je pouvais rattraper les cours à côté donc bon. (...) Ceux que j'ai fréquentés ont pour la plupart redoublé ou abandonné.* » (étudiant en licence de Psychologie), ce qui converge vers d'autres analyses faites par Johnes et McNabb (2004) et Casey et al. (2002).

L'ajustement social positif est aussi observé par l'implication de l'étudiant au sein d'associations

étudiantes car ce type d'organisation élargit les connaissances de l'étudiant et montre que l'intégration sociale ne se limite pas au champ de la classe mais au sentiment d'appartenir à la communauté des étudiants (18 étudiants sur 47) « Cette activité **m'apporte** vraiment quelque chose parce qu'il y a **beaucoup d'étudiants**, en audiovisuel ou au cinéma et d'ailleurs le président de cette association est un étudiant de cinéma et c'est très intéressant du coup parce que c'est quelqu'un qui s'y connaît et puis qui a l'ambition de faire ça donc c'est vraiment grâce à lui qu'il y ait beaucoup de projet grâce à cette association. » (étudiante en licence de Cinéma). Plus d'un tiers des étudiants rapportent ce type d'expérience alors que la majorité d'entre eux n'entreprennent pas ces démarches d'intégration sociale. Sur ce point, nos résultats abondent vers l'analyse des étudiants faite par Erlich (2000) et celle de Dubet (1994) qui font état d'un manque d'implication des jeunes dans les activités étudiantes en France s'expliquant également par le manque de dispositifs d'intégration sociale de l'université.

#### L'intégration sociale négative :

Illustrant la tendance inverse, la part des étudiants qui ne se sont pas ajustés socialement ou ont éprouvé des difficultés pour cette facette de l'ajustement aux études supérieures, est vraiment très faible (7 étudiants sur 47). Cinq d'entre eux rapportent qu'ils n'ont pas ou peu obtenu de soutien de la part de leurs congénères, les rapports étant décrits comme superficiels « j'étais avec mon amie, on a fait des **connaissances** mais c'est pas du tout la même mentalité d'où on vient, on est pas vraiment amis, juste potes comme ça, « bonjour ça va ? » c'est tout, on est même pas allé boire un café ensemble, c'est « comment ça va ? Nain nain nain », on se demandait des nouvelles quand on se voyait mais **ça se limitait à ça**. » (étudiant en LEA, option Japonais) voire conflictuels « il y a des différences d'âge, c'est **très compliqué**, parce qu'on a pas la même maturité, pas le même mode de fonctionnement, mais dans le global, les gens qui maintenant sont, on va dire, mes **ennemis**, parce qu'ils me font... je sais pas comment vous le dire, l'expliquer. J'étais amie avec eux et ils m'ont fait les trucs qu'on fait en primaire, au collège, des **coups**, des **gamineries**, etc. Je leur ai dit « Stop, je suis en supérieur, j'ai pas que ça à faire ». Mais, ils continuent de **m'embêter**, on va dire. » (étudiante en BTS GCO). Il est intéressant de remarquer que pour quatre sur cinq des étudiants qui n'ont pas ou peu bénéficié de soutien social pendant leur première année, la réorientation dans un autre cursus d'études a marqué leur trajectoire ultérieure. La faible intégration sociale et surtout le fait de ne pas s'être senti soutenu par ses pairs semblent contribuer au décrochage d'une voie

d'études sans pour autant abandonner définitivement les études au cours de la première année, ce qui converge vers les conclusions de chercheurs (que nous avons cités plus haut pour l'intégration sociale positive) qui montrent l'importance de l'intégration sociale sur les probabilités de réussite et de persévérance scolaire ainsi que le degré d'engagement envers l'école. D'ailleurs, le cas de la cinquième étudiante n'ayant pas eu de soutien de la part de ses pairs rejoint ces conclusions de recherches car elle a fini par décrocher de ses études avant la fin de sa formation en BTS CGO en l'expliquant plus tard par l'environnement social très négatif au sein de sa formation qui répondait pourtant à son projet professionnel défini au lycée. Nous notons par ailleurs que les relations décrites comme superficielles renvoient aux descriptions de la sociabilisation des étudiants débutants à l'université (DPD, 2000) où il est difficile d'établir des relations solides et pérennes dans un contexte d'effectifs de masse et manquant de dispositifs d'intégration sociale.

Après le thème de l'intégration sociale, la confrontation des représentations de l'enseignement supérieur à l'expérience étudiante réelle constitue le troisième thème le plus abordé et développé dans les facteurs internes aux études (47 sources/151 références).

### **2.3. La confrontation des représentations de l'enseignement supérieur à l'expérience étudiante réellement vécue :**

L'expérience étudiante peut ou ne pas correspondre aux représentations initiales de l'individu. Les études qui se sont intéressées au phénomène de dissonance cognitive dans le cadre de la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur ont montré qu'une idéalisation de la vie étudiante pouvait contribuer à déstabiliser les étudiants dans leur ajustement universitaire (Stern, 1966) et provoquer des difficultés d'adaptation parfois irréversibles. Le *freshman myth* (Stern, 1966) incarne ce cas de figure que nous avons retrouvé dans certains témoignages des étudiants rencontrés (23 étudiants sur 47) presque autant que ceux qui ont plutôt anticipé justement leur expérience étudiante (24 étudiants sur 47). Ceux qui sont surpris positivement et ceux qui ne nourrissaient aucune attente particulière de leurs études sont minoritaires (respectivement 11 étudiants sur 47 ; 4 étudiants sur 47).

Tableau 75 : répartition des effectifs et des références en fonction du thème la confrontation des représentations initiales des études à l'expérience réellement vécue :

Nom	Sources	Références
Confrontation des attentes à la réalité des études	47	151
Anticipation juste des études	24	59
Auto-gestion personnelle	14	16
Rapports pédagogiques	5	5
Niveau d'exigences académiques bien appréhendé	4	4
Contenu des cours	3	3
Relationnel avec les étudiants	2	2
Contexte du lieu de formation	1	1
Le mythe de l'étudiant	23	74
Niveau d'exigences académiques plus élevé que prévu	11	12
Déception au niveau des cours	7	9
Auto-gestion personnelle plus difficile qu'anticipée	6	7
Rapports pédagogiques décevants	4	4
Déception vis à vis des pairs	3	4
Statut d'étudiant non reconnu	2	2
Image réelle de l'université non prestigieuse	1	1
Fonctionnement désorganisé de l'institution	1	1
Surpris positivement par les études	11	14
Niveau d'exigences académiques de la formation	4	4
Rapports pédagogiques	4	6
Auto-gestion personnelle	3	3
Qualité de la formation	2	3
Relation avec les pairs	1	1
Aucune attente pré-définie	4	4

### L'anticipation juste aux études :

En ce qui concerne l'anticipation juste des études supérieures, le fait de devoir devenir plus autonome qu'au lycée prédomine dans le quart des discours étudiants (14 étudiants sur 47) et coïncide avec le fait de décohabiter du domicile parental et de devoir se prendre en charge complètement. Quelle que soit la formation, les étudiants reconnaissent de par leur nouveau statut et le fait de ne plus être scolarisés dans l'enseignement secondaire qu'ils sont plus responsabilisés dans leur travail personnel et la plupart d'entre eux apprécient cette prise d'indépendance « *Enfin, j'avais pas trop d'idée au départ, mais sur ce que j'avais des a priori, ça a été **confirmé**. Très **indépendant** au niveau devoirs et travail personnel. C'est vraiment par le travail personnel qu'on se démarque*

*des autres, au niveau lecture et tout ça. Et aussi au niveau de la vie étudiante, au niveau personnel, au niveau financier, tout ça.* » (étudiante en licence de Philosophie). Nous remarquons que dans le discours de l'étudiante se développe aussi une stratégie de réussite qui repose sur la manière d'étudier qui doit se différencier des autres afin d'être retenue dans la sélection universitaire (Dubet, 1994). A la logique de subjectivisation en se définissant maître de sa vie s'ajoute donc celle de stratégie pour se distinguer sur le marché scolaire. La responsabilisation aux niveaux académique et extra-académique converge donc également vers les études qui se sont intéressées à la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur comme une étape de vie personnelle en faisant appel au concept de séparation-individuation et la logique de subjectivisation.

Ensuite les thèmes les plus récurrents et relatifs à une anticipation juste, font appel aux nouvelles relations pédagogiques et seulement cinq étudiants le développent « *Par contre au niveau des méthodes de cours et d'enseignement je m'attendais à ça, par exemple j'ai eu un cours en amphithéâtre en unité libre mais vu qu'on est une section très petite, on est des effectifs de 30 donc ça changeait pas du lycée, on avait plusieurs profs, etc donc on a pas eu vraiment de cours en amphi et le seul cours que j'ai eu en amphi c'est ce à quoi je m'attendais* », le degré de difficulté appréhendé (4 étudiants) « *je m'étais renseigné sur l'hypokhâgne et sur les classes préparatoires, donc, de toutes manières, c'était du travail la plupart du temps, c'est ce que j'ai fait. Je m'attendais à travailler et c'est ce qu'il s'est passé.* » (étudiant en CPGE, filière littéraire), le contenu du cours (3 étudiants) « *Au niveau des cours, c'était vraiment ce à quoi je m'attendais. C'est quelque chose d'assez intéressant, de complet.* » (étudiant en PACES), les relations avec les pairs (2 sources/2 références) « *Sinon pour le reste, c'est-à-dire par rapport aux rencontres, aux professeurs et tout ça, c'est l'idée que je m'en faisais. Je pensais que ça serait des gens plus intéressants qu'au lycée, qui ont les mêmes intérêts que moi, ils s'intéressent plus au monde actuel.* » (étudiant en CPGE, filière économique). Les rapports pédagogiques bien anticipés coïncident vers le premier thème développé spontanément par ces jeunes à savoir le fait d'être plus autonome qui se traduit aussi dans le type de relation plus distanciée avec l'enseignement.

De plus, nous pouvons peut-être faire le lien entre ces étudiants et ceux décrits comme étant divergents et éclectiques dans l'étude de Biémar et al. (2003) qui ont une approche réaliste des études car par le passé, ils se sont documentés pour avoir le maximum d'informations possibles afin de garantir leurs chances de réussite. L'anticipation juste des études coïnciderait alors avec la qualité de l'investissement personnel dans la construction du projet avant la rentrée aux études supérieures

et favoriserait peut-être la qualité de l'ajustement à l'enseignement supérieur.

### Le mythe étudiant :

L'analyse de ce que Stern (1966) nomme le *freshman myth* nous montre que les attentes des étudiants ne correspondent pas au vécu réel des études et que cela a dû provoquer plus d'efforts pour s'ajuster aux nouveaux modes de fonctionnement institutionnel et/ou pédagogique. Dans l'étude de notre corpus, ce cas de figure concerne près de la moitié des étudiants (23 étudiants sur 47) et l'élément qui y est le plus récurrent est celui du degré de difficulté mal anticipé (11 étudiants). Nous observons que l'erreur de diagnostic de la difficulté ne concerne que des étudiants en faculté de médecine alors qu'ils reconnaissent pour la plupart avoir été informés et familiarisés à l'environnement de ce cursus d'études « **Je savais que cela allait être beaucoup, beaucoup de travail, mais c'est juste au niveau de la fatigue. Après, on n'avait plus de vie sociale, il a fallu faire la part des choses, après soit on continue, soit on laisse tomber... Et j'ai laissé tomber.** » (étudiante en PACES). Il arrive également que l'erreur de diagnostic soit relative au manque d'informations liées à la formation « **bah moi personnellement je n'ai pas été prévenue j'ai vu ça quand je suis arrivée là-bas, quand ils ont vraiment présenté la formation, euh je me suis dit « bon d'accord... » si j'avais su avant, je ne me pense pas que je me serai lancée dedans. J'aurais voulu savoir que déjà on pouvait intégrer cette formation avec un BTS déjà, je me serais mieux renseignée dessus mais bon je ne savais pas. Donc bon déjà quand j'ai su ça, que ça allait être un niveau assez élevé, je m'étais pas vraiment trompée. Mais bon ils devraient quand même prévenir que quand on passe du bac à ça, ça fait vraiment un trou quoi.** » (étudiante en formation préparant au DCG). A l'inverse des étudiants qui se sont bien renseignés sur leur parcours études, certains ne se sont pas suffisamment investis lors de la construction de leur projet et découvrent tardivement les informations sur leur formation qui les auraient dissuadés de la suivre. Dans ce cas-là, le manque de réalisme peut conduire à un sentiment de déception vis-à-vis de la formation idéalisée avant son intégration.

Bien que la majorité de ces formations soient anticipées justement par le degré de difficulté et de sélectivité qu'elles représentent (nous pensons surtout aux facultés de Médecine et de Droit), l'écart tel qu'il est vécu illustre le phénomène du *freshman myth* mais nous ne le réduisons pas à cela. En effet, le désenchantement des étudiants (Beaupère et al., 2007) peut aussi s'éprouver dans la

déception des cours ou de la formation qui ne répondent pas aux attentes de l'étudiant (7 étudiants), d'autant plus lorsque l'orientation a été subie « *pour ce qui est de la fac en fait, bah...enfin je m'attendais pas vraiment à ça au niveau des cours parce que bon, déjà à la base ce n'est pas ce que je voulais faire et je pensais que ça allait plus me plaire. Mais finalement il n'y a eu que 2 ou 3 cours qui m'ont plu les autres m'ont servi à rien. Donc c'est pour ça que là j'arrête fin juin et je fais une autre formation l'année prochaine. J'étais **déçue** par rapport aux contenus des cours, des matières.* » (étudiante en licence de Lettres modernes) ou voulue « *la pression et puis la charge de travail, on m'avait prévenu mais bon, ça a été dur mais après j'ai pas été nul en fac, c'est juste que j'ai pas du tout aimé, je sais pas, j'étais dans les 100 premiers de la promo mais voilà. Ça ne me correspondait pas.* » (étudiant en licence de Droit). Ces deux extraits d'entretiens montrent un décalage ressenti par les deux étudiants lors de leur expérience institutionnelle qui manifestement les déçoit. Dans le premier cas de figure, l'étudiante est déçue mais cela pourrait s'expliquer par le fait qu'elle ait intégré une formation s'inscrivant dans une logique d'attente (Berthelot, 1993) : elle n'a donc pas investi sa recherche d'informations dans la formation qu'elle a effectivement intégrée et découvre a posteriori que le contenu des cours ne l'intéresse pas. Ce n'est pas le cas pour le second étudiant qui est déçu de la formation alors qu'il l'avait définie comme projet scolaire avant son entrée aux études. Selon lui, c'est l'ambiance générale qui l'a fondamentalement déçu et malgré qu'il se soit facilement ajusté académiquement, il n'a pas accroché à sa filière d'études in situ. Cela montre que la qualité de l'environnement social de classe est important pour expliquer le décrochage et renvoie ainsi aux travaux menés sur le sujet comme les québécois canadiens (Fortin et al., 2011 ; Potvin et al., 1999 ; Sauvé, 2006, 2008) ou encore le travail scientifique de Tinto (1999). Cette analyse rejoint également les quatre étudiants qui ont été vraiment déçus par les nouveaux rapports pédagogiques décrits comme indifférents à leurs besoins personnels ainsi que les trois autres qui sont également déçus par leurs nouvelles relations avec leurs pairs jugés immatures, superficiels ou manquant de solidarité.

Ce qui vient après les représentations erronées de l'intérêt suscité par le contenu des cours, c'est le fait de n'avoir pas anticipé justement l'autonomie et la responsabilisation personnelles (6 étudiants). Hormis deux étudiants en BTS (dont l'une en alternance) « *c'est dur de cumuler travail, école et maison à côté de ça parce que j'ai mon appart, enfin ma maison à moi donc je ne suis plus chez mes parents, c'est un tout en fait, c'est beaucoup plus dur que je le pensais en fait. Je m'attendais à ce que ça soit un peu plus cool en fait, c'est assez dur de gérer dans le sens où il y a la fatigue, il*

*faut assimiler, apprendre les cours, faut aussi apprendre dans l'entreprise* » (étudiante en BTS MUC alternance), les quatre autres ont éprouvé des difficultés importantes puisqu'ils ne s'attendaient pas à cet écart entre ce qu'ils vivaient quotidiennement au lycée et ensuite à l'université (trois sont en licence de STAPS, le dernier en LEA) « *Même si j'étais resté assez réaliste dans mes attentes c'est **beaucoup plus dur que prévu**, euh simplement au niveau d'établir un budget tous les mois, l'assiduité **se prendre soi-même**, ne pas rester au lit... enfin des problèmes habituels qu'on rencontre tous à un moment donné. C'est un problème d'intensité. Les cours magistraux ce ne sont pas forcément les cours auxquels j'assistais le plus et comment dire le changement de lieu, d'habitudes, voilà **se gérer soi-même passer du monde adolescent à celui d'adultes c'était beaucoup plus dur que prévu.*** » (étudiante en licence LEA).

Le fait de s'auto-réguler dans le travail, les sorties et les nouvelles responsabilités ont parfois déboussolé certains étudiants, renvoyant une fois de plus au processus de séparation-individuation ainsi qu'à la spécificité des études en alternance et universitaires dont le fonctionnement est radicalement différent du lycée et induit un style de vie et de socialisation spécifiques (Lahire, 1997 ; Millet, 2010).

Les autres thèmes relatifs au *freshman myth* sont très faiblement abordés mais il nous semble important de les rappeler : certains étudiants ne se sont pas reconnus en tant qu'étudiants par l'établissement où ils étaient inscrits. Cela concerne surtout les étudiants qui sont en BTS ou parfois en IUT. Pour eux, intégrer les études supérieures leur octroyait le droit d'être étudiants en tant que responsables de leurs études (décision d'être présents ou absents des cours) et maîtres d'eux-mêmes. Le fait de ne pas pouvoir se construire une identité étudiante en tant qu'acquéreurs légitimes de responsabilités adultes a été décevant pour deux étudiantes, l'une en BTS alternance « *vu qu'on est dans un lycée, en fait, **on a pas les avantages qu'un étudiant** aurait par exemple à \*\*\* à la fac, ou etc. On a les organismes de sécurité sociale, etc., mais pas, enfin oui, **on est pas spécialement comme des étudiants**. On est qualifiés comme **étudiants, mais travaillant dans un lycée**, donc c'est **pas la même chose**. En fait, **pas d'avantages, rien.*** » et l'autre en IUT « *Pour moi, je suis **pas tout à fait d'accord avec ce système** parce que je pense qu'arrivés à 18-20 ans, on est **assez grands** pour s'auto-gérer tous seuls, et si on vient pas en cours, ou si on fait pas nos devoirs, c'est tout autre chose, enfin c'est **notre problème.*** ».

Enfin, les deux derniers thèmes des représentations erronées des études supérieures se focalisent sur



leur image moins prestigieuse que représentée a priori (1 étudiant sur 47) ainsi que le caractère complètement désorganisé de la formation (1 étudiant sur 47). Le premier cas illustre l'expérience du seul étudiant à l'université d'origine étrangère dans notre échantillon : provenant de l'Angleterre, il a nourri une image très prestigieuse des études et le décalage qu'il observe le déroute quelque peu. Son discours rejoint aussi les étudiants qui sont déçus par le manque de maturité de leurs pairs dans le sens où le matériel de l'établissement n'est pas respecté « *j'ai la nationalité anglais. Donc mon image de l'université c'est vraiment très **prestigieux**, genre presque château presque version Harry Potter (rires) et je trouve que à part la bibliothèque **c'est pas vraiment moderne**. C'est pas en très bon état, c'est les graffitis sur les tables dans les amphis, c'est **pas très attirant**, ça me fait penser au lycée et au collège où les gens, ils écrivent sur la table. Je sais pas quand vous êtes adultes vous écrivez pas sur la table.* » (étudiant en licence LEA, option allemand). Enfin le dernier cas présenté traduit l'expérience d'un étudiant qui a intégré une formation en restructuration complète, ce qui a eu pour effet de ne pas répondre directement à ses attentes « *Pas vraiment, surtout l'aspect déjà scolaire, ça a été **mouvementé** par le BTS tourisme a été complètement renouvelé. Tout ce qui est examen, et même dans les cours, **les profs étaient eux-mêmes perdus**, donc on était par la suite **perdus aussi**.* » (étudiant en BTS tourisme).

Le fait d'être surpris positivement par l'expérience étudiante :

Avant de clore l'analyse sur le thème de la confrontation des représentations initiales à l'expérience réellement vécue, nous avons pu observer que des étudiants ont été à l'inverse de ceux qui ont vécu la situation du *freshman myth*, surpris positivement par leur transition du lycée vers l'enseignement supérieur (11 étudiants sur 47). Comme pour les autres types de représentations, les thèmes les plus récurrents restent ceux de la difficulté de la formation en terme de rythme et de contenu (4 étudiants sur 47) « *je pensais qu'il y allait avoir un plus grand fossé mais  **finalement ça n'a pas si changé que ça depuis le lycée.*** » (étudiant en IUT Chimie), les nouveaux rapports pédagogiques (4 étudiants sur 47) « *on m'avait parlé d'amphis remplis de 300 mais là pas du tout, il n'y a pas **vraiment de changement par rapport au lycée** parce que déjà le fait d'être une classe peu nombreuse, ça aide beaucoup.* » (étudiante en licence de Cinéma), l'auto-gestion personnelle (3 étudiants sur 47) et enfin, les nouvelles relations avec les pairs (1 étudiant sur 47). La qualité de la formation (2 étudiants sur 47) est un thème qui n'est pas présent dans les parties précédentes et est développé spontanément par deux étudiants « *Finalement Sciences-Po, c'est une **étiquette dorée**,*

*Sciences-Po c'est... finalement, oui, y a des cours, y a des grosses choses derrière. Mais finalement, c'est surtout une étiquette, et je me dis qu'à la fac, pour l'instant en tout cas, je veux dire, je suis vraiment bien quoi. J'apprends tout aussi bien, je bosse beaucoup et tout. Effectivement j'ai des profs de qualité.* » (étudiante en licence AES). Le fait d'être surpris positivement par son expérience institutionnelle et/ou personnelle en dehors des études peut être interprété comme un ajustement aux études positif puisque l'étudiant ressent moins de difficultés qu'il ne se l'imaginait dans sa transition du lycée vers l'enseignement supérieur.

Le dernier thème encodé et le moins récurrent concernant la confrontation des attentes à l'expérience est l'absence d'a priori et ne concerne que quatre étudiants « *je ne sais pas déjà parce qu'on m'avait dit de ne pas faire STAPS, et puis je m'étais dit que l'informatique c'était peut-être quelque chose susceptible de m'intéresser parce que les maths c'est pas que ça m'intéressait mais j'avais la logique qui correspondait et puis je m'étais dit que l'informatique s'en rapprochait un peu sans être que des maths. Mais je ne savais pas du tout dans quoi j'allais.* » (étudiant en IUT Informatique). Ces étudiants ne savent pas quoi répondre lorsque nous leur demandons si leur expérience correspond à leurs attentes en avançant la raison d'absence de projection personnelle dans la vie post-baccalauréat. Ils sont peut-être à rapprocher des étudiants indécis ou sans projet (Dubet, 1994) qui subissent l'injonction du projet sans s'y investir personnellement.

## 2.4. Le type de travail :

Tableau 76 : répartition des individus pour le thème « type de travail »

Nom	Sources	Références
Type de travail	47	148
Apprentissage personnel	47	64
Approfondissement des cours	21	26
Appropriation du cours par un apprentissage régulier	19	26
Bachotage des cours	12	12
Ressenti du rythme académique	47	84
Surcharge faible ou périodique	25	28
Surcharge périodique	16	17
Surcharge faible ou inexistante	11	11
Surcharge continue	22	56

L'analyse thématique fréquentielle nous montre que le type de travail le plus pratiqué par les étudiants rencontrés est celui de l'approfondissement des cours (21 étudiants sur 47) : l'approfondissement d'une discipline qui consiste à mettre en perspective et compléter les cours déjà appropriés avec d'autres références « *certaines cours, je les approfondis par des lectures parce que de toute façon les cours en eux mêmes ne suffisent pas pour les examens, il faut des exemples, approfondir donc le cours que je recopie même mot à mot ça ne suffit pas même en les révisant, en les connaissant par cœur ça ne suffit pas. Il faut aller chercher des informations pour recouper des données avec des autres, qu'on fasse quelque chose de correct quoi.* » (étudiant en Histoire). Dans la recherche portant sur les stratégies d'apprentissage ou les manières d'étudier, le type d'apprentissage des cours fait en profondeur est souvent associé à une conception de l'apprentissage fait pour le développement personnel de l'individu ainsi que la maîtrise de connaissances (Romainville, 2000), cette conception étant à son tour significativement liée à un type de motivation intrinsèque des cours (Dupont et al., 2015 ; Darnon & Butera, 2005), ce qui semble positif et prédictif de l'engagement académique, de la réussite et de la persévérance (De Ketele & Pizot, 1990 ; Romainville, 2000).

Plus de la moitié des étudiants qui approfondissent leurs cours (14/21) font partie d'une licence universitaire, les quatre élèves qui ont intégré des CPGE approfondissent également leurs cours « *On n'a pas le choix, il faut approfondir... L'approfondissement est obligatoire... Les références*

*font partie du cours, on ne les traite pas, mais elles font partie du cours... Si on veut réussir, on est obligé d'approfondir dans toutes les matières... »* (étudiant en CPGE, filière littéraire) comme les deux étudiantes qui se préparent au concours de l'IFSI (2/21) « *De ce côté là (quand il y avait des cours intéressants), la prof nous donnait déjà pas mal de photocopiés donc ça complétait pas mal tout ça mais après c'est vrai que j'ai pas mal cherché pour un sujet mais je retrouvais toujours la même chose, enfin les mêmes choses revenaient souvent.* ». Les étudiants minoritaires pour ce type d'apprentissage sont les étudiants qui sont dans les formations les plus similaires au lycée en terme de niveau de difficulté, de rapports pédagogiques et de fonctionnement institutionnel puisqu'un seul des étudiants (en BTS NRC) est concerné : « *On va quand même approfondir un minimum, quand même. Y a des cours, oui, oui, je vais approfondir, des cours, ça dépend aussi des épreuves à passer. Y a des épreuves où on doit rédiger une synthèse pour répondre à une certaine question, on va approfondir les cours pour avoir plus de connaissances, bien évidemment. Après d'autres cours, y aura pas besoin d'approfondir des connaissances parce que ça sera vraiment du théorique, mais ça dépend des épreuves ça...* ». D'après cet extrait d'entretien, nous observons aussi un autre style d'apprentissage que Romainville (2000) qualifie de « stratégique » : en effet, cet étudiant définit sa méthode de travail en fonction de ce qui est attendu aux examens et pas forcément en fonction de son intérêt pour la discipline ou de sa conceptualisation de l'apprentissage.

Pour les différences observées entre les types d'études, elles vont dans le sens des conclusions de Romainville (2000), Lahire (1997) et Millet (2010) qui se sont intéressés aux différentes manières d'apprendre et qui avaient conclu que ces dernières dépendaient de la filière universitaire ou plus largement, du type d'étude ou de la matrice disciplinaire. Nous pensons alors qu'il était prévisible que certaines filières ou formations encouragent leurs élèves à suivre certaines méthodes de travail : notamment, les classes préparatoires aux grandes écoles qui appuient sur ce type d'exigences académiques où l'on forme les élèves à une rigueur de travail très importante en terme de savoirs à acquérir et à manier le plus habilement possible. La plupart des formations universitaires qui préparent à l'obtention d'une licence présentent ces mêmes exigences académiques qui permettent de sélectionner les étudiants. Notons néanmoins que pour les étudiants n'étant pas en licence ou en CPGE, l'approfondissement ne concerne que certaines matières et dépend étroitement de ce qui est attendu à l'examen, il n'est donc pas systématique mais ciblé.

La deuxième forme de travail la plus fréquente dans notre corpus est l'appropriation des cours de façon régulière, ce qui favorise une meilleure assimilation et reconstitution des connaissances lors

des examens et s'inscrivant dans la mémoire du moyen à long terme (19 étudiants sur 47) « *après je les rédige (notes de cours) et je le révise le soir sinon j'arrive pas à apprendre surtout que quand je dois prendre des notes je ne les prends pas très bien donc je **rédige tout le soir en faisant des fiches synthétiques** comme ça, ça permet de **bien assimiler** les choses.* » (étudiante en formation préparant le concours de l'IFSI). Cette manière d'étudier montre une implication importante des étudiants qui la pratiquent car cela leur coûte du temps et un effort de reformulation et méta-cognitif. Cette méthode de travail se rapproche de celle effectuée en profondeur puisqu'un effort d'élaboration (reformulation) est mis en œuvre dans la rédaction de fiche synthétique.

Enfin, le dernier type de travail personnel le moins pratiqué parmi les étudiants est celui s'apparentant aux méthodes de bachotage ou dites de surface/sérialiste qui ne permettent pas aux connaissances apprises de rester inscrites longtemps dans la mémoire (12 étudiants sur 47) « *c'est juste réviser ce qu'il faut pour les examens, voilà. C'est vrai que je suis restée dans cette méthode de lycée où c'est apprendre juste ce qu'il faut apprendre. Et j'apprends beaucoup **au dernier moment** et je suis pas trop les cours toutes les semaines, bon j'ai tort de faire ça mais... Au deuxième semestre, je me suis dit « bon cette fois c'est bon je travaille vraiment toutes les semaines » et pis trois semaines avant les partiels... « bah ouais faudrait peut-être que je m'y mette parce que... bon il y a quand même la moitié du second semestre qui est passée quoi (rires) ». » (étudiante en licence de Géographie). Contrairement aux autres méthodes d'apprentissage présentées ci-dessus, les étudiants concernés par celle du bachotage semblent plutôt avoir un rapport instrumentaliste à leurs études qui sont associées à l'apprentissage d'une série de connaissances à valoriser seulement pour les examens afin de valider un certain nombre de crédits. Nous pouvons formuler l'hypothèse que ces étudiants ont un profil motivationnel plus extrinsèque qu'intrinsèque et/ou qu'ils ne parviennent pas à s'adapter aux nouvelles manières d'étudier relatives à leur formation. Malgré cela, nous remarquons que l'ensemble des étudiants pratiquant cette méthode d'apprentissage sont seulement présents dans le groupe des étudiants qui réussissent académiquement et persévèrent en seconde année d'études. Cela peut peut-être s'expliquer par les exigences académiques de première année universitaire encore proches et devant être en continuité avec le lycée (cf objectif gouvernemental continuité bac-3 / bac +3) ou par le fait que plutôt que de concevoir l'étudiant adoptant soit un style d'apprentissage en profondeur soit en surface, il serait plus juste de le voir comme en train d'élaborer des stratégies d'apprentissage variant en fonction des attentes aux examens universitaires (Romainville, 2000 ; Philippe, 1997).*

En ce qui concerne le type de travail en terme de rythme, un peu plus de la moitié des étudiants (25 étudiants sur 47) se sont sentis faiblement chargés de travail « *ça n'a pas été une grosse transition comme par exemple ceux qui passent du lycée à une classe prépa, ou de maths sup. Là, c'est un changement total de méthodes de travail, une surcharge de travail. Moi, pour là où je suis, j'ai pas trouvé qu'il y avait énormément de changement, si ce n'est un peu plus de contenu, les cours sont plus imposants, mais à part ça, j'ai pas trouvé que c'était trop changé.* » (étudiante en licence de Biologie) ou périodiquement surchargés de travail « *des fois oui parce que des fois ils avaient la certaine manie de nous donner les **devoirs à la fin du semestre** on va dire enfin 2-3 semaines avant ce qui fait qu'au début du premier semestre on avait quasiment rien à faire, et après on avait 2-3 voire 5 devoirs dans la semaine donc... en contrôles du coup.* » (étudiante en licence de Lettres modernes). Les étudiants qui se sont sentis faiblement surchargés de travail (11 étudiants sur 47) représentent plusieurs types de formation sauf les CPGE et les formations préparant au concours de médecine et au DCG. Nous pensions que les étudiants inscrits dans des formations similaires au lycée en terme de rythme et de difficulté seraient plus représentés mais cela n'a pas été confirmé par notre analyse, cela s'expliquant peut-être par la continuité avec le lycée en terme de rythme scolaire et de travail personnel à fournir. Les étudiants qui se sentent parfois surchargés de travail (16 étudiants sur 47) sont majoritairement représentés par des étudiants inscrits en Licence (12/16) et dont l'explication la plus plausible s'explique par le constat convergent de plusieurs travaux de recherche qui se sont penchés sur le rapport au temps de l'étudiant à l'université (DPD, 2000) dont l'organisation des partiels en deux semestres en fait partie « *ah oui à la fin, au second semestre, on a eu **beaucoup de travaux à faire 2-3 semaines avant les partiels**, de travaux de groupe, d'exposés, on avait beaucoup de choses à faire alors que les profs, ils nous en ont pas spécialement parlé, et puis **d'un seul coup** ils nous font « bon ça c'est à rendre la semaine prochaine » et puis là c'est « on fait comment ? » (rires). Et c'est vrai qu'on s'est vus faire des exposés en une semaine parce que l'on l'avait mis un peu de côté et puis voilà les autres profs, ils rajoutent d'autres trucs à faire donc voilà on a eu **deux semaines ultra-intensives donc euh plein de travail avant les partiels.*** » (étudiante en licence de Géographie).

Enfin, les étudiants qui se sont sentis surchargés de travail tout au long de l'année (22 étudiants sur 47) rassemblent les trois étudiants en CPGE « *La formation en elle-même, j'ai **énormément de mal, on peut rien faire. 45 heures par semaine** donc ça veut dire que des fois j'ai des journées où j'ai 10 heures de cours, et en plus le soir j'ai plusieurs heures de colle, style des examens oraux. (...)* Et

donc après **tous les samedis on a un DS** donc ça tourne, toutes les trois semaines, c'est physique puis maths, puis chimie donc en fait **y a pas de mercredi après-midi**, et des fois c'est un peu dur et j'ai du **mal à endurer le rythme**. » (étudiante en CPGE, filière scientifique), l'ensemble des étudiants se préparant au concours de première année de médecine « *ah oui assez souvent, on se dit « quand est-ce qu'on va en voir le bout ? Quand est-ce que ça va s'arrêter mais bon ? »*, en fait c'était surtout au début après j'ai pris l'habitude, j'y faisais plus attention. C'était le train-train habituel : travailler de telle heure à telle heure, le week-end c'était pareil, je revenais et **je travaillais et puis c'est tout**. » (étudiante en licence PACES) et au diplôme DCG « *J'ai changé parce que le DCG c'est vraiment un niveau trop élevé quoi. Faut vraiment suivre tout le temps, tout le temps, on ne peut pas se permettre de ne pas suivre pendant 5 minutes.* » ainsi que les deux étudiants en formation en alternance « *le rythme est plus soutenu, la fatigue, le travail n'est pas le même, le travail à fournir n'est pas le même.* » (étudiante en BTS MUC alternance). Les trois étudiants en faculté de LEA sont aussi tous présents et dans une moindre proportion, des étudiants inscrits dans d'autres licences sont également représentés (un étudiant en Droit, SLIC et Biologie option concours vétérinaire). Les autres étudiants sont issus de formations similaires au lycée mais sont sous-représentés (1 en BTS et 1 en IUT).

Ces résultats montrent que le type de formation est lié au ressenti de surcharge des étudiants et qu'ils s'expliquent par des indicateurs objectifs tel que le nombre d'heures de l'emploi du temps, l'organisation des sessions d'examens et les exigences académiques en terme de niveau de difficultés et de méthodes de travail à acquérir (OVE, 2010 ; Romainville, 2000 ; Lahire, 1997). Les efforts cognitifs pour s'ajuster à la formation intégrée sont importants pour comprendre la transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur. Nous pensons que le type de formation explique une part importante des écarts entre les efforts devant être fournis et qu'il est nécessaire de faire le lien entre elle et le lycée.

## 2.5. L'écart entre la formation suivie et le lycée :

Tableau 77 : répartition des étudiants en fonction de l'écart entre le lycée et la formation suivie dans l'enseignement supérieur

Nom	Sources	Références
Écarts avec le lycée	47	234
Grands écarts avec le lycée	39	131
Fonctionnement institutionnel	30	30
Degré de difficultés académiques	26	26
Méthodes de travail	22	22
Formation Licence	21	21
Taille des promotions	19	19
Formation courte préparant à des concours	9	9
Formation en alternance	4	4
Petits écarts avec le lycée	36	103
Taille des promotions	28	28
Méthodes de travail	25	25
Degré de difficultés académiques	21	21
Fonctionnement institutionnel	16	16
BTS ou IUT	8	8
CPGE et formation préparant au DCG	5	5

A partir des témoignages des étudiants décrivant objectivement les conditions d'apprentissage et d'enseignement de leur formation, nous avons construit des codes qui restituent les différences entre le lycée et les diverses formations dans l'enseignement supérieur afin de tenir compte de la « matrice disciplinaire » (Michaut, 2012 ; Millet, 2010) ou du type d'études (Lahire, 1997) qui définissent les variations d'intégrations académique et sociale en fonction d'une socialisation particulière. Ces différents éléments nous permettent donc d'analyser nos données avec une approche organisationnelle.

Dans un premier temps, nous observons que le nombre d'étudiants qui remarquent un écart important avec le lycée tous points confondus sont plus nombreux que les autres (40 étudiants versus 36 étudiants). Le thème qui retranscrit la plus grande différence avec le lycée est le fonctionnement institutionnel qui concerne plus de la moitié des individus (30/47) dont la majorité sont en licence universitaire (25/30) « *Ça va paraître peut-être un petit peu bête, mais c'est les emplois du temps, et à chaque fois, qu'ils commençaient à 10h00 au plus tôt, et je suis devenue une*



*grosse fainéante. Ça, ça m'a un petit peu perturbée, et puis, la durée d'une année finalement, c'est vraiment très court, j'ai fini en fin avril, moi. Y a plus d'un mois, donc voilà, maintenant, il faut s'occuper. Oui, c'est peut-être un changement qui m'a le plus désorientée, oui... »* (étudiante en licence de Philosophie). Une minorité d'entre eux (5/30) font partie de formations courtes (équivalente à une année) qui préparent soit au concours de l'IFSI soit à un diplôme tertiaire. A l'inverse, les étudiants (16/36) qui décrivent un écart faible avec le lycée à propos du même thème sont dans des formations qui sont dispensées dans des lycées (BTS ou CPGE) ou à l'université (IUT) « *C'est comme un lycée, même c'est un lycée. Et puis le contact avec les profs, c'est le même. C'est-à-dire qu'on est devant, y a un prof qui parle, on peut interroger, on lève la main, on participe, on peut voir le prof après. Et puis, tout le langage. Y a un bureau de la vie scolaire, avec un justificatif d'absence à chaque fois, deux conseils de classe, des délégués de classe, c'est... Moi, j'ai pris ça comme une quatrième année de lycée, finalement. »*, (étudiant en CPGE, filière littéraire). Ce premier point converge vers les travaux qui se sont intéressés aux modes de fonctionnement des filières généralistes en comparaison avec ceux des formations sélectives courtes en dehors de celles qui préparent à des concours (Lahire, 1997 ; Bourdieu, 1989). Les licences universitaires généralistes fonctionnent en effet de façon très différente des études secondaires alors que les IUT/BTS et CPGE leur sont plus proches même si certains cours effectués en IUT sont magistraux. Le découpage des années en BTS et CPGE a d'ailleurs été progressivement réformé afin d'instaurer une meilleure continuité entre les différentes formations de l'enseignement supérieur, le but étant de rendre plus lisible et plus souple les trajectoires des étudiants.

Le grande différence en terme de difficulté ressentie (niveau de difficulté et de rythme) est également un thème récurrent (26 étudiants) et divers types de formations y sont représentés : tous les étudiants en préparation aux concours de médecine y sont recensés « *Surtout la quantité de travail, impressionnant, même si on a moins de cours durant la journée, mais l'après-midi de tout apprendre, c'est quasiment impossible. »*, étudiante en PACES., également deux des trois étudiants en CPGE (filiales littéraire et scientifique, pas économique) « *Je m'attendais à travailler et c'est ce qu'il s'est passé. C'est trois ou quatre plus de travail que le lycée, largement. Même presque dix fois plus. Après, il faut savoir ce que l'on veut. J'ai choisi pour y aller... le saut était grand, mais c'était pas la question. Il fallait que j'y aille de toutes manières. »* (étudiant en CPGE, filière littéraire), les deux étudiantes préparant le DCG « *c'est vraiment compliqué en terme de quantité de travail et de ce qu'ils attendent de nous en fait. Il y a une marche importante entre la terminale*

*et l'enseignement supérieur, ça n'a rien à voir. Je m'attendais pas à ce qu'il y ait une **telle charge de travail** parce que c'est une prépa mais ce n'est pas reconnu en tant que prépa (...).* », (étudiant en DCG) et quelques étudiants issus de filières universitaires variées. Trois sur cinq étudiants en alternance ou formation continue en font également partie.

Lorsqu'il est question du même thème mais présentant un faible écart avec le lycée, les étudiants concernés (21/36) font partie de formations type BTS/IUT (7 étudiants) « *en maths j'en avais **déjà vues au lycée**, en algorithmique, c'était pas dans le programme mais on avait un prof qui nous faisait écrire des algorithmes en fait pour nous donner une façon de réfléchir et nous simplifier tout ce qui était réflexion par rapport aux maths. **Le raisonnement je l'avais déjà.*** », (étudiant en IUT Informatique), un seul sur trois étudiants en CPGE (filière économique), les autres représentant des formations de licences universitaires.

Là encore, nous pouvons faire le lien avec les travaux de Lahire (1997) qui a montré que les classes préparatoires aux grandes écoles ainsi que la faculté de médecine préparant à un concours très sélectif étaient marquées par un investissement personnel important pendant les cours et en dehors des cours alors que les autres types de formation ressemblaient au lycée (les BTS et les DUT) ou alors étaient peu chargées en heures de cours (licences universitaires généralistes). Le cas des formations en alternance n'a pas été analysé par ce chercheur mais nous pouvons le faire de par la nouveauté que représente cette formation par rapport au lycée puisqu'elle inclut à la fois une formation théorique et professionnelle sur un temps plein hebdomadaire et qu'elle nécessite également un travail personnel en dehors des cours.

Le thème qui est ensuite le plus récurrent pour l'écart important entre le lycée et l'enseignement supérieur est celui des méthodes de travail où l'on recense 22 étudiants dont neuf préparent le concours de première année de médecine ou vétérinaire, les autres appartenant à diverses filières universitaires (toutes représentées sauf la Biologie et la Psychologie) « *Et puis à part ça, il y a moins de cours, il y a plus de travail mais **on ne nous le dit pas**. Enfin, on ne nous le dit pas, c'est **implicite** quoi, il faut lire mais on vous dit pas de telle page à telle page comme au lycée donc du coup, faut arriver à prendre le rythme, enfin **se mettre dans la méthode de travail**, qui n'est pas la même que celle du lycée.* » (étudiant en licence d'Histoire).

Le même thème abordé en tant qu'écart faible entre le lycée et les études supérieures concernent une part plus importante d'individus (26 étudiants sur 47) : presque tous les étudiants en BTS et IUT (y

compris ceux en alternance) sont représentés (10/11) à l'instar des deux étudiantes en DCG (2/2), des deux étudiantes en préparation au concours de l'IFSI (2/2), les autres étant issus de différentes filières universitaires « *Ben sinon, moi après, ça me déstabilisait pas vraiment parce que, ça ressemblait beaucoup à tout ce qui était dissertation, ce qu'on faisait au lycée. Au niveau des sujets, ça se ressemble tout, je veux dire, la bioméca ça ressemblait beaucoup à la physique. La physio ça ressemblait beaucoup à la SVT.* », étudiant en licence de STAPS.

Comme l'a montré Romainville (2000), l'importance des efforts cognitifs croît en fonction des écarts des attentes académiques et des méthodes pédagogiques entre la scolarité antérieure et les études supérieures. La différence la plus forte s'observe pour les études universitaires longues et généralistes où l'on sait que les taux d'encadrement sont faibles, les méthodes d'apprentissage magistrales et rarement actives (Duguet, 2014) et les emplois du temps moins volumineux et plus éparpillés qu'au lycée. Cela explique probablement nos résultats qui confirment que chaque type d'études se caractérise par un mode d'organisation pédagogique et fonctionnel qui peut faciliter ou non l'intégration académique des étudiants (Derumaux & Riou, 2005 ; Paivandi & Coulon, 2008 ; Dubet, 1994).

La taille des effectifs est le dernier thème qui fait état des différences entre le lycée et les études supérieures et concerne 19 étudiants dont tous étaient inscrits en faculté de médecine, en Droit, Biologie, STAPS et AES « *on était 350... c'était assez... ils ont jamais eu autant de monde. Ça m'a surpris au début quand même, c'est plus du tout la même, les mêmes règles on va dire.* » (étudiant en licence de STAPS).

Les effectifs présentant le moins d'écart entre le lycée et les études supérieures représentent l'ensemble des formations dispensées au sein des lycées (BTS, CPGE, DCG), des IUT ou préparant à concours médical/paramédical (hors faculté de médecine) « *on était 25 donc je trouve ça normal.* », (étudiante en BTS MUC). A l'inverse des représentations de l'université en sureffectifs, certaines filières universitaires sont également représentées par des effectifs peu élevés telles que la Philosophie, les Lettres modernes, le Cinéma et la Géographie dont les effectifs sont de taille assez réduite (effectifs les plus élevés avoisinant les 70 étudiants pour une promotion donnée) « *vu qu'on est une section très petite, on est des effectifs de 30 donc ça changeait pas du lycée, on avait plusieurs profs, etc donc on a pas eu vraiment de cours en amphi.* » (étudiante en licence de Lettres modernes). L'organisation des cours dans ces filières et celle des LEA favorise la transmission de cours dans des classes avoisinant les effectifs similaires au lycée alors que les autres filières

universitaires ont plus d'étudiants (entre 1000 et 2000 étudiants en faculté de médecine, plusieurs centaines en STAPS, Biologie, Psychologie) et sont obligés d'inclure un nombre de cours plus importants en Cours magistraux même si l'existence des TD permet à ces étudiants de se retrouver dans des conditions d'apprentissage et d'enseignement plus proches du lycée « *On est 200 en LEA, ça m'a fait **bizarre** dans les cours en amphithéâtre en fait, moi en fait je suis dans un groupe d'italiens donc on se retrouve **souvent dans une classe de 20**. Pour ça, ça m'a **pas trop fait changer par rapport au lycée**. Ça faisait **bizarre** (rires).* » (étudiante en licence LEA, option italien).

La question du ratio d'encadrement est souvent étudiée en tant que variable organisationnelle expliquant les chances de réussite et de persévérance (Tinto, 1992 ; Michaut & Jarousse, 2001). Elle est le plus souvent posée pour les enseignements dispensés en licence universitaire puisque l'université est marquée par ses effectifs de masse depuis la démocratisation quantitative de l'enseignement supérieur (Prost, 1986). Néanmoins, il est intéressant de remarquer que certaines filières sont peu peuplées et favoriseraient peut-être plus un rapport plus privilégié avec les enseignants. Derrière cette variable du taux d'encadrement, ce sont également les méthodes et rapports pédagogiques des enseignants (Duguet, 2014 ; Clanet, 2001) qui sont examinés pour mieux comprendre pourquoi les étudiants décrochent ou non, réussissent ou non leur cursus : d'ailleurs, Duguet (2014) a montré l'existence de liens entre les méthodes d'enseignement des enseignants à l'université sur les styles d'apprentissage, la motivation et la réussite académique des étudiants. La récente revue de littérature québécoise de Vasseur (2015) a aussi montré que certaines postures et comportements enseignants pouvaient expliquer la réussite et la persévérance aux études supérieures. Cependant, en France, ce domaine de recherche reste encore récent et à explorer (Duguet, 2014).

## **2.6. Les conditions de réussite et de persévérance dans la transition du lycée vers l'enseignement supérieur :**

Comprendre les facteurs de la réussite et de bien-être aux études pour continuer dans le même cursus d'études l'année consécutive a été possible en posant directement la question aux enquêtés.

Tableau 78 : répartition des conditions de réussite et de bien-être aux études regroupées en 7 catégories

Nom	Sources	Références
Conditions de persévérance	47	248
Lien social dans ou en dehors des études	40	65
Engagement académique	37	67
Préservation de la santé	31	47
Développement personnel	21	33
Contexte pratique ou matériel	13	17
Responsabilisation	8	11
Importance de la définition du projet avant les études	6	8

L'analyse thématique fréquentielle des réponses des étudiants montre que les deux plus importantes conditions étant nécessaires sont le lien social et l'engagement académique, ce qui renvoie à deux types d'ajustements que la littérature de recherche a mis en valeur à la fois scolaire et social (Baker & Syrik, 1986, 1989 ; Sauvé, 2006, 2008) notamment par l'intermédiaire du modèle de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1997). A titre de rappel, le modèle explique que le choix de persévérer ou de décrocher résulte d'un processus complexe qui articule plusieurs dimensions dont celles de l'intégration académique et de l'intégration sociale, étant centrales au cœur de l'expérience de l'étudiant. La qualité de ces ajustements va s'éprouver sur l'engagement et la délimitation des objectifs de l'étudiant en fin de première année qui va être affilié ou non affilié (Coulon, 1997) à sa filière et à une échelle plus grande, à son établissement, ce qui déterminera ensuite son choix de persévérer ou de décrocher. Le soutien social (Pariat, 2008) trouve également une place très importante pour expliquer la qualité de la transition du lycée vers l'enseignement supérieur, la plupart du temps, provenant de la famille ou des amis dans ou en dehors de la formation. .

D'abord, apparaît en premier lieu le lien social (40/47 des étudiants) qui regroupe le soutien social et l'intégration sociale parmi les pairs « *comment on est entouré donc euh je veux dire les amis et les rapports qu'on entretient dans notre classe, tout ça, je pense que c'est très important (...).* » (étudiante en CPGE, filière scientifique). Comme l'ont montré les recherches effectuées en contexte de classe, l'entente globale des étudiants ou élèves est un bon indicateur de réussite et de persévérance (Filiault & Fortin, 2011). C'est aussi un moyen pour mieux s'intégrer académiquement et institutionnellement « *Après ça va, on voyait avec les amis, on fait à peu près la même chose,*

*donc on s'adaptait entre nous.* » (étudiante en préparation privée du PACES), ce qui converge vers les conclusions de certains travaux de recherche (Pariat, 2008 ; Cabrera et al., 1993). Le soutien des pairs et élargi aux amis et proches en dehors des études est également beaucoup mentionné par les étudiants qui le perçoivent comme source motivationnelle de réussite et de bien-être « *pour réussir son année faut bien s'intégrer parce que pour réussir son année il faut être bien de toute façon donc faut être bon après ça dépend du caractère mais pour moi faut être intégré dans la classe, dans la filière voilà, du soutien, faut vraiment avoir les gens qu'on aime derrière nous* » (étudiante en DCG). Cela se retrouve dans l'extrait de l'entretien de cette étudiante en licence de Biologie « *Ces soutiens sont affectifs, surtout psychologiques pour tenir parce que vu que je n'y arrivais pas forcément, faut tenir psychologiquement. C'est pas facile. Dans ma famille c'est surtout ma mère et ma grand-mère (du côté de la mère). J'avais besoin d'aide.* ». Sur ces extraits d'entretien, nous pouvons réagir en fonction de plusieurs recherches qui ont montré que le soutien social perçu avait une influence sur les variables motivationnelles de sentiment d'efficacité personnelle, d'estime de soi scolaire et de  *coping*  efficaces (Dupont et al., 2015 ; Strage, 2000 ; Tao et al., 2000 ; Wintre & Yaffe, 2000 ; Larose & Boivin, 1998 ; Larose & Roy, 1994 ; Fortin et al., 2011 ; Sauvé et al., 2006, 2008 ; Pariat, 2008 ; Bean & Metzner, 2000) qui à son tour, mettait les étudiants dans de bonnes conditions pour étudier (Richardson et al., 2012).

Le deuxième thème le plus abordé concerne l'engagement académique des étudiants (37 sur 40).

Tableau 79 : sous-thèmes encodés de l'engagement académique

Engagement académique	37	67
Nécessité de s'investir personnellement dans le travail	27	32
Nécessité d'être motivé	12	13
Nécessité de bien s'organiser dans son travail	12	14
Nécessité d'être présent pendant les cours	4	4
Nécessité de s'adapter au type de la formation	2	2
Nécessité d'avoir des résultats académiques positifs	1	1
Nécessité de s'impliquer pendant les cours	1	1

Plusieurs sous-thèmes ont été encodés par rapport à cette catégorie et nous pouvons les rapprocher de plusieurs types de variables à la fois motivationnelles et descriptives de certains styles d'apprentissage. Par exemple, la première variable encodée pour 27 des étudiants traduit la nécessité

de mettre en place et de maintenir des efforts dans le travail personnel « *Les conditions pour ça, c'est avoir un rythme de travail et ne jamais le lâcher. Je sais de quoi je parle, j'ai fait l'erreur de le faire et je vois où ça m'a mené.* » (étudiant en PACES), ce qui renvoie à l'engagement académique quantitatif devant perdurer dans le temps. Le fait d'avoir envie et d'être motivé (12 étudiants en parlent) renvoie plus à la motivation non comportementale mais privée des étudiants qui partent du principe qu'avoir la volonté est source d'un comportement propice à la réussite. Le fait de bien s'organiser dans le travail, également abordé par douze étudiants, renvoie à des compétences métacognitives telles que la planification qui doit répondre aux exigences fixées par la formation. Les autres variables sont nettement moins abordées par les étudiants et concernent le fait d'être présent en cours (autre forme de l'engagement académique abordé par quatre étudiants), d'avoir de bons résultats académiques, ce qui sous-entend un comportement produisant ce type de conséquence (un étudiant) et enfin, le fait de s'impliquer pendant les études (seulement abordé par un étudiant). Ces résultats renvoient aux travaux ayant démontré l'importance de la capacité à se motiver (Viau & Louis, 1997) et l'engagement académique sous ses formes qualitatives et quantitatives qui s'illustrent par certaines stratégies d'apprentissage dont le temps de travail personnel et la capacité à s'auto-gérer dans le travail (De Ketele & Pizot, 1990 ; Millot & Orivel, 1980 ; Duru-Bellat et al., 1994 ; Frickey & Primon, 2003 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Félouzis, 2001 ; Romainville, 2000).

Les thèmes qui sont ensuite les plus souvent abordés touchent l'individu dans son bien-être mental et sa capacité à réagir au stress ou autres émotions négatives (31 étudiants sur 47). L'encodage montre plusieurs sous-catégories qui expliquent la réussite et la persévérance à partir d'éléments liés à l'état psychologique des étudiants.

Le fait de décompresser (15 étudiants) est ce qui apparaît le plus souvent, ce qui montre que le stress est fréquemment ressenti par les étudiants et a besoin d'être évacué pour mieux être concentré sur leurs études. L'étude des *coping* efficaces pour gérer le stress montre que le recours à des loisirs et au soutien social des pairs, des amis ou de la famille contribue à régler les situations stressantes (Tao et al., 2000). Avoir le moral et croire en soi (16 étudiants) sont aussi des conditions nécessaires pour réussir et persévérer aux études « *Déjà, il faut aller bien moralement pour réussir. Parce que si on est tout le temps dépressif, à se dire que l'on va pas y arriver, c'est sûr qu'on arrivera jamais.* » (étudiante en PACES).

Un autre thème relatif au développement personnel ressenti durant les études est également important pour expliquer la réussite et la persévérance aux études et est abordé par 21 étudiants « *je*

*m'en sors parce que je me plais dans ce que je fais mais je pense que si ça ne m'avait pas plu, je pense que je serais au fond du gouffre* » (étudiante en BTS MUC alternance). Le fait d'aimer le contenu des cours illustre une motivation intrinsèque aux études qui donne envie à l'étudiant de s'engager académiquement et de privilégier des comportements amenant à la réussite et la persévérance (Deci & Ryan, 2002 ; Vaillancourt, 1998).

Les autres conditions de persévérance sont moins récurrentes mais présentes : le contexte pratique (13 étudiants sur 47) « *euh aussi au niveau du logement moi je sais que je me sentais vraiment bien au niveau de mon appartement, et je sais que si je me serais sentie mal ça n'aurait pas été pareil parce que comme je ne descendais pas pendant un mois et demi enfin un appartement où on se sent pas bien enfin je ne sais pas c'est différent.* » (étudiante en licence de Géographie), le fait de devoir se responsabiliser dans ou/et en dehors des études (8 étudiants sur 47) « *Il faut aussi rester propre, faire attention à sa façon de manger, parce que manger c'est aussi important. Y en a, elles ont arrêté de manger, ben finalement, elles se sentaient mal en cours. Faire attention à son mode de vie. Faire des soirées étudiants tous les jeudis, je trouve ça absurde. J'en fais de temps, ben là, je viens d'en refaire une jeudi, mais après, c'est pas mon délire non plus d'en faire une toutes les semaines... Faire aussi attention à pas trop boire, parce que la plupart des étudiants, ils se lancent dans des soirées tout le temps et tout, et au final, après, c'est ça qui fait louper les études...* » (étudiante en PACES) et enfin, le fait d'avoir réfléchi et défini très clairement le projet de ses études (6 étudiants sur 47) « *Je dirais qu'il faut vraiment avoir une idée précise de ce vers quoi on veut aller, quoi. Ce qu'on veut devenir. Si par exemple, on veut aller en STAPS pour faire du sport, on sait pas vraiment ce qu'on va faire, on est vite pris par la vie étudiante, en fait, tout ce qui est soirée, et on bosse pas, et on n'y arrive pas.* » (étudiant en licence de STAPS).

En ce qui concerne le contexte pratique des études, les conditions de logement et de financement sont très importantes et permettent d'offrir aux jeunes un cadre d'études propice au bien-être et au travail personnel comme l'ont par exemple montré Cabrera et al. (1993) avec la manière dont est perçu le soutien financier et/ou matériel par l'étudiant. Par ailleurs, le fait de se responsabiliser implique des savoir-faire et des savoir-être proches de l'adulte en devenir et s'éprouve par l'auto-gestion des études et du quotidien. Pendant leur transition de lycéen à étudiant, les jeunes apprennent à devenir étudiants voire adultes en se définissant comme autres, indépendants de leur famille. Cette étape marque une logique d'émancipation importante que nous pouvons rapprocher de la logique de subjectivisation (Dubet, 1994) que Mainich (2015) observe déjà et de manière plus



accentuée chez les étudiants internationaux.

Enfin, le fait d'avoir défini très clairement son projet d'étude et professionnel, anticipé sa formation et le contexte extra-académique est très important pour certains étudiants, ce qui montre l'importance d'être en phase avec l'expérience étudiante afin de ne pas subir le « freshman myth » (Stern, 1966), d'avoir le « campus blues » (Lapeyronnie & Marie, 1992 ; Beaupère et al., 2007) ou de devenir l'étudiant « branleur » (Dubet, 1994), seulement présent sur le campus pour les loisirs et les relations sociales. Avoir un projet professionnel ou scolaire semble donc protéger de l'échec et du décrochage pour certains des étudiants qui nous en ont fait part : c'est un moyen de concentration et de motivation pour les études comme ont pu le souligner certaines recherches (Schneider & Stevenson, 2001 ; Fjortoft, 1996 ; Lambert-Le Mener, 2012).

## 2.7. L'attachement institutionnel :

Pour terminer l'analyse fréquentielle thématique des facteurs internes aux études, nous nous sommes intéressée à l'attachement institutionnel que nous avons considéré positif si l'étudiant était satisfait du contenu de sa formation, s'il s'y sentait bien et qu'il souhaitait y rester.

Tableau 80 : répartition des étudiants en fonction de leur attachement institutionnel

Nom	Sources	Références
Attachement institutionnel	47	95
Attachement institutionnel positif	25	46
Attachement institutionnel négatif	12	25
Attachement institutionnel mitigé	10	24

L'attachement institutionnel est assimilé à la volonté exprimée par l'étudiant de poursuivre la même filière au sein du même établissement (Baker & Syrik, 1986, 1989 ; Tinto, 1997). Dans notre échantillon, plus de la moitié des étudiants (25 sur 47 étudiants) sont satisfaits de leur formation et

souhaitent y persévérer « *J'ai un appart, des amies, mes parents qui m'aident financièrement, j'y arrive. J'ai quand même réussi à passer en deuxième année. Donc je peux avoir confiance en moi. Oui, c'est une bonne licence. J'apprends des trucs et je pense que ça serait mieux un peu plus tard. Je vais faire ma troisième année de licence, et ensuite un master enseignement* » (étudiante en licence de SLIC).

L'analyse des entretiens montre que l'engagement institutionnel est la résultante d'une combinaison de dimensions à la fois académiques et sociales qui relèvent des deux intégrations scolaire et sociale et par là-même, elle converge vers la thèse défendue par Tinto dans son modèle de l'intégration de l'étudiant. La qualité d'adaptation relationnelle aux pairs, aux enseignants et celle relative à la formation, parfois associée à un développement personnel et répondant aux besoins personnels de l'étudiant déterminent alors l'engagement ou l'attachement institutionnel, qui à son tour, influe le choix de l'étudiant de persévérer « *les cours sont vraiment intéressants et j'aime beaucoup apprendre en plus. Et les gens sont vraiment sympas en plus. Cette expérience m'a aidée pour la confiance en soi, je suis beaucoup plus mieux qu'au lycée.* » (étudiante en licence de Biologie).

Pour moins d'un tiers de notre échantillon (12 étudiants sur 47), il n'y a pas de création de lien important entre le jeune et son établissement. Ces étudiants ne sont pas affiliés à leur établissement. L'extrait de l'entretien de l'étudiant en Licence de Droit abonde dans ce sens : « *la pression et puis la charge de travail, on m'avait prévenu mais bon, ça a été dur mais après j'ai pas été nul en fac, c'est juste que j'ai pas du tout aimé, je sais pas, j'étais dans les 100 premiers de la promo mais voilà. Ça ne me correspondait pas. Et pis même l'ambiance, en cours, l'ambiance, c'était pas super, je me suis pas fait beaucoup d'amis voilà quoi.* ». Même s'il réussit académiquement, il n'est pas intégré socialement ni académiquement, la filière comme l'établissement ne lui correspondaient pas car il ne s'est pas du tout identifié personnellement à sa formation et cela a entraîné son décrochage avant les premiers partiels et sa réorientation dans une autre formation d'un autre établissement qui n'a aucun lien avec la précédente. Le détachement institutionnel se manifeste donc par une insatisfaction générale de la formation au niveau des cours jugés inintéressants ou insuffisamment intéressants et de son contexte social et organisationnel également décevant pour les étudiants concernés.

Enfin, notre échantillon compte aussi une part de jeunes (10 étudiants sur 47) qui présentent des points de vue plus mitigés par rapport à leur formation. Même s'ils leur adressent quelques critiques,

ils sont globalement satisfaits et souhaitent poursuivre dans le même cursus d'études. Par exemple, l'analyse des entretiens montre que dans certaines situations, l'étudiant va continuer à persévérer dans ses études non pas parce qu'il s'y est identifié mais parce qu'il a adopté un rapport instrumentaliste à leur égard, ce qui lui permet d'atteindre son projet d'une autre façon que s'il avait suivi la formation initialement voulue « **Moyennement** (satisfait de la formation). *Je ne m'attendais pas à ça du tout, mais au final, je vais continuer là-dedans. Et pis, je vais voir ce que je vais faire après. C'est pas spécialement la filière que je voulais faire.* » (étudiant en IUT de mécanique) et qu'il se sent malgré tout intégré socialement et académiquement (pas de difficultés éprouvées). Un autre témoignage montre une situation différente puisque l'étudiante concernée est indécise scolairement et professionnellement mais assez satisfaite de sa formation « *Après ça ne me dérange pas d'aller en cours parce qu'il y a tout un environnement qui ne me dérange pas de me lever le matin pour y aller. Après c'est plus au niveau des amis, de l'encadrement, ça ne me dérange pas, après des fois je me dis « mais comment je fais pour ... ça ne me plaît pas plus que ça mais j'y vais pas non plus à contre cœur quoi » (rires). Je me sens bien à \*\*\*, j'ai rencontré des personnes, des bons profs, les cours bah c'est bof bon il y en a quelques uns qui me plaisent assez après la plupart pas super non plus et puis oui c'est le cadre aussi qui est bien, c'est un tout quoi. Tout n'est pas négatif.* » (étudiante en licence de Géographie). Dans cette situation, l'étudiante fait un compromis en persévérant dans le même cursus d'études même si sa formation ne lui plaît que modérément : c'est son statut étudiant et l'environnement social de ses études qui la poussent à continuer en seconde année de licence de Géographie et elle remet à plus tard la définition de son projet professionnel.

## 2.8. Les facteurs externes aux études :

Les facteurs internes aux études sont importants pour expliquer la persévérance ou le décrochage scolaire car ils mettent en lumière les processus de l'expérience étudiante : notre analyse a conforté cette importance en nous appuyant sur les concepts développés par Tinto (1997) et Baker et Syrik (1986, 1989) : la qualité des ajustements social, scolaire et institutionnel semble être déterminante. Cependant, certains travaux qui se sont davantage intéressés à des éléments extérieurs aux études, notamment dans le cas des étudiants non-traditionnels souvent en reprise d'études et à temps partiel

(Bean & Metzner, 1985) ou encore en formation distancielle (Kember, 1995) montrent également que les conditions externes peuvent également avoir un impact sur l'expérience étudiante et par extrapolation sur la décision de l'étudiant de persévérer ou de décrocher. Afin d'adapter ces réflexions aux étudiants traditionnels, c'est-à-dire intégrant directement une formation tertiaire après l'obtention du baccalauréat, nous nous sommes d'abord appuyée sur le concept récemment intégré dans le modèle de Tinto, les « engagements extérieurs » (Sauvé et al., 2006, 2008) qui regroupent les différents obstacles que peuvent rencontrer les étudiants en dehors du contexte académique mais qui ne sont pas définis clairement par l'auteur (Sauvé et al., 2006, 2008). Nous avons délimité ce concept à partir des premières études citées qui définissent ces facteurs externes comme le fait d'occuper un emploi en parallèle des études, de rencontrer des problèmes personnels/familiaux ou financiers. Nous avons intégré aux facteurs externes le fait d'avoir vécu plus ou moins facilement et positivement le processus de « séparation-individuation » ainsi que le soutien social de la famille et des amis connus en dehors des études (Pariat, 2008).

Tableau 81 : les facteurs externes aux études supérieures pour décrire l'expérience de la transition

Nom	Sources	Références
Facteurs externes aux études	47	442
Soutien social en dehors des cours	47	309
Soutien social positif et important pour l'étudiant	46	282
Soutien social négatif pour l'étudiant	14	27
Qualité de la transition personnelle	47	94
Sentiment d'épanouissement personnel	47	47
Niveau de l'adaptation personnelle	47	47
Engagements extérieurs	19	39
Problèmes de santé, personnels ou familiaux	10	19
Difficultés financières	7	15
Occupation d'un emploi	4	5

Nous commençons notre analyse thématique fréquentielle des facteurs externes par le thème le plus fréquemment abordé et développé à savoir le soutien social (47 étudiants/309 références).

#### Le soutien social :

Comme nous avons pu déjà le constater lors de l'analyse des facteurs internes, le soutien social et les relations positives avec les pairs et les autres personnels éducatifs sont très importants pour les

étudiants et parfois très déterminantes dans la définition de leur ressenti face à l'expérience étudiante.

Tableau 82 : répartition du soutien social parmi les étudiants rencontrés

Nom	Sources	Références
Soutien social en dehors des cours	47	309
Soutien social positif et important pour l'étudiant	46	282
Soutien moral des parents	38	73
Soutien des amis connus en dehors des études (conjoint inclus)	35	65
importance forte au soutien famille (parents et autres)	35	63
Importance forte accordée au soutien des parents	29	40
Importance forte accordée au soutien familial (parents et autres membres de la famille)	16	23
Importance forte accordée au soutien des amis connus en dehors des études (conjoint inclus)	32	43
Soutien familial (parents et autres membres de la famille inclus)	17	38
Soutien social négatif pour l'étudiant	14	27
Pas ou peu de soutien moral des parents	7	12
Pas ou peu de soutien des amis connus en dehors des études	5	10
Importance faible ou moyenne accordée au soutien familial (parents et autres membres de la famille)	2	2
Importance moyenne ou faible accordée au soutien des amis connus en dehors des études (conjoint inclus)	1	1
Importance moyenne ou faible accordée au soutien des parents	1	1
Pas ou peu de soutien familial (des parents et autres membres de la famille)	1	1

Dans le contexte extra-académique, le soutien social traduit en tant que soutien moral des parents est le plus fréquent (38 étudiants sur 47). Le soutien moral des parents peut prendre plusieurs formes en tant qu'engagement et participation parentale (Potvin et al., 1999). Le soutien affectif fait partie de la participation parentale et est important pour l'étudiant surtout lors des premiers mois suivant la décohabitation parentale, ce qui appuie les résultats de certains travaux de recherche qui se sont intéressés au lien entre relations parentales et le processus de « séparation individuation » (Blos, 1967 ; Malher, Pine & Bergman, 1975 ; Levine, 1986) « *Après, il y a eu le **soutien psychologique** aussi qui a été très très important surtout au début, euh, c'est... Quand on se retrouve seul, qu'on se retrouve seul dans un appartement alors qu'on a l'habitude d'être à plusieurs dans une maison, au moins, pour discuter avec des gens. Eh ben, quand vous pouvez avoir une personne à qui parler, que ce soit au téléphone, **ça vous fait vraiment énormément de bien**. Ça vous permet un petit peu de **relativiser** sur le moment où vous êtes un peu seul, où vous savez plus*

quoi faire. Vous vous dites : « Je sais plus où je suis, c'est bizarre ». Vraiment, y a **un gros soutien psychologique** pour moi, parce qu'ils étaient là, derrière, parce que **si jamais je tombais, ils étaient toujours là pour me dire de me relever**. A chaque coup dur que j'ai eu, **je pouvais les appeler**, ils étaient là **pour me reconforter**, pour me dire : « Ça va bien se passer, ça va aller, ne t'inquiète pas ». » (étudiante en PACES).

Certains étudiants expliquent ainsi leur persévérance en partie grâce au soutien des parents par leurs comportements d'ouverture et de mise en confiance, ce qui fait également écho aux recherches qui ont établi un lien entre la qualité d'ajustement scolaire et le style parental des parents démocratique (Baumrind, 1978) c'est-à-dire encourageant à l'autonomie tout en restant encadrant et structurant pour les jeunes sur les deux plans scolaire et personnel (Eccles, Early, Frasier, Belansky & McCarthy, 1997 ; Herman, Dornbusch, Herron & Herting, 1997). Le soutien social de la famille peut donc expliquer la réussite et la persévérance en transitant par un sentiment d'efficacité personnelle, d'estime de soi scolaire comme l'ont montré Richardson et al. dans leur récente méta-analyse (2012). Une autre forme de soutien est apparue pendant l'analyse des entretiens et correspond à l'engagement scolaire des parents (Paulson, 1994 ; Steinberg et al., 1989 ; Steinberg et al., 1992 ; Deslandes & Potvin, 1998 ; Deslandes & Royer, 1997) qui se traduit par l'intérêt porté au contenu des cours, l'aide pour les devoirs ou encore le fait de suivre les rendements scolaires « **Ils étaient fiers de moi** parce que je suis la première et ils sont **fiers de dire à tout le monde que leur fille est à l'université**. Donc du coup, **ça booste en fait, on a envie de travailler** encore plus pour eux. Puis, de temps en temps, **ils m'appellent, ils me demandent comment s'est passé mon exposé, comment s'est passé mon cours**. [...] Parfois pour les cours, je les appelais et je leur dis : « Je peux vous faire mon exposé et pis me dire s'il y a des trucs qui vont, qui vont pas ». **Ils m'écoutent, après ils me conseillent...** Ils comprennent pas non plus tout ce que je leur raconte, mais **au moins ils m'écoutent**. » (étudiante en licence de SLIC).

L'engagement des parents s'éprouve aussi dans l'accompagnement des démarches extra-scolaires et le fait de soutenir matériellement les étudiants tout en les encadrant et les laissant devenir autonomes (Potvin et al., 1999), ce qui rejoint le style parental démocratique de Baumrind (1978) : « **Mais il se trouve aussi que j'ai été aidé par mes parents**. La **chance** que j'ai eue c'est que **mes parents ont été très présents**. Y a eu du **soutien, du conseil**, après, ils ont pas été, comment dire, **ils m'ont laissé faire un peu** comme je le sentais moi dans un premier temps, voir si ça marchait ma

*façon de faire. Ils m'ont pas imposé grand-chose, même pas, vu que j'étais pas chez mes parents, j'étais quand même à 40 km de chez eux, ils pouvaient pas non plus contrôler mon effort de travail et toutes ces autres choses. Mais euh, rapidement, ils ont constaté que je travaillais grâce au premier semestre où j'ai eu une bonne moyenne. Enfin voilà, ils m'ont pas trop imposé parce qu'ils avaient une certaine confiance en moi et confiance en le fait que je voulais faire commercial. J'étais très satisfait de leur soutien parce que, quand on commence, quand on démarre une vie comme ça, et surtout dans un endroit où y a personne... pas de connaissances faites déjà, effectivement, c'est intéressant d'avoir un soutien et c'est important surtout.* » (étudiant en BTS NRC).

L'analyse montre que le soutien moral des parents est fréquemment abordé par les lycéens et qu'il peut prendre plusieurs formes sur les deux plans scolaire et extra-scolaire où il peut être affectif et remplir la fonction de responsabiliser l'étudiant. Ces types de soutiens ont été étudiés dans la littérature de recherche et montrent qu'un soutien affectif reste primordial pour la construction de l'identité personnelle de l'étudiant dans le processus de séparation individuation et qu'il peut avoir comme effet de protéger contre le décrochage scolaire et de permettre à l'étudiant d'adopter des comportements d'ajustement au nouveau contexte (Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Kenny & Donaldson, 1991 ; pour l'enseignement secondaire : Deslandes et al., 1997, 1998, 1999).

Dans notre recherche, cela se vérifie dans l'importance accordée par les étudiants au fait que leurs parents font partie du cercle des individus les plus importants pendant leur transition (29 étudiants sur 47) « *Et ma mère, ma mère elle est toujours sur moi tous les week-ends et ça, ça change pas (rires), euh au niveau de l'école, de la maison, du boulot, de mes frais, ça reste encore une maman poule (rires) ! Ça, ça m'a vraiment aidé c'est pour ça je leur dis, je pourrai jamais autant les remercier autant qu'ils pour autant de choses qu'ils m'ont fait mais je me dis que si eux ils étaient pas là, moi je serai déjà parti depuis bien longtemps.* » (étudiant en IUT alternance Techniques de commercialisation) même si le soutien des amis connus en dehors des études semble l'être davantage (32 étudiants sur 47). Notons toutefois que lorsque nous regroupons les thèmes de l'importance du soutien des parents et des autres membres de la famille, le soutien familial est légèrement plus fréquent que celui des amis (35 étudiants sur 47) « *ma sœur parce que c'est elle, (...) elle m'a trimballée dans \*\*\* partout, partout, partout, partout, j'ai vécu chez elle pendant 1 mois, toutes les vacances je venais chez elle, elle m'a aidée financièrement, elle m'a aidée*

*morale*ment, elle m'a, quand j'avais des questions pour remplir les papiers, dernièrement les impôts qui sont arrivés il n'y a pas longtemps, je me suis tournée vers elle donc c'est vraiment elle qui m'a aidée vraiment. Après il y a mes parents qui m'aident financièrement et moralement aussi parce que j'ai que 18 ans et que quitter ses parents, c'était pas facile non plus. (...) et puis mes deux autres frères qui m'ont toujours soutenue dans mon choix, pour eux c'était maintenant qu'il fallait partir, que j'avais raison que s'il fallait partir c'était à 18 ans, que c'était une très bonne idée (...). » (étudiante en BTS MUC alternance). Nous pouvons ainsi remarquer que le nombre de sources de soutien est important pour l'étudiant en transition et qu'il existe aussi des soutiens autres que moraux, notamment sur le plan matériel (financier et démarches administratives).

Le soutien moral des amis connus en dehors des études supérieures (conjoint inclus) a été souvent abordé par les étudiants, certains ont même pu être à leur côté en cours ou/et dans leur logement (35 étudiants sur 47) « En fait, ma copine a beaucoup joué là dedans, elle m'a beaucoup poussé et remonté le moral. Donc elle m'a poussé, elle m'a poussé, ainsi que mes parents m'ont poussé, et ça m'a aidé en plus à me motiver. [...] S'ils étaient pas là, ça ferait à mon avis, un bout de temps que je serais plus en fac. J'aurais abandonné au bout d'un mois. » (étudiant en licence de STAPS). Le fait de ne pas vivre isolément son expérience de décohabitation et de rentrée scolaire a ainsi facilité l'adaptation pour certains des étudiants qui ont pu avoir accès à un soutien social perçu comme utile dans leur persévérance aux études.

Comme pour le soutien des parents, une importance forte a été accordée au soutien amical ou/et amoureux (32 étudiants sur 47) « En début d'année elles ont été importantes surtout une personne, elle était aussi sur \*\*\* donc au début c'était bien on pouvait se voir, surtout pour avoir des repères et tout quand on connaît pas, personne, c'est bien quoi (...). » (étudiante en licence de Géographie). Nous pensons que le soutien des amis ou conjoints apparaît plus que celui des parents peut-être parce que les étudiants s'identifient davantage à leurs pairs qu'à leurs parents dans leur transition du lycée vers les études supérieures. C'est ce que certaines études avaient également mis en lumière (Pariat, 2008) dans le cas des amis faits dans le cadre des études, ce qui n'est pas à tout fait le cas ici puisqu'il est question d'amis ou de conjoints connus en dehors des études. Néanmoins, nous formulons l'hypothèse que l'identification possible aux autres a permis aux jeunes d'adopter des comportements facilitant leur adaptation aux études. Pour aller plus loin, nous pensons que les différentes sources de soutien social des étudiants leur ont permis d'adopter des stratégies de faire-face pour s'ajuster à leurs études comme le soutient Tao (2000). Nous observons également que la



chronologie de ces soutiens est importante et revient fréquemment pendant les premiers moments passés à l'université associés à un sentiment de solitude et de doute importants. Peut-être que l'importance accordée au soutien émanant de la famille et des amis connus en dehors des études évolue en fonction de l'année d'études et de manière décroissante. Comme pour le soutien des parents, nous pouvons faire aussi l'hypothèse que le soutien émanant des amis connus avant les études qui sont présents ou non dans la formation suivie par les étudiants leur permet d'avoir un état psychologique favorable à la réussite et à la persévérance (Pariat, 2008 ; Bean & Metzner, 2000 ; Richardson et al., 2012).

A contrario, les étudiants qui n'ont pas bénéficié de ces types de soutiens provenant des sources « parents » et/ou « amis » sont minoritaires puisqu'ils sont sept à ne pas avoir eu de soutien moral des parents « *j'ai pas envie de les dénigrer mais **quasiment aucun soutien moralement.*** » (étudiant en licence LEA, option Japonais).

Sur le plan familial, ce manque de soutien se traduit par des relations conflictuelles ou tendues qui sont marquées par un manque de compréhension et d'accompagnement positif et qui pour certains des étudiants, étaient déjà présentes avant leur rentrée dans l'enseignement supérieur « *Le premier semestre a été **douloureux pour eux**, par rapport à ce qu'ils attendaient de moi. J'ai discuté avec eux au mois de février pour leur dire que la fac ne me convenait pas. Je me suis vraiment rendu compte que je pouvais pas continuer comme ça et on en a discuté et je me suis réorienté. Ils ont compris, justement ils ont pas compris pourquoi j'allais en fac de sport cette année, ils m'ont laissé faire mais ils n'ont pas trop compris.* » (étudiant en licence STAPS). D'autres étudiants sont également représentés dans ce cas mais ont été contraints de suivre une formation voulue par la famille « *Ben, l'année dernière, mon père, il l'a **très mal vécu**, il m'avait payé la prépa, et tout, à 3000 euros, \*\*\* concours, tout ça, et il a **pas trouvé normal** que je loupe. J'étais en prépa médecine. (...). Ouais, il l'a **mal vécu** à propos de ça, après, de toutes façons, il avait **pas le choix**. Pis, j'ai passé les concours infirmiers, il voulait que je refasse médecine. Et là j'ai dit **non**. [...] Ils ont été **déçus**, mais maintenant ça va mieux. En médecine, ils pensaient à tout prix que j'allais l'avoir, mais moi, en deux mots, je savais que c'était absurde. J'aurais pas compris si je l'avais eu... Moi et mon père, on s'est **mal entendus pendant un petit moment**, pis maintenant, bizarrement, on s'entend super bien, depuis le début de l'année... » (étudiante en PACES). Enfin, certains étudiants se sont sentis peu soutenus par leur famille à cause du contrôle qu'elle exerçait sur eux « *Oui elle m'a vraiment pas mal mis la pression. Pas spécialement (motivant), parce que l'année dernière,**

*j'ai fait beaucoup de sorties, et après j'ai **quasiment abandonné, quasiment abandonné**. Dès la fin du premier semestre que je n'avais pas eu, j'ai **quasiment abandonné**.* » (étudiant en licence Psychologie).

Ce que nous observons c'est un décalage entre les attentes parentales et celles de l'étudiant qui souhaitait être mieux compris et soutenu dans son cheminement post-baccalauréat. Comme pour le soutien positif, la chronologie de ces soutiens semble importante et intervenir assez tôt dans l'année suite aux premières sessions d'examens et des résultats qui ne répondent pas aux attentes de la famille.

Le manque de soutien amical concerne cinq étudiants et se traduit par l'absence de contact malgré les liens forts qui existaient au lycée : les étudiants concernés nourrissent un sentiment de déception vis-à-vis de ce constat mais même si l'épisode s'est avéré parfois douloureux, bien souvent, les étudiants l'acceptent sur le long terme « *là justement j'ai été **beaucoup déçue** parce que mes amis avec qui j'étais en terminale je ne parle plus quasiment qu'à deux personnes qui sont à \*\*\*, parce que les autres de septembre à octobre on se donnait des nouvelles et puis après moi j'étais plus à \*\*\* et puis après elles me donnaient de **moins en moins de nouvelles** et je trouvais qu'**elles avaient changé**, (...). C'est vrai que tout le monde s'est quasiment séparé, tout le monde s'est refait des amis, je trouve ça un peu **dommage**.* », autre étudiante en formation préparant à l'IFSI. Le manque de soutien des amis s'illustre aussi par des tensions et des incompréhensions qui sont incarnées par deux étudiantes en première année de PACES ayant peu de disponibilité pour fréquenter leurs amis et faisant l'objet de comparaison en terme de surcharge de travail entre les différentes filières d'études « *les  $\frac{3}{4}$  **ne comprennent pas** pourquoi tu fais pas le jour de l'an, pourquoi tu ne peux pas les voir pendant les week-ends, pourquoi tu travailles tout le temps donc il y en a beaucoup qui ne sont **pas dans la même dimension**, voilà les amis prennent du temps donc c'est vrai que la famille m'a soutenu, enfin ma famille proche, ça fait **un gros tri** et heureusement qu'ils ont été là. Bien sûr les 2-3 copines qui ont fait aussi médecine comprennent (...). il me reste que les amis d'enfance et ceux qui sont dans la même situation que moi, ceux du lycée j'ai fait un **gros tri**, ils sont bornés, franchement cons quand ils veulent comparer ce qui n'est pas comparable* », autre étudiante en PACES.

La qualité de la transition extra-académique :

Tableau 83 : répartition des étudiants en fonction de la qualité de leur transition extra-académique

Nom	Sources	Références
Qualité de la transition personnelle	47	94
Sentiment d'épanouissement personnel	47	47
Positif	37	37
Négatif ou très mitigé	10	10
Niveau de l'adaptation personnelle	47	47
Facile et rapide	29	29
Difficile et lente	11	11
Entre les deux	7	7

La qualité de la transition extra-académique repose sur plusieurs dimensions que nous avons encodées : le sentiment d'épanouissement personnel ressenti en fin d'année, le temps et le degré de facilité de l'adaptation. L'analyse de ces extraits d'entretiens montre une fois de plus que la transition du lycée vers l'enseignement supérieur ne se restreint pas au contexte académique ou institutionnel et qu'elle implique un ajustement personnel dans les nouvelles responsabilités quotidiennes et la nouveauté de devoir s'auto-gérer en conciliant études et vie privée participant du processus de séparation individuation.

Nous observons dans un premier temps que la plupart des étudiants se sentent épanouis en fin de première année (37 étudiants sur 47) : ils se disent plus matures et plus confiants en eux sans appartenir réellement au monde adulte « *Je suis **plutôt satisfaite**, parce que je me faisais un monde de passer du côté adulte. Pour tout, que ce soit pour les études en elles-mêmes, ou que ce soit le fait d'être seule dans un appartement. **Tout ça, c'est de la satisfaction**. [...] Cela m'a apporté du **contentement**, parce que, je vous avais il y a deux ans, je pense que **j'ai mûri**, et du coup, d'être toute seule dans mon appartement, ça me fait rien mis à part que je m'en sors bien, et que ça me fait quelque chose à gérer, du coup, **je me sens plus femme**. [...] Oui, je me sens beaucoup plus **heureuse** que quand j'étais au lycée ou avant. J'ai **plus de responsabilité**, c'est moi... toute seule, c'est moi qui vais faire mes courses toute seule. Je fais mon ménage aussi toute seule, je gère mon quotidien. Parce qu'avant j'aidais mes parents, mais je faisais pas à manger tous les jours. Dans les tâches comme ça, je me sens beaucoup mieux, et **la formation me plaît beaucoup**, que ce soit en théorie ou en stage. Donc **je m'épanouis** beaucoup plus qu'au lycée. [...] j'ai **pris conscience** que*

*j'ai pris confiance en moi que ce soit pour m'affirmer dans mes choix ou dans ma vie en général. [...] On va dire que je me ressens adulte, pas dès le début de mon enseignement supérieur, mais à peu près à partir du mois d'octobre-novembre où là, j'ai senti l'évolution que ce soit adulte dans les conversations avec les autres, je me suis sentie beaucoup plus posée, plus mature... par rapport aux charges de la vie quotidienne. » (étudiante en première année d'IFSI).*

Les autres (10 étudiants sur 47) le sont moins ou sont plus partagés en terme d'épanouissement personnel « *bah sachant qu'on était très éloigné, que le prix du loyer était très élevé, etc bon ça nous a permis maintenant à constituer un budget, à s'y tenir à être autonome, à repérer les points cruciaux de la vie, avoir à gérer son emploi du temps avec un laps de temps travail – repos nécessaire, un laps de temps détente pour se libérer psychologiquement, pour se vider la tête. On a appris à se gérer quand il le faut à avoir un rythme de travail soutenu enfin, on a appris à être étudiant tout simplement ; à être adulte. Ça m'a apporté beaucoup, ça a été épanouissant, euh... j'ai grandi dans cette expérience je ne suis plus le lycéen dépendant. J'ai gagné en maturité mais je n'ai pas été forcément très épanoui.* » (étudiant en licence LEA, option Japonais).

L'ajustement personnel n'a pas été identique au sein de l'échantillon : la plupart d'entre eux (29 étudiants sur 47) racontent que ce type d'adaptation s'est faite rapidement et plutôt facilement « *ah ouais ... au début pendant 2-3 semaines, c'est un peu ... faut s'adapter mais après, oui oui tout de suite. Au début j'avais pour horizon de rentrer toutes les deux semaines chez moi et puis, après au bout d'un mois, un mois et demi c'était déjà beaucoup plus espacé quoi. Après je rentrais maximum tous les un mois et demi entre les vacances quoi. Les personnes que j'ai rencontrées là-bas m'ont permis de m'adapter facilement : franchement j'ai de bons amis, ouais moi j'étais bien dans mon appartement où j'étais, la solitude le soir, ça ne me dérangeait pas d'être toute seule, non c'était un tout et puis je pouvais appeler mes parents comme ne pas les appeler, ça ne me dérangeait pas ouais je sais pas c'est comme ça (rires), ouais moi j'ai vraiment apprécié d'être tranquille, de faire ce que je veux, quand je veux, euh vraiment l'autonomie j'ai vraiment adoré (rires).* » (étudiante en licence Géographie).

Les autres ont vécu différemment la transition et ont éprouvé plus de difficulté à s'adapter à leur nouvel environnement (18 étudiants sur 47) « *J'avoue que j'ai du mal à m'habituer, je sais pas*

*comment dire, dans le sens où je me suis retrouvée **un peu toute seule**, on était tous dans le même bain je pense, je me suis retrouvée toute seule dans un appartement à **200 km de chez moi** et par contre, j'ai eu **du mal à le gérer durant les premiers mois... le temps de me faire des amis, de bouger un peu, de connaître la ville**. Au début, je trouve ça **assez dur**... Au début, je **rentrais tous les week-ends** parce que je **ne supportais pas** de rester chez moi **toute seule enfermée**, surtout que **\*\*\***, c'est vraiment un climat abominable, il fait tout le temps noir, du brouillard. Et quand tu es étudiant, tu es chez toi, tu as de la pluie et du brouillard, et t'as **le moral dans les chaussettes**... (...) Au sujet de mon adaptation, je dirais que ça a commencé à **aller un peu mieux en décembre**, à la **fin du premier semestre**. J'étais **adaptée au système** et tout, mais c'est par rapport à mon moral, en fait, à ma solitude. » (étudiante en licence AES).*

L'analyse de la qualité de la transition personnelle sur le plan extra-académique montre diverses situations qui expliquent pour quelle(s) raison(s) le temps et le degré de difficulté d'adaptation à la nouvelle vie hors études varient. Le fait de vivre cette expérience dans la continuité du lycée par exemple lorsque les étudiants cohabitent encore chez leurs parents ou cohabitent avec d'autres membres de la famille dont ils sont proches facilite l'ajustement personnel comme le fait d'arriver dans une ville déjà connue et de surcroît appréciée par l'étudiant. Le fait d'avoir été déjà confronté à la solitude et à l'indépendance parentale au sein des internats a également contribué à l'adaptation facile pour certains des étudiants. Toutefois, des étudiants qui ne connaissaient pas la ville sont parvenus à s'adapter facilement en appréciant les nouvelles responsabilités et l'autonomie émancipatrice. Pour ces étudiants le temps d'adaptation varie entre quelques semaines à deux mois après la rentrée dans l'enseignement supérieur.

A l'inverse l'adaptation difficile peut être marquée par des difficultés financières et d'auto-gestion personnelle parfois cumulées à un sentiment de solitude très important créé par l'éloignement de la famille et par l'attachement à son lieu d'origine. Le fait de ne pas se sentir chez soi, d'être brutalement et nécessairement confronté à l'inconnu et de ressentir de la solitude, le stress suscité par la prise d'autonomie sont autant d'indicateurs d'une adaptation difficile quand ces derniers s'inscrivent dans une durée importante. Ainsi, ces étudiants racontent avoir mis du temps afin de trouver leurs repères souvent en fin de premier semestre ou début de second semestre.

Le point de convergence qu'illustrent ces deux tendances est la logique de subjectivisation (Dubet, 1994) qu'incarnent les étudiants lors de leur transition du lycée vers les études supérieures en terme d'émancipation, d'un passage de la vie de lycéen à celle d'étudiant voire adulte. Notons cependant

que les liens à la famille et aux amis connus en dehors des études sont encore très importants pour les jeunes durant leur transition et qu'ils constituent leurs principales références et appuis pour s'ajuster aux études, ce qui les place également dans une logique d'intégration importante. Nous pensons qu'au fur et à mesure que les étudiants progressent dans leur parcours, plus ils s'inscrivent dans une logique de subjectivisation (Dubet, 1994) et de *mutual reciprocity* à l'égard de leurs parents (Budny et al., 2003 ; Wintre & Yaffe, 2000).

Avant de conclure sur nos données relatives à l'analyse thématique de notre second corpus, nous présentons et discutons les résultats liés au thème des engagements extérieurs aux études.

#### Les engagements extérieurs aux études :

Tableau 84 : répartition des étudiants en fonction des engagements extérieurs aux études :

Nom	Sources	Références
Engagements extérieurs	19	39
Problèmes de santé, personnels ou familiaux	10	19
Difficultés financières	7	15
Occupation d'un emploi	4	5

Les engagements extérieurs aux études concernent moins de la moitié des étudiants (20 étudiants sur 47).

La première catégorie d'engagements extérieurs regroupe les problèmes personnels (10 étudiants sur 47) incluant des décès ou accidents de personnes proches « *En fait l'événement stressant qui est arrivé en début d'année, c'est arrivé en fait pendant les premières vacances donc j'avais toute ma famille autour de moi et c'est tout ce qu'il me fallait donc là après j'ai pu vraiment repartir et je me suis vraiment mise dans les études mais bon j'avais déjà **perdu 2 mois de retard avant d'arriver donc euh ... au final j'ai quand même réussi mais de justesse quoi !*** » (étudiante en formation préparant au DCG) ainsi que des problèmes relatifs à la santé « *j'ai **raté trois semaines de cours du coup j'ai... même si j'ai rattrapé les cours après par écrit, le fait que je ne l'ai pas entendu à l'oral et que l'on ne me l'ait pas réellement expliqué, ça m'a pénalisée au niveau des notes.*** » (étudiante

en licence Cinéma), qui ont manifestement eu un impact sur les études pour certains des individus.

La seconde catégorie présentant les engagements extérieurs se focalise sur les problèmes financiers rencontrés par les étudiants (7 étudiants sur 47) « *Quand on est étudiant, forcément, on n'a pas de travail, la CAF ça arrive, après, pendant trois mois, j'ai pas touché de CAF. Et pis, dans ces trois mois, y a deux mois, où j'ai pas touché la bourse, donc j'ai dû me débrouiller tout seul, parce que, bon, malgré qu'on ait des parents, ils ont pas forcément les moyens pour nous aider... J'avais des sous sur le compte, donc ça allait. Voilà parce que je suis un « écureuil », j'aime bien garder des sous de côté, et puis quand ça sert, et ben ça sert. (...) Et alors, au niveau du remboursement des inscriptions, parce que, en IUT, il fallait faire un chèque de 370 euros, je crois, pour s'inscrire, remboursés par la bourse. Et le remboursement est arrivé en janvier... Le plus dur pour rentrer dans la vie étudiante, c'est le début d'année parce qu'on cherche un appart, y a les frais d'inscription à payer, quand on prend un appartement, y a le premier mois, plus la caution, plus les frais d'agence si on passe par une agence. Comme on est étudiants, on a pas spécialement de sous, voilà, vous vous mettez à économiser... (...) Moi, j'avoue que cette année, le gros problème, c'est financièrement. Donc s'ils nous aident pas financièrement, moi, je sais très bien que les études, ça va s'arrêter si ça continue comme ça... (...) Moi, je vais vous dire j'allais pas faire mes courses à \*\*\*, j'allais faire mes courses au moins cher. (...) J'en suis venu, en fin d'année pendant les trois derniers mois, ben je mangeais pas le midi, ça revenait moins cher. » (étudiant en IUT Mécanique).*

Parmi les témoignages des étudiants en difficulté financière, nous retrouvons principalement des étudiants qui bénéficient de peu/pas d'aide(s) parentale(s) non pas parce que ces derniers ne veulent pas les soutenir mais parce qu'ils peinent déjà financièrement. Leur apport financier repose principalement sur l'allocation au logement et quelques aides ponctuelles de la famille. L'importance de la variable financement a été démontrée par Cabrera et al. (1993) qui l'ont intégrée dans leur modèle expliquant le décrochage. Un étudiant qui a peu de soutien financier est plus à même de rencontrer des difficultés se répercutant sur le logement, le transport et la santé, ainsi, nous soulignons qu'un des étudiants se prive de repas pour pouvoir s'en sortir en fin de chaque mois. La plupart de ces étudiants ont occupé ou ont l'intention d'occuper un emploi pendant les périodes vacancières afin d'avoir un budget consacré aux frais des études (frais d'inscription et autres : logement, transport, etc...) parfois aussi pour soulager les frais des parents « *Donc avec cette bourse, je paie mon loyer. J'ai 4000 € par an. Donc je paie mon loyer avec, de 320 €. L'électricité,*

*c'est mes parents qui paient, c'est eux qui ont les factures, et la nourriture, c'est eux qui me font les courses. De temps en temps, elle me donne 20 € pour la semaine. Quand je pars plusieurs jours, elle me donne 50 €. Il me reste encore un peu avec la bourse, alors j'essaie de me débrouiller un peu toute seule. J'ai pas envie de me dire que c'est mes parents qui font tout. Et pis, j'ai travaillé l'été, donc j'ai un peu d'argent. Au début, ça allait, mais là, j'ai passé le permis, donc j'ai dû le payer, là ça va être juste. Presque à zéro. Je me débrouille chaque mois à pas dépenser. Je sors plus pratiquement. Avant de temps en temps, je mangeais au resto avec mes copines. Maintenant, on mange au RU, 3,15 €, je crois, 3,20 €. Mais c'est vrai que c'est de plus en plus dur, quoi. (...) Avant, je prenais 25 € de tram tous les mois, mais maintenant, je peux plus me permettre, donc je prends au ticket. Je vais souvent à pied. Je suis à 5 minutes. (...) Cet été, je vais voir pour travailler pendant les vacances. Je pense que je vais retravailler comme l'année dernière (...).* » (étudiante en licence SLIC).

La troisième et dernière catégorie des engagements extérieurs rassemble les étudiants qui ont occupé un emploi en parallèle de leurs études (quatre étudiants sur 47). Le temps de travail hebdomadaire était inférieur à 15h et n'a pas semblé affecter les étudiants qui ont perçu cette expérience positivement. Les motivations liées au fait de travailler sont différentes : parfois nécessaire, l'occupation d'un emploi permet au jeune d'aider ses parents à financer ses études « *Après par rapport à ma famille, si vous voulez, ma famille m'a aidée financièrement, même moi, j'ai travaillé pour les aider. (...) J'étais un peu crevée, mais j'ai jamais loupé de cours à cause de ça... Sur mon travail, j'ai pas senti que ma concentration baissait ou que y avait des notes qui baissaient... Pour moi, ça a pas été une corvée, dans le sens où c'était un petit poste tranquille... (...) et ça sortait du contexte de la fac...* » (étudiante en Licence d'AES) ou contribue à financer le permis de conduire, pour d'autres étudiants, c'est aussi l'opportunité de gagner de l'argent pour le mettre de côté et se responsabiliser davantage « *Quand je faisais des remplacements de gendarme, je le faisais en même temps que mes études. (...) Ça m'a pas dérangé par rapport aux études.* » (étudiant en Licence de Droit). L'activité n'est donc pas toujours le résultat d'une contrainte et n'est jamais perçue comme telle au sein de notre échantillon.

Ces résultats divergent de certaines conclusions de travaux qui ont testé le lien entre le fait de travailler en parallèle des études et les probabilités de décrochage (Grignon & Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000, 2007 ; Roy, 2005) mais convergent vers ceux qui montrent que le fait de travailler à côté des études n'aboutit pas nécessairement à un échec scolaire (Beaupère et al., 2007 ; Gruel &



Tiphaine, 2004 ; Béduwé & Giret, 2004 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000) car dans l'analyse, il faut tenir compte de la concurrence qui peut exister ou pas entre les études suivies et le travail rémunéré : en effet, si les étudiants choisissent cette situation sans la subir et qu'ils la vivent positivement notamment comme l'opportunité de devenir indépendant sans être en grandes difficultés financières alors leur probabilité de décrochage reste très réduite. Notons que pour deux des étudiants concernés, l'activité occupée les intéresse, pour les autres, elle permet de financer leur projet personnel comme le permis ou de contribuer à l'aide parentale.

#### CONCLUSION PAR RAPPORT A L'ANALYSE THEMATIQUE FREQUENTIELLE :

En nous appuyant principalement sur le modèle de Tinto pour l'encodage et la catégorisation de nos données, l'analyse thématique nous a permis de décrire et d'explorer les différentes facettes de l'ajustement aux études dans le cadre de la transition du lycée à l'enseignement supérieur afin de pouvoir ensuite les mettre en perspective avec le type de persévérance pour tester l'une de nos hypothèses de recherche à savoir que chaque type de persévérance se différencie en fonction des facteurs relatifs à l'expérience étudiante. Étant donné que l'analyse thématique est fréquentielle, elle nous a permis de dégager les points les plus récurrents dans notre échantillon afin de mieux pouvoir le cerner avant la poursuite de notre analyse qui cherche davantage à expliquer la persévérance en première année d'études supérieures.

Nos résultats montrent les différents types d'ajustement que les étudiants doivent réaliser afin d'être intégrés académiquement et socialement. Leur intégration académique repose sur les stratégies qu'ils mettent en place pour s'adapter académiquement, autrement dit, s'ajuster aux nouvelles méthodes d'apprentissage (Romainville, 2000), manières d'étudier (Lahire, 1997) et nouveaux rapports pédagogiques pour réussir (Coulon & Paivandi, 2008). Les difficultés apparaissent plus grandes alors lorsque les modes de fonctionnement institutionnel et d'organisation pédagogique diffèrent beaucoup de l'expérience scolaire antérieure de l'étudiant et que ce dernier ne comprend pas rapidement les nouvelles exigences de la formation dans laquelle il s'est inscrit et ne parvient pas à négocier avec la marge de manœuvre que lui laisse le système.

Nous pouvons faire ici un parallèle avec l'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997) qui s'effectue en trois temps, le premier marqué par l'étrangeté, le deuxième, l'apprentissage et le troisième, l'affiliation. Tous les étudiants ne passent pas nécessairement par la première phase

puisque certains ne perçoivent pas de changement significatif entre le lycée et l'enseignement supérieur : ils apprennent leur nouveau métier d'étudiant sans entrave et il est fréquent pour eux de s'intégrer rapidement sur le plan académique. A l'inverse, d'autres étudiants principalement issus des licences, formations en alternance, CPGE et préparation au DCG ressentent beaucoup plus intensément leur passage du lycée vers les études supérieures et vivent le temps de l'étrangeté pouvant s'étendre jusqu'à la fin du premier semestre voire la fin de leur première année d'études.

L'intégration sociale repose sur l'acquisition de relations positives avec la communauté éducative et pas seulement dans le contexte de la classe et permet d'expliquer le sentiment d'appartenance et l'engagement institutionnel des étudiants (Tinto, 1999). Nous avons remarqué que la majorité des étudiants que nous avons rencontrés se sont rapidement intégrés parmi leur groupe classe même si dans de rares cas, la compétition accrue ou l'organisation pédagogique des cours n'ont pas permis de créer des relations positives et bénéfiques pour les étudiants. Il ressort également de notre analyse que le soutien social perçu en dehors des études est primordial pour les étudiants et qu'ils sont nombreux à le mettre en perspective avec leur réussite et leur persévérance aux études. Comme les recherches qui se sont intéressées au lien entre le soutien social de la famille et des amis sur la qualité de l'ajustement social et scolaire à l'université (Pariat, 2008 ; Tao, 2000 ; Larose & Roy, 1994 ; Larose & Boivin, 1998 ; Strage, 2000 ; Wintre & Yaffe, 2000), nous avons pu observer que le soutien social de la famille pouvait donc jouer un rôle important dans l'adaptation aux études supérieures surtout lors de la première année d'études supérieures où il est fréquent que les jeunes quittent leur domicile parental pour aller suivre leur formation post-baccalauréat. En effet, nos derniers résultats confirment et décrivent la transition du lycée vers l'enseignement supérieur comme une étape de vie transitoire durant laquelle les individus apprennent à être étudiants parfois même adultes en définissant leur identité de par leur développement et leur épanouissement personnel vécu dans le processus de séparation-individuation. Comme pour l'intégration académique, le fait de se responsabiliser et de devoir devenir étudiant peut être vécu plus ou moins facilement par les jeunes, ce qui se manifeste à notre sens par une tension entre les logiques d'intégration et de subjectivisation (Dubet, 1994, 2014 ; Dubet & Martuccelli, 1996) où l'individu ressent encore une dépendance avec son milieu d'origine et ses socialisations antérieures et d'un autre côté la nécessité de s'émanciper, devenir soi.

Malgré les apports de l'analyse thématique fréquentielle, nous ne sommes pas en mesure de répondre à nos questions de recherches, à savoir « quels sont les facteurs de la persévérance au sein

du même cursus d'études ? » et « Les types de persévérance se différencient-ils en fonction de ces facteurs ? ». Pour y répondre, nous avons construit dans un premier temps une typologie de l'expérience étudiante en rendant compte des relations entre les variables retenues pour notre recherche que nous avons ensuite confrontée aux quatre formes de persévérance. Comme pour l'analyse du premier corpus nous avons pu atteindre le premier objectif énoncé (la typologie de l'expérience étudiante) en élaborant une matrice à regroupements conceptuels à la fois descriptive et inférentielle (Huberman & Miles, 2003).

### **3. Typologie des expériences étudiantes :**

Afin de construire la typologie des expériences étudiantes, nous nous sommes basée sur plusieurs des dimensions de l'expérience institutionnelle à partir du modèle de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1999) à savoir l'intégration académique, l'intégration sociale, les intentions, engagements et buts personnels, l'investissement et les engagements extérieurs qui regroupent les problèmes pouvant être rencontrés au cours de l'année, la qualité du soutien social ainsi que celle de la transition personnelle (en dehors des études), le but étant de définir les typologies en fonction des tendances rencontrées.

A partir de la matrice de regroupements conceptuels et en adoptant les tactiques de mise en relation des variables et du comptage (Huberman & Miles, 2003), l'analyse de ces différents concepts et de leurs relations nous a permis de définir quatre groupes décrivant quatre types d'expériences étudiantes, trois d'entre eux étant également subdivisés en sous-groupes en fonction des différences relevées à l'intérieur des groupes.

#### **3.1. L'expérience étudiante la plus heureuse : être bien intégré académiquement et socialement dans ses études et vivre facilement sa transition personnelle (N = 25 étudiants)**

Le premier type d'expérience étudiante traduit une combinaison « heureuse », à savoir une intégration académique (tous ont des rendements académiques positifs, n'éprouvent pas de difficulté à s'adapter académiquement et 20 étudiants apprécient les nouveaux rapports pédagogiques et

trouvent que les attentes académiques sont clairement définies) et sociale très positives (23 sur 25 se sont très bien intégrés au sein de leur promotion où le climat est décrit comme étant très positif) et qui se sont déroulées rapidement et sans difficulté. Presque l'ensemble de ces étudiants (22 sur 25) ont également vécu positivement leur transition personnelle qui se manifeste par le sentiment d'épanouissement personnel que ressent l'étudiant dans le processus de séparation-individuation (Blos, 1967 ; Malher, Pine, & Bergman, 1975 ; Levine, 1986).

D'autres points de convergence existent au sein de ce groupe. D'abord, la majorité de ces étudiants suivent des formations structurantes socialement et académiquement (22 sur 25) de par l'organisation des études qui propose un taux d'encadrement important : les cours sont le plus souvent avec des effectifs de taille réduite facilitant grandement les apprentissages par des échanges plus fréquents et une disponibilité importante des enseignants. Sont concernées des formations à la fois non universitaires (formation préparant au concours de l'IFSI, et BTS, formations en alternance) et universitaires dont la taille des promotions reste petite comparée à d'autres (licence de Géographie, Lettres Modernes, divers IUT) ou dans certaines filières comme LEA<sup>86</sup> et Biologie, où les cours sont principalement organisés en TD et souvent dans la continuité du lycée. L'on constate que l'effet de la matrice disciplinaire<sup>87</sup> est important dans notre analyse et participe à favoriser l'intégration sociale et académique (Millet, 2012) : ces étudiants peuvent plus facilement s'identifier à leur formation car elle reste proche de leur expérience scolaire passée (logique d'intégration, Dubet, 1994, 2014). Ensuite, tous les étudiants (25 sur 25) n'ont pas été déçus par leur expérience des études : ils en avaient une représentation proche de la réalité ou en ont été surpris positivement. Ils n'ont donc pas exprimé un sentiment négatif comme ceux qui vivent le *freshman myth* (Stern, 1966) ou la désillusion dans leur expérience étudiante (Lapeyronnie & Marie, 1992) . Le dernier point commun qui fait presque l'unanimité au sein de ce groupe est la réussite académique en fin de première année d'études supérieures et le choix de persévérer dans le même cursus et le même établissement (24 sur 25). Nous interprétons la combinaison des facteurs précédemment introduits comme des conditions favorisant ainsi la réussite et la persévérance.

*« En fait, je crois que j'ai pas encore vu le réel passage lycée – études, en fait. J'étais aussi beaucoup en autonomie l'année dernière au niveau de l'internat, au niveau du*

---

<sup>86</sup> Langues Étrangères Appliquées

<sup>87</sup> Nous rappelons que le concept de « matrice disciplinaire » (Millet, 2011) renvoie à la fois à l'organisation spécifique de l'enseignement d'une discipline ou d'un champ disciplinaire, son évaluation, son mode de transmission et la nature spécifique du corps de savoirs transmis.

*foot, enfin, j'ai pas vraiment senti de changement. Juste au niveau des cours, en fait, j'ai tout de suite vu que c'était différent, qu'il fallait bosser de son côté, mais j'ai pas tellement plus bossé, j'ai pas fait plus de choses que je faisais avant (...). Et les quatre - cinq profs vraiment à l'antenne universitaire, ils nous ont bien motivés toute l'année, bon après, c'est à nous de faire le boulot. Ils nous ont boostés autant qu'ils pouvaient, et après, on s'est pas trop entraînés dans le groupe, mais y avait une bonne entente (...). Moi, comme je le ressens, c'est pas vraiment une nouvelle vie, j'ai pas de gros, gros changements. C'est ce à quoi je m'attendais, je voulais vraiment aller là-dedans, je me sens épanoui, quoi.... »*, étudiant en licence de STAPS, antenne universitaire.

Ce qui différencie les membres de ce premier groupe est l'engagement institutionnel. L'étudiant est engagé institutionnellement s'il s'identifie personnellement à sa formation et qu'il énonce le choix de continuer dans la même filière d'études et le même établissement (Tinto, 1999 ; Baker et Syrik, 1986, 1989). Nous avons observé que trois types d'engagement institutionnel se côtoyaient dans ce groupe et à inégale mesure. Le plus fréquent est celui d'être en adéquation avec la formation et de souhaiter la poursuivre (14 sur 25), moins présent, celui d'être mitigé mais voulant la continuer pour se spécialiser ou choisir plus tard (8 sur 25), ce qui renvoie au concept de projet scolaire de Dubet (1994) « *Moyennement satisfait. Je ne m'attendais pas à ça du tout, mais au final, je vais continuer là-dedans. Et pis, je vais voir ce que je vais faire après.* » (étudiant en IUT mécanique). Le plus rare est celui d'être insatisfait de sa formation et de songer sérieusement à se réorienter en fin de première année d'études supérieures (3 sur 25).

*« non ça (ma formation) m'a fait plutôt fuir, à la base je voulais faire STAPS, j'ai été découragé on m'a dit que c'était pas spécialement bien pour les débouchés professionnels donc j'ai changé j'ai pris DUT informatique, j'aimais bien jouer à quelques jeux de PC mais jamais je n'étais allé aussi loin, c'est pas du tout ça qu'on fait, ce n'est pas des choses qui m'intéressent particulièrement, j'ai toujours l'impression de voir la même chose, le côté technique. C'est en deux ans, après j'aurai un diplôme ça me permettra de choisir sur le marché du travail, si je dois faire une autre formation je ferai une autre formation, ça me permettra au moins de le faire en alternance. J'hésite entre une formation en STAPS et une en biologie. »*, étudiant en IUT Informatique.

Les autres différences se retrouvent en terme d'investissement personnel dans le travail académique où près de 14 étudiants sur 25 ont un investissement important (travail régulier et se manifestant par plusieurs heures quotidiennes) et où les 11 autres ont un investissement moyen (travail irrégulier ou moins d'une heure par jour). Notons qu'également que ce groupe recense l'ensemble des étudiants qui avaient pour type d'apprentissage principal le bachotage (N=12) dont la moitié d'entre eux suivent des formations proches du lycée (BTS ou IUT) tandis que l'autre suit des licences généralistes (licence de Biologie, Géographie, STAPS et LEA option italien) dont le mode d'organisation pédagogique a été décrit par ces six étudiants comme restant très proche du lycée, ce qui explique peut-être le prolongement de ce type d'apprentissage après le lycée. Les autres étudiants (N=13) appartenant à ce groupe ont un type d'apprentissage basé sur l'approfondissement de leurs cours et l'apprentissage régulier pour mieux assimiler leurs contenus.

Enfin, la dernière différence repose sur la répartition des engagements extérieurs : 15 d'entre eux n'en ont pas eus pendant leur première année d'études tandis que les 10 autres en ont eus. Les engagements extérieurs sont de différentes natures et n'ont pas toujours d'impact sur les études selon le discours réflexif des étudiants<sup>88</sup>. Sept des étudiants ont rencontré des problèmes de santé dont 5 se traduisent par une fatigue chronique sans effet négatif sur les études, l'un par un accident sur le campus pendant un cours pratique dispensé par la filière STAPS avec effet négatif sur les études car cet événement a provoqué sa disqualification aux épreuves sportives et enfin, le dernier par des difficultés financières qui l'ont conduit à la privation d'un repas par jour. Trois d'entre eux ont occupé un emploi à côté des études mais sans impact négatif sur les études ; enfin, deux des étudiants ont rencontré des problèmes personnels (l'un n'a pas voulu renseigner le type de problème, l'autre nous a informé qu'il s'agissait d'un décès d'un ami proche et d'une rupture amoureuse qu'il a selon lui, pu surmonter grâce au soutien de ses tuteurs scolaire et professionnel dans le contexte académique et le soutien familial/amical en dehors des études).

Ces différences ont permis de construire **trois sous-groupes** :

- Le premier sous-groupe rassemble quatorze des vingt-cinq étudiants qui semblent engagés institutionnellement : leur formation répond a priori à leurs besoins<sup>89</sup> car tous en sont

---

<sup>88</sup> Quand les étudiants ont rencontré des problèmes personnels, familiaux, financiers ou ont occupé un emploi en parallèle de leurs études, nous leur avons posé la question de l'impact de ces engagements extérieurs sur la qualité de leurs études. Leur interprétation reste subjective et peut ne pas mesurer réellement le poids des engagements extérieurs sur la qualité de leur expérience académique.

<sup>89</sup> Les besoins auxquels répond la formation peuvent être divers : il peut s'agir de la qualité de son environnement

satisfaits et souhaitent continuer l'année consécutive. La majorité d'entre eux (10 sur 14) sont très investis dans leur travail personnel mais encore nombreux à faire usage d'un apprentissage focalisé sur le bachotage (N=7). Enfin, il sont peu à avoir eu des problèmes extérieurs aux études (4 sur 14).

- Le second groupe est moins engagé institutionnellement car la formation paraît répondre partiellement aux besoins de ces huit étudiants qui apprécient leur formation mais qui ne s'identifient pas à elle complètement. Ils se caractérisent également par un investissement moindre dans leur travail personnel (5 sur 8 ont un investissement moyen<sup>90</sup>) et six d'entre eux ont un style d'apprentissage basé sur le bachotage. Ils sont également plus nombreux à avoir rencontré des problèmes extérieurs aux études d'ordre personnel, familial ou financier (5 sur 8).
- Le troisième groupe, qui ne concerne que trois étudiants, se caractérise par un faible engagement institutionnel dans le sens où leur formation ne répond absolument pas à leurs projets initiaux, il est question d'étudiants qui ont été orientés par défaut ou sous la pression parentale lors de l'année de terminale au lycée. Ils sont peu investis dans leur travail personnel (2 sur 3) et dans les cours pour l'un d'entre eux en IUT et ayant été absent plus de 97 heures officiellement et tous envisagent de se réorienter mais pendant des périodes différentes : l'une d'entre eux a pu se réorienter directement en IUT après sa première année en faculté de Lettres modernes tandis que les deux autres attendent d'être diplômés afin d'intégrer une autre formation ou pouvoir préparer un concours dont l'accès est possible par acquisition d'un diplôme de l'enseignement tertiaire.

---

social, l'intérêt pour les cours, l'appréciation des nouvelles méthodes pédagogiques qui n'a pas empêché l'intégration académique de l'étudiant, l'adéquation entre la formation et le projet initial de l'étudiant.

<sup>90</sup> Définition de l'investissement moyen présentée plus haut : il se manifeste par un travail personnel irrégulier de l'étudiant qui se mesure également par une durée inférieure à une heure d'études par jour.

### **3.2. L'expérience étudiante sans épanouissement personnel et sociabilisation : quand l'intégration académique se passe mieux que l'intégration sociale et la transition personnelle (N = 3 étudiants)**

Le second type d'expérience étudiante met en avant une intégration académique marquée également positivement où les trois étudiantes concernées ont rencontré peu de difficultés d'adaptation académique. A la différence du premier groupe, elles sont faiblement intégrées socialement et vivent moins positivement leur transition personnelle. Les trois étudiantes sont dans des formations préparant à des métiers dans le secteur paramédical (1 sur 3) et médical (2 sur 3).

Le premier point commun des trois étudiantes est d'abord l'appréciation des nouveaux rapports pédagogiques aidants et disponibles même si l'une d'entre elles est en faculté de médecine, les rapports distanciés avec les enseignants ne sont pas problématiques et les aides organisées au sein du tutorat compensent la distance instaurée avec les enseignants. Malgré quelques difficultés d'adaptation en terme de rythme scolaire, les deux étudiantes en médecine (l'une en faculté, l'autre en classe préparatoire) sont parvenues à comprendre progressivement les objectifs attendus et ont obtenu de bons résultats scolaires au long de l'année. La troisième étudiante a également rencontré quelques problèmes scolaires dans le travail personnel à fournir mais sans impact négatif sur ses résultats scolaires.

*« Je dirais que j'ai été adaptée aux études **au bout d'un mois à peu près, c'était assez rapide**, au bout d'un mois j'avais **bien pris le rythme** (...) j'avais cours que les matins et l'après-midi, je rentrais manger chez moi et je commençais à travailler **vers 13h, et jusqu'à 21h** à peu près (...) et puis voilà **le lendemain ça recommençait** (rires) ! (...) je trouvais **les TD bien** parce que c'était le seul moment où on avait les profs, avec nous et à la fin on pouvait **leur poser des questions** quand même donc **on profitait pas mal** sinon on peut pas les voir et puis même si on était 200, c'était quand même plus restreint à côté du reste des cours. On arrivait mieux à aborder les QCM après avec **les colles du tutorat**, oui parce que pareil, le tutorat, il organise chaque semaine des colles pour nous entraîner au concours. Ils sont **bien sympas les années supérieures** (rires) ! (...) Je pense que le jour du concours, je n'aurais pas été **aussi calme** si je n'avais pas eu tous les entraînements chaque semaine avant. » (étudiante en PACES)*



Le deuxième point commun de ces trois étudiantes est marquée par une intégration sociale très limitée : les deux étudiantes en formation préparant au concours de PACES (Première Année Commune aux Études de Santé) ont ainsi éprouvé des difficultés de sociabilisation dues au climat compétitif et individualiste de la formation : le fait d'arriver dans la formation accompagnées d'amis connus avant leurs études supérieures leur a permis de combler le manque de relations sociales au sein de leur formation. Le cas de l'étudiante en préparation à l'école d'IFSI est légèrement différent : son manque d'intégration sociale s'explique par son manque de confiance personnelle, sa timidité qui l'ont empêchée dans un premier de temps de pouvoir s'intégrer ainsi que la présence d'étudiantes manquant de maturité et de solidarité, avec lesquelles elle ne se sentait pas en phase.

*« On est tellement que j'ai pas appris à connaître plus de monde que ceux que je connaissais avant du coup l'ambiance, bah il s'est pas passé vraiment grand chose entre nous, pas spécialement voilà (rires) après avec les profs, comme on ne les avait pas en face de nous, question ambiance c'était assez indirect quoi. » (étudiante en PACES)*

Le troisième point commun des trois étudiantes est leur satisfaction à l'égard de leur formation qu'elle trouve de qualité et intéressante même si elles ne sont pas nécessairement attachées à l'institution puisqu'elles la perçoivent comme le moyen de préparer un concours.

*« Je ne me sens pas vraiment épanouie parce que du coup je n'ai pas vraiment vu ma famille à côté, mes amis, j'ai dû faire pas mal de concessions (rires), donc pour pouvoir travailler au maximum et sortir ma tête de la fac, ça ne s'est pas spécialement fait donc voilà... de ce côté-là j'ai trouvé que cette année j'ai arrêté de vivre. (...). J'ai quand même hâte que cette année-là soit terminée parce qu'elle est vraiment stressante avec tous ces concurrents mais une fois sortie de là, ça me plaît quand même. Je sais que je suis partie du bon côté, je ne veux pas changer de formation. » (étudiante en PACES).*

La combinaison de ces variables (intégrations académique, sociale et la satisfaction de la formation perçue en tant que moyen) à celle d'un ajustement personnel très difficile est le quatrième point commun des trois étudiantes : leur première année d'études se caractérise par un manque d'épanouissement personnel à cause des sacrifices nécessaires à la réussite académique qui limitent

la vie sociale et la possibilité de se réaliser en dehors du contexte académique.

Les **différences** entre les trois étudiantes s'opèrent au niveau de l'investissement dans les études où deux des étudiantes travaillent plus régulièrement que la troisième, ceci s'expliquant peut-être par le fait qu'elle suive une classe préparatoire au concours, ce qui lui laissait peu de temps libre pour travailler en dehors des cours.

La deuxième différence remarquée est le fait que deux des étudiantes n'ont pas été surprises par la quantité de travail et ont justement anticipé leurs études.

La troisième différence réside dans le soutien social familial présent et important pour deux des étudiantes alors que la troisième a souffert d'un sentiment de solitude très fort même en étant soutenue par une amie qu'elle avait connue avant ses études.

La quatrième différence est le type de formation suivie : deux des étudiantes sont dans des formations structurantes pédagogiquement et socialement (classes de préparation aux concours de l'IFSI ou PACES) tandis que la troisième est en faculté de médecine dont les effectifs dépassent le millier d'étudiants et les rapports pédagogiques très distanciés.

La cinquième différence concerne les engagements extérieurs : deux des étudiantes ont eu des engagements extérieurs aux études (l'une a eu des problèmes de fatigue récurrents, la seconde a eu des problèmes personnels et familiaux).

Enfin, deux des étudiantes sont parvenues à valider leur concours dès la première année, ce qui n'a pas été le cas pour la troisième même si elle a obtenu un bon classement. Lors de son redoublement, elle a réussi à valider également son concours.

### **3.3. L'expérience étudiante sans intégration académique : quand l'intégration sociale et la qualité de la transition personnelle sont au premier plan (N = 7 étudiants)**

Le troisième type d'expérience étudiante qui ressort de ce travail, exprime plutôt la tendance inverse du précédent groupe : ici, les individus racontent une expérience personnelle et sociale très enrichissante et positive tandis que leur adaptation académique a été ressentie comme étant particulièrement difficile. En effet, tous se sont très bien intégrés socialement (7 sur 7) et décrivent leur groupe de classe comme un ensemble cohésif et solidaire. La majorité d'entre eux (5 sur 7) ont

vécu le processus de séparation-individuation comme épanouissant et sans difficulté.

*« L'école elle-même ce n'est pas du tout l'idée que je m'en faisais. Je m'attendais à quelque chose de plus léger et moins débrouillard aussi... je pensais que ça allait être dirigé un peu plus que ça. Je ne suis **pas déçu car il faudrait le recommencer, je le referai**, ça donne de **l'expérience** mais je ne continue pas en fac. (...) bah l'autonomie, mmhmm... le fait que les profs ne soient pas sur notre dos c'est vraiment, c'est assez **bizarre** comme sensation parce qu'au lycée, il y a toujours quelqu'un, pour te rappeler à l'ordre et là **on a l'impression qu'ils n'en ont rien à faire quoi**. Et c'est à nous de gérer. Et étant très **désordonné et pas très discipliné, j'ai rencontré des difficultés**. (...) je dirais que je suis **épanoui**. Il y avait des matières intéressantes et d'autres un peu moins. **Sur le plan relationnel c'était une bonne aventure on va dire, c'était une année vraiment sympa**. J'ai nettement **plus confiance en moi** depuis l'année dernière rien qu'à travers **la cohésion de groupe**, quand on est dans un petit lycée, on est catalogué assez facilement, alors que là on peut plus s'exprimer facilement dans une grosse structure. » (étudiant en licence STAPS).*

Pour les autres (2 sur 7), la transition extra-académique a été plus difficile et pour deux raisons différentes : la première étudiante concernée rapporte le plaisir d'être devenue rapidement autonome mais sa formation très prenante ne lui a pas permis de profiter intégralement de son nouveau statut. A l'inverse, le deuxième étudiant a éprouvé des difficultés d'auto-gestion personnelle mais a pu jouir de son statut d'étudiant par l'intermédiaire de sorties et des loisirs urbains. Durant leur transition, ces deux étudiants ont eu pour point commun d'avoir été soutenus par un proche (amie/conjointe), soutien qu'ils ont analysé durant l'entretien comme étant important dans leur persévérance aux études supérieures et la qualité de leur ajustement émotionnel.

Notons également que la majorité des étudiants de ce groupe ont eu des engagements extérieurs à leurs études pendant leur transition (5 sur 7). Deux étudiantes ont eu des problèmes de santé dont l'une, récurrents et décuplés par le stress suscité par la pression de la formation, l'autre par la qualité du logement qui ont engendré un stress et un manque de sommeil important, ce qui a nui à ses études. Un autre étudiant a eu des problèmes personnels qui l'a conduit progressivement à décrocher de ses études car il ne s'est pas senti soutenu par les enseignants durant cette épreuve difficile et la dernière concernée a perdu l'un de ses proches en début d'année scolaire, ce qui lui a causé du retard

pour s'intégrer académiquement. L'avant-dernier point qui caractérise ce groupe d'étudiants est la difficulté de s'intégrer académiquement à la formation : 6 sur 7 d'entre eux ont des résultats scolaires négatifs parfois décroissants tout au long de l'année, le même nombre d'entre eux ont un avis mitigé ou négatif des nouveaux rapports entretenus avec les enseignants dont 5 d'entre eux considèrent que les nouvelles attentes académiques ne sont pas clairement définies. D'ailleurs, la majorité des étudiants de ce groupe (5 sur 7) n'ont pas réussi à valider leur première année d'études supérieures. Malgré ces points négatifs, la majorité des étudiants (6 sur 7) sont satisfaits de leur formation qu'ils trouvent intéressante et qu'ils ne regrettent pas d'avoir suivie même si un grand nombre d'entre eux (5 sur 7) ont été surpris négativement ou avaient une représentation erronée des études supérieures en terme de niveau de difficulté académique (2), de rapports pédagogiques avec les enseignants manquant de disponibilité et d'autorité (1), d'organisation décousue des études (1), des études jugées en elles-mêmes trop peu encadrées et offrant un surcroît de liberté difficile à gérer (2).

Les **différences** qui s'opèrent au sein de groupe concernent les variables suivantes : l'investissement dans le travail personnel ne se répartit pas aussi uniformément que les autres variables observées : 4 des étudiants sont d'abord investis dans leurs études puis on remarque un décrochage progressif dans l'investissement académique en terme de croyance en soi et de régularité alors que les trois autres présentent un investissement important constant ou croissant au fur et à mesure que l'année passe. La deuxième différence observée est le type de formation intégrée par les étudiants de ce groupe : quatre sont dans une formation déstructurante avec de grands effectifs tandis que les trois autres sont dans des formations structurantes. Finalement, la troisième différence est le soutien social familial qu'un peu plus de la moitié de ces étudiants ont (4 sur 7) tandis que les trois autres ressentent parfois un manque de soutien de la part de leur famille qui se traduit par le fait de se sentir incompris (3) ou mis sous pression pour réussir (1).

Certaines de ces différences nous ont permis de construire **deux sous-groupes**, à savoir l'investissement académique, le type de formation suivi ainsi que le soutien familial :

- Dans le premier groupe construit qui se compose de quatre étudiants, trois d'entre eux avaient commencé plutôt positivement leur année : leurs résultats aux contrôles continus étaient positifs, leur investissement académique assez important mais les étudiants se sont

progressivement désengagés et cela pour plusieurs raisons si nous faisons le lien entre les différentes variables. L'un d'entre eux a rencontré un problème personnel difficile, qui, cumulé au sentiment de ne pas pouvoir être épaulé par les enseignants (formation déstructurante : faculté de médecine), ne lui a pas donné l'envie de rester investi dans son travail. Ce manque de soutien pédagogique et individualisé l'a amené à décrocher de ses études « *J'ai eu quelques problèmes personnels, certains profs qui me motivaient pas plus que ça parce que je pensais vraiment que apprendre là-haut ça allait être quelque chose de bien, et certains profs, ils donnaient vraiment plus l'envie de le faire. Y en avait vraiment, après, je suis d'accord qu'on soit pas là pour le professeur, mais pour apprendre. Mais le professeur est quand même une part importante de l'apprentissage de l'élève, car c'est lui qui va lui apprendre, c'est lui qui va lui donner envie d'apprendre.* » (étudiant en PACES). Cette analyse réflexive de l'étudiant renvoie aux travaux de recherche sur l'accrochage scolaire (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004) la persévérance aux études supérieures (Tinto, 1999) qui montre l'importance d'une construction d'une relation individuelle entre étudiants et enseignants, facteur de protection contre le décrochage. Une autre étudiante en classe préparatoire s'est désengagée progressivement car la formation était trop difficile pour elle en terme de niveau et de surcharge de travail. Cela s'est manifesté par des problèmes de santé récurrents (perte de cheveux, saignements de nez, fatigue chronique) et que son souhait initial n'était pas d'intégrer une classe préparatoire mais une université afin de travailler dans le secteur de la recherche (pression familiale en année de terminale). Les deux autres étudiants ont rencontré le même type d'obstacles : le manque d'encadrement et l'incapacité à s'auto-gérer dans leurs études les ont conduit à décrocher progressivement à la différence que le premier cumulait la difficulté de ne pas savoir se gérer au quotidien, ne parvenait pas à instaurer un rythme de vie sain (problèmes d'alimentation, d'alcool et de tabagisme) et raconte s'être perdu dans la vie étudiante festive et pleine d'opportunités en terme de loisirs. Enfin ce sous-groupe se caractérise par un manque de soutien familial (3 sur 4) : pour l'une d'entre eux, la formation a d'abord été suivie par pression familiale indirecte (membres concernés autres que parents) et durant la première année d'études, l'étudiante n'a pas été soutenue par l'un de ses parents qui ne comprend pas l'utilité des études supérieures ; le second étudiant concerné n'avait déjà pas été soutenu avant l'entrée dans ses études parce que ses parents ne comprenaient pas son choix, incompréhension qui s'est étendue à l'année d'entrée dans les études universitaires ; enfin, le troisième étudiant ne

s'est pas senti soutenu par ses parents parce qu'il ne parvenait pas à s'auto-gérer dans et en dehors de ses études et qu'il éprouvait une certaine culpabilité par rapport à ses parents qui exerçaient également une pression due à son manque d'investissement académique (résultats négatifs, absentéisme important). Dans ce groupe, tous ont échoué académiquement et trois se sont réorientés soit dans un autre type de formation (2) soit dans la même formation mais pas le même établissement (1). Ceux qui se sont réorientés et qui suivaient des formations universitaires ressemblent au profil du décrocheur de l'université « raccrocheur » que décrivent Beaupère et Boudesseul (2009) : avant d'intégrer les études, les deux étudiants avaient un projet professionnel défini, pendant leur année d'études, ils ont éprouvé des difficultés à s'auto-gérer et à s'auto-évaluer dans leur travail scolaire, leur rapport au diplôme est central mais ils ne se limitent pas aux diplômes universitaires et anticipent d'autres alternatives (concours pour entrer dans une autre formation ou s'inscrire dans un autre type de formation qu'universitaire), leur investissement extra-curriculaire est faible et enfin, leur capacité à construire un autre parcours est forte puisqu'ils se sont effectivement inscrits dans d'autres formations. Le dernier concerné préfère retenter sa chance plus tard car il est certain de son projet professionnel et scolaire (études de médecine), ce qui le rapproche du profil des décrocheurs « les studieux » de Beaupère et Boudesseul (2009) sur les points suivants : il se percevait comme bon élève durant sa scolarité (cf facteurs de pré-admission), a un rapport central au diplôme qui est la priorité, il a rencontré des problèmes d'organisation de son travail académique notamment à cause de ses problèmes personnels et de sa faible intégration universitaire (rapports douloureux avec les enseignants, manquant de retours affectifs), son investissement extra-universitaire était inexistant et enfin, sa capacité à construire un autre parcours de formation ou d'insertion professionnelle faible car cela implique de faire le deuil de la réussite espérée. Cela se vérifie par sa volonté de maintenir son projet scolaire et professionnel encore d'actualité.

- Le deuxième sous-groupe composé de trois étudiants illustre plutôt des tendances contraires : même si leur intégration académique a également été difficile et lente, les trois étudiants concernés se sont investis de plus en plus au fur et à mesure que l'année se déroulait aussi parce qu'ils ont compris progressivement les nouvelles attentes académiques en terme de nouvelles méthodes de travail « *les contenus des cours, je pensais que j'allais plus rapidement m'adapter au contenu des cours, en fait. Ça a été long, c'est vrai que ça a*

*été long* » (étudiante en licence de Philosophie). Tous sont inscrits dans une formation structurante et sont soutenus moralement par leur famille. Deux d'entre eux ont réussi académiquement tandis que la troisième a échoué et s'est réorientée dans la même filière mais sans l'option de préparation au concours de vétérinaire. L'étudiante concernée par cette réorientation se rapproche du profil des décrocheurs « les studieux » présenté ci-dessus (Beaupère & Boudesseul, 2009).

### **3.4. L'expérience étudiante la moins heureuse : ne pas être bien intégré académiquement et socialement dans ses études et vivre difficilement sa transition personnelle du lycée vers l'enseignement supérieur (N = 12 étudiants)**

Le dernier type d'expérience étudiante que l'analyse des discours étudiants a mis en lumière est celui qui regroupe les parcours les plus négatifs voire les plus douloureux des étudiants et qui s'étendent presque à toutes les dimensions de l'expérience étudiante. Diamétralement opposé à l'expérience étudiante la plus heureuse, les individus axent leur propos sur un bilan général assez négatif sur leur intégration académique, sociale et leur capacité à s'être adaptés à leur nouvelle vie hors aspects académiques.

*« Même si j'étais resté assez réaliste dans mes attentes c'est beaucoup plus dur que prévu, euh simplement au niveau d'établir un budget tous les mois, l'assiduité se prendre soi-même, ne pas rester au lit... C'est un problème d'intensité. Les cours magistraux ce ne sont pas forcément les cours auxquels j'assistais le plus et comment dire le changement de lieu, d'habitudes, voilà se gérer soi-même passer du monde adolescent à celui d'adultes c'était beaucoup plus dur que prévu. (...) ce n'est pas seulement passer d'un établissement à un autre, c'est passer d'une vie à une autre où on dépendait moins de soi même, pour tout ce qui est financier mais c'est beaucoup plus stressant, sachant qu'on doit se reposer sur moi même. D'être seul... De se dire qu'il y a les partiels qui approchent, qu'on a pas forcément bien révisé, qu'on va se planter, qu'on va gâcher une année. Et sachant que j'ai complètement planté mon année, le second trimestre, euh semestre, ça a été on va dire que ça a été stressant. (...)*

*Je viens d'un lycée de campagne assez peu nombreux, enfin 300 élèves enfin c'est vraiment l'industrie à l'université, on est 25000, on est au lycée, on voit quelqu'un, on le connaît, on lui dit bonjour; là on est 25000, à l'université, c'est vraiment tu es étudiant, tu es **dans ton coin**, tu fais ton petit boulot, tu viens ou pas en cours **on s'en fout**, c'est vraiment être seul et **on sait pas le niveau** qu'on a réellement, on nous donne des cours mais des **cours très très vagues**, il faut faire de notre côté, enfin on est **plus du tout plus du tout suivis**, pour moi on est vraiment poussés à l'**écrémage naturel**, enfin, ceux qui vont bosser vont être pris, ce qui ne vont pas bosser ne vont pas être pris et ... donc voilà **je suis tombé là-dedans**, c'est ça la grande différence que je peux noter avec le lycée qui m'a vraiment frappé. C'est la **volonté d'écrémer** les personnes, c'est ça qui m'a **choqué**, c'est **pour nous écrémer**, c'est pour ça qu'on a un **emploi du temps de merde** et des **cours fastidieux à des heures impossibles** pour que ceux qui ne tiennent pas, partent. Ils l'ont dit très clairement donc je ne me fais pas d'idée (rires) ! (...) Ça m'a quand même apporté beaucoup, ça a été épanouissant, euh... j'ai **grandi dans cette expérience** je ne suis **plus le lycéen dépendant**. J'ai **gagné en maturité** mais je n'ai **pas été forcément très épanoui**.» (étudiant en LEA).*

D'abord leur intégration académique est négative dans le sens où presque tous (11 sur 12) rencontrent de grandes difficultés académiques, déprécient les rapports avec leurs enseignants qu'ils considèrent froids et parfois déshumanisants et qui ne permettent pas de cerner les attentes académiques exigées par la formation « *là, c'est vraiment le **monologue**, le prof il récite son cours pour être payé, l'élève il réussit ou il réussit pas, c'est **pas son problème**, il dormira pas plus mal le soir, il sera toujours aussi bien payé donc ça aussi, ça m'a beaucoup gêné. Moi je comparais ça à un peu, c'était **plus des humains**, c'était **des numéros**, c'était **simplement un numéro l'étudiant, le numéro tant n'est pas là bon ben pff (attitude d'indifférence) on va faire sans.** » (étudiant en licence LEA). L'analyse de l'extrait d'entretien renvoie également aux recherches qui ont examiné le lien entre le décrochage scolaire et le facteur enseignant (Blaya, 2010 ; Potvin et al., 2004) où la qualité de la relation entre enseignants et étudiants influence les probabilités de réussite et de persévérance scolaires. Le manque ou l'absence d'intégration académique se retrouve également dans le constat que dix d'entre eux sont en échec en fin de première année et que certains d'entre eux (5 sur 12) décident de se réorienter. Sur les cinq qui ont fait le souhait de se réorienter, trois ont suivi des formations universitaires et se convertissent vers d'autres formations non universitaires :*



ainsi, ils ressemblent sur certains points au profil du décrocheur « raccrocheur » développé par Beaupère et Boudesseul (2009) qui a été explicité ci-dessus.

Socialement, tous sont peu intégrés (12 sur 12) et pour différentes raisons : cinq d'entre eux se sentent en décalage avec la mentalité de leurs pairs « *comme il y a des différences d'âge, c'est très compliqué, parce qu'on a pas la même maturité, pas le même mode de fonctionnement (...).* » (étudiante en BTS CGO), cinq d'entre eux n'apprécient pas les rapports établis basés exclusivement sur la compétition et l'individualisme « *la fac c'était vraiment, il y avait vraiment une ambiance compétition, (...) en cours, l'ambiance, c'était pas super, je me suis pas fait beaucoup d'amis voilà quoi.* » (étudiant en licence de Droit), deux d'entre eux considèrent que les relations inter-étudiants sont superficielles « *on est pas vraiment amis, juste potes comme ça, « bonjour ça va ? » c'est tout, on est même pas allé boire un café ensemble, c'est « comment ça va ? Nain nain nain », on se demandait des nouvelles quand on se voyait mais ça se limitait à ça.* » (étudiant en LEA) et enfin l'une d'entre eux souffre de timidité qui l'handicape dans ses rapports pédagogiques avec les enseignants et les autres étudiants « *Si je comprends pas, je vais lever la main, surtout en TD, mais c'est vraiment très peu, hein. Ou alors, je demande à mes copines. J'ai peur, mais je sais pas de quoi j'ai peur en fait.* » (étudiante en licence de SLIC). La majorité d'entre eux (9 sur 12) avaient une représentation erronée des études « *(j'appréhendais) Bien parce que je me suis que ça allait changer, être une nouvelle expérience. C'est comme ça que je l'appréhendais, et en fait, c'est pas comme ça que ça se passe. C'est pas une vie facile, il faut se débrouiller pour se loger, se nourrir et pouvoir bien réussir en même temps les études. Donc c'est pas facile du tout. Et puis la difficulté des nouvelles matières, etc.* » (étudiant en licence de STAPS) et 7 d'entre eux ont suivi une formation déstructurante « *on est moins encadré, c'est-à-dire que les professeurs ne sont plus à notre disposition. On est 400 dans une salle, c'est plus 30 maximum par salle de classe. Donc si on veut poser une question, il faut voir le professeur à la fin. C'est vrai que c'est à nous de nous investir, sinon on y arrive pas.* » (étudiant en licence de STAPS). Ce constat renvoie aux travaux de Merle (1997) qui montrent la difficulté des étudiants en licence et leur faible proportion dans le fait d'aller demander de l'aide aux enseignants.

Beaucoup d'entre eux n'ont pas eu une transition personnelle facile (8 sur 12) se manifestant par ailleurs par la présence d'engagements extérieurs tels que des problèmes de santé (4), des problèmes personnels (3), familiaux (2) « *c'était un problème de famille, et en étant soudés les uns aux autres, ça nous a aussi beaucoup rapprochés parce que j'ai une sœur et deux frères, ça nous a rapprochés tous les 4, beaucoup avec mes parents aussi. (...) Pour les études ça a joué parce que j'ai eu un*

*contrôle juste après et je me suis tapée un zéro (...).* » (étudiante en BTS MUC), financiers (3) « *Le problème, le restaurant universitaire, c'était 5 euros le repas, et après, si on prenait un sandwich, c'était 3 euros. J'en suis venu, en fin d'année pendant les trois derniers mois, ben je mangeais pas le midi, ça revenait moins cher.* » (étudiant en IUT Génie mécanique) et le fait d'occuper un emploi (1) (même si sur ce dernier point, cela n'a pas eu d'impact négatif sur les études selon l'étudiant interviewé).

Le seul point positif est le soutien social parental et amical de ces étudiants car presque tous (10 sur 12) en ont bénéficié.

Les deux différences saillantes sont la satisfaction de la formation et l'investissement académique qui se répartissent inégalement. Cinq des étudiants sont très contents de leur formation et souhaitent la poursuivre, deux en sont moyennement satisfaits et cinq, très insatisfaits. Enfin, l'investissement régulier et important concerne la moitié de ce groupe tandis que pour l'autre, il l'est moins fréquemment et est moins important.

A partir des variations observées, nous avons construit **trois sous-groupes** :

- Le premier sous-groupe émerge par le fait que tous (5 sur 5) sont satisfaits de leur formation dans le sens où ils s'y identifient personnellement même s'ils y sont peu intégrés socialement et académiquement : la formation répond à leur projet initial qui reste constant au terme de la première année d'études ou leur permet de le définir progressivement et le contenu des cours les intéresse « *c'est une **bonne licence**. J'apprends des trucs et je pense que ça serait mieux un peu plus tard. Je vais faire ma troisième année de licence, et ensuite un master, je sais plus comment ça s'appelle, pour l'enseignement.* » (étudiante en licence de SLIC) (Tinto, 1999). Tous ont donc pris la décision de persévérer dans leur cursus d'origine en redoublant ou en continuant en deuxième année d'études. Si plus de la moitié d'entre eux (3 sur 5) redoublent leur première année, ici, c'est le seul sous-groupe qui recense deux étudiants en réussite académique. Le maintien du projet « *Je ne pense pas changer de formation parce que je pense qu'on est obligé de passer par des études de droit pour devenir avocate. Il y a des prépas sur deux ans et c'est en plus des cours c'est pour aider, des cours approfondis en quelque sorte et je ne peux pas y avoir accès, c'est trop cher !* » (étudiante en licence de Droit) et/ou la satisfaction portée à l'égard de la formation semblent

alors expliquer la persévérance de ces cinq étudiants au sein de leur cursus d'origine en dépit des difficultés rencontrées dans l'adaptation académique et sociale (Tinto, 1999).

- Le second sous-groupe constitué de deux étudiants se différencie du premier car les étudiants portent un avis plus mitigé vis-à-vis de leur formation : si les cours leur plaisent et sont également le moyen d'accéder à leur objectif professionnel, les nouveaux rapports pédagogiques sont extrêmement déroutants et vécus négativement « *Certains profs font exprès d'aller vite pour pas qu'on prenne de notes (...) Les matières où on a pas d'études dirigées, on les voit juste derrière un écran. C'est difficile d'avoir un contact avec eux. (...) je pensais que j'allais m'adapter plus facilement, ben arriver mieux à apprendre parce que au lycée, je trouvais que j'avais une bonne mémoire, j'arrivais bien à apprendre, je pense aussi que c'est parce que j'avais les profs en face.* » (étudiante en PACES). Les deux étudiants redoublent leur première année d'études pour atteindre leur objectif professionnel défini et ont le point commun de critiquer leurs nouveaux rapports pédagogiques avec leurs enseignants qui manquent d'écoute et de disponibilité. Ce constat rejoint une fois de plus les études qui montrent une relation importante entre les risques de décrochage et l'effet enseignant dont fait partie le manque d'individualisation des apprentissages (Blaya, 2010 ; Fortin et al., 2004). En plus, les deux étudiants rencontrent également des problèmes d'adaptation aux nouvelles exigences académiques qui sont beaucoup plus élevées qu'au lycée. L'année consécutive, ces deux étudiants vont décrocher de leurs études, l'un en licence de STAPS, la deuxième en PACES.
  
- Le troisième sous-groupe compte cinq étudiants qui ne sont pas du tout satisfaits de leur formation : ils sont déçus par leur expérience institutionnelle globale qui inclut à la fois leurs faibles intégrations sociale et académique. Leur projet initial se transforme radicalement pour trois d'entre eux qui changent de type de formation et de projet professionnel « *non pas du tout, je ne m'attendais pas à ça. Je suis arrivé dans un milieu à la fac, où il y avait une pression, enfin où les gens nous mettaient une pression assez énorme, et euh donc du coup euh, ça a pas été une ambiance super cool. Enfin moi, pour tout vous dire j'ai arrêté la fac (de Droit) vers Noël, et là je me suis réorienté je rentre dans une autre école là (école d'Hôtellerie).* » (étudiant en licence de Droit). Les deux autres étudiantes concernées maintiennent leur projet professionnel initial mais se réorientent dans une autre formation

dont le contenu et l'organisation des cours leur correspondent davantage en terme d'encadrement ou encore de niveau de difficulté « *je vais arrêter le DCG de toute façon cette année. Je vais **changer** je vais partir en BTS, un peu en lien avec le domaine mais il y a moins de compta, c'est surtout de la gestion. Le DCG, c'est surtout que le niveau est **trop élevé** et qu'on peut l'intégrer avec un BTS et ça je l'ai su qu'à la rentrée du coup si j'aurais su avant, je serai allée en BTS avant de partir en DCG parce que le niveau... de passer directement du bac à ça, faut vraiment s'accrocher quoi.* » (étudiante en formation préparant au DCG). Ces observations concordent avec l'explication que peut apporter le modèle de Tinto sur l'intégration de l'étudiant (1999) : puisque l'expérience institutionnelle ne satisfait pas l'étudiant, il décide alors de se réorienter en fin de première année d'études supérieures. Son projet peut donc évoluer soit en se modifiant radicalement soit de façon plus nuancée en intégrant un autre type de formation qui réponde à nouveau au projet professionnel initial.

#### CONCLUSION PAR RAPPORT A LA TYPOLOGIE DE L'EXPERIENCE ETUDIANTE :

La construction de la typologie des expériences étudiantes permet de mieux décrire les différentes trajectoires individuelles des étudiants en les regroupant par la mise en relation de plusieurs variables. Ainsi, chacun des quatre groupes se caractérise par la récurrence de plusieurs variables dont la combinaison varie également en leur sein et est prise en compte par la définition de sous-groupes.

Quatre groupes illustrant quatre tendances principales ont été construits pour élaborer une typologie de l'expérience étudiante. Nous pouvons mettre en perspective certaines d'entre elles avec l'esquisse de typologie étudiante proposée par Boyer et al. (2001). La première expérience étudiante caractérisée par une combinaison de variables positives peut ainsi être rapprochée du portrait d'Alexandra : la « continuité dans le changement » où l'étudiante concernée ne perçoit pas de changement déstabilisant entre le lycée et les études supérieures et continue d'appliquer les mêmes méthodes de travail qu'au lycée en réussissant à s'intégrer académiquement sans difficulté. Elle bénéficie également d'un soutien parental important mais elle habite encore avec eux, ce qui n'est pas le cas des étudiants de notre échantillon (à l'exception d'un seul d'entre eux). Le premier type d'expérience étudiante peut aussi être mis en relation avec le portrait de Frédéric : « vers la conquête de l'autonomie » où cette fois-ci, l'étudiant perçoit un changement plus radical entre les études

secondaires et supérieures mais qu'il parvient à réguler par son travail personnel ainsi que l'acceptation des nouveaux rapports pédagogiques plus distants qu'au lycée mais plus stimulants sur le plan intellectuel. S'ajoute à cette intégration académique une intégration sociale importante et également enrichissante pour lui qui s'accompagne d'une transition personnelle marquée positivement par le développement personnel et la construction de son identité, plus mature, plus adulte. Enfin, nous pouvons faire le rapprochement entre le portrait de Fanny : une « adaptation douloureuse » et le quatrième type d'expérience étudiante que nous avons construit qui se manifeste par la déception des nouveaux rapports pédagogiques distants, le flou pédagogique ainsi que les changements radicaux dans la vie dans et en dehors des études mal régulés par l'étudiante et l'empêchant de s'émanciper comme elle l'imaginait avant son entrée dans l'enseignement supérieur. Ainsi, la typologie de l'expérience étudiante telle que nous l'avons construite est un indicateur de la qualité de l'ajustement aux études et d'émancipation sur le plan personnel. Comme l'a analysé Dubet (1994), l'expérience et les dimensions de la figure étudiante peuvent être multiples et se comprendre comme un continuum entre une expérience positive et épanouissante (pôle le plus positif de l'expérience étudiante) et une expérience douloureuse dont celle du vide (pôle le plus négatif de l'expérience étudiante).

La typologie de l'expérience étudiante peut aussi s'interpréter en fonction du croisement de l'approche de Coulon (1997) et celle de la sociologie de l'expérience (Dubet, 1994, 2014) qui montrent également la temporalité dans laquelle s'inscrit l'affiliation aux études et par quelles logiques les étudiants y parviennent. Par exemple, la première expérience étudiante présentant une combinaison heureuse des variables renvoie à un temps de l'étrangeté très bref voire inexistant pendant lequel l'étudiant découvre l'enseignement supérieur et son fonctionnement, ce qui n'est pas le cas pour la troisième et quatrième expérience étudiante où le temps de l'étrangeté est beaucoup plus long voire interminable. Suit la période de l'apprentissage du métier d'étudiant, c'est-à-dire des codes sociaux et académiques du type d'études intégrées par l'étudiant qui négocie avec la marge de manœuvre qui lui revient pour s'intégrer académiquement. Cette marge de manœuvre passe à la fois par l'auto-régulation de l'apprentissage et l'investissement en cours (logique de marché) et des mécanismes d'intégration sociale (logiques d'intégration et de marché toutes deux impliquées) tels que la prise de contact auprès des enseignants, autres personnels éducatifs et pairs plus avancés dans le même cursus d'études. Le recours au soutien de la famille et des amis dans et en dehors de la formation est également des moyens bénéfiques d'ajustement aux études. Enfin, une logique de subjectivisation s'exprime par l'identification du jeune à ses études qu'il perçoit comme vecteur

d'épanouissement personnel et d'émancipation. Notons que même dans les cas où l'expérience étudiante est négative, le discours réflexif des étudiants sur leur parcours s'accorde sur le fait que la transition lycée – enseignement supérieur leur a permis de grandir et de mieux se connaître.

Cette première analyse des expériences étudiantes reste encore descriptive et exploratrice : son objectif n'est pas la mise en relation de l'expérience étudiante avec le type de persévérance. Sur ce point, cette analyse de notre corpus présente donc une limite. Ainsi, la prochaine étape de notre travail consiste à dépasser le stade descriptif en établissant un lien entre le type d'expérience étudiante et celui de persévérance observée au sein de notre échantillon afin de répondre à plusieurs de nos questions de recherche à savoir « quels sont les facteurs de l'expérience étudiante qui expliquent les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique ? ». Dans un premier temps, nous examinerons les variables explicatives de chacune des quatre formes de persévérance afin de pouvoir les caractériser. Dans la même visée, nous tiendrons également compte de la répartition des types d'expérience étudiante en fonction du type de persévérance. Nous interrogerons également nos résultats pour savoir s'il est possible de différencier significativement chacune des quatre formes de persévérance avec le test exact de Fisher. A partir de l'ensemble de ces résultats, nous construirons des diagrammes de causalité pour expliquer la persévérance institutionnelle et la réussite académique à partir des expériences étudiantes et approfondir le sens de la persévérance.

#### **4. Comprendre le type de persévérance en fonction des variables relatives à l'expérience étudiante et de la typologie de l'expérience étudiante :**

Dans cette partie du chapitre, nous confrontons nos données analysées du second corpus avec le type de persévérance observée en fin de première année dans les études supérieures.

D'abord, nous présentons et discutons les résultats qui montrent comment se caractérisent chacun des quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres, en nous appuyant sur le comptage des variables décrivant l'expérience étudiante et leur répartition à l'intérieur des quatre formes de persévérance (Huberman & Miles, 2003). Nous opérons la même procédure pour la répartition des types d'expériences étudiantes. Pour plus de clarté, nous accompagnons chaque

partie qui introduit les types de persévérance avec un tableau qui recense les variables décrivant l'expérience étudiante, d'une part « moteurs », c'est-à-dire associées positivement à la persévérance et à la réussite et d'autre part, les variables « contraintes », qui leur sont associées négativement (Huberman & Miles, 2003). Cette procédure d'analyse descriptive nous permet de dresser un portrait de chaque type de persévérance sans les comparer immédiatement. Nous utilisons ainsi une approche intra groupe dans un premier moment comme nous l'avons fait pour les résultats relatifs du premier corpus d'entretiens dans le précédent chapitre.

Enfin, le but est de comparer les différents types de persévérance en fonction de la répartition des variables de l'expérience étudiante et de la typologie de l'expérience étudiante que nous avons construite dans la partie précédente. Nous nous demandons en effet si chaque type de persévérance peut se différencier en fonction de :

- l'intégration académique,
- l'intégration sociale,
- la confrontation de la réalité étudiante à son anticipation,
- l'investissement académique dans et en dehors des études,
- le type d'apprentissage,
- la satisfaction de la formation,
- le soutien social perçu dans et en dehors de la formation,
- les variables organisationnelles de la formation (fonctionnement institutionnel et mode d'organisation pédagogique)
- les engagements extérieurs aux études,
- la transition personnelle en dehors des études,
- enfin, le type d'expérience étudiante.

Pour atteindre ce second objectif, nous avons utilisé le test statistique exact de Fisher qui constitue une alternative au test de contingence du Chi Deux. Moins puissant que le Chi deux, ce test statistique inférentiel nous permet néanmoins de tester notre hypothèse de recherche en questionnant la relation entre les variables décrivant l'expérience étudiante, le type d'expérience étudiante vécue, les quatre types de persévérance, le fait de persévérer ou non dans le même cursus d'études, de réussir ou d'échouer académiquement, alors que nos effectifs sont faibles. Cette fois-ci,

nous nous inscrivons alors dans une approche inter groupe.

Afin de terminer notre analyse et discussion des résultats, nous présentons également nos données sous un autre format en utilisant le diagramme de causalité construit progressivement à partir des résultats (Huberman & Miles, 2003). Ce format de présentation de données permet de construire un modèle qui explique la persévérance, que nous confronterons au modèle de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1997) et autres recherches qui se sont intéressées sur les facteurs explicatifs de la persévérance pendant le premier cycle des études supérieures.

#### **4.1. Comment se caractérisent les quatre types de persévérance indépendamment les uns des autres ?**

Pour caractériser chacun des quatre types de persévérance, nous avons procédé de deux façons. La première est une approche par facteurs isolés où l'on s'intéresse à la répartition des variables décrivant l'expérience étudiante en fonction du type de persévérance. Ensuite, nous avons examiné la répartition des types d'expériences étudiantes également en fonction du type de persévérance. Pour ce second point, nous sommes partie des quatre groupes d'étudiants précédemment présentés dans la typologie de l'expérience étudiante, la finalité étant de croiser le type d'expérience étudiante avec le type de la persévérance.

Pour atteindre notre présent objectif, nous nous sommes d'abord intéressée aux étudiants qui ont réussi à valider leur première année d'études et qui ont continué dans le même cursus. Pendant l'analyse, nous avons ainsi dressé un tableau qui recense les variables moteurs, contraintes et leurs récurrences (tactique de comptage et de mise en relation). Le même procédé d'analyse (construction d'un tableau avec explications) a été appliqué pour les jeunes qui persévèrent dans la même voie alors qu'ils sont en échec académique et ceux qui décident de se réorienter qu'ils soient en situation d'échec ou de réussite académique. Pour chaque type de persévérance, nous avons inclus la répartition des quatre groupes issus de la typologie de l'expérience étudiante dans notre analyse.



### 4.1.1. La persévérance au sein du même cursus et la réussite en tant que validation de la première année (N=29) :

Si nous nous intéressons d'abord au premier groupe, 29 étudiants sont concernés par le fait de valider leur première année d'études et de continuer dans le même cursus. Nous pouvons expliquer leur réussite et leur engagement dans la poursuite d'études dans le même cursus grâce aux variables qui agissent comme des « moteurs » et qui prédominent sur les variables contraintes (Huberman et Miles, 2003). Les variables moteurs figurent dans la colonne de gauche du tableau ci-dessous tandis que les variables contraintes sont visibles dans la colonne de droite.

Tableau 85 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants persévérants et en réussite

Variables moteurs de la persévérance	Variables contraintes de la persévérance
N = 24	N = 5
Intégration académique rapide et positive : rendements scolaires positifs, appréciation nouveaux rapports pédagogiques, clarté des cours, parfois soutien social des enseignants, souvent peu d'écart ressenti entre le lycée et les études	Intégration académique plus difficile et moins rapide : <i>maîtrise progressive des nouvelles attentes académiques peu claires initialement donc rendements scolaires positifs (variable intervenante moteur)</i> mais avis plus mitigé voire négatif vis à vis des enseignants et de leurs pédagogies pour l'une des étudiantes
N = 22	N = 7
Intégration sociale très positive et rapide : solidarité entre pairs, affiliation au groupe et soutien social des pairs	Peu d'intégration sociale : relations jugées superficielles, pas d'affiliation au groupe (sentiment d'être en décalage), tensions dues à l'ambiance compétitive <i>mais ce manque de relations avec les pairs est souvent compensé par la présence d'amis dans la même formation ou le soutien social extérieur plus important et plus présent (variable intervenante moteur)</i>
N = 26	N = 3
Représentation juste des études ou surpris positivement par l'expérience étudiante	Représentation erronée des études, sentiment de déception plus ou moins prononcé
N = 28	N = 1
Investissement académique pendant les cours : présence en cours, appréciation des pédagogies mises en place et du contenu des cours, participation en cours	Pas ou peu d'investissement académique en cours : beaucoup d'absentéisme, peu d'intérêt porté au contenu du cours, peu de participation
N = 15	N = 14
Investissement académique en dehors des cours très important : plusieurs heures de travail personnel au quotidien	Investissement académique en dehors des cours moyen : pas de régularité dans le travail personnel, <i>plus important lors des périodes consacrées aux examens (variable intervenante moteur) et également compensé par investissement durant les cours (seconde variable intervenante moteur).</i>
N = 27	N = 2
Matrice disciplinaire structurante académiquement et socialement	Matrice disciplinaire déstructurante académiquement et socialement
N = 28	N = 1

CHAPITRE 7. Résultats et discussion du second corpus d'entretiens

Soutien social de la famille et des amis présent et important pour l'adaptation et la persévérance aux études	Pas ou peu de soutien de la famille <i>mais celui des amis est présent et important pour l'adaptation et la persévérance aux études (variable intervenante moteur)</i>
N = 23	N = 6
Transition personnelle facile et rapide : expérience étudiante globale vécue comme épanouissement personnel important	Transition personnelle plus difficile et plus lente <i>mais positive au final car gain en maturité apprécié (variable intervenante moteur)</i> à l'exception d'une étudiante qui associe son année à des sacrifices sans épanouissement personnel et à une perte de confiance en soi académique
N = 16	N = 13
Pas d'engagements extérieurs ou problèmes extérieurs aux études	Présence d'engagements extérieurs (occupation d'un emploi, problème familial/personnel, financier, de santé) <i>mais dont la gestion (coping) a été positive le plus souvent grâce au soutien social dans et en dehors de la formation (variable intervenante moteur), personnellement (auto-régulation se traduisant par davantage d'efforts fournis académiquement ou par le maintien de l'investissement académique ou perception positive de ce qui est objectivement un engagement extérieur comme le fait d'occuper un emploi en plus des études).</i>
N = 19	N = 4
Formation intéressante, de qualité et répondant aux besoins personnels de l'étudiant, notamment son projet scolaire/professionnel	Formation moyennement intéressante <i>mais compatible avec le projet scolaire/professionnel clairement défini donc persévérance (variable intervenante moteur)</i> dans la formation puis intégration licence professionnelle ou master préparant au concours des professeurs des écoles pour les étudiants encore dans les études. L'un d'eux, n'ayant pas trouvé d'employeur pour une licence professionnelle occupe actuellement un emploi en lien avec ses études.
N = 1	N = 2
Formation intéressante, répondant au projet mais de mauvaise qualité, peu utile pour la préparation au concours sauf pour l'oral, suivie par nécessité ; <i>rapport instrumentaliste (variable intervenante moteur)</i> . L'étudiante admise au concours n'a pas eu besoin de poursuivre dans la formation.	Formation moyennement intéressante, absence/incertitude de/du projet scolaire/professionnel <i>mais environnement social positif motivant donc persévérance jusqu'à obtention du diplôme (variable intervenante moteur) pour l'étudiante ; mais souhaite favoriser ses chances d'obtenir un diplôme pour trouver plus facilement un travail (variable intervenante moteur) pour l'étudiant.</i>
N = 1	N = 2
Formation intéressante répondant au projet professionnel <i>mais environnement social très négatif (harcèlement par les pairs, mauvais relationnel avec enseignants) qui deviendra une variable intervenante contrainte déterminante</i> : l'étudiante décrochera en deuxième année avant l'obtention de son diplôme.	Formation inintéressante et subie soit par contrainte familiale et présence d'un projet scolaire initial, soit dans la continuité de la filière au baccalauréat sans projet défini. <i>Les deux étudiants ont souhaité valider leur diplôme (IUT/Licence) avant de se réorienter (variable intervenante moteur).</i> Le premier s'est ensuite réorienté dans une autre formation tandis que la seconde est actuellement en dernière année de licence et ne pense pas continuer en master et passer des concours pour trouver un emploi.
N = 22	N = 3
Type d'expérience étudiante la plus heureuse	Type d'expérience étudiante la moins heureuse
N = 2	N = 2
Type d'expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	Type d'expérience étudiante focalisée sur l'intégration sociale et le développement personnel

*Lien observé entre l'expérience des études sur les deux plans académique et institutionnel, la*

*réussite et la persévérance dans le même cursus d'études (approche par facteurs isolés) :*

La plupart des étudiants qui ont réussi et persévéré au sein du même cursus d'études (24 sur 29) se sont facilement adaptés aux nouvelles exigences académiques de leur formation : presque tous décrivent ainsi des rapports pédagogiques facilitant l'apprentissage par la disponibilité et l'écoute des enseignants et la compréhension des nouvelles exigences académiques qu'ils parviennent à atteindre en validant leurs deux premiers semestres. Ainsi, la formation paraît remplir son rôle d'encadrement et de suivi, ce qui peut être mis en relation avec le fait que presque tous les étudiants suivent une formation dont le fonctionnement institutionnel et/ou le mode d'organisation pédagogique des cours reste proche du lycée, sans grande rupture déstabilisante (27 sur 29).

*« C'était dans la continuité, je trouve. Pour moi, ça n'a pas été une grosse transition comme par exemple ceux qui passent du lycée à une classe prépa, ou de maths sup. Là, c'est un changement total de méthodes de travail, une surcharge de travail. Moi, pour là où je suis, j'ai pas trouvé qu'il y avait énormément de changement, si ce n'est un peu plus de contenu, les cours sont plus imposants, mais à part ça, j'ai pas trouvé que c'était trop changé. », étudiante en licence de Biologie.*

Cette observation peut être rapprochée du fait que la majorité de ces étudiants n'ont pas été surpris de leur expérience des études ou si c'était le cas, ils ne l'ont pas été négativement (26 sur 29). Nous pensons que l'ajustement aux études est ainsi facilité par un sentiment de continuité entre le lycée et les études supérieures qui se manifeste en fonction des variables organisationnelles de l'établissement telles que le type d'études (Lahire, 1997), la matrice disciplinaire de la formation suivie (Millet, 2010) ou encore le mode de fonctionnement institutionnel et pédagogique comme l'ont également montré plusieurs études de Michaut (2012).

Notons par ailleurs que l'investissement académique de presque tous ces étudiants (28 sur 29) est important durant les cours (présence et participation en situation d'apprentissage lors des TD ou formations aux effectifs moins élevés qu'en cours magistraux à l'université) mais qu'il l'est moins à l'extérieur des cours, ce qui peut nous surprendre étant donné leur réussite aux examens. En effet, leur investissement dans le travail personnel en fonction de la quantité d'heures de travail fourni et sa régularité n'est pas la même pour l'ensemble de ces jeunes puisque la moitié d'entre eux (15 sur

29) décrivent un investissement académique important tandis que l'autre (14 sur 29) ne le fait pas. Le type d'apprentissage de ces étudiants est également un point de divergence dans ce groupe et est également à questionner avec la réussite académique étant donné que pour un peu plus de la moitié d'entre eux (17 sur 29), la manière d'étudier repose sur l'approfondissement ainsi que l'assimilation des connaissances par apprentissage régulier alors que les autres (12 sur 29) ont plutôt continué à suivre les méthodes de révision pour les épreuves du baccalauréat en fournissant le minimum pour réussir leurs études.

*« ce (mon travail personnel) n'est pas très organisé on va dire (rires). Ça dépend des soirées si j'ai le courage de travailler, s'il y a un contrôle le lendemain, je sais que quand je serai motivé ou si je suis motivé, je réviserai plusieurs jours en avance ou la veille au soir, que si je suis motivé. **En première année, les cours sont suffisants, on peut se le permettre mais en deuxième année je ne pense pas. J'ai plutôt intérêt à m'organiser différemment pour l'an prochain.** »*, étudiant en IUT Chimie.

Nous pouvons faire ici l'hypothèse que ces étudiants sont encore en apprentissage de leur métier (Coulon, 1997) et qu'ils parviennent malgré tout à adopter des stratégies de marché afin de se différencier de leurs pairs et réussir académiquement (Dubet, 1994, 2014), ce qui montre leur compréhension des nouvelles exigences académiques (Romainville, 2000 ; Philippe et al., 1997) et surtout le fait qu'ils parviennent à s'ajuster aux nouvelles contraintes de leur formation en usant de leur marge de manœuvre personnelle (Dubet, 1994, 2014 ; Coulon, 1997).

Contre toute attente, nous remarquons également que tous les étudiants de ce groupe ne sont pas tous satisfaits de leur formation (19 sur 29 en sont pleinement satisfaits), ce qui explique a priori difficilement leur persévérance en seconde année d'études. Pour ceux qui éprouvent de la satisfaction à l'égard de leurs études, les cours sont intéressants et leur formation répond globalement à leurs projets scolaire et professionnel.

*« Ah ouais, ouais (ça me plaît). Déjà mon père, ça a changé depuis, mais mon père a déjà fait le STAPS, anciennement ça s'appelait UFR je sais pas quoi, j'avais un super bon ami à moi qui était en première année, pareil, j'avais un cousin à moi qui était en 3e année, donc j'avais beaucoup d'échos sur comment il fallait travailler, ce qu'on allait*

*voir la 1ère année. **Donc je m'étais fait un peu une idée, une idée qui me plaisait quoi, et en fait, ça a vraiment répondu à mes attentes.** J'ai vraiment pas eu de souci... Bon voilà, c'était pour me faire une idée d'où j'allais aller. **Ça faisait un moment, moi, que je voulais aller là-dedans.** (...) **je m'étais fait une petite idée, et puis ça s'est confirmé cette année, en fait.** », étudiant en licence de STAPS.*

L'on retrouve ici une motivation intrinsèque pour les études qui est importante ainsi qu'un sentiment de développement personnel qui y est associé, ce qui peut expliquer à la fois la réussite et la persévérance aux études (Deci & Ryan, 2000 ; Vaillancourt, 1998 ; Tinto, 1997, 1999 ; Fong et al., 2016 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Richardson et al., 2012 ; Perry, Hladkyj, Pekrun et al., 2001 ; Cartier, Debeurme & Viau, 1997 ; Lambert-Le Mener, 2012). Nous pouvons également rapprocher cet extrait d'entretien du profil des étudiants éclectiques et divergents de Biémar et al. (2003) qui se sont vraiment bien renseignés avant leur entrée aux études et ont été les plus nombreux dans leur recherche à réussir leur année universitaire.

Les autres étudiants qui ont réussi et persévéré au sein de leurs cursus n'ont pas développé ce même type de motivation pour leurs études mais il apparaît à de nombreuses reprises que les études sont dans ce cas un moyen nécessaire pour atteindre le projet professionnel prédéfini en amont des études par les jeunes ou pour se donner la possibilité de définir ultérieurement son avenir professionnel :

*« En fait, je me suis orientée en bio parce que justement, j'avais fait une filière S. Donc, je me suis dit... j'aurais été tentée par une filière littéraire aussi, mais je me suis dit que, étant donné que j'avais un bac S, c'était plus **logique de s'orienter** par là... les mathématiques, la physique, la chimie, enfin, j'en avais un peu marre... **Je me suis orientée en bio, mais sans grande conviction.** (...) Non, je n'avais formulé que ce vœu de formation, **sans projet professionnel en particulier...** Actuellement, j'ai quelques petites idées, mais c'est **pas véritablement établi**, on va dire. J'aimerais bien après ma licence **décider ou pas**, j'aimerais être professeur des écoles. », étudiante en licence de Biologie.*

Malgré le fait que ces étudiants n'aient pas développé de motivation intrinsèque vis-à-vis de leurs

études, nous constatons néanmoins qu'ils définissent une motivation extrinsèque pour leurs études, mais sous sa forme la plus auto-déterminée, celle de la régulation identifiée (Brasselet et al., 2010), ce qui explique peut-être leur réussite aux études et leur investissement académique. Ils ont davantage un projet professionnel que scolaire (Dubet, 1994).

*Lien observé entre les relations sociales, la réussite et la persévérance dans le même cursus d'études (approche par facteurs isolés) :*

Comme pour l'intégration académique, la majorité des étudiants qui réussissent et qui continuent dans la même formation l'année consécutive se sont facilement intégrés au sein de leur promotion et se sont sentis soutenus par leurs pairs dans un climat de classe jugé comme étant positif (22 sur 29).

*« on va dire que les personnes les plus importantes pour moi cette année sont les amis que je me suis faits au sein de ma formation. Il y avait le soutien de la personne déjà dans le travail, vu qu'on est un petit groupe, on s'est vite soutenus dans le travail, après, je sais que moralement on est tous ensemble, on va dire qu'on a formé un bon petit groupe, dans ma classe, il y a une super ambiance, sur ce coup-là, il n'y a rien à redire. Il y a de la compétition ça reste toujours gentil, ça ne va pas nous empêcher de nous aider. », étudiant en IUT de Chimie.*

La qualité des relations sociales s'opérant en contexte d'apprentissage a été mise en relation avec les probabilités de réussite et de persévérance dans les études secondaires (Filiault & Fortin, 2011) et supérieures par rapport à l'ajustement scolaire et social (Tinto, 1997, 1999 ; Pariat, 2008 ; Tao et al., 2000 ; Cabrera et al., 1993 ; Lamothe et al., 1995 ; Richardson et al., 2012 ; Robbins et al., 2004). Comme le raconte l'étudiant ci-dessus, l'importance accordée au soutien des pairs est très importante sur le plan social et scolaire, ce qui rejoint aussi l'une des observations de Tinto (1999) et d'autres chercheurs (Lenning, Beal & Sauer, 1980 ; Pascarella, 1980 ; Terenzi et al., 1981 ; Terenzi & Wright, 1987 ; Lehmann, 2011) qui ont montré l'importance des relations avec les pairs surtout en première année d'études pour expliquer l'intégration académique et l'engagement institutionnel. Ainsi, le fait de se retrouver dans un environnement social positif contribue à développer un sentiment d'appartenance à l'établissement « *Après ça ne me dérange pas d'aller en*

*cours parce qu'il y a tout un environnement qui ne me dérange pas de me lever le matin pour y aller. Après c'est plus au niveau des amis, de l'encadrement, ça ne me dérange pas, après des fois je me dis « mais comment je fais pour ... ça ne me plaît pas plus que ça mais j'y vais pas non plus à contre cœur quoi » (rires). Je me sens bien à \*\*\*, j'ai rencontré des personnes, des bons profs, les cours bah c'est bof bon il y en a quelques uns qui me plaisent assez après la plupart pas super non plus et puis oui c'est le cadre aussi qui est bien, c'est un tout quoi.* » (étudiante en licence de Géographie). Cette observation s'explique par le fait que l'environnement social de la formation du jeune est normatif et répond à la logique d'intégration sociale (Dubet, 1994, 2014) où les étudiants primo-arrivants parviennent alors à s'ajuster à leurs études et à apprendre leur métier en fonction de leurs interactions avec leurs pairs et l'ensemble de la communauté éducative véhiculant alors la culture spécifique de leur formation (Coulon, 1997 ; Pariat, 2008 ; Tinto, 1993 ; Pascarella et al., 2005 ; Chenard, 2005).

L'importance du soutien social perçu s'éprouve également par celui émanant d'une autre partie du réseau relationnel de l'étudiant : à savoir ses parents, son conjoint et/ou ses amis connus avant les études supérieures. Presque l'unanimité des étudiants appartenant à ce groupe racontent combien ce type de soutien social a été important pour eux et comment il leur a permis de s'ajuster aux études et de persévérer « *Mes parents, quand même pas mal, mes amis de chez moi et aussi ceux que je me suis faits là-bas. (...) Ils m'ont apportée un soutien moral, car si j'avais été toute seule, je n'aurais pas forcément réussi. Je pense qu'à un moment, moralement, j'aurais lâcher. Vu la pression qu'on avait l'année dernière... J'avais besoin de soutien quoi.* » (étudiante en PACES). Ces résultats montrent le rôle moteur du soutien social de la famille ou des amis : ce type de soutien présente des atouts pour l'étudiant durant sa transition du secondaire vers l'enseignement supérieur et lui permet de mieux s'adapter à ses études (Holmbeck et al., 1993 ; Mattanah et al., 2004 ; Tinto, 1999). Cela se concrétise par des processus psychologiques mettant les étudiants dans un état psychologique positif et bénéfique pour leurs études (Bean & Eaton, 2000, 2001 ; Pariat, 2008 ; Richardson et al., 2012) et l'adoption des stratégies de faire-face ou  *coping*  efficaces (Tao et al., 2000). De la même façon que le soutien provenant des pairs, celui des parents et des amis connus avant les études permettent aux jeunes de puiser dans leurs ressources afin de ne pas décrocher de leurs études. En ce sens, nous pensons que les jeunes qui sont capables de demander de l'aide à l'ensemble de leur réseau social mobilisent des stratégies pour réussir et persévérer en première année d'études supérieures (Dubet, 1994, 2014). Ils parviennent à auto-évaluer leur situation et à décider d'avoir

recours à leurs relations sociales afin de mettre en place des coping efficaces leur permettant ainsi de mieux s'adapter aux études et a fortiori de les réussir.

*Lien observé entre la qualité de la transition personnelle vécue en dehors des études, la réussite et la persévérance dans le même cursus d'études (approche par facteurs isolés) :*

Suite à l'examen des variables concernant les relations sociales, nous réalisons celui de celles faisant partie de la qualité de la transition personnelle (hors soutien social provenant de la famille et des amis en dehors des études). Nous observons une fois de plus que les étudiants qui réussissent et persévèrent en seconde année d'études sont très nombreux à avoir bien vécu leur transition personnelle dans l'expérience extra-académique (23 sur 29).

*« Je suis **partie du domicile parental**, et là, **je vis seule** dans un appartement. Cela m'a **apporté du contentement**, parce que, je vous avais il y a deux ans, je pense que j'ai **mûri**, et du coup, d'être toute seule dans mon appartement, ça me fait rien mis à part que **je m'en sors bien**, et que ça me fait quelque chose à gérer, du coup, **je me sens plus femme**. », étudiante en première année d'IFSI.*

En plus du métier d'étudiant, le jeune opère ainsi des changements significatifs dans sa vie personnelle et s'inscrit dans une logique de subjectivisation en quittant sa famille (Dubet, 1994, 2014).

Néanmoins, la présence d'engagements extérieurs présente un point de divergence au sein de ce groupe d'étudiants : en effet, un peu plus de la moitié n'en a pas eus (16 sur 29) mais l'autre si (13 sur 29), sans pour autant que cela les ait conduit à échouer académiquement ni à décrocher. Nous rappelons que les engagements extérieurs regroupent différents types de problèmes rencontrés par les étudiants et qu'il est peut-être intéressant de montrer quels sont ceux dont nous ont fait part les étudiants au sein de notre échantillon et comment ils les ont perçus afin de mieux interpréter ces résultats. Notons que pour le type d'engagement extérieur « occupation d'un emploi », les étudiants concernés perçoivent cette expérience comme positive et faisant partie de leur émancipation, de leur passage de la vie d'adolescent à celle d'adulte, sans entraver leurs études « *Je faisais 6 heures par semaine, c'était sur trois jours et je faisais deux heures par matin... **J'étais un peu crevée, mais j'ai***



*jamais loupé de cours à cause de ça... Sur mon travail, j'ai pas senti que ma concentration baissait ou que y avait des notes qui baissaient... Pour moi, ça a pas été une corvée, dans le sens où c'était un petit poste tranquille... »* (étudiante en licence AES). Cette observation rejoint certains travaux de recherche qui ont montré que travailler en parallèle des études n'était pas préjudiciable pour la réussite et la persévérance aux études (Beaupère et al., 2007 ; Gruel & Tiphaine, 2004 ; Béduwé & Giret, 2004 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Lemaire, 2000) d'autant plus si le nombre d'heures travaillées hebdomadairement est inférieur à quinze heures, ce qui est le cas pour les étudiants que nous avons rencontrés (Garrison, 1985 ; Jun, 2005 cités par Audet, 2008).

Les problèmes personnels comme le décès d'un proche ou la rupture avec son conjoint ont cependant eu un impact sur les études selon les étudiants ayant rencontré ce type d'engagement extérieur :

*« ben pff j'ai perdu ma petite amie il y a 3 mois de ça, ça faisait 4 ans et demi qu'on était ensemble donc c'est sûr que ça m'a mis un peu la tête (sifflement fort) un peu six pieds sous terre sinon si j'ai perdu \*\*\* mais ça c'était comment dire j'étais là sans être là en fait, j'étais à l'école, en fait on m'a appris ça alors qu'il était **décédé** depuis 2 jours quoi bon ben en fait je ne l'ai pas su sur le moment. **Ça m'a perturbé sur mon travail personnel** mais c'est ça le problème c'est ce que je vous expliquais toute à l'heure maintenant mon chef est tellement un ami qu'il a remarqué direct, il m'a vu la tête basse à moitié en train de faire la gueule, à ne pas sourire de la journée donc il m'a demandé « qu'est-ce qu'il y a ? explique-moi », avec un petit cœur comme j'ai je me suis écroulé dans ses bras, voilà j'ai cru que j'allais tout perdre, que c'était fini et pis en fait **il a su me remettre les idées en place** et puis, enfin il m'a pas mis trois claques mais c'était comme tel quoi, avec ses phrases **il a réussi à me décoller la tête** et puis voilà, **j'arrête mes conneries faut que j'arrête**. Et c'est vrai que le lendemain je suis revenu avec un petit sourire, j'ai recommencé à rire, c'est vrai que ça m'a fait plaisir. **À cause de ça je n'ai pas eu trop de problème en cours, il a su tout de suite me mettre à l'aise** « voilà arrête tes conneries ! ». », étudiant en Techniques de commercialisation, alternance.*

L'analyse des discours des étudiants nous fait alors formuler l'hypothèse que le soutien social perçu leur a permis de ne pas baisser les bras et de rester investi dans leurs études, ce qui confirme l'étude de Tao et al. (2000) qui a montré l'existence d'un lien significatif entre le soutien social et la mise en

place de stratégies de faire-face efficaces ainsi que la récente méta-analyse de Richardson et al. (2012).

*Lien observé entre la typologie de l'expérience étudiante, la réussite et la persévérance dans le même cursus d'études (approche holistique) :*

Afin de terminer la présentation des résultats nous permettant de caractériser la réussite et la persévérance dans le même cursus d'études, nous avons examiné la répartition de la typologie de l'expérience parmi ce groupe. Nous remarquons que la plupart des étudiants ont eu l'expérience étudiante la plus heureuse (22 sur 29), concentrant alors presque l'intégralité des jeunes ayant eu ce type d'expérience étudiante (22 sur 25). Nous retenons alors qu'une bonne qualité de l'ajustement global aux études reflète le type de persévérance associant la réussite et la poursuite d'études dans le même cursus d'études. Ce constat rejoint certaines recherches qui ont examiné le lien entre la qualité de l'ajustement aux études et la persévérance (Gerdes et al., 1994 ; Pariat, 2008 ; Sagy, 2010). Par exemple l'étude de Pariat (2008) montre l'existence d'une relation significative entre les quatre dimensions de l'ajustement universitaire défini par Baker et Siryk (1986), c'est-à-dire l'ajustement scolaire (ou intégration académique dans le modèle de Tinto), l'attachement institutionnel (ou engagement institutionnel chez Tinto) puis l'ajustement social (équivalent de l'intégration sociale de Tinto) et enfin dans une moindre mesure, l'ajustement personnel qui correspond à l'état psychologique et physique des étudiants (non présent dans le modèle de Tinto).

Néanmoins, nous nous interrogeons sur les trajectoires des sept autres étudiants pourtant en réussite et persévérant dans le même cursus alors que leur expérience étudiante n'a pas été aussi positive. En effet, sur ces étudiants restants, deux d'entre eux appartiennent au deuxième type d'expérience étudiante, celui se focalisant sur l'intégration académique au détriment de l'intégration sociale et d'une bonne transition personnelle (deux sur trois) ; deux autres étudiants représentent le troisième type d'expérience étudiante (deux sur sept) que nous avons construite, marquée par une intégration sociale et une transition personnelle très épanouissante et enfin, trois étudiants ayant eu le type d'expérience étudiante la plus difficile sont représentés (trois sur douze). En ce sens, la présence de ces individus questionne le degré de persévérance aux études et rejoint la définition de la persévérance en fonction de Sergeant (2015) ainsi que Lessard et Fortin (2013) qui la désignent en tant que poursuite d'études malgré la présence d'obstacles, ce qui se manifeste par des efforts

présents et soutenus dans la durée afin de ne pas décrocher du cursus d'études suivis.

Différents points communs émergent de ces étudiants qui ont certes vécu leur transition du lycée vers l'enseignement supérieur beaucoup moins positivement que les autres mais qui sont parvenus à réussir et à persévérer au sein de leur même cursus d'études. D'abord, nous remarquons que leurs formations d'appartenance sont en continuité avec le fonctionnement institutionnel et le mode d'organisation pédagogique de l'enseignement secondaire, ce qui a pu contribuer à leur réussite académique (Coulon & Paivandi, 2008). A l'exception de deux d'entre eux, l'ensemble de ces étudiants ont été satisfaits de leurs nouveaux rapports pédagogiques malgré le fait que leur intégration académique ait été très difficile pour la plupart d'entre eux (cinq sur sept), ce qui renvoie aux études qui ont montré l'importance de l'effet enseignant sur la réussite et la persévérance scolaire (Blaya et al., 2011 ; Coulon & Paivandi, 2008). Notons également que l'ensemble des sept étudiants sont investis académiquement en apprenant régulièrement leurs cours voire en les approfondissant, ce qui témoigne de la motivation qu'ont ces jeunes pour réussir et ne pas décrocher de leurs études. Nous pensons pouvoir aussi expliquer ce maintien d'efforts comme Tao (2000), par l'adoption de stratégies de faire-face, étant associée au soutien social perçu par les étudiants principalement par leurs pairs, leur cercle d'anciens amis parfois présents au sein de la formation et de leurs parents. Le soutien social perçu peut ainsi produire comme effet les processus psychologiques favorisant un état psychologique bénéfique pour les études (Pariat, 2008 ; Bean & Eaton, 2000, 2001). De plus, tous sont satisfaits de leur formation soit en terme de contenu soit en terme de bénéfices futurs qu'elle représente (Tinto, 1993 ; Pariat, 2008). Cela renvoie aux deux types de motivation les plus autodéterminées (Brasselet et al., 2010), d'une part la motivation intrinsèque aux études dont le lien avec l'investissement académique a été démontré (Deci & Ryan, 2000 ; Vaillancourt, 1998) et d'autre part la motivation extrinsèque la plus auto-déterminée, la régulation identifiée, qui peut expliquer la réussite ainsi que la persévérance aux études.

#### 4.1.2. Des étudiants qui persévèrent malgré leur échec académique (N=9) :

Comme pour les étudiants en réussite et ayant persévéré dans la même voie d'études, nous avons construit un tableau introduisant la répartition des variables moteurs et contraintes de la persévérance.

Tableau 86 : variables moteurs et contraintes des étudiants étant en échec académique mais en persévérance dans la même voie d'études

Variables moteurs favorisant la persévérance	Variables contraintes défavorisant la persévérance
N = 2	N = 7
Rendements scolaires positifs	Rendements scolaires négatifs
N = 2	N = 7
Appréciation ou pas d'importance accordée aux/ des nouveaux rapports pédagogiques	Dépréciation des nouveaux rapports pédagogiques ou absence de soutien affectant l'étudiant dans un moment important pour lui
N = 4	N = 5
Pas de problème pour la clarté des attentes académiques	Problème de clarté dans les attentes académiques
N = 4	N = 5
Très bonne intégration dans la classe <i>mais l'un d'entre eux a sociabilisé auprès d'étudiants décrocheurs et très absentéistes (variable intervenante contrainte)</i>	Pas ou peu intégré socialement (compétition, manque d'affiliation aux pairs) <i>parfois compensé par la présence d'amis dans la même formation (variable intervenante moteur)</i>
N = 5	N = 4
Représentation juste des études <i>mais inadaptation académique se manifestant par des résultats en dessous des espérances (variable intervenante contrainte)</i>	Représentation erronée des études dont l'un se manifestant par un sentiment angoissant d'un trop plein de liberté
N = 7	N = 2
Investissement académique dans et en dehors des cours très important	Investissement académique dans et en dehors des cours moyen ou faible dont l'un des étudiants qui s'absente de plus en plus
N = 1	N = 8
Matrice disciplinaire structurante	Formation déstructurante
N = 8	N = 1
Soutien social de la famille	Pas ou peu de soutien de la famille à cause du manque d'investissement académique <i>compensé par soutien de sa conjointe avec laquelle elle cohabite et qui l'aide à reprendre confiance et motivation (variable intervenante moteur)</i>
N = 7	N = 2
Soutien des amis	Manque de soutien de la part de certains amis incompréhensifs vis-à-vis de l'investissement académique de deux étudiantes en médecine <i>compensé par le soutien d'autres amis et celui de la famille (variable intervenante moteur)</i>

N = 3	N = 6
Transition personnelle facile et rapide : sentiment d'épanouissement personnel associé à l'expérience étudiante	Transition personnelle difficile <i>mais au final vécu comme une prise d'autonomie (variable intervenante moteur)</i> dont trois marquées négativement et concernant les étudiantes en médecine (perte de confiance en soi et pas d'épanouissement personnel)
N = 1	N = 8
Pas d'engagements extérieurs	Problèmes rencontrés en dehors des études <i>dont 5 sans impact sur les études (variable intervenante moteur)</i> mais les 3 autres ont marqué négativement les études (problèmes personnels ou de santé)
N = 9	N = 0
Tous les étudiants trouvent que leur formation est intéressante et répond à leurs besoins personnels car elle sert leur projet scolaire/professionnel	Aucun des étudiants ne jugent leur formation comme inutile, inintéressante et ne répondant pas à leurs besoins personnels
N = 1	N = 3
Type d'expérience étudiante la plus positive	Type d'expérience étudiante focalisée sur l'intégration sociale et une bonne transition personnelle sans intégration académique facile
N = 1	N = 4
Type d'expérience étudiante focalisée sur l'intégralité académique au détriment des autres	Type d'expérience étudiante la moins heureuse

*Lien observé entre l'expérience des études sur le plan académique et institutionnel, l'échec et la persévérance dans le même cursus d'études :*

Contrairement au premier type de persévérance, les étudiants échouant académiquement mais redoublant leur première année d'études sont majoritaires à avoir eu une intégration académique difficile marquée par des rendements scolaires négatifs et des nouveaux rapports pédagogiques avec leurs enseignants jugés difficiles (sept sur neuf).

*« Il faut **travailler davantage, et autrement**, parce qu'ils nous donnent les bases mais c'est plus à nous de chercher ailleurs, **alors qu'au lycée, fallait apprendre par cœur** et puis c'est tout, il n'y avait pas autre chose. **Je m'en suis rendue compte mais pas tout de suite** parce que j'apprenais juste mes cours et puis quand je suis arrivée aux examens, j'ai réalisé que c'était pas ce qu'il y avait dans nos cours, **c'était à nous de chercher ailleurs donc bah du coup le premier semestre je ne l'ai pas eu (rires) voilà... Et pis là le deuxième, je ne pense pas non plus.** (...) Et il y a des profs, il y en a qui n'aiment pas forcément ce qu'ils font, il y en a beaucoup qui font de la recherche en labo et ils préfèrent faire de la recherche que les cours. Ils s'en foutent de nous, ils*

*nous balancent ce qu'ils ont à nous dire et pis si on a pas compris, c'est pas grave quoi (rires). Il y en a quelques uns qui sont bien mais la plupart pas trop.*», étudiante en licence de Biologie, option concours vétérinaire.

Peut-être que le fait que ces étudiants soient dans une formation en rupture avec le lycée explique partiellement l'intégration académique négative de ce groupe et son échec académique étant donné les changements importants rencontrés en matière de fonctionnement institutionnel et de mode d'organisation pédagogique, ce qui montre l'importance des variables organisationnelles (Michaut, 2012) et leur relation sur l'intégration académique (Coulon & Paivandi, 2008). Le manque de soutien des enseignants peut aussi expliquer que la plupart de ces étudiants ne parviennent pas à réussir faute de ne pas pouvoir être aidés par leurs enseignants, ce qui montre l'importance de l'effet enseignant (Blaya et al., 2011).

Malgré les difficultés académiques rencontrées, nous remarquons que la majorité des étudiants (sept sur neuf) sont très investis académiquement pendant les cours et dans leur travail personnel fourni.

*« à la fac on avait 4 heures tous les matins, 20h plus une fois 5 heures sachant que les aprem's étaient libre pour apprendre, donc ça au début on ne le comprend pas forcément bien. On a aussi des TD au premier semestre, il y a des intervenants qui viennent et qui font des QCM style concours donc ça c'est la fac, sauf que ça dure 1 heure et très impersonnel aussi parce qu'on est par tranche de 60 et le prof te répond comme une grosse merde quand tu poses des questions donc tu prends la correction et puis tu te dis « je le retravaillerais chez moi » (...). Et moi ma prépa, le tutorat à \*\*\* ils en avaient trois fois par semaine 2 heures et moi la prépa on faisait 13h-20h ou 13h-22h. (...) J'ai fait en sorte d'aller à tous les cours parce que si le jour du concours ça te revient « genre le prof a dit ça à telle heure ça te revient » je fais « alléluia ! » mais il y a des cours effectivement où ça ne sert pas à grand chose d'y aller parce que les profs mettent le diaporama tel quel sur internet après il y a juste à le reprendre, moi j'ai décidé qu'au moins si j'y étais ça me dirait peut-être quelque chose le jour J quoi, on a pas le temps de tout apprendre faut faire des choix donc voilà j'ai décidé de faire comme ça, c'est largement faisable d'aller à tous les cours, comme c'est très tôt parce que j'avais cours de 7h45 à 11h45, pas l'aprem, ça nous permet d'apprendre aussi. J'ai toujours été*

*présente. (...) ma révision c'était ben de 6h à 23h avec une pause à midi et 2-3 fois dans l'aprem après les cours. (...) j'ai vraiment l'impression que le premier semestre je ne l'ai pas bossé comme il le fallait, c'est vraiment ou alors pendant les révisions de décembre, début janvier, le temps de s'acclimater et de comprendre ce que l'on vous demande, ce que les profs attendent de vous ; parce que le jour de l'épreuve c'est des QCM et on s'attend à poser quelques phrases mais c'est pas ça. Donc j'ai compris un peu trop tard en novembre-décembre mais mon deuxième semestre j'ai beaucoup mieux retenu », étudiante en PACES.*

Cet investissement académique peut être interprété comme un piste d'explication de la persévérance aux études de ces étudiants (Tinto, 1993, 1999) ainsi que le reflet de leur motivation forte à l'égard de leurs études (Deci & Ryan, 2000). Nous observons également que ces étudiants mettent en place des stratégies de marché (Dubet, 2014) afin de répondre aux exigences de réussite de la formation, ce qui peut parfois prendre du temps, comme le montre le précédent extrait d'entretien de l'étudiante en licence de Biologie ainsi que celui-ci ci-dessus, l'apprentissage du métier d'étudiant pouvant être vécu difficilement (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000).

Enfin, nous pouvons peut-être confirmer la persévérance de ces étudiants dans ce groupe par le fait que tous ont pour point commun de trouver leur formation intéressante et répondant à leur projet scolaire et/ou professionnel, ce qui renvoie aux buts et intentions des étudiants au terme de leur première année d'études supérieures (Tinto, 1993, 1999 ; Pariat, 2008).

*« C'est vrai, je me lève pas le matin pour ouvrir un bouquin et rester sur une table pendant trois heures. Je me lève pour apprendre une nouvelle pratique, déjà, c'est un truc qui m'intéresse. Je vais pas en cours avec un cahier, je vais en cours avec un short et des baskets. Pour moi, l'intérêt, il est là, je trouve ça beaucoup plus intéressant. La formation en elle-même, elle me plaît. (...) je vais recommencer une année parce que c'est pas bon. Et suivant les résultats de l'année, soit je continue, soit je me réoriente. », étudiant en licence de STAPS.*

*Lien observé entre les relations sociales, l'échec et la persévérance dans le même cursus d'études :*

Comme pour le précédent groupe, le soutien social est important parmi ces jeunes puisque le soutien de leur ancien cercle d'amis en concerne sept d'entre eux et celui de leur famille proche, huit d'entre eux, ce qui peut être mis en perspective avec le fait de ne pas décrocher de la filière suivie en maintenant ses efforts sur une seconde année pour mieux apprendre le métier d'étudiant et réussir (Coulon, 1997) ou s'ajuster aux études et persévérer (Pariat, 2008).

*« des fois j'avais vraiment pas le moral avec les cours quand je ne réussissais vraiment pas ça m'attristait énormément donc du coup ma mère elle m'expliquait toujours que si je réussissais pas c'était pas grave que je pourrais toujours réessayer et qu'il fallait pas abandonner à cause d'un échec. », étudiante en licence de Droit.*

Le soutien des pairs est pourtant nettement moins mis en évidence au sein de ce groupe qui se partage en fonction de cette variable : un peu plus de la moitié d'entre eux (cinq sur neuf) ont raconté leur intégration sociale facile et l'importance du soutien de leurs pairs tandis que l'autre (quatre sur neuf) ont eu du mal à s'intégrer dans leur formation du fait que le climat de classe ne soit pas toujours propice au travail et à une bonne entente (pression forte). L'intégration sociale difficile est surtout observée en faculté de médecine où la compétition est très forte entre les étudiants, ce qui rend difficile la création de liens basés sur la confiance et l'entraide. La présence d'amis connus avant les études permet alors de garder un soutien moral important.

*« ma cousine qui avait déjà fait une première année de médecine qui a fait son année de doublante en même temps que je faisais mon année de primante, avec son copain, m'ont aidée, et puis une fille qui était avec moi en terminale et qui a fait médecine aussi. (...) C'est surtout pour les baisses de moral, on est tous dans la même galère, on se soutient. (...) En médecine, vu que c'est surtout l'esprit concours, on n'a pas vraiment le temps non plus de parler avec les autres. Je pense que c'est surtout qu'il y a un esprit concours en médecine, même si y a des gens qui paraissent gentils comme ça, certains sont capables de faire n'importe quoi, enfin, je pense, quoi. », étudiante en PACES.*



Par ailleurs, nous soulignons aussi qu'être intégré socialement au sein de la formation peut parfois constituer un frein à la réussite : en effet, pour l'un des étudiants bien intégrés, ses relations sociales avec ses pairs l'ont davantage conduit à adopter un comportement le détournant de ses études sans pour autant en décrocher.

*« La rentrée en elle-même c'était bien mais après j'ai été vite dépassé par les cours, parce que je n'allais pas à tous les cours. (...) J'ai été pris dans plusieurs soirées donc le lendemain matin j'avais pas vraiment l'envie de me lever pour aller en cours. Soirées, fêtes, mais aussi la fainéantise des choses comme ça. Quand j'allais je savais que je pouvais rattraper les cours à côté donc bon. (...) je me suis rendu compte que c'était trop de liberté. (...) Avec les autres étudiants c'est facile de nouer des relations. Mais, c'est peut-être aussi ça le problème (rires). Ceux que j'ai fréquentés ont pour la plupart redoublé ou abandonné. (...) L'an dernier c'était du n'importe quoi, c'était vraiment du n'importe quoi, même j'arrivais à n'importe quelle heure je ne savais même pas quelle journée on était, je considérais vraiment que j'étais en vacances pendant toute l'année. (...) Je culpabilisais beaucoup. J'ai presque honte, parce que ma première année et je l'ai vécue comme des vacances. J'ai vraiment rien fait, c'est du gâchis. Cette année, on va dire que je vais plus en cours et je travaille plus régulièrement. »*, étudiant en licence de Psychologie.

La trajectoire de cet étudiant montre que le désinvestissement académique a été progressif. Il est allé de moins en moins régulièrement voire plus du tout en cours magistraux en passant son temps libre avec ses pairs à l'extérieur de l'université afin de pouvoir profiter de la vie étudiante festive. Cette expérience étudiante rappelle la figure de l'étudiant « branleur » de Dubet (1994)<sup>91</sup> qui se manifeste par un désengagement académique, la désertion du lieu d'études et la surenchère de sorties étudiantes mais où paradoxalement l'étudiant regrette et nourrit un sentiment de culpabilité qui le pousse à admettre « s'y remettre sérieusement l'année prochaine » (p. 529, Dubet, 1994). Cette expérience d'un excès de liberté traduit également une confrontation négative des représentations de la vie étudiante à l'expérience réellement vécue (*freshman myth*, Stern, 1966) puisque l'étudiant ne pensait pas succomber aussi facilement à la tentation du divertissement.

---

<sup>91</sup> p.528, Dubet, F. (1994) Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse, *Revue Française de sociologie*, 1994, volume 35, numéro 4.

*Lien observé entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études, l'échec et la persévérance dans le même cursus d'études :*

A l'inverse du groupe précédent, ces étudiants ont été nombreux à éprouver de grandes difficultés dans leur transition personnelle à côté de leurs études, le fait de devoir apprendre à s'auto-gérer sans ses parents ou sa famille à proximité (six sur neuf). Le fait de devenir presque adulte et de s'émanciper n'a pas été facile pour eux surtout ceux qui ont eu l'impression de ne vivre que pour leurs études (cf études de médecine).

*« c'est dur de pouvoir dire que je suis épanouie je pense que je ne le suis pas j'attends vraiment les résultats et là je m'épanouirai mais bon y a tellement eu de sacrifices, de concessions, c'est vraiment dur au début de voir qu'on est pas bon, qu'on arrive pas à retenir la leçon, que le truc que tu lis plus de 300 fois tu ne le sais toujours pas, c'est toujours pas inculqué dans ta tête, de voir qu'il y en a pour qui ça ne pose pas de problème donc ça fait mal. », étudiante en PACES.*

Par ailleurs, presque tous (huit sur neuf) ont rencontré différents types d'engagements extérieurs durant leurs études, ce qui influence peut-être leurs ressources pour s'adapter aux nouvelles exigences de leur métier d'étudiant (Tinto, 1993 ; Cabrera et al., 1993 ; Park, 2009). Par exemple, un des étudiants a eu un problème personnel important qu'il n'a pas su résoudre en raison du manque de soutien social ressenti au sein de sa formation et spécifiquement en provenance de ses enseignants.

*« J'ai eu quelques problèmes personnels, certains profs qui me motivaient pas plus que ça parce que je pensais vraiment que apprendre là-haut ça allait être quelque chose de bien, et certains profs, ils donnaient vraiment plus l'envie de le faire. », étudiant en PACES.*

Cela montre l'importance du suivi individualisé de l'enseignant dans le processus de persévérance et l'existence d'un effet enseignant pouvant influencer l'investissement académique des étudiants dans les études supérieures (Blaya et al., 2011).

A titre d'autre exemple d'engagements extérieurs aux études, l'une de ces étudiants a été désinvestie de ses études à cause du cumul de la fatigue et du stress relatifs aux conditions de logement.

*« le déménagement a été **stressant** non pas le déménagement mais la vie dans mon ancien appartement parce que pas pouvoir dormir à cause des voisins parce que c'est très mal isolé donc on entendait tout même quand ils parlaient, enfin vraiment... en plus c'était des gens un peu bizarres qui passaient l'aspirateur à 2h du matin donc bon quand on a envie de dormir.. **mon copain était limite en dépression, on en pouvait plus...** c'est vrai que c'est pas facile à gérer car quand tu vas en cours le lendemain tu as envie de dormir donc on a déménagé au mois de mars, donc il y a pas si longtemps que ça donc ça a bien quand même euh... **ça a bien gêné dans mon année quand même, ça a peut-être eu sa part de...** , on aurait eu cet appartement au début je pense que ça aurait été beaucoup mieux je pense... »*, étudiante en licence de Biologie.

A notre sens, ce type de problèmes rencontrés en dehors des études peut avoir une répercussion sur la santé morale et physique des étudiants qui manquent de sommeil pour pouvoir se concentrer correctement et d'un espace qui leur est propre et leur permettrait de pouvoir mieux vivre leur émancipation, leur prise d'autonomie.

*Lien observé entre la typologie de l'expérience étudiante, l'échec et la persévérance au sein du même cursus d'études :*

Les résultats concernant ce groupe montrent une tendance radicalement différente du groupe d'étudiants en réussite et persévérant dans le même cursus d'études. En effet, seul un étudiant ayant eu une expérience étudiante la plus heureuse appartient à ce groupe tout comme une étudiante qui a eu son expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique. De plus, la majorité de ces étudiants ne se sont pas adaptés académiquement à leurs études (sept sur neuf), ce qui peut expliquer peut-être la part importante de l'échec au sein de ce groupe en dépit de leur investissement académique important. Compte-tenu de la répartition des variables au sein de ce groupe, la persévérance au sein de la même formation semble s'expliquer par l'engagement institutionnel des étudiants puisqu'ils sont tous satisfaits de leur formation qui répond à leur projet scolaire et/ou professionnel.

### 4.1.3. Se réorienter en ayant été en échec académique (N=7) :

Ce type de persévérance aux études supérieures rassemble sept étudiants qui se sont réorientés suite à leur première année d'études.

Tableau 87 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants se réorientant et étant en échec académique en fin de première année d'études

Variables moteurs	Variables contraintes
N = 1	N = 6
Intégration difficile et lente mais rendements scolaires positifs <i>malgré dépréciation des nouveaux rapports pédagogiques (variable intervenante contrainte)</i>	Intégration académique difficile et lente et au final inexistante (rendements scolaires négatifs, avis très mitigé ou très négatif des pédagogies et relations enseignantes)
N = 2	N = 5
Intégration sociale au sein de la formation	Pas ou peu d'intégration sociale dans la formation (tensions dues à la compétition, manque d'affiliation aux pairs, relations superficielles) <i>dont 3 compensant ce manque d'intégration par la présence d'amis ou la capacité à se faire quelques amis dans la formation (variable intervenante moteur)</i>
N = 1	N = 6
Représentation juste des études <i>mais ne répondant pas à ses besoins personnels car orientation subie par pression parentale (variable intervenante contrainte)</i>	Représentation erronée des études ou surpris négativement
N = 1	N = 6
Peu investie académiquement dans les cours car présente aux cours <i>mais peu stimulée en situation d'apprentissage (variable intervenante contrainte) et a été beaucoup absente à cause d'une maladie (deuxième variable intervenante contrainte) ; cependant très investie en dehors des cours (variable intervenante moteur)</i>	Dont 5 en décroissance d'investissement académique en cours (absentéisme croissant) et en dehors des cours ; Dont 1, faiblement investie dès le début de l'année après avoir assisté à la réunion présentant la formation (type de formation ne répondant pas à ses besoins personnels)
N = 2	N = 5
Formation structurante	Formation déstructurante
N = 3	N = 4
Présence et importance du soutien social de la famille et des amis pour ne pas décrocher des études	Absence ou manque de soutien social de la famille (manque de compréhension dans choix initial de la formation ou dans le souhait de se réorienter ou de suivre des études) <i>mais compensé par soutien amical (variable intervenante moteur)</i>
N = 4	N = 3
Transition personnelle facile et rapide où se développe un sentiment d'épanouissement personnel	Transition personnelle difficile et lente : perte de confiance en soi académique, temps de l'expérience vécue comme des sacrifices, éloignement région d'origine et famille très douloureux
N = 1	N = 6

Pas d'engagements extérieurs	Présence d'engagements extérieurs <i>sans impact négatif pour 2 d'entre eux grâce au soutien social rencontré dans et en dehors des études (variable intervenante moteur concernant l'étudiante n'étant pas en conflit avec ses parents) ou au choix déjà pris de se réorienter (autre variable intervenante moteur qui concerne les deux étudiantes) ; avec impact négatif pour les 4 autres (problèmes de santé et financiers parfois liés)</i>
N = 1	N = 6
Formation intéressante et répondant au projet scolaire et professionnel <i>mais non adaptée académiquement à l'étudiant qui décide de se réorienter dans un autre type de formation et autre secteur (variable intervenante contrainte)</i>	Dont 2 : formation inintéressante et subie car ne répond pas au projet initial de l'étudiant donc réorientation ailleurs ; Dont 4 : formation décevante et ne répondant pas aux besoins personnels de l'étudiant donc choix de se réorienter ailleurs soit pour atteindre le même objectif mais avec un autre type de formation (N = 1) soit reconversion complète pour les 3 autres
N = 0	N = 2
Expérience étudiante la plus heureuse	Expérience étudiante focalisée sur l'intégration sociale avec une bonne transition personnelle
N = 0	N = 5
Expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	Expérience étudiante la moins heureuse

*Lien observé entre l'expérience des études sur les deux plans scolaire et institutionnel, l'échec et la réorientation dans une autre formation :*

Comme pour le précédent groupe, l'intégration académique est marquée très négativement pour les étudiants qui échouent académiquement et qui se réorientent (six sur sept) : les rendements scolaires sont négatifs comme le sont les nouveaux rapports pédagogiques.

*« c'était beaucoup **plus frappant** pour moi sachant que je viens d'un lycée de campagne assez peu nombreux, enfin 300 élèves enfin c'est vraiment l'industrie de l'université, on est 25000, on est au lycée, on voit quelqu'un, on le connaît, on lui dit bonjour, là on est 25000, à l'université, c'est vraiment tu es étudiant, tu es **dans ton coin**, tu fais ton petit boulot, tu viens ou pas en cours **on s'en fout**, c'est vraiment être seul et on sait pas le niveau qu'on a réellement, on nous donne des cours mais des cours très très vagues, il faut faire de notre côté, on sait jamais si on a le niveau etc, enfin on est plus du tout plus du tout suivis, pour moi on est vraiment poussés à l'écémage naturel, enfin, ceux qui vont bosser vont être pris, ce qui ne vont pas bosser ne vont pas être pris et ... donc voilà je suis tombé là-dedans, c'est ça la grande différence que je peux noter avec le lycée qui m'a vraiment frappé. C'est la volonté d'écémer les personnes, c'est ça qui*

*m'a choqué, c'est pour nous écrémer, c'est pour ça qu'on a un emploi du temps de merde et des cours fastidieux à des heures impossibles pour que ceux qui ne tiennent pas, partent. Ils l'ont dit très clairement donc je ne me fais pas d'idée (rires) !* », étudiant en licence de LEA.

La difficulté voire l'impossibilité d'ajustement peut peut-être s'expliquer par les variables organisationnelles des formations intégrées par ces jeunes puisque la majorité d'entre elles (cinq sur sept) marque une grande rupture avec l'enseignement secondaire et a pu déstabiliser les jeunes (Michaut, 2012 ; Coulon & Paivandi, 2008). Le manque d'échange et de disponibilité des enseignants en fait également partie et montre combien cela peut affecter douloureusement les étudiants de première année qui passent d'un environnement social encadré au lycée à celui de l'université de masse, ce qui n'est pas sans rappeler l'expérience du vide que ressentent certains étudiants, sentiment proche de la dépression (Dubet, 1994) et qui renvoie à l'importance des relations sociales, ici les enseignants (Blaya et al., 2011).

A la différence du précédent groupe, les étudiants qui quittent leur cursus d'études ne sont pas investis dans leur travail personnel ou se désengagent progressivement de leurs études (six sur sept).

*« Cette année, oui, l'année dernière c'était un peu compliqué. L'année dernière, je me suis lancée à fond au début, et puis, j'ai laissé tomber. C'était les cours, et puis, se lever tôt le matin, faire autant de travail et se dire que le travail personnel est beaucoup plus important qu'en terminale. Je savais que cela allait être beaucoup, beaucoup de travail, mais c'est juste au niveau de la fatigue. Après, on n'avait plus de vie sociale, il a fallu faire la part des choses, après soit on continue, soit on laisse tomber... Et j'ai laissé tomber. »*, étudiante en PACES.

Comme la plupart de ces étudiants, cette jeune fille en PACES n'a pas maintenu ses efforts pour apprendre le métier d'étudiant. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que le temps de l'étrangeté s'est inscrit indéfiniment dans le rapport de ces étudiants face à leur formation (Coulon, 1997).

De plus, presque tous ont été déçus par leur formation (six sur sept) :

*« bah moi personnellement je n'ai pas été prévenue j'ai vu ça quand je suis arrivée là-bas, quand ils ont vraiment présenté la formation, euh je me suis dit « bon d'accord... » si j'avais su avant, je ne me pense pas que je me serai lancée dedans. J'aurais voulu savoir que déjà on pouvait intégrer cette formation avec un BTS déjà, je me serais mieux renseignée dessus mais bon je ne savais pas. »*, étudiante en préparation du DCG.

L'analyse des discours de ces étudiants montre ainsi une désillusion par rapport à la représentation qu'ils avaient de leurs études (Stern, 1966 ; Buckley, 1971 ; King & Walsh, 1972 ; Lauterbach & Vielhaber, 1966 ; Whiteley, 1982 ; Gerdes & Mallinckrodt, 1994), ce qui est parfois à rapprocher des démarches de recherche d'information lors de la terminale au lycée (Biémar et al., 2003). En effet, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessus, l'étudiante s'est retrouvée dans une formation alors qu'elle s'était peu renseignée à son sujet et qu'elle ne connaissait pas suffisamment les différentes orientations pouvant répondre à son projet professionnel initial. Comme l'ont montré Biémar et al. (2003), les étudiants les plus nombreux à réussir dans leur cursus d'études sont ceux qui ont effectué le plus de recherche et de recoupement d'information pour délimiter leur projet scolaire et/ou professionnel.

A partir de ces constats, il ne nous paraît pas alors étonnant que leur formation ne les satisfasse pas (six sur sept) même si nous devons opérer quelques nuances puisque pour deux de ces étudiants, l'orientation a été suivie par pression extérieure et les quatre autres ont été tellement insatisfaits qu'ils se sont presque tous réorientés dans un autre domaine d'études radicalement différent de leur premier vœu (trois sur quatre).

*« du côté de la formation, j'étais allée en classe préparatoire parce que j'étais bonne élève et surtout avant tout je ne voulais pas y aller mais on m'a poussée à y aller, on m'a dit que ça serait du gâchis d'aller à la fac parce que j'avais des capacités. C'est ma famille qui me poussait, c'est génial (rires) ! Donc en fait, je me suis retrouvée en classe préparatoire avec des élèves excellents (rires), des monstres comme j'appelle ça et donc en fait ça ne me plaît pas du tout. Moi les concours pour les écoles d'ingénieur, ça ne me plaît pas, c'est pas mon rêve, ce n'est pas du tout ce que je veux faire donc je me suis rendue compte que je m'étais trompée, assez rapidement d'ailleurs. Au début,*

*j'essayais de m'accrocher, j'essayais de me persuader que oui moi aussi je vais devenir ingénieur, que oui c'était ma destinée, mais en fait non. Donc là je finis mon année pour avoir les crédits de la fac, c'est-à-dire que là j'ai un équivalent d'une première année de chimie, physiques, maths et informatique. Ce qui m'ouvrait pas mal de portes mais bon moi je repars à zéro, j'ai de bonnes bases donc je vais reprendre en bio l'année prochaine. C'est toujours ce que j'ai rêvé de faire. Je voulais déjà le faire avant mais on m'a dit « tente la prépa, tu verras peut-être que ça te plaira et pis à la fac il n'y aura que des gens qui ne veulent rien faire, tu vas t'ennuyer, il y a je ne sais pas combien de personnes » », étudiante en CPGE, filière scientifique.*

Ce premier cas de figure retrace le parcours de deux étudiantes au sein de ce groupe qui se sont retrouvées dans une formation parce que leur famille les a contraintes à le faire. Même si pendant un certain temps, les deux étudiantes ont essayé d'apprendre leur nouveau métier, elles ont vite été en grandes difficultés académiques et fait le choix de se réorienter même si la temporalité de leur départ institutionnel diffère puisque celle en classe préparatoire a terminé sa première année d'études alors que la seconde est passée par la filière REBOND au cours du premier semestre universitaire, suite à son abandon de la PACES. Ces deux expériences montrent aussi que l'absence de soutien émanant de la famille pour les études souhaitées par les jeunes peut être associée à un défaut d'ajustement à la formation suivie, de réussite et de persévérance (Budny & Paul, 2003 ; Potvin, Deslandes, Beaulieu, Marcotte, Fortin, Royer & Leclerc, 1999 ; Blos, 1967 ; Grayson, Holmbeck & Wandrei, 1993 ; Hoffman & Weiss, 1987 ; Lapsley et al., 1989, 1990 ; Levine et al., 1986 ; Rice et al., 1990 ; Pariat, 2008).

Le second cas de figure montre des étudiants déçus ou insatisfaits par leur formation où ils ont le sentiment qu'elle ne leur convient pas :

*« Ça ne correspond pas du tout à l'idée que je m'en faisais. Je suis arrivé dans un milieu à la fac, où il y avait une pression, enfin où les gens nous mettaient une pression assez énorme, et euh donc du coup euh, ça a pas été une ambiance super cool. Enfin moi, pour tout vous dire j'ai arrêté la fac vers Noël, et là je me suis réorienté je rentre dans une autre école là. (...) ce qui ne me convenait pas, c'était la pression et puis la charge de travail, on m'avait prévenu mais bon, ça a été dur mais*



*après j'ai pas été nul en fac, c'est juste que j'ai pas du tout aimé, je sais pas, j'étais dans les 100 premiers de la promo mais voilà. Ça ne me correspondait pas. », étudiant en licence de Droit.*

L'analyse du discours de cet étudiant rejoint celle des autres qui sont également déçus par leur formation mais qui terminent leur première année d'études, ce qui n'est pas le cas de cet étudiant qui plus est, produit des rendements académiques très positifs. Cette observation converge vers la remarque de Roland et al. (2015) qui insistent sur l'importance de dissocier la réussite académique de la persévérance. Cette séparation prend tout son sens dans la trajectoire personnelle de cet étudiant. Les autres étudiants également insatisfaits par leur formation ne sont cependant pas parvenus à obtenir d'aussi bons résultats académiques, ce qui montre probablement que l'insatisfaction aux études peut parfois être associée à la réussite ou à l'échec académique mais plus souvent à l'échec, d'après nos résultats.

*Lien observé entre les relations sociales, l'échec et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Ce groupe d'étudiants se caractérise différemment des deux premiers groupes présentés à ce sujet puisque plus de la moitié d'entre eux n'est pas parvenue à s'intégrer socialement et à se sentir soutenue par leurs pairs (cinq sur sept) ni par leur famille proche (quatre sur sept).

*« c'est chacun pour sa peau, très clairement, au début, ils nous proposaient de l'entraide si on y arrivait pas mais c'était vraiment chacun pour soi. (...) j'étais avec mon amie, on a fait des connaissances mais c'est pas du tout la même mentalité d'où on vient, on est pas vraiment amis, juste potes comme ça, « bonjour ça va ? » c'est tout, on est même pas allé boire un café ensemble, c'est « comment ça va ? Nain nain nain », on se demandait des nouvelles quand on se voyait mais ça se limitait à ça. (...) j'ai pas envie de les dénigrer [mes parents] mais quasiment aucun soutien moralement. », étudiant en LEA.*

Nous pouvons alors faire l'hypothèse que le manque de soutien ressenti par ces jeunes ne leur a pas permis de mettre en place des stratégies de faire-face efficaces (Tao et al., 2000 ; Pariat, 2008) pour réussir et rester engagés dans leurs études ou encore à s'y ajuster (Grayson, Holmbeck & Wandrei,

1993). L'analyse du discours de l'étudiant ci-dessus renvoie également à plusieurs conclusions de recherches faites par Dubet (1994) et Erlich (1998) : la mission de socialisation des universités n'est pas encore suffisamment remplie et les rapports entre étudiants paraissent très superficiels.

*Lien observé entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études, l'échec et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Les résultats présentant la qualité de la transition personnelle de ces jeunes est difficile à interpréter puisque plus de la moitié d'entre eux (quatre sur sept) ont jugé épanouissante leur transition personnelle en dehors de leurs études, vécue comme une logique de subjectivisation (Dubet, 1994, 2014 ; Mainich, 2015).

*« **c'était bien**, y avait pas de souci mais après c'est plus dans la classe que ça a pas été mais **la vie étudiante c'est cool**. Je m'attendais à être plus libre qu'au lycée et vu que de toute façon, **je partais, j'allais vivre toute seule donc plus de liberté quoi**. (...) **Ça me plaît carrément mais de toute façon j'ai toujours voulu être majoritaire**, mes parents ils me le disaient souvent « mais arrête tu n'as pas l'âge de faire ça » mais je le faisais quand même quoi. Pour moi adulte, **c'est quand même avoir des responsabilités et puis savoir gérer sa vie soi-même sans compter sur les autres**. », étudiante en préparation du DCG.*

Pour l'autre moitié, la transition personnelle à côté des études a été beaucoup plus difficile voire douloureuse, comme le montre l'extrait d'entretien ci-dessous :

*« Même si j'étais resté assez réaliste dans mes attentes **c'est beaucoup plus dur que prévu**, euh simplement **au niveau d'établir un budget tous les mois**, l'assiduité **se prendre soi-même, ne pas rester au lit...** enfin des problèmes habituels qu'on rencontre tous à un moment donné. C'est un problème d'intensité. Les cours magistraux ce ne sont pas forcément les cours auxquels j'assistais le plus et comment dire **le changement de lieu, d'habitudes, voilà se gérer soi-même passer du monde adolescent à celui d'adultes c'était beaucoup plus dur que prévu**. », étudiant en licence de LEA.*

L'ensemble de ces difficultés cumulées au changement d'études explique peut-être l'échec et le départ institutionnel des études qui caractérisent les étudiants au sein de ce groupe (DPD, 2000).

De plus, presque tous ont vécu des incidents en dehors de leurs études (six sur sept) avec parfois des effets négatifs sur leurs études selon leur ressenti (quatre sur six) lorsqu'il était question de problèmes personnels et/ou financiers.

*« très honnêtement j'ai été très malade les premiers mois donc je n'ai pas beaucoup suivi les cours (...) j'ai raté trois semaines de cours du coup j'ai... même si j'ai rattrapé les cours après par écrit, le fait que je ne l'ai pas entendu à l'oral et que l'on ne me l'ait pas réellement expliqué, ça m'a pénalisée au niveau des notes. (...) j'ai pas fait de lien plus que ça avec les autres personnes, c'est des liens assez superficiels pour la plupart (...) comme je savais que je n'allais pas rester dans cette licence, j'allais pas les revoir et qu'en plus j'avais loupé pas mal de cours, c'est un peu difficile de créer des liens dans ces moments-là. », étudiante en licence de Cinéma.*

L'analyse de cet extrait d'entretien montre que les impacts des engagements extérieurs peuvent concerner à la fois l'investissement académique et/ou l'intégration sociale, ce qui rejoint certaines des conclusions provenant des travaux qui se sont intéressés aux engagements extérieurs des étudiants et leurs impacts sur l'ajustement aux études, la réussite et/ou la persévérance (Cabrera et al., 1993 ; Sergeant, 2015 ; Bean & Metzner, 1985).

*Lien observé entre le type d'expérience étudiante, l'échec et la réorientation :*

Il est intéressant d'observer que parmi ce groupe, ne figurent ni étudiants appartenant au premier type d'expérience étudiante (la plus heureuse) ni au deuxième type d'expérience étudiante (focalisée sur l'intégration académique avec peu d'intégration sociale et d'épanouissement personnel), ce qui peut peut-être expliquer l'échec et d'autre part le départ institutionnel de l'étudiant (Tinto, 1993, 1999). A l'inverse, le troisième type d'expérience étudiante est représenté par deux étudiants tandis que le quatrième type l'est majoritairement (cinq sur sept).

#### 4.1.4. Une réorientation malgré la réussite académique (N=2) :

Tableau 88 : répartition des variables moteurs et contraintes pour les étudiants qui se réorientent et qui réussissent académiquement

Variables moteurs	Variables contraintes
N = 2	N = 0
Intégration académique facile et rapide : bons rendements scolaires pour les deux mais différence dans la perception des nouveaux rapports pédagogiques. L'étudiant apprécie les nouvelles pédagogies <i>alors que ce n'est pas le cas de l'étudiante (avis mitigé) qui trouve également que les attentes ne sont pas clairement définies (variable intervenante contrainte).</i>	Intégration académique difficile et négative.
N = 2	N = 0
Intégration sociale très positive.	Pas ou peu d'intégration sociale.
N = 1	N = 1
Représentation juste des études, satisfaction.	Représentation erronée des études et déception car formation intégrée non voulue initialement.
N = 2	N = 0
Investissement académique important dans et en dehors des cours.	Pas ou peu d'investissement dans et en dehors des cours.
N = 2	N = 0
Formation structurante	Formation déstructurante
N = 2	N = 0
Présence et importance du soutien social de la famille et des amis	Pas ou peu de soutien social de la famille et des amis
N = 1	N = 1
Transition personnelle facile et rapide : sentiment d'épanouissement	Transition personnelle difficile <i>mais au final positive (variable intervenante moteur)</i> : plus de temps nécessaire pour apprendre à s'auto-gérer
N = 0	N = 2
Absence d'engagements extérieurs	Présence d'engagements extérieurs étant des problèmes de fatigue <i>mais bien gérés par les étudiants donc sans impact négatif sur les études (variable intervenante moteur)</i>
N = 1	N = 1
Formation intéressante et répondant au projet scolaire de l'étudiant <i>mais de façon que partielle avant de s'orienter à l'université, passer la case CPGE pour favoriser réussite (variable intervenante contrainte)</i>	Formation inintéressante et inutile pour l'étudiante qui ne trouve pas son compte dans la licence en Lettres donc réorientation dans la formation voulue initialement

*Lien observé entre l'expérience étudiante sur les deux plans académique et institutionnel, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Comme pour le premier groupe (les étudiants en réussite et persévérant dans le même cursus), ces

deux étudiants ont le point commun d'avoir eu une intégration académique positive : leurs rendements scolaires sont positifs et ils perçoivent positivement les nouveaux rapports pédagogiques au sein de leur formation. Cela s'explique peut-être par l'organisation pédagogique de leur formation qui reste assez proche du lycée même si le travail devant être fourni est nettement plus important en classe préparatoire et que certains des cours à l'université regroupent de plus grands effectifs que dans l'enseignement secondaire.

*« Par contre au niveau des méthodes de cours et d'enseignement je m'attendais à ça, par exemple j'ai eu un cours en amphithéâtre en unité libre **mais vu qu'on est une section très petite, on est des effectifs de 30 donc ça changeait pas du lycée, on avait plusieurs profs, etc donc on a pas eu vraiment de cours en amphi et le seul cours que j'ai eu en amphi c'est ce à quoi je m'attendais, et sinon il n'y a pas eu vraiment de changement par rapport aux autres cours, ceux du lycée.** »*, étudiante en licence de Lettre modernes.

Ils sont également très investis académiquement :

*« de toutes manières, **c'était du travail la plupart du temps, c'est ce que j'ai fait.** Je m'attendais à travailler et c'est ce qu'il s'est passé. **C'est trois ou quatre plus de travail que le lycée, largement. Même presque dix fois plus.** Après, il faut savoir ce que l'on veut. J'ai choisi pour y aller... le saut était grand, mais c'était pas la question. Il fallait que j'y aille de toutes manières. »*, étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles, filière littéraire.

Malgré leur investissement académique ainsi que leur intégration académique positive, les deux étudiants ne poursuivront cependant pas dans le même cursus d'études. Cela peut être mis en relation avec leur satisfaction envers leur formation qui n'est pas compatible avec leur projet scolaire ni professionnel (Tinto, 1993). Effectivement, l'étudiant est satisfait de sa formation qu'il se représente comme un moyen de se démarquer par la suite sur le plan académique mais qu'il n'est obligé de poursuivre à défaut de perdre une année.

*« Y a des équivalences entre la prépa et la fac, mais **le problème** c'est que, une fois que*

*la première année est validée, mais si j'avais validé ma khâgne, j'aurais pu passer en troisième de lettres modernes, de philosophie, mais **pas en troisième année de droit**, et donc, **j'avais une année de perdue**. Il aurait fallu que je fasse une deuxième année. Et donc, **je voulais pas perdre une année...** Et puis,  **finalement, ç'aurait été les léser eux** parce que, eux, ils préparent pour des concours, et à la fin, ne pas tenter le concours... donc ne pas aller au concours, c'est leur dire presque : « Allez vous faire voir »... Si on fait une khâgne, c'est pour un concours : l'École Normale Supérieure, l'école de commerce, des choses comme ça. », étudiant en CPGE, filière littéraire.*

En ce qui concerne l'étudiante, la formation suivie n'est pas jugée aussi intéressante voire décevante en grande partie parce qu'elle ne souhaitait pas l'intégrer et l'a suivie par défaut.

*« pour ce qui est de la fac en fait, bah...enfin je m'attendais pas vraiment à ça au niveau des cours parce que bon, **déjà à la base ce n'est pas ce que je voulais faire et je pensais que ça allait plus me plaire**. Mais finalement il n'y a eu que 2 ou 3 cours qui m'ont plu les autres m'ont servi à rien. Donc c'est pour ça que là **j'arrête fin juin et je fais une autre formation l'année prochaine**. J'étais **déçue par rapport aux contenus des cours, des matières**. En Lettres modernes, je n'avais eu **aucun renseignement dessus**. (...) **ça a été assez dur pour moi parce que c'était pas ce que je voulais faire à la base donc ça a été dur pour moi de me dire que je faisais ça alors que j'aimais pas, tous les jours j'allais à la fac alors que c'est pas ça que je voulais faire donc c'est vrai qu'à des moments je craque un peu et ... j'avais vraiment envie de changer**. J'avais envie d'aller en IUT information communication option publicité ; et donc l'année dernière **j'étais prise à \*\*\* sauf que j'avais mis la fac du \*\*\* avant dans la liste de vœux et sauf qu'ils m'avaient acceptée mais que l'université du Havre l'avait fait avant, donc ça a été annulé** (...). », étudiante en licence de Lettre modernes.*

Le fait d'avoir suivi une formation par défaut peut donc être une piste tangible afin d'expliquer son départ institutionnel (Tinto, 1997) malgré sa réussite académique. L'analyse de l'extrait d'entretien montre aussi qu'un manque de maîtrise du logiciel d'orientation APB peut s'avérer déterminant dans les étapes d'inscription et d'admission dans la formation initialement voulue, ce qui montre là une certaine défaillance dans l'éducation à l'orientation puisque l'étudiante était certaine de son projet et

l'erreur de saisie l'a conduite à suivre une formation non voulue au départ et qu'elle n'avait pas cherché à mieux connaître avant son entrée aux études. Cette expérience n'a pas été pour autant vécue négativement puisqu'elle s'est bien intégrée académiquement et socialement.

*Lien observé entre les relations sociales, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Les deux étudiants ont pour point commun de s'être sentis rapidement intégrés socialement au sein de leur promotion et décrivent un climat de classe très positif.

*« Je suis resté en contact avec la plupart de mes camarades. J'ai noué des amitiés. Il y a peut-être un petit peu de compétition quand même pour une ou deux personnes qui voulaient absolument arriver majors de leur promo, mais beaucoup d'émulation quand même... En tous cas, ça n'a rien à voir avec une fac de médecine où moi j'avais des amis en médecine me disaient que des gens tournaient carrément leur ordinateur pour pas que l'information filtre entre les différents étudiants. Parce que y a des quotas. Finalement, l'information que toi, tu as et que l'autre n'a pas, c'est un avantage. Alors que là, en prépa, si tu as la moyenne, en fin d'année, tu passes... **Y a de l'entraide...** », étudiant en CPGE, filière littéraire.*

Le soutien de la famille a également été présent et important pour eux afin de faciliter leur ajustement aux études supérieures, ce qui confirme à nouveau les études attestant d'un lien entre le soutien social perçu et l'ajustement aux études (Holmbeck et al., 1993 ; Pariat, 2008).

*« déjà ce qui m'a beaucoup aidée c'est que les gens sont très ouverts donc j'ai rencontré vite de très bonnes personnes dans ma fac, dans ma section, j'ai rencontré au bout de une ou deux semaines des gens intéressants. En plus c'était un peu plus dur pour moi parce qu'ils étaient tous de la région donc ils sont tous quasiment du \*\*\* de \*\*\* ou des alentours et moi j'étais la seule qui venais de loin comme ça mais ils étaient très accueillants je me suis fait pas mal d'amis donc ça, ça m'a beaucoup aidée et puis j'avais aussi ma famille qui était à mes côtés. Ça m'a aidée aussi. J'ai mes tantes et mes oncles, ma grand-mère, ma mère, ma sœur. », étudiante en licence*

de Lettre modernes.

*Lien observé entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études, la réussite et la réorientation dans un autre cursus :*

La transition personnelle de ces deux étudiants a été différente dans le sens où l'étudiante en licence universitaire a pu se sentir plus épanouie « *Je suis assez satisfaite de la vie étudiante. (...) Le fait de gérer tout ça je sens que j'ai bien changé depuis le lycée. Ça m'a bien mis dans le bain du monde adulte on va dire.* » que celui en classe préparatoire où le surinvestissement académique et la surcharge horaire des cours ne lui ont pas permis de profiter de son statut étudiant (Lahire, 1997) :

*« Le mois de septembre a été compliqué, mais après, oui, en octobre, je me suis vite adapté. Finalement, les autres problèmes des étudiants, c'est souvent de l'adaptation, de vie sociale et tout... Moi j'ai pas eu le temps de faire ça, finalement. **Ma vie sociale, elle se résumait aux cours, manger et puis voilà.** Quelquefois, on faisait une soirée tous les mois, justement le jeudi soir pour essayer de décompresser et tout, mais bon voilà. (...) Il n'y avait pas **le temps de se reposer, c'était travailler, donner, donner tout le temps, donc c'est vrai que c'était du travail.** », étudiant en CPGE, filière littéraire.*

*Lien observé entre le type d'expérience étudiante, la réussite et la réorientation dans un autre cursus d'études :*

Afin de terminer la présentation des résultats qui ont pour visée de caractériser les différents types de persévérance, nous observons que ce groupe ne recense qu'un seul type d'expérience étudiante à savoir la plus heureuse des quatre que nous avons construites dans la partie précédente. Cela peut expliquer peut-être la réussite académique de ces deux étudiants mais difficilement leur départ institutionnel. Le recours à la variable du projet est ici essentiel pour comprendre leur réorientation qui découle d'une définition précise de leur projet scolaire et professionnel non compatible avec la formation suivie en première année d'études.



## **4.2. Les quatre formes de persévérance se différencient-elles en fonction des caractéristiques de pré-admission ?**

La dernière partie de ce chapitre a pour objectif de tester l'une de nos hypothèses de recherche, à savoir que les quatre types de persévérance peuvent se différencier en fonction des variables décrivant l'expérience étudiante qui prennent en considération plusieurs éléments pré-déterminés en fonction du modèle de Tinto (1993, 1999), le type d'études suivies par l'étudiant (Lahire, 1997 ; Millet, 2010 ; Michaut, 2012) et de certains facteurs externes aux études (Pariat, 2008).

A partir de nos précédents résultats dressant le profil des quatre formes de persévérance, nous pouvons faire état de principaux résultats qui montrent des points de divergence et de convergence entre les différents types de persévérance. Étant donné les faibles effectifs de notre échantillon et la répartition inégale des individus en fonction du type de persévérance, nous insistons cependant sur le fait que nous interprétons nos résultats avec grande prudence et les considérons ainsi plutôt comme des réflexions et des perspectives de recherche à poursuivre que des éléments explicatifs et prédictifs de la persévérance. Nous précisons également que dans un souci de visibilité, nous ne présentons ici en détails que les résultats du test exact de Fisher dont la p-value est inférieure à 5%, les autres figurant tous en annexe sous forme de tableaux.

### **4.2.1. L'importance de l'intégration académique et le contexte des études pour comprendre les quatre types de persévérance, la réussite et la persévérance au sein du même cursus d'études :**

Les résultats du test exact de Fisher montrent que l'intégration académique aux études est significativement liée au type de persévérance, à la réussite académique et au fait de poursuivre dans le même cursus d'études.

Tableau 89 : lien entre l'intégration académique et le type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
intégration académique positive	24	2	1	2
intégration académique négative	5	7	6	0
	<b>p-value : 6.3443043111624E-5</b>			47

Ces premiers résultats indiquent qu'il existe un lien très significatif (0,0006% risque de se tromper) entre l'intégration académique et le type de persévérance des étudiants, ce qui valide l'une de nos hypothèses générales de recherche qui stipule que les quatre types de persévérance définies par rapport à la réussite académique et le fait de poursuivre les études dans ou ailleurs que dans le cursus d'origine se différencient en fonction des facteurs de l'expérience étudiante, s'agissant dans ce cas présent de l'intégration académique.

L'intégration académique ou ajustement scolaire aux études est également liée de manière assez significative avec la persévérance au sein du même cursus (p-value proche de 7%) et l'est très étroitement avec le fait de réussir académiquement (p-value avoisinant 0,0002%).

Tableau 90 : lien entre l'intégration académique et la persévérance au sein du même cursus d'études

	Persévérance même cursus	Réorientation
intégration académique positive	26	3
intégration académique négative	12	6
	<b>p-value : 0.067578662737869</b>	47
	Odds Ratio : 4.1872 Intervalle de confiance à 95% [0.744 ; 30.3657]	

Tableau 91 : lien entre l'intégration académique et la réussite académique

	Réussite	Échec
intégration académique positive	26	3
intégration académique négative	5	13
	<b>p-value :</b> <b>2.166906758</b> <b>3323E-5</b>	47
	Odds Ratio : 20.4286 Intervalle de confiance à 95%[3.8605 ; 155.8757]	

Avant d'interpréter ces résultats, nous rappelons que l'intégration académique regroupe plusieurs éléments tels que la qualité de l'ajustement aux nouvelles exigences académiques, les nouveaux rapports avec les enseignants et l'intérêt pour le contenu de la formation. Le fait que cette dimension de l'expérience étudiante soit liée assez significativement à la poursuite en seconde année d'études dans le même cursus confirme le modèle de Tinto (1993, 1999) et les recherches s'étant intéressées aux relations s'opérant entre l'ajustement scolaire aux études (Baker & Siryk, 1986, 1989 ; Pariat, 2008 ; Gerdes et al., 1994 ; Sagy, 2000 ; Wetzel et al., 1999) et la persévérance institutionnelle. Néanmoins, la relation entre l'intégration académique et la réussite académique est beaucoup plus forte, ce qui montre que l'intégration académique aurait tendance à mieux expliquer la réussite que la persévérance aux études. Nous interprétons ces résultats de la manière suivante : les étudiants ont bien appris leur métier d'étudiant en cernant et en répondant aux nouvelles exigences de leur formation (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000), ce qui les pousse à adopter les comportements facilitant les processus de réussite académique (Dubet, 1994, 2014) mais cela ne signifie pas nécessairement qu'ils soient satisfaits globalement de la formation et attachés à l'institution qui la dispense. Autrement dit, réussir ne signifie pas nécessairement être satisfait de sa formation ou être attaché à son établissement. Nous testerons cette hypothèse plus tard en examinant le lien entre la satisfaction globale de la formation et le fait de réussir/persévérer dans le même cursus d'études.

Par ailleurs, si les résultats relatifs à l'investissement académique (p-valeur proche de 4%) sont

significatifs pour différencier les quatre types de persévérance, ils ne le sont pas ni pour la persévérance au sein du même cursus ni pour la réussite académique.

Tableau 92 : lien entre l'investissement académique et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
investissement quantitatif académique travail personnel	15	7	1	2
pas ou peu d'investissement académique quantitatif travail personnel	14	2	6	0
	p-value : 0.039996312269427			47

Cela montre que l'investissement académique défini en tant que travail personnel régulier et important n'est pas fiable pour expliquer la réussite ou la persévérance aux études. Nous pouvons rapprocher ces résultats de Romainville (2000) qui a montré que la quantité de travail fourni ne correspond pas toujours à la meilleure des manières d'étudier afin de réussir académiquement mais pas de ceux de plusieurs chercheurs ayant montré le contraire (Millot & Orivel, 1980 ; Duru-Bellat et al., 1994 ; Frickey & Primon, 2003 ; Grignon & Gruel, 1999 ; Félouzis, 2001). Comme l'a également montré Barrière (1997) avec le profil « forçat » des lycéens, travailler abondamment mais sans méthode ou avec une méthode ne répondant pas aux attentes scolaires ne permet pas de réussir.

A l'inverse, les résultats illustrant la relation entre le type d'apprentissage et les quatre types de persévérance (p-valeur proche de 1%), la réussite (p-valeur d'environ 0,4%) et la poursuite d'études dans la même formation (p-valeur proche de 9%) sont significatifs, ce qui confirme à nouveau l'étude de Romainville (2000) : la qualité plus que la quantité du travail personnel explique davantage la réussite ou l'échec universitaires.

Tableau 93 : lien entre le type d'apprentissage, les quatre types de persévérance aux études supérieures, la réussite et la poursuite d'études dans la même formation

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
type apprentissage autre que bachotage	17	9	7	2
bachotage	12	0	0	0
	<b>p-value : 0.014093839227391</b>			47
	Persévérance même cursus	Réorientation	Réussite	Échec
type apprentissage autre que bachotage	26	9	19	16
bachotage	12	0	12	0
	<b>p-value : 0.087045844071623</b>	47	<b>p-value : 0.0037588326781911</b>	47

Malgré ce constat, le type d'apprentissage le plus explicatif de la réussite dans la littérature scientifique n'est pas celui que nous observons dans la population étudiée. En effet, Romainville (2000) a montré que le type d'apprentissage basé sur l'approfondissement était plus prédictif de la réussite et de la persévérance que celui du bachotage ou superficiel.

Nous interprétons nos observations de quatre manières. La première fait écho aux travaux de Millet (2010) qui montre que les méthodes d'apprentissage et d'étude peuvent extrêmement varier d'une discipline d'étude à une autre comme en témoignent les écarts de pratiques qu'il observe entre les étudiants en Médecine et ceux en Sociologie. Si les seconds ont besoin d'approfondir leur cours pour réussir, c'est plutôt la tendance inverse qui s'exprime chez les premiers où l'approfondissement des cours est perçu comme une perte de temps, un investissement académique sans rentabilité sur le plan scolaire. Une seconde explication peut être présentée pour expliquer nos résultats : le fait que les étudiants rencontrés soient dans leur transition lycée – enseignement supérieur et qu'ils parviennent à réussir en adoptant ce type d'apprentissage renvoie aux dispositifs actuels qui ont

pour visée de consolider la continuité entre les deux niveaux d'enseignement, ce qui implique peut-être le maintien de certaines méthodes d'apprentissage pour s'ajuster progressivement aux études. Nous pensons aussi qu'il est possible de relier nos observations au fait que les étudiants sont en train d'apprendre leur métier (Coulon, 1997) et que la première année est envisagée comme un espace de jeu où contraintes et marge de liberté sont importantes mais que le jeune s'approprie et négocie afin de comprendre quels processus impliquent la réussite ou l'échec académique (Dubet, 1994). La quatrième manière d'appréhender ces résultats est le fait que ces étudiants en réussite soient probablement stratégiques dans leur apprentissage (Romainville, 2000 ; Philippe, 1997) en adaptant plutôt qu'en testant des méthodes d'apprentissage pour réussir. De ce fait, ils seraient conscients qu'adopter une stratégie d'apprentissage plutôt qu'une autre réduirait ou à l'inverse augmenterait les chances de réussite.

Les résultats introduisant le lien entre les variables organisationnelles de la formation, la persévérance aux études et la réussite sont très significatifs mais varient en fonction que nous nous appuyons sur la déclaration des étudiants ou sur le type de formation. Lorsque nous nous rapportons aux déclarations des étudiants, nos résultats montrent que l'organisation pédagogique des cours du point de vue des effectifs et de l'encadrement telle que déclarée par les étudiants peut s'avérer importante pour mieux comprendre les quatre types de persévérance (p-valeur proche de 0,000005%) et davantage encore quand il est question de la réussite académique (p-valeur proche de 0,000003%). Mais ils ne sont pas significatifs par rapport à la persévérance institutionnelle.

Tableau 94 : lien entre le type de formation et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
type de formation structurante	27	1	2	2
type de formation déstructurante	2	8	5	0
	p-value : 4.6837062723 276E-7			47

Tableau 95 : lien entre le type de formation et la réussite

	Réussite	Échec
type de formation structurante	29	3
type de formation déstructurante	2	13
	<b>p-value :</b> 3.514239890 771E-7	47
	Odds Ratio : 52.8005 Intervalle de confiance à 95% [7.5431 ; 712.2426]	

Ces observations résonnent avec les recherches qui ont examiné la relation entre les variables organisationnelles des établissements (fonctionnement institutionnel, organisation pédagogique des cours), la réussite et/ou la persévérance aux études (Michaut, 2012 ; Paivandi & Coulon, 2008 ; Paivandi, 2010 ; Dubet, 1994 ; Derumaux & Riou, 2005 ; Félouzis, 2001).

Si nous regardons cette fois-ci en détails en fonction de la formation sans tenir compte des déclarations des étudiants, nos résultats montrent des liens également significatifs mais dans une moindre mesure à l'exception de ceux concernant le lien entre les formations suivies et la persévérance, n'apparaissant pas comme significatifs dans la façon dont nous avons codé l'autre variable formation de type structurante ou déstructurante.

Tableau 96 : lien entre les formations suivies et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
licence hors médecine	11	5	4	1
IUT/STS	12	0	0	0
CPGE et DCG	2	0	2	1
Préparation concours - IFSI	4	4	1	0
	<b>p-value :</b> 0.0165902981 70475			47

Tableau 97 : lien entre les formations suivies et la réussite

	Réussite	Échec
licence hors médecine	12	9
IUT/STS	12	0
CPGE et DCG	3	2
Préparation concours - IFSI	4	5
	<b>p-value : 0.013085394 898267</b>	

Tableau 98 : lien entre les formations suivies et la poursuite d'études dans le même cursus

	Persévérance même cursus	Réorientation
licence hors médecine	16	5
IUT/STS	12	0
CPGE et DCG	2	3
Préparation concours - IFSI	8	1
	<b>p-value : 0.03214453269 9941</b>	

Une fois encore, nos résultats montrent l'existence d'un lien significatif entre la formation suivie et les quatre types de persévérance (p-valeur proche de 2%), la réussite (p-valeur d'environ 1%) et comparé à l'examen de la variable précédente une relation significative également avec la poursuite dans le même cursus (p-valeur approximative de 3%). Cela apporte une différence pour mieux comprendre la poursuite d'études en fonction de la formation où nos résultats illustrent peut-être que la perception des étudiants donc subjective n'exprime pas la même réalité que celle qui est plus objective, extérieure à leurs représentations.



**4.2.2. L'existence d'une relation significative entre l'intégration sociale, le soutien social perçu et les quatre types de persévérance ainsi que la réussite académique mais non nécessairement avec la persévérance au sein du même cursus :**

Les résultats en fonction de l'intégration sociale de la population étudiante que nous avons rencontrée montrent l'existence d'un lien significatif entre l'intégration sociale et les quatre types de persévérance (p-valeur proche de 4%) ainsi que la réussite académique (p-valeur proche de 1%).

Tableau 99 : lien entre l'intégration sociale et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
intégration sociale positive	22	4	2	2
intégration sociale négative	7	5	5	0
	<b>p-value : 0.0386114875 64136</b>			47

Tableau 100 : lien entre l'intégration sociale et la réussite académique

	Réussite	Échec
intégration sociale positive	24	6
intégration sociale négative	7	10
	<b>p-value : 0.010825573 972723</b>	47
	<b>Odds Ratio : 5.4707 Intervalle de confiance à 95%[1.2856 ; 26.1983]</b>	

Les résultats illustrent donc le fait que les étudiants qui se sont facilement ajustés au sein de leur

formation, ont qualifié leur climat de classe comme étant positif et se sont sentis soutenus par leurs pairs sont plus à même de réussir académiquement. Cela rejoint les recherches (Tinto ; 1993 ; Pariat, 2008 ; Richardson et al., 2012 ; Tao et al., 2000) qui ont montré que l'intégration sociale avait une incidence sur l'intégration académique qui à son tour pouvait expliquer la réussite aux études, en transitant par la production d'effets positifs sur l'état psychologique des étudiants.

Nos résultats sont cependant surprenants dans la mesure où nous pensions que l'intégration sociale serait significativement liée à la persévérance au sein du même cursus. En effet, l'intégration au groupe social a été souvent rapprochée de l'attachement institutionnel ou de l'engagement institutionnel où la dimension relationnelle et affective des études prend toute son importance (Tinto, 1993, 1999). Nous pensons pouvoir expliquer nos observations en partant du contexte dans lequel s'est opéré le processus d'intégration sociale à savoir la transition du lycée vers l'enseignement supérieur, ce qui suppose le maintien dans un premier temps d'une dépendance affective forte étant focalisée sur les membres de la famille ou le cercle d'amis connus avant les études. L'examen des résultats relatifs au soutien social perçu en dehors des études, plus précisément celui de la famille et sa relation étroite à la persévérance semble confirmer cette hypothèse (p-valeur proche de 0,08%).

Tableau 101 : lien entre le soutien social perçu en dehors des études et la poursuite d'études dans le même cursus

	Persévérance même cursus	Réorientation
soutien social hors études	36	5
pas ou peu de soutien social hors études	2	4
	<b>p-value :</b> <b>0.00870308402</b> <b>09421</b>	47
	<b>Odds Ratio :</b> 13.0923 <b>Intervalle de</b> <b>confiance à</b> <b>95% [1.4684 ;</b> <b>180.6386]</b>	

De plus, les résultats relatifs au soutien social extérieur aux études sont également significatifs pour les quatre types de persévérance (p-valeur proche de 0,06%) ainsi pour que la réussite aux études (p-valeur d'environ 1%).

Tableau 102 : lien entre le soutien social extérieur aux études et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
soutien social hors études	28	8	3	2
pas ou peu de soutien social hors études	1	1	4	0
	<b>p-value : 0.0061527870 404233</b>			47

Tableau 103 : lien entre le soutien social extérieur aux études et la réussite académique

	Réussite	Échec
soutien social hors études	30	11
pas ou peu de soutien social hors études	1	5
	<b>p-value : 0.013356463 32742</b>	47
	Odds Ratio : 12.8077 Intervalle de confiance à 95%[1.2425 ; 662.9539]	

Pour conclure à partir de ces résultats, nous pouvons faire l'hypothèse que le soutien social perçu par les étudiants leur a permis de mieux s'adapter et de ressentir plus de bien être dans leur transition (Cobb, 1976; Cohen, Gottlieb & Underwood, 2000 cités par Pariat, 2008; Cutrona & Russell, 1987), ce dernier étant utilisé comme ressource d'ajustement aux études (Caron, 1996; Caron & Guay, 2005; Provost, 1995 ; Richardson et al., 2012 cités par Dupont et al., 2015) dans le fait qu'il confère aux individus la possibilité de mieux accepter la situation à laquelle ils doivent faire face en étant plus confiants vis-à-vis de leurs capacités (Sarason et al., 1990 ; Cohen & Syme, 1985 cités par Pariat, 2008). En allant encore plus loin, nous pensons comme certains chercheurs

que le soutien social permet à l'individu de pouvoir se sentir et apprendre à être plus autonome dans les différents contextes qu'il rencontre au cours de sa vie (Parks, 2007 ; Spitzer et al., 1995 cités par Pariat, 2008). Cette observation peut entrer en résonance avec les travaux s'étant intéressés à l'autonomie et sa relation avec l'engagement scolaire (Auzoult, 2008) et la réussite académique (Cartier, Debeurme & Viau, 1997) d'autant plus dans le contexte spécifique du passage d'adolescent à l'âge adulte coïncidant avec le passage du lycée vers les études supérieures (Vallerand, Fortier, & Guay, 1997). En effet, la perception de la contrôlabilité qui passe par le niveau d'autonomie et de responsabilité que se donne et perçoit l'étudiant quant à une tâche donnée est un facteur de la réussite académique : plus cette perception est élevée, plus l'étudiant sera motivé et sera disposé à persévérer (Cartier, Debeurme & Viau, 1997). Rappelons également que l'autonomie peut être rapprochée de la construction identitaire de l'individu qui renvoie à la logique de subjectivisation (Dubet, 1994, 2014) et de maturation biologique et psychosociale avec notamment la transformation des rapports entre parents et étudiants (Cicchelli, 2001; Budny et al., 2003).

#### 4.2.3. L'étroit rapprochement qui s'opère entre la satisfaction de la formation et la persévérance au sein du même cursus d'études :

Les résultats relatifs à la satisfaction de la formation sont très significativement liés aux quatre types de persévérance (p-valeur proche de 0,2%) ainsi que la persévérance aux études (p-valeur d'environ 0,7%) mais ne le sont pas pour la réussite académique.

Tableau 104 : lien entre la satisfaction de la formation et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
satisfaction de la formation	19	9	1	1
satisfaction moyenne ou négative de la formation	10	0	6	1
	<b>p-value : 0.0016137953 968355</b>			47

Tableau 105 : lien entre la satisfaction de la formation et la poursuite d'études dans le même cursus

	Persévérance même cursus	Réorientation
satisfaction de la formation	28	2
satisfaction moyenne ou négative de la formation	10	7
	<b>p-value : 0.00676145435 80842</b>	47
	<b>Odds Ratio : 9.256 Intervalle de confiance à 95%[1.4496 ; 105.7952]</b>	

Nous pensons pouvoir expliquer la persévérance aux études par les concepts d'engagement institutionnel de Tinto (1993, 1999) et d'ajustement universitaire de Baker et Siryk (1984, 1986) : les étudiants se sentant satisfaits de leur formation disent vouloir continuer dans le même cursus l'année suivante, ce qui est un indicateur de l'engagement institutionnel en tant que loyauté envers l'établissement (Nora et al., 1993). La formation répond à leur projet, les intéresse et les étudiants s'y sentent bien intégrés académiquement et socialement. Ces observations vont également dans le sens des recherches qui ont établi un lien entre l'engagement institutionnel et la persévérance aux études (Thomas, 2002 ; Pascarella & Chapman, 1983 ; Lehmann, 2011 ; Turner, 2004).

Cependant, les résultats concernant la réussite académique sont plutôt contraires à ce que nous attendions puisque plusieurs travaux scientifiques ont démontré l'existence d'un lien significatif entre la satisfaction de la formation, la loyauté envers l'établissement et la réussite scolaire (Woosley & Miller, 2009 ; Graunke, Woosley & Helms, 2006 ; Fleury-Bahi et al., 2012). Peut-être que les dimensions analysées dans ces études ne coïncident pas à celles que nous avons utilisées pour coder la satisfaction de la formation puisque que nous nous sommes basée sur certaines dimensions définies par Nora et al. (1993) pour le faire, notamment la loyauté envers l'établissement, l'intérêt pour les études et la confrontation de l'expérience étudiante au projet. Ainsi, nous n'avons pas pris en compte certaines approches de l'engagement institutionnel qui s'appuient sur le concept de sentiment d'appartenance (Woosley & Miller, 2009 ; Graunke, Woosley & Helms, 2006 ; Fleury-Bahi et al., 2012).

Si nos résultats montrent que la réussite académique n'est pas toujours corrélée à l'engagement institutionnel des étudiants, cela signifie peut-être que la réussite académique et la persévérance aux études s'expliquent par des mécanismes différents car même si la réussite est nécessaire pour progresser dans le parcours étudiant, elle est parfois insuffisante (Roland et al., 2015 ; Leclercq et al., 2014). D'ailleurs, nos résultats concernant la relation entre la réussite académique et la persévérance institutionnelle montre la dépendance entre elles (p-valeur proche de 0,05%).

Tableau 106 : lien entre la réussite et la persévérance institutionnelle

	réussite	échec
persévérance même cursus	29	9
réorientation	2	7
		47
	<p>p-value : 0.0042050516239087</p> <p>Odds Ratio : 10.5835</p> <p>Intervalle de confiance à 95%[1.6393 ; 122.2021]</p>	

#### 4.2.4. La présence de liens significatifs entre les facteurs externes aux études (hors soutien social), les quatre formes de persévérance ainsi que la réussite académique :

Nous observons qu'il existe un lien entre la qualité de transition personnelle en dehors des études, les quatre types de persévérance (p-valeur inférieure à 5%) et la réussite académique (p-valeur inférieure à 3%). Les résultats sont similaires en ce qui concerne les engagements extérieurs (p-valeurs inférieures à 2%). Mais pour l'ensemble de ces résultats relatifs aux facteurs externes aux études, aucune relation significative n'existe entre ces variables et le fait de poursuivre dans le même cursus d'études.

Tableau 107 : lien entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
transition personnelle facile	23	3	4	1
transition personnelle difficile	6	6	3	1
	<b>p-value : 0.0415843331 69506</b>			47

Tableau 108 : lien entre la transition personnelle en dehors des études et la réussite académique

	Réussite	Échec
transition personnelle facile	24	7
transition personnelle difficile	7	9
	<b>p-value : 0.027866392 968375</b>	47
	Odds Ratio : 4.2523 Intervalle de confiance à 95% [1.0058 ; 19.6221]	

Tableau 109 : lien entre les engagements extérieurs et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Pas d'engagements	16	1	1	0
Engagements sans impact	9	5	2	2
Engagements avec impact	4	3	4	0
	<b>p-value : 0.0199377601 65678</b>			47

Tableau 110 : lien entre les engagements extérieurs et la réussite académique

	Réussite	Échec
Pas d'engagements	16	2
Engagements sans impact	11	7
Engagements avec impact	4	7
	<b>p-value :</b> 0.015992848 715825	47

Comment comprendre ces résultats ? Encore peu de recherches se sont vraiment intéressées aux facteurs externes aux études expliquant la persévérance (Sergeant, 2015) et la plupart d'entre elles concernent des publics ou formations spécifiques comme les étudiants non traditionnels (présents à temps partiel aux études, parfois en reprise d'études, déjà parents, etc...) et les formations à distance Kember, 1995 ; Bean & Metzner, 1985 ; Sauvé et al., 2006, 2007, 2008). Le modèle de Tinto (1999) intègre ce type de facteurs dans la notion d'engagements extérieurs, ce qui a fait l'objet de critiques puis d'améliorations conceptuelles et opérationnelles pour mieux comprendre ce qui était mesuré et ce que cela avait comme impact sur l'expérience étudiante.

Pour présenter nos résultats, nous avons regroupé le soutien social extérieur aux études avec les tests des autres variables relationnelles mais avons montré que ce premier type de facteurs externes aux études était important à la fois pour comprendre la poursuite d'études dans le même cursus et la réussite académique.

La qualité de la transition personnelle est une approche permettant d'appréhender le bien-être des étudiants en tant qu'épanouissement personnel dans le fait de devenir étudiant et autonome de leur famille. Nous pensons que les résultats relatifs à cette dimension de l'expérience étudiante montrent que se sentir bien dans cette étape et ne pas avoir d'engagements extérieurs aux études permettent aux étudiants de pouvoir être mieux investis que les autres dans leurs études et par extension, à réussir académiquement. Plus précisément, les étudiants se sentant épanouis dans leur émancipation et n'ayant pas ressenti ou vécu de problèmes en dehors des études ont les meilleures conditions pour mettre en place leurs stratégies d'intégrations académique et sociale. Plusieurs pistes d'explication se présentent. D'abord, nous pensons que le fait de ne pas vivre d'événements stressants ou négatifs en



dehors des études permet aux étudiants d'être dans un état psychologique et physique favorable à leurs études. La maladie, la fatigue chronique, le décès d'un proche, la rupture amoureuse, les conflits avec la famille, les problèmes d'argent sont des types de problèmes différents et parfois cumulés pour certains étudiants. Parfois même, ils peuvent détourner les étudiants de leurs études par leur absence en cours et comme l'ont démontré les chercheurs s'étant intéressés aux étudiants étant en temps partiel aux études, le manque de temps passé à l'intérieur de la communauté étudiante peut défavoriser l'intégration sociale, académique et le développement de l'engagement institutionnel (Bean & Metzner, 1985).

Malgré ces éléments explicatifs, nous éprouvons de la difficulté à comprendre les résultats non significatifs entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études, les engagements extérieurs et la poursuite d'études dans le même cursus. Cela montre peut-être que le fait de rencontrer des obstacles et/ou de mal vivre cette transition influence plus les probabilités de réussite que celles de persévérance institutionnelle comme si cette dernière dépendait finalement plus de ce qui se passait directement dans le contexte des études qu'à l'extérieur de celui-ci. En effet, si nous reprenons nos résultats hormis le soutien social perçu en dehors des études, nous retenons que les variables internes aux études et étant significativement liées à la persévérance institutionnelle sont l'intégration académique, les variables organisationnelles de la formation ainsi que la satisfaction de la formation.

#### **4.2.5. S'appuyer avec fiabilité sur la typologie de l'expérience étudiante pour mieux comprendre le type de persévérance, la réussite académique et la poursuite d'études dans le même cursus :**

Les résultats testant le lien entre la typologie de l'expérience étudiante, celle de la persévérance, la réussite ainsi que la poursuite d'études dans le même cursus sont très significatifs.

D'abord, nous observons une relation très étroite entre le type d'expérience étudiante et celui de persévérance (p-valeur proche de 0,0007%).

Tableau 111 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et les quatre types de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Expérience étudiante la plus heureuse	22	1	0	2
Expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	2	1	0	0
Expérience étudiante sans intégration académique	2	3	2	0
Expérience étudiante la moins heureuse	3	4	5	0
				47
	<b>p-value : 7.3267788112825E-5</b>			

En second lieu, nous examinons un lien également très fort entre le type d'expérience étudiante et la réussite académique (p-valeur d'environ 0,00002%).

Tableau 112 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et la réussite académique

	Réussite	Échec
Expérience étudiante la plus heureuse	24	1
Expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	2	1
Expérience étudiante sans intégration académique	2	5
Expérience étudiante la moins heureuse	3	9
		47
	<b>p-value : 2.0847824754682E-6</b>	

Enfin, le type d'expérience est également relié significativement mais dans une moindre mesure à la persévérance au sein du même cursus (p-valeur proche de 5%).

Tableau 113 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et la poursuite dans le même cursus d'études

	Persévérance même cursus	Réorientation
Expérience étudiante la plus heureuse	23	2
Expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	3	0
Expérience étudiante sans intégration académique	5	2
Expérience étudiante la moins heureuse	7	5
		47
	p-value : 0.05478070439 0342	

Ces trois observations confirment notre hypothèse de recherche qui stipulait l'existence d'une relation entre le type d'expérience étudiante et les quatre types de persévérance tels que nous les avons construits pour notre recherche. Nos résultats de recherche vont dans le sens des recherches qui mettent l'accent sur une approche holistique ou globale de la transition lycée – enseignement supérieur afin de mieux comprendre les processus de réussite et de persévérance à ce niveau d'études (Sergeant, 2015 ; Nora et al., 1993 ; Bean & Metzner, 1985 ; Sandler, 2000 ; Tinto, 1975, 1993, 1999 ; Sauvé et al., 2006, 2007 ; Beaupère et al., 2007 ; Kember, 1995).

Ainsi, notre recherche permet d'établir les constats suivants : l'expérience étudiante la plus heureuse et celle focalisée sur l'intégration académique sont les plus associées à la réussite et à la persévérance institutionnelle alors que ce n'est pas le cas pour celles sans intégration académique et la moins heureuse. Compte-tenu de l'ensemble des résultats, nous pouvons dire que les diverses dimensions de l'expérience étudiante exercent une influence sur les probabilités de réussite et de persévérance au sein du même cursus même si nous observons que certaines dimensions sont moins

liées à la poursuite d'études que la réussite. En effet, il nous semble que nos données permettent davantage d'expliquer la réussite académique que la persévérance.

Afin de terminer la présentation et discussion de nos résultats de recherche, nous avons ainsi construit deux diagrammes de causalité (Huberman & Miles, 2003) uniquement à partir des résultats significatifs de nos deux corpus d'entretiens dans le but de montrer plus clairement les processus ayant conduit les étudiants de notre population à poursuivre ou non dans le même cursus d'études et à réussir ou non académiquement. Les deux diagrammes de causalité exposent ainsi les relations inférées à partir des observations portant sur notre population et tiennent compte des variables de pré-rentree et décrivant l'expérience étudiante.

### 4.2.6. Comparer les facteurs explicatifs de la réussite et la persévérance avec le diagramme de causalité :

Schéma 4 : diagramme de causalité pour expliquer et prédire la réussite académique en première année d'études supérieures

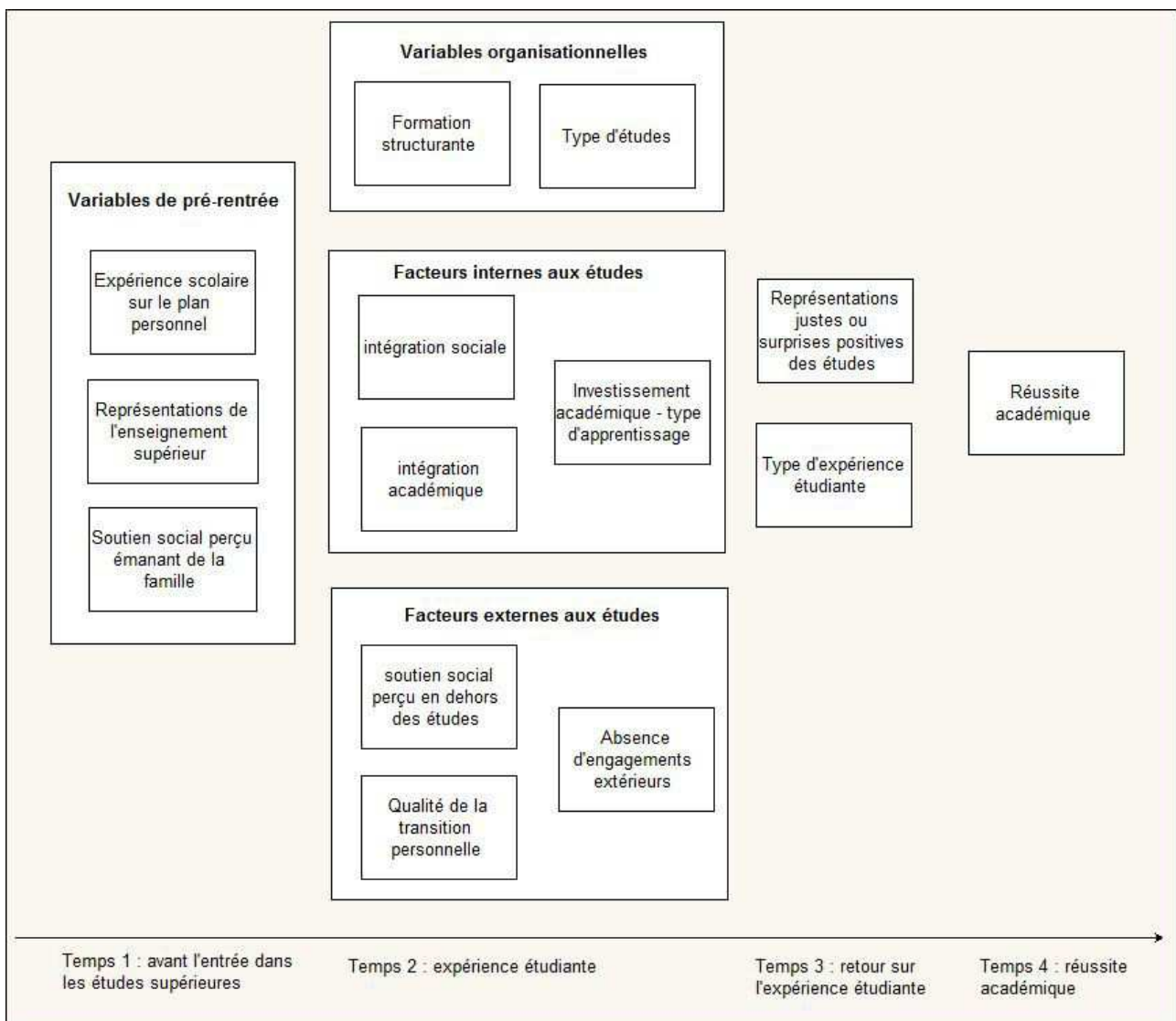
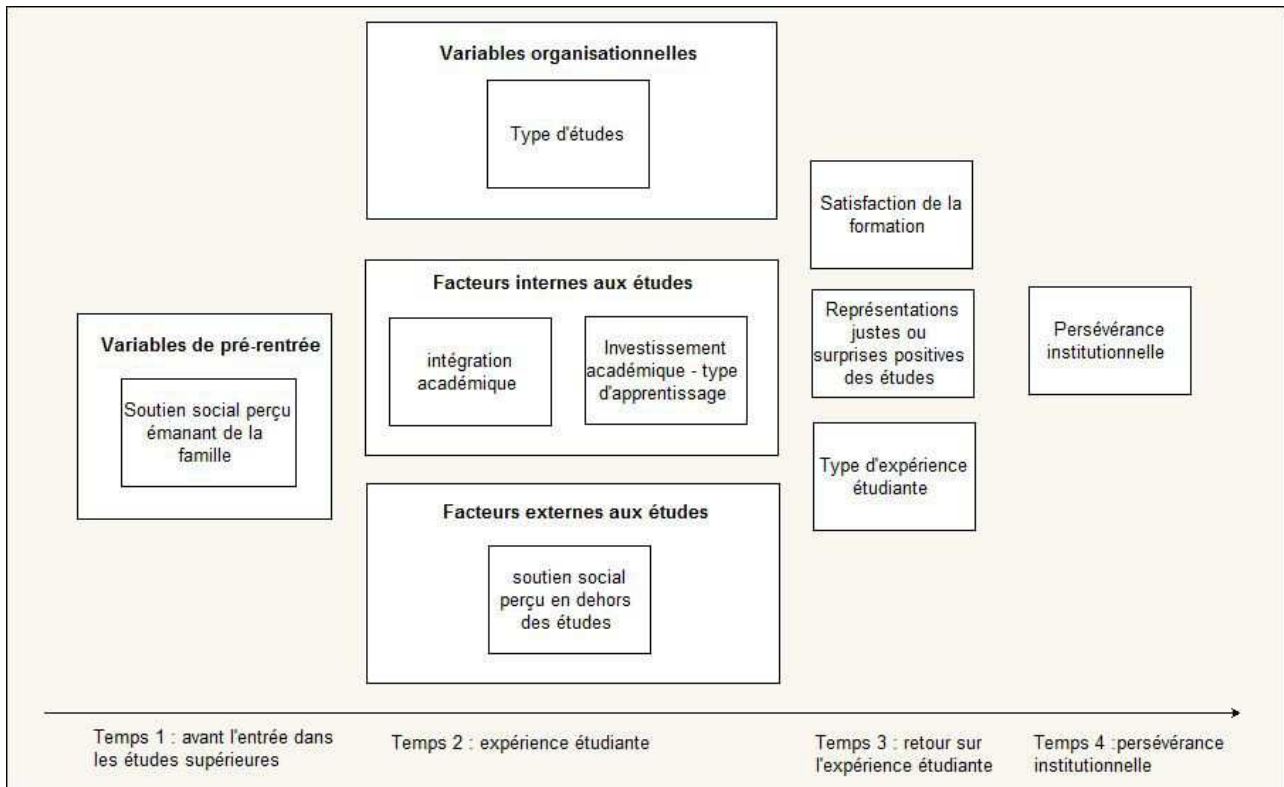


Schéma 5 : diagramme de causalité pour expliquer et prédire la poursuite d'études dans le même cursus en première année d'études supérieures



*Les processus communs afin d'expliquer la persévérance institutionnelle ainsi que la réussite académique dans la transition lycée – enseignement supérieur :*

Les diagrammes de causalité nous permettent de dire que toutes les variables significatives afin d'expliquer la persévérance institutionnelle à l'exception de la satisfaction de la formation le sont également pour comprendre la réussite académique en fin de première année dans l'enseignement supérieur. Ainsi, l'analyse causale de nos données qualitatives montre que le soutien social perçu en dehors des études avant et pendant l'expérience étudiante est important pour comprendre les processus menant à la fois à la réussite académique et à la persévérance institutionnelle. Au cours de notre analyse, plusieurs hypothèses ont été formulées afin de pouvoir interpréter nos résultats de recherche. Le soutien social perçu en dehors des études peut expliquer la réussite et la persévérance des étudiants en tant que conditionneur psychologique propice à l'ajustement scolaire et social

comme l'ont souligné plusieurs travaux de recherches (Pariat, 2008 ; Bean & Metzner, 1985 ; Tao et al., 2000 ; Richardson et al., 2012). Par conditionneur psychologique, nous entendons que ce soutien permet aux étudiants d'être dans un état psychologique bénéfique pour être concentrés sur leurs études. En témoignent par exemple les recherches qui ont diagnostiqué un lien significatif entre d'une part, l'estime de soi scolaire, le sentiment d'autonomie/liberté et d'autre part, la relation avec les parents. Nous soulignons également que le contexte de l'étude est particulier dans le sens où il illustre le passage de la vie de lycéen, encore dépendant de ses parents à celle d'étudiant, ce qui coïncide avec la transition d'un âge de vie à un autre ainsi qu'à une transformation des rapports entre parents et enfants devenant adultes (Cicchelli, 2001 ; Erlich, 1998 ; Budny et al., 2003). Dans ce sens, il nous paraît judicieux d'intégrer cet élément parmi les autres expliquant la réussite et la persévérance et qu'il est susceptible d'évoluer en décroissant progressivement le temps que le jeune construise son identité, modifie sa relation avec ses parents (Budny et al., 2003) et tisse des liens plus importants avec ses pairs.

Les variables organisationnelles telles que le type d'études qui est défini en fonction de la formation sans tenir compte des détails fournis par les étudiants sont également des éléments importants pour comprendre la réussite et la persévérance. Malgré les mesures actuelles qui visent à créer davantage de continuité entre le baccalauréat et le niveau d'études équivalent à la licence, il semble que le fonctionnement de l'établissement ainsi que le mode d'organisation pédagogique des cours influent encore sur les probabilités de réussite et de persévérance au sein de la population étudiante que nous avons suivie. Comme nous l'avons expliqué plus haut, l'interprétation de ces résultats s'appuie sur les recherches qui ont analysé les variables organisationnelles et leur impact sur le style de vie et de socialisation (Lahire, 1997 ; Michaut, 2012 ; Romainville, 2000 ; Coulon & Paivandi, 2008 ; Paivandi, 2010 ; Millet, 2010). Chaque type de formation est envisagée comme une matrice disciplinaire ou autrement dit, un environnement social, académique, institutionnel qui produit un style de vie, de socialisation, de rapport aux études que l'étudiant doit être en mesure de décrypter afin d'apprendre son métier et a fortiori, réussir et persévérer dans ses études (Coulon, 1997 ; Dubet, 1994, 2014). Seulement, le type d'études suivies peut être plus ou moins en rupture avec les contextes académique et institutionnel passés de l'étudiant, ce qui peut le déstabiliser et le conduire à éprouver le temps de l'étrangeté sur une longue période, en éprouvant de grandes difficultés à cerner les attentes de son nouveau métier (Coulon, 1997).

Les facteurs internes aux études étant à la fois significatifs pour la réussite académique et la persévérance institutionnelle sont l'intégration académique ainsi que le type d'apprentissage des étudiants. L'intégration académique englobe la qualité de l'ajustement aux études c'est-à-dire l'apprentissage du métier d'étudiant dont le degré de difficulté n'est pas ressenti de manière égale par les étudiants de notre population (Coulon, 1997) ainsi que l'appréciation des nouveaux rapports pédagogiques (Coulon & Paivandi, 2008) en situation de classe (Tinto, 1999 ; Filiault & Fortin, 2011). D'abord, notre étude permet d'affirmer que plus l'intégration académique a été rapide et vécue positivement, plus les chances de réussir et de poursuivre ses études sont grandes pour la population que nous avons étudiée. Cela renvoie aux études qui se sont intéressées aux interactions entre l'étudiant et son établissement dans le contexte d'apprentissage du métier d'étudiant (Coulon, 1997). Notre travail va aussi dans le sens des recherches qui ont montré l'existence d'un lien entre la qualité du climat scolaire, la réussite et la persévérance (Fortin & Filiault, 2011), notamment par l'intermédiaire de l'effet enseignant en terme de soutien (Blaya et al., 2011 ; Coulon & Paivandi, 2008 ; Cadima et al., 2010 ; Cash & Hamre, 2013 ; Cornelius-White, 2007 ; Davis, 2013 ; Pianta et al., 2002 cités par Vasseur, 2015 ; Schunk et al., 2008 ; Feldman, 2007 cités par Dupont et al., 2015) et de compétences pédagogiques comme celles d'enseigner avec des méthodes actives (Vasseur, 2015), d'être clairs dans les attentes académiques et les moyens permettant de les atteindre (Bong, 2013 ; Feldman, 2007 cités par Dupont et al., 2015) et d'adapter le niveau en fonction du public étudiant (Adams & Engelmann, 1996 ; Gauthier et al., 2013 cités par Vasseur, 2015).

Enfin, le style d'apprentissage semble jouer un rôle important pour expliquer à la fois la réussite et la persévérance mais les résultats de notre étude divergent des recherches qui ont montré que le type d'apprentissage superficiel visant plutôt les performances scolaires leur était moins lié que celui marqué par l'approfondissement et l'apprentissage des cours en fonction de leur structure dont l'objectif est plutôt la maîtrise des cours appris (Romainville, 2000 ; Okun et al., 2006 cité par Vasseur, 2015 ; Bong, 2005 ; Simons, Dewitte & Lens, 2004 cités par Dupont et al., 2015). Précisons toutefois que la très récente revue d'écrits de Dupont et al. (2015) ayant examiné les corrélations entre le type d'apprentissage pour les performances plutôt que la maîtrise ont montré des résultats contradictoires et inconsistants pour expliquer la réussite aux études (Fenollar, Romajn & Cuestas, 2007 ; Galand & Frenay, 2005 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich et al., 2002). Nous pensons pouvoir interpréter nos résultats du fait que les étudiants soient encore en apprentissage de leur métier (Coulon, 1997), qu'ils expérimentent leurs stratégies de réussite en fonction de leur marge de manœuvre (Dubet, 1994, 2014) et en fonction de la matrice disciplinaire de la formation



(Millet, 2010) dont les exigences académiques et les manières d'étudier (Lahire, 1997) sont spécifiques à chacune d'elles (Vermetten et al., 1999 ; Dupont et al., 2015 ; Alava et al., 2001 ; De Clercq, Galand & Frenay, 2013 ; De Clercq, Roland, Dupont & al., 2014 ). Enfin, le fait que cette méthode récolte réussite et persévérance est peut-être aussi une illustration de la continuité existant entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, ce qui répond aux objectifs actuels du gouvernement qui souhaite instaurer une continuité entre les deux niveaux d'études et pouvoir laisser le temps aux étudiants primo-arrivants d'apprendre leur métier d'étudiant. Cela illustrerait alors le fait que certains enseignants adaptent leur enseignement par rapport à leurs étudiants, renforçant alors leur capacité de réussir et de poursuivre dans la même formation (Gauthier et al., 2013 ; Adams & Engelmann, 1996 cités par Vasseur, 2015).

Finalement, les facteurs communs aux étudiants qui réussissent et qui persévèrent dans le même cursus sont l'appréhension juste des études ou le fait d'être surpris positivement par cette expérience. Les représentations justes des études supérieures peuvent être l'aboutissement de la démarche entreprise par les étudiants avant leur entrée dans les études : avec un profil proche de celui éclectique et divergent des étudiants (Biémar et al., 2003), nous pensons qu'une recherche par le passé qui s'est avérée active, cohérente et critique vis-à-vis des informations concernant la formation et ses nouvelles exigences académiques a pu contribuer à la réussite et à la poursuite d'études dans le même cursus. Ni désenchantement (Beaupère et al., 2007) ni désillusion (Stern, 1966 ; Budny et al., 2003 ; Lapeyronnie et al., 1992) n'ont eu ainsi lieu.

Le type d'expérience que nous avons construit fournit également un cadre explicatif de la réussite et de la persévérance. L'expérience étudiante la plus heureuse est un cumul de variables moteurs ou bénéfiques pour la réussite et la poursuite d'études puisqu'elle traduit un ajustement au contexte dans et en dehors des études. Le fait que le type d'expérience étudiante marquée par l'intégration académique soit significativement lié à la réussite et à la persévérance nous paraît également pertinent dans la mesure où même si les étudiants concernés ressentent des difficultés dans les autres dimensions de leur transition lycée – enseignement supérieur, ils se concentrent exclusivement sur leurs études, ce qui leur permet de mettre en œuvre des stratégies de réussite (Dubet, 1994, 2014) afin d'apprendre leur métier d'étudiant (Coulon, 1997).

*Les processus de la réussite académique nettement plus visibles que ceux de la persévérance institutionnelle dans la transition lycée – enseignement supérieur :*

Néanmoins, nous disposons moins d'éléments explicatifs de la persévérance institutionnelle que de la réussite académique. En effet, l'analyse des données de notre population montre que la réussite académique découle d'un plus grand nombre de facteurs que celui ayant pour effet la persévérance institutionnelle. Pour ne pas produire d'effet de redondance, nous ne présenterons et discuterons ci-dessous que des variables significatives dépendantes uniquement de la réussite académique.

Parmi les facteurs de pré-rentree aux études indépendants de la poursuite d'études mais significativement liés à la réussite académique des étudiants, nous trouvons des variables relatives à l'expérience scolaire antérieure des individus sur le plan personnel ainsi que leurs représentations de l'enseignement supérieur à propos de l'organisation pédagogique. Les étudiants qui ont eu par le passé un bon rapport envers l'institution scolaire paraissent plus à même de le reproduire dans l'enseignement supérieur, ce qui peut s'expliquer par le cumul d'expériences positives qu'ils ont vécues avec les différents établissements qu'ils ont fréquentés tout au long de leur scolarité. Leurs histoires scolaires (Charlot, 1992) peuvent ainsi constituer une approche intéressante pour mieux comprendre leurs représentations des études notamment avec les expériences relatives au plaisir d'apprendre et d'être dans un environnement éducatif chaleureux. Les représentations des études anticipées sur le plan des rapports pédagogiques et de l'estime scolaire sont également significatives pour expliquer la réussite académique, ce qui converge vers les recherches s'étant intéressées à des variables plutôt psychologiques axées sur les croyances motivationnelles et l'estime de soi scolaire (Romainville, 2000 ; Bandura, 1991 ; Robbins et al., 2004 ; Pintrich & De Groot, 1990 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008 ; MacDonald, 2007 ; Richardson et al., 2012 cités par Dupont et al., 2015).

En ce qui concerne les facteurs de l'expérience étudiante, la réussite académique inclut la formation structurante qui tient compte des détails amenés par les étudiants pour décrire le fonctionnement de leur formation, ce qui n'est pas le cas de la persévérance institutionnelle. En ce sens, notre étude confirme à nouveau le lien entre les variables organisationnelles de l'établissement telles qu'elles sont décrites ou non par les étudiants et les probabilités de réussite (Michaut, 2012 ; Lahire, 1997 ; Millet, 2010 ; Galand & Frenay, 2005 ; Pascarella & Terenzini, 2005).

Parmi les facteurs internes aux études, l'intégration sociale joue un rôle primordial. Ce constat converge vers les travaux qui ont montré une relation positive entre l'intégration parmi les pairs et la réussite académique notamment en terme d'engagement académique (Tinto, 2000 ; Newman, 2002), d'état psychologique et émotionnel positif (Cohen & Wills, 1985 cités par Pariat, 2008). Cependant, les résultats de notre étude montre que cette variable n'est pas liée à la persévérance institutionnelle alors que les études s'étant intéressées à ce lien ont souvent montré son existence et le fait qu'il était beaucoup plus important pour la persévérance que la réussite (Robbins et al., 2004). Néanmoins, ce résultat rejoint l'étude de Frenay et al. (2006) qui montrent que les variables relatives à l'intégration sociale sont davantage liées à la réussite qu'à la persévérance. Cela est plutôt surprenant dans le sens où nous nous étions attendue à ce que l'intégration sociale positive, créant un attachement au lieu et aux pairs explique la persévérance institutionnelle (Tinto, 1993). Comme nous l'avons fait plus tôt dans notre analyse, nous pensons que cela s'explique par le recours des étudiants à leurs relations extérieures, antérieures ou déjà connues au sein de la formation où ils se sont inscrits étant donné que le soutien social perçu en dehors des études explique à la fois la réussite et la persévérance pour notre population.

Enfin, la qualité de la transition personnelle ainsi que l'absence d'engagements extérieurs aux études sont les deux facteurs externes supplémentaires au soutien social perçu qui permettent d'expliquer la réussite académique. En effet, certains travaux de recherche abondent dans notre sens (Coulon, 1997 ; Grignon, 2000 ; Lahire, 1994 ; Sergeant, 2015) : les tracasseries quotidiennes des étudiants ou des événements de vie plus graves peuvent les conduire à échouer. Ces mêmes recherches établissent un lien entre les engagements extérieurs aux études et la non persévérance aux études, ce qui n'est pourtant pas le cas de notre étude. D'autres travaux scientifiques ont souligné que si certains besoins des étudiants relatifs à leur vie à côté des études étaient comblés, alors leur transition entre les deux niveaux d'études lycée – enseignement supérieur serait alors plus propice à la réussite (Brower, 1990 ; Upcraft et al., 1989). Ainsi, Brower (1990) a défini sept buts essentiels dans la vie des étudiants en première année dans les études supérieures dont font partie des facteurs externes aux études tels que le fait d'être capable d'être autonome, se construire une identité et savoir se gérer pour être en bonne santé. Concernant Upcraft et al. (1989), on retrouve la gestion de la vie personnelle parmi les objectifs les plus importants afin que les étudiants puissent mieux s'intégrer et réussir leur programme d'études.

La présentation et la discussion de nos résultats sous forme de diagrammes de causalité nous montrent des mécanismes explicatifs de la réussite académique et de la persévérance institutionnelle dont la significativité des relations varie en fonction de ces deux variables dépendantes et qui permettent de différencier les quatre types de persévérance examinées dans notre recherche. Ainsi, nous avons pu observer des processus communs à la réussite et à la persévérance institutionnelle tels que le soutien social extérieur aux études avant et pendant l'expérience étudiante, l'intégration académique, le type d'apprentissage, le type d'études, le fait d'avoir bien anticipé la transition lycée – enseignement supérieur ou d'en avoir été surpris positivement et enfin le type d'expérience étudiante. Les éléments différenciateurs sont la qualité de l'expérience scolaire passée sur le plan personnel, les projections positives dans le contexte d'apprentissage, l'intégration sociale, la qualité de la transition personnelle et les engagements extérieurs aux études pour la réussite académique et seulement la satisfaction à l'égard de la formation pour la persévérance institutionnelle. Ces variations observées en fonction de ces deux variables dépendantes montrent que la réussite et la persévérance ont certes des points communs en terme de processus explicatifs mais des différences qui marquent une dissociation entre elles (Roland et al., 2015 ; Leclercq et al., 2014) et qu'il serait intéressant d'approfondir dans des recherches ultérieures.

## **5. CONCLUSION GENERALE, LIMITES ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE CONCERNANT LES RESULTATS DU SECOND CORPUS – CHAPITRE 7**

*Synthèse de nos principaux résultats de recherche issus de l'analyse du second corpus d'entretiens :*

Les résultats de l'analyse thématique fréquentielle du second corpus d'entretiens ont montré que la transition lycée – enseignement supérieur se manifestait par plusieurs processus représentant plusieurs dimensions d'ajustements (Baker & Siryk, 1986, 1989 ; Tinto, 1993, 1999 ; Sauvé et al., 2006, 2008) que nous pouvons également comprendre avec une approche découpée chronologiquement (Coulon, 1997) et plusieurs logiques individuelles mises en œuvre par les étudiants afin de réussir et persévérer dans le même cursus (Dubet, 1994, 2014). Cette première méthode d'analyse nous permet ainsi de rendre compte de la richesse de notre matériau dans une visée à la fois exploratoire et descriptive.

Le constat est similaire pour les résultats relatifs à la construction d'une typologie de l'expérience étudiante. Cette étape a rendu possible la caractérisation de la transition lycée – enseignement supérieur en fonction des parcours individuels des étudiants de notre population en tenant compte de leur ressenti dans et en dehors des études et comment ce dernier s'inscrivait dans le temps (Coulon, 1997). A la différence de l'analyse thématique fréquentielle que nous pourrions assimiler à une approche par facteurs isolés, notre tentative de construire une typologie de l'expérience étudiante a pour vocation de prendre en compte les relations de co-présence entre les variables étudiées notamment en nous appuyant sur l'outil d'analyse étant la matrice à regroupements conceptuels dans le but de voir les tendances qui émanent de notre population (Huberman & Miles, 2003). A l'issue de cette analyse, nous avons pu construire quatre types d'expérience étudiante dont nous avons préservés les différenciations en créant des sous-groupes. Comme les travaux de recherche de Dubet (1994) et Boyer et al. (2001), nous avons cherché à construire ces expériences étudiantes en partant de plusieurs dimensions qui sont en l'occurrence pour notre recherche celles de l'ajustement aux études (Baker et al., 1986, 1989) et de l'intégration de l'étudiant (Tinto, 1997, 1999) afin de les mettre ultérieurement en perspective avec la persévérance institutionnelle, la réussite académique et les quatre types de persévérance tels que nous les avons définis pour notre étude.

Les résultats suivants répondent ainsi à cette finalité en caractérisant et différenciant les quatre types de persévérance, la réussite académique et la persévérance institutionnelle. Afin d'être la plus précautionneuse vis-à-vis de nos données, nous avons opté pour l'utilisation du test exact de Fisher qui permet de tester le lien d'indépendance entre plusieurs variables alors que les effectifs sont faibles. Si les résultats ne peuvent être envisagés comme généralisables, ils permettent néanmoins de définir clairement et objectivement les facteurs étant liés significativement aux variables dépendantes retenues pour notre recherche et représentant notre population étudiante spécifique. Ainsi, les tests de Fisher ont confirmé notre première hypothèse de recherche qui établissait une différenciation des quatre types de persévérance en fonction des facteurs de l'expérience étudiante. L'examen des tests statistiques notamment par la construction des diagrammes de causalité (Huberman & Miles, 2003) nous a également permis de déceler si les mêmes facteurs de l'expérience étudiante expliquaient tout autant ou davantage la réussite académique par rapport à la persévérance institutionnelle, ce qui a également confirmé que la réussite académique n'est pas nécessairement produite par les mécanismes menant à la persévérance institutionnelle et vice-versa

même si la réussite est nécessaire pour poursuivre les études sur moyen et long terme (Roland et al., 2015).

*Limites et perspectives de recherche suite à l'analyse du second corpus d'entretiens :*

Malgré les apports de notre travail, nous remarquons plusieurs limites inhérentes à notre recherche. Outre le fait que notre étude se focalise sur un nombre restrictif d'étudiants et ne prétend pas être généralisable, nous pouvons faire état de certains points qui mériteraient d'être approfondis ou faire l'objet d'autres recherches s'intéressant à la réussite académique et/ou la persévérance institutionnelle des étudiants dans l'enseignement supérieur.

D'abord, comme il en a été déjà question pour le premier corpus d'entretiens, nous pouvons déceler plusieurs lacunes dans notre outil de méthode et qui s'expliquent en partie par les choix de délimitation conceptuelle et disciplinaire que nous avons dû prendre pour effectuer notre recherche. Nous pensons au manque de variables dites motivationnelles (Frenay et al., 2013) ou psychologiques, étant donné que nous avons privilégié une approche interactionnelle et organisationnelle de la réussite et de la persévérance en mobilisant de ce fait des modèles de compréhension issus de la sociologie. Il nous semble donc bénéfique d'introduire à l'avenir dans l'outil de collecte de données des variables motivationnelles telles que le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1991), l'estime de soi scolaire (Romainville, 2000) et d'auto-détermination (Deci & Ryan, 2000) de façon à voir si ces dernières sont au moins aussi significatives voire davantage que les autres pour comprendre la réussite et la persévérance, ce qui irait dans le sens des méta-analyses recensées par Dupont et al. (2015). Nous appuyons sur ce point étant donné que l'analyse de certains des résultats de notre recherche nous a conduit à émettre des hypothèses traduisant et faisant appel à des concepts ou théories portés sur la perception de l'individu sur lui-même et son état psychologique (par exemple l'effet du soutien social).

Parmi nos résultats attendant aux facteurs internes aux études, il aurait été intéressant d'obtenir les rendements scolaires précis des étudiants (en connaissant leur moyenne par semestre) afin d'avoir une partie des données plus objective pour mieux appréhender leur ajustement académique, d'une façon à compléter les données que nous avons recueillies à ce propos. Nous avons d'ailleurs été surprise que l'investissement académique en tant que présence en cours n'ait pas été lié

significativement à la réussite et à la persévérance aux études alors que les méta-analyses récentes montrent l'inverse (Dupont et al., 2015), ce qui nous renvoie à une autre limite de notre travail, celle de ne pas avoir suffisamment creusé la relation des étudiants par rapport à leurs cours en tant que rapport au savoir (Charlot, 1992) et profil de motivation scolaire (Brasselet et al., 2010 ; Deci & Ryan, 2000). Certes, nous avons pu constater que la satisfaction de la formation telle que codifiée à partir des entretiens pouvait nous éclairer à propos de l'intérêt des étudiants manifesté vis-à-vis de leurs cours, en nous basant sur la co-présence de la congruence de leur formation à leur projet et du sentiment de s'y sentir bien. Cette variable est d'ailleurs dépendante uniquement de la persévérance institutionnelle, n'étant pas liée significativement à la réussite académique. Ce constat ne peut que nous conduire au même raisonnement énoncé précédemment à savoir le manque d'approfondissement des variables motivationnelles au sein de notre recherche qu'il conviendrait de compenser dans de futures recherches étant donné leur grand pouvoir explicatif de la persévérance (Frenay et al., 2013 ; Dupont et al., 2015).

En ce qui concerne les facteurs externes aux études, Sergeant (2015) a déjà montré que cette dimension de l'expérience étudiante était peu étudiée dans la recherche alors que les étudiants qu'elle a rencontrés ont fait émerger le thème d'événement de vie comme une catégorie d'analyse à part entière, pouvant interférer sur la qualité de l'expérience étudiante et les conduire au risque de décrocher. Prendre en compte les facteurs externes de l'expérience étudiante, surtout pendant la première année d'études nous semble donc primordial afin de mieux appréhender les processus menant à la réussite académique et à la persévérance institutionnelle. Jusqu'à présent, ce sont plutôt les recherches portant sur les étudiants non traditionnels ou en formation distancielle qui se sont intéressées à ce type de facteur (Sauvé et al., 2006, 2008) mais pourquoi ne pas les intégrer (ou mieux les intégrer) dans les futures enquêtes portant sur la réussite et la persévérance ?

Enfin, notre recherche se limite à la transition lycée – enseignement supérieur et il serait intéressant de prolonger le suivi des étudiants jusqu'au terme de leur expérience des études et leur entrée dans le monde du travail. Par exemple, notre recherche a montré que l'intégration sociale n'était pas liée à la persévérance institutionnelle du fait hypothétique que le soutien des pairs devant protéger les étudiants du décrochage était compensé par celui émanant du conjoint, de la famille ou des amitiés antérieures. Comment évolue la relation entre la persévérance et les sources des soutiens sociaux en fonction de l'avancée des étudiants dans leur parcours ? Nous nous posons la même question vis-à-

vis du type d'apprentissage où notre recherche a montré un lien significatif entre le fait d'étudier superficiellement les cours afin de réussir les examens et la réussite académique, ce qui ne coïncide pas avec la plupart des recherches ayant mesuré la relation entre type d'apprentissage et réussite académique (Dupont et al., 2015). Cela se questionne probablement en fonction de la matrice disciplinaire (Millet, 2010) mais nous serions curieuse de vérifier si les exigences académiques se modifient en fonction du niveau d'études et si les étudiants perpétuant ce type d'apprentissage sont encore les plus nombreux à réussir et à poursuivre leurs études. D'autres variables présentes et construites pour notre recherche à savoir la satisfaction de la formation ainsi que le type d'expérience étudiante devraient peut-être également faire l'objet d'autres travaux scientifiques afin de construire une typologie de l'expérience étudiante qui soit solide et qui permettrait d'anticiper la réussite académique et la persévérance institutionnelle. Cela pourrait compléter les recherches préexistantes qui ont cherché à caractériser les étudiants en fonction de plusieurs dimensions de leur expérience (Dubet, 1994 ; Boyer et al., 2001 ; Beaupère et al., 2009).



## CONCLUSION GENERALE

La transition du lycée vers l'enseignement supérieur est une période marquée par de nombreux changements auxquels les jeunes doivent faire face afin de s'intégrer académiquement et socialement à leurs études tout en apprenant à s'auto-gérer et construire leur identité en dehors de leurs études. Répondre à ces nouvelles exigences académiques, sociales et personnelles est un réel problème puisque nous observons que les taux d'échec et de décrochage ont principalement lieu en première année d'études supérieures en France comme à l'étranger, ce qui produit également des effets négatifs sur la collectivité et l'établissement que quittent ou dans lequel échouent les étudiants.

Le décrochage et la persévérance institutionnelle dans l'enseignement supérieur en France sont des objets de recherche en construction très récents (Bernard, 2015 ; Beaupère et al., 2007 ; Hedhili, 2016). Si de récentes méta-analyses (Robbins et al., 2004 ; Richardson et al., 2012) et recensions d'écrits scientifiques (Dupont et al., 2015 ; Endrizzi, 2010 ; Vasseur, 2015 ; Sauvé et al., 2006 ; Rey, 2005) ont montré que la persévérance institutionnelle et/ou la réussite académique étaient la résultante de processus complexes, multifactoriels et appartenant à des catégories de variables explicatives très différentes, peu d'études empiriques ont pu intégrer à leur analyse la complémentarité des diverses approches explicatives des deux phénomènes, présentant ainsi des limites méthodologiques et conceptuelles (Hedhili, 2016 ; Dupont et al., 2015 ; Neuville et al., 2013)<sup>92</sup>. L'approche par facteurs isolés, sans tenir compte (ou insuffisamment) des relations inter-variable et ne s'inscrivant que dans un nombre restreint de catégories de variables (par exemple uniquement dans une perspective sociologique ou organisationnelle) constituent en effet les principales limites de ces recherches alors qu'il existe des modèles théoriques de la persévérance institutionnelle holistiques et permettant d'expliquer la nature des relations entre les variables (Tinto, 1993, 1997 ; Neuville et al., 2013 ; Hedhili et al., 2016). La principale difficulté est la définition et l'opérationnalisation des concepts et modèles théoriques dans les enquêtes empiriques qui peuvent varier d'une recherche à une autre et rendre encore plus compliqué leur comparaison (Dupont et al., 2015). Par ailleurs, la délimitation conceptuelle de la persévérance et du décrochage est également problématique et mérite d'être approfondie et clarifiée afin d'éviter les confusions et l'effet « fourre-tout » (Millet, 2012 ; Roland et al., 2015 ; Dupont et al., 2015).

---

<sup>92</sup> Le même constat est fait pour les recherches portant sur le décrochage dans l'enseignement secondaire (Esterle-Hedibel, 2006).

Notre recherche a donc vocation de répondre à différents objectifs dont la définition est directement liée à ces différentes observations. L'un d'entre eux est de définir autrement la persévérance en l'adaptant à la transition du lycée vers l'enseignement supérieur. Comme Hedhili (2016) et Sergeant (2015), nous considérons que la persévérance aux études ne se limite pas aux étudiants qui continuent dans le même cursus d'études mais qui font le choix de ne pas quitter l'enseignement supérieur. Pour ainsi dire, les étudiants pouvant être qualifiés de décrocheurs parce qu'ils se réorientent sont persévérants mais d'une autre manière que les autres. Cette première distinction est importante puisqu'il y a souvent confusion entre la réorientation et l'abandon définitif des études (Millet, 2012). Une seconde distinction également importante et provenant des amalgames faciles entre d'une part, réussite et persévérance et d'autre part, échec et décrochage d'autre part (Roland et al., 2015 ; Dupont et al., 2015) a été prise en considération pour notre travail : pour apporter plus de précision dans notre approche de la persévérance, nous y avons intégré le fait de réussir ou d'échouer académiquement en plus du premier critère. Quatre types de persévérance ont été définis à partir de ces deux approches : la persévérance institutionnelle avec et sans réussite académique et la persévérance non institutionnelle (réorientation) avec et sans réussite académique.

Notre problématique de recherche est donc de décrire et d'expliquer les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique en première année d'études supérieures. Pour atteindre notre objectif principal de recherche, nous nous sommes inspirée du modèle théorique de l'intégration de l'étudiant de Tinto (1997) qui bénéficie d'une reconnaissance parmi la communauté scientifique étant donné qu'il a été revu et amélioré à plusieurs reprises (Neuville et al., 2013 ; Sauvé et al., 2006, 2008). Ce modèle présente de multiples avantages puisqu'il restitue les facteurs de pré-admission aux études et de l'expérience institutionnelle pendant l'année universitaire, ce qui permet une approche longitudinale et qu'il synthétise des perspectives à la fois psychologiques, sociologiques, économiques, organisationnelles et interactionnelles même si l'une des critiques les plus récurrentes et encore d'actualité lui étant adressée est le manque de variables motivationnelles (Neuville et al., 2013 ; Hedhili et al., 2016). Étant donné qu'il se limite à la persévérance institutionnelle dans le contexte universitaire, nous avons également intégré la notion de type d'études (Lahire, 1997) dans la délimitation de notre cadre théorique.

Notre cadre théorique construit, nous avons ensuite choisi de répondre à notre problématique de recherche avec l'usage des entretiens semi-directifs. Deux périodes ont été consacrées à l'élaboration

des guides d'entretiens et leur passation, l'une s'étant déroulée pendant l'année de terminale dans les quatre établissements ayant répondu présents pour notre recherche et la seconde, au terme de la première année d'études dans l'enseignement supérieur. Le discours des participants (N = 47) a été analysé en prenant appui sur les méthodes d'analyse des données qualitatives énoncées par Huberman & Miles (2003) qui préconisent d'explicitier les étapes de recherche et de répondre aux critères de scientificité et d'éthique. Pour chacun des deux corpus d'entretiens, plusieurs étapes relatives au protocole d'analyse des données ont été respectées en fonction de notre recherche. Avec l'aide du logiciel N VIVO v.10, nous avons d'abord encodé nos données en fonction de listes d'indicateurs définis par rapport à notre problématique de recherche et cadre théorique puis avons eu recours à l'encodage ouvert et de second niveau. Pour décrire et explorer nos données, nous avons fait usage de l'analyse thématique fréquentielle (Bardin, 2013) et de la matrice à regroupements conceptuels (Huberman & Miles, 2003) rendant possible dans un deuxième temps la construction de deux typologies correspondant aux deux corpus d'entretiens, l'une relative aux processus d'orientation et l'autre décrivant l'expérience étudiante. Dans un troisième temps ayant pour objectif d'expliquer les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique, nous avons utilisé le test exact de Fisher et élaborer deux diagrammes de causalité en ne reprenant que les variables significativement liées aux variables dépendantes étudiées pour notre recherche (Huberman & Miles, 2003).

L'analyse thématique fréquentielle et la typologie des projets faites à partir du premier corpus soulignent que les processus d'orientation se déroulant au lycée sont la combinaison de plusieurs variables elles-mêmes exprimant un entrelacement de plusieurs logiques individuelles et sociales. Les trois logiques telles que théorisées par Dubet dans la sociologie de l'expérience scolaire (1994) nous ont paru les plus pertinentes et les plus proches des mécanismes que nous avons observés. Pendant cette période de transition, les lycéens sont impliqués dans une logique de stratégie pour se démarquer ensuite sur le marché scolaire et professionnelle, ce qui est aussi fortement lié à la logique d'intégration sociale puisque leur choix d'orientation et leur connaissance des études reposent sur les représentations de l'enseignement supérieur telles que véhiculées surtout par la famille mais aussi le lycée et le cercle d'amis côtoyé qui sont leurs principales socialisations de référence. Les lycéens sont aussi des acteurs qui négocient avec leur marge de manœuvre et qui réalisent des choix en ayant conscience des exigences futures (scolaires et professionnelles) et de leur degré de familiarité à l'enseignement supérieur. Le fait de prendre ce type de décision et de

devoir s'affirmer dans la construction de son identité en étant plus ou moins en phase avec la famille traduit ainsi la logique de subjectivisation (Dubet, 1994, 2014).

Les résultats issus du test statistique exact de Fisher qui sont relatifs aux facteurs de pré-admission et décrivant les processus d'orientation au lycée invalident la majorité de nos hypothèses en ce qui concerne les relations supposées significatives avec les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. Ainsi, les variables déclinant le passé scolaire des lycéens sur le plan académique (absence de redoublement et de grandes difficultés académiques), leur type de projet et leur investissement personnel pour l'élaborer, l'origine sociale de leur famille ainsi que le capital culturel institutionnalisé de leurs parents et membres de la fratrie ne permettent pas de répondre à certaines de nos questions de recherche, ce qui n'est pas le cas de la satisfaction manifestée à l'égard de l'institution scolaire par les lycéens, du soutien familial et des représentations de l'enseignement supérieur. En effet, ces trois variables sont liées significativement aux quatre types de persévérance et la réussite académique alors que seul le soutien familial avant l'entrée aux études semble expliquer la persévérance institutionnelle.

L'analyse thématique fréquentielle et la construction d'une typologie de l'expérience étudiante en première année d'études supérieures qui ont été faites à partir du second corpus d'entretiens permettent d'enrichir notre compréhension de l'expérience étudiante pour ensuite mieux expliquer la persévérance institutionnelle, la réussite académique et les quatre types de persévérance que nous avons retenus pour notre recherche. Ainsi, les premiers résultats relatifs à l'usage de ces deux outils font état de plusieurs processus mis à l'œuvre durant la première année d'études et qui peuvent une fois qu'ils ont été mis en relation, permettre de qualifier les expériences étudiantes de plus ou moins positives. L'analyse des propos recueillis auprès des étudiants va dans le sens de l'approche du métier d'étudiant de Coulon (1997), des trois logiques individuelles de la sociologie de l'expérience scolaire de Dubet (1994, 2014 ; Dubet & Martuccelli, 1996) ainsi que du modèle de Tinto (1997). Ainsi, la transition lycée – enseignement supérieur peut se comprendre à travers plusieurs étapes importantes qui sont marquées temporellement (Tinto, 1997 ; Coulon, 1997), et à partir des logiques individuelles des étudiants (Dubet, 1994, 2014) qui dépendent des socialisations et de leur impact. Il apparaît que plus les étudiants ont vécu une expérience de transition globalement positive, plus ils sont nombreux à réussir académiquement et à persévérer institutionnellement. La qualité du passage du lycée vers l'enseignement supérieur repose ainsi sur la combinaison de plusieurs variables qui

sont l'intégration académique vécue sans difficultés majeures (validation des deux semestres d'études, compréhension et appréciation des nouveaux apprentissages et méthodes pédagogiques), l'intégration sociale (climat de classe positif, bonne entente avec les pairs), un engagement académique se manifestant par la présence à tous les cours, un soutien social important et provenant de la famille et des amis connus avant les études, l'absence d'engagements extérieurs, une transition personnelle positive et enfin, la satisfaction à l'égard de la formation. Moins l'expérience étudiante est positive et focalisée sur l'intégration académique, plus les risques d'échouer et de se réorienter sont grands même si nous avons pu observer que dans de rares cas, des étudiants cumulant plusieurs expériences négatives ont néanmoins persévéré et réussi leur première année d'études, ce qui rejoint ici la signification de persévérance donnée entre autres par Lessard et Fortin (2013).

Les résultats relatifs au test exact de Fisher nous ont ensuite permis de mettre en valeur les relations significatives entre les variables étudiées et les quatre types de persévérance, la persévérance institutionnelle et la réussite académique. A l'exception de l'investissement académique (présence à tous les cours), toutes les variables décrivant l'expérience étudiante y compris la typologie que nous avons construite, différencient significativement les quatre types de persévérance que nous avons retenus pour notre étude, ce qui montre qu'il existe des mécanismes différents en fonction de la forme de persévérance étudiée. Cela peut être le premier signe que la catégorisation de la persévérance que nous proposons est pertinente mais elle vise à être vérifiée et enrichie avec l'apport d'autres recherches.

Concernant les variables indépendantes de notre recherche, toutes sont liées de manière significative à la réussite académique sauf la satisfaction à l'égard de la formation. Ainsi presque toutes nos hypothèses qui stipulaient un lien entre les facteurs de l'expérience étudiante et la réussite académique ont été vérifiées et semblent confirmer le modèle de Tinto (1997) même si ce dernier est censé n'expliquer que la persévérance institutionnelle. De ce fait, nous pouvons confirmer qu'une bonne intégration académique et sociale semblent prédire la réussite académique tout comme les variables organisationnelles déclarées ou non déclarées par les étudiants, le type d'apprentissage, le soutien social perçu en dehors des cours, l'absence d'engagements extérieurs, la qualité de la transition personnelle, les représentations justes ou surprises positives liées à l'expérience institutionnelle ainsi que le type de l'expérience étudiante la plus heureuse ou la plus focalisée sur l'intégration académique. L'absence de lien entre la satisfaction à l'égard de la formation et la

réussite académique nous interroge. En effet, plusieurs méta-analyses récentes ont démontré que les étudiants motivés et manifestant de l'intérêt pour leurs études étaient plus nombreux à réussir que les autres, ce qui va à l'encontre de notre étude (Dupont et al., 2015 ; Robbins, Lauver, Le et al., 2004 ; Richardson, Abraham & Bond, 2012 ; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Néanmoins, la persévérance institutionnelle est liée significativement à cette variable, ce qui rejoint cette fois-ci les recherches citées plus haut. Cela signifie peut-être que la réussite ne s'explique pas toujours de la même manière que la persévérance qui s'éprouverait plus dans les croyances motivationnelles que les autres types de facteurs étudiés.

Par rapport à la réussite académique, nos hypothèses qui définissaient une relation significative entre la persévérance institutionnelle et les variables décrivant l'expérience étudiante ont été plus nombreuses à être réfutées, ce qui montre que le modèle de Tinto (1997) n'est pas celui qui nous permet d'expliquer le mieux la persévérance institutionnelle pour la cohorte que nous avons suivie. En effet, l'intégration sociale, la qualité de la transition personnelle, l'absence d'engagements extérieurs et la formation telle que décrite par les étudiants n'expliquent pas le fait qu'ils poursuivent ou non leurs études alors que le soutien social perçu en dehors des études, le type d'études suivies, l'intégration académique, le type d'apprentissage, la satisfaction à l'égard de la formation, les représentations justes ou surprenantes mais positives en rapport avec les études et enfin le type d'expérience étudiante le permettent. Contre nos attentes, l'intégration sociale n'a pas semblé jouer sur la persévérance institutionnelle des étudiants de première année d'études supérieures mais uniquement sur la réussite académique. La formation telle que décrite par l'étudiant en terme d'organisation et de fonctionnement n'a pas eu d'impact non plus sur les probabilités de persévérance alors que le type d'études sans prise en compte des déclarations faites par les étudiants est lié significativement à la persévérance institutionnelle. Soulignons également que le type d'apprentissage associé à la performance et reposant sur une approche superficielle des cours a été recensé seulement parmi une partie des étudiants appartenant au groupe de leurs pairs qui persévèrent institutionnellement et réussissent académiquement, ce qui ne va pas dans le sens de nombreuses recherches qui ont eu tendance à montrer que ce type d'apprentissage était beaucoup moins lié à la réussite et à la persévérance que celui réalisé pour la maîtrise et approfondi (Dupont et al., 2015). Cependant, certaines recherches (Fenollar, Romajn & Cuestas, 2007 ; Galand & Frenay, 2005 ; Harackiewicz, Barron, Pintrich et al., 2002) ont montré que ce type d'apprentissage orienté vers les performances étaient loin d'être univoques puisqu'elles arrivaient tantôt à la

conclusion qu'il expliquait la réussite tantôt l'échec.

Plusieurs réflexions ont été amorcées pour comprendre ces résultats. Par rapport à la réussite académique, le fait que le type d'apprentissage associé au bachotage soit uniquement présent dans le groupe des étudiants en réussite et persévérant dans le même cursus peut être questionné en fonction des exigences académiques des filières d'études (Lahire, 1997 ; Millet, 2010) et du niveau d'études post-baccalauréat. En plus d'un effet éventuel du type d'études, nous pouvons ainsi croire que la première année d'études est censée favoriser la réussite d'un grand nombre d'étudiants en alignant les exigences académiques de l'enseignement supérieur avec celles de l'enseignement secondaire, au moins dans un premier temps afin que les primo-arrivants prennent leurs marques pour mieux apprendre leur métier d'étudiant. De plus, les méta-analyses récentes concernant ce type d'apprentissage ne mettent pas en avant des résultats univoques sur la probabilité de réussite et de persévérance (Dupont et al., 2015).

Par rapport aux résultats relatifs à la persévérance institutionnelle, nous pensons que l'importance du soutien social extérieur aux études peut compenser le fait que l'intégration sociale ne semble pas avoir d'incidences sur la poursuite d'études dans le même cursus surtout que les étudiants sont encore dans une période de transition et qu'ils découvrent l'enseignement supérieur et la prise en main de leur vie personnelle à côté des études. Dans cette période, les recours aux cercles de connaissance les plus proches paraissent ainsi répondre aux besoins des étudiants qui les sollicitent et les citent comme source de soutien les plus importants pendant leur première année d'études. En revanche, l'intégration au groupe de pairs est vecteur de réussite et d'intégration académique comme l'ont montré plusieurs recherches (Pariat, 2008 ; Tao et al., 2000) puisqu'en échangeant et en travaillant avec les autres, les étudiants peuvent mieux apprendre leur nouveau métier (Coulon, 1997).

Malgré les apports de notre travail, nous avons dû nous heurter à plusieurs limites en ce qui concerne notre méthodologie et nos résultats de recherche.

D'abord, la taille de notre échantillon est assez restreinte et ne se répartit pas de façon égale entre les quatre types de persévérance retenus pour notre recherche. Même si l'un de nos objectifs est de mieux catégoriser les formes de persévérance pour mieux les décrire et les expliquer et qu'il était nécessaire de procéder par entretiens semi-directifs pour pouvoir les caractériser et les différencier

sans être contrainte par une procédure close, nous pensons qu'il aurait été bénéfique d'avoir au moins une centaine d'individus suivis et se répartissant plus uniformément. Mais cela n'a pas été possible notamment à cause des faibles retours lors de l'appel aux participants et de nos moyens matériels et humains, obstacle auquel nous avons été également confrontée pour un autre aspect méthodologique.

Nous regrettons que notre étude n'intègre pas suffisamment de sources de données qui soient diverses. Pour plus d'objectivité et une meilleure compréhension des facteurs de la persévérance et de la réussite en première année d'études supérieures, il aurait été bénéfique de compléter notre approche avec les notes exactes des individus lors de leur année en terminale et lors des examens d'études supérieures. Pour mieux cerner l'effet établissement des quatre lycées participants, il aurait été également enrichissant de mener des entretiens complémentaires avec les professeurs principaux, les proviseurs ainsi que les conseillers d'orientation psychologues mais d'un point de vue logistique, humain et matériel, cela n'a pas été possible. Il en est de même concernant de possibles observations lors d'événements dédiés à l'orientation dans les quatre lycées. Étant donné la dispersion géographique et le nombre de formations suivies par notre cohorte pendant leur première année d'études, la question ne s'est pas posée : il nous était impossible de trianguler davantage nos données. Nous avons donc dû composer en fonction des descriptions apportées par les étudiants et le libellé de sa formation afin de renseigner la variable du type d'études et des notes d'entretiens effectués auprès des parents de certains d'entre eux.

D'autre part, la définition de certaines variables est discutable, notamment celles de l'investissement personnel lors de l'élaboration du projet et de la satisfaction à l'égard de la formation où l'on peut se reprocher d'avoir fait se chevaucher plusieurs concepts et manquer de précision. Il serait plus enrichissant de définir l'investissement personnel pour la définition du projet en fonction des actions des lycéens et du sens qu'ils leur attribuent. En plus de tenir compte de la quantité de démarches effectuées pour le faire, prendre en compte le cheminement de chaque lycéen et son avis critique par rapport aux informations aurait été vraiment intéressant comme l'ont fait Biémar et al. (2003). En ce qui concerne la satisfaction à l'égard de la formation, nous avons peut-être été trop réductrice de regrouper à la fois l'intérêt manifesté pour les cours, la compatibilité de la formation avec les attentes des étudiants et le fait de se sentir bien et de vouloir continuer dans la même formation. Cela peut être interprété comme un raccourci ou une notion un peu fourre-tout, qui ne permet pas de



dissocier les effets des différents concepts se regroupant dans cette même et unique variable et cela rend difficile la comparaison de nos résultats de recherche avec d'autres, ce qui rejoint les propos de Dupont et al. (2015) concernant les études s'étant focalisées sur ce type de variables motivationnelles.

Par ailleurs, nous pensons que les mises en relation inter-variables n'ont pas été assez développées même si nous avons pu émettre des hypothèses entre certaines d'entre elles et pu les vérifier dans l'analyse thématique fréquentielle des discours des étudiants. Par exemple, le soutien social en dehors des études est à la fois explicatif des quatre types de persévérance, de la persévérance institutionnelle et de la réussite académique. A partir de ce constat, nous pouvons nous demander en quoi cette variable est corrélée à ces différents résultats. D'après les discours des étudiants, elle interfère sur la qualité de la transition personnelle et de l'expérience institutionnelle mais ne nous indique pas comment. Peut-on supposer comme Pariat (2008) que ce soutien donne la possibilité aux étudiants d'être dans un état psychologique bénéfique et propice à la réussite et à la persévérance ? Dans ce cas, est-ce le soutien social qui explique directement ces observations ou est-ce les croyances motivationnelles ainsi développées par les étudiants qui leur permettent d'engager des processus comportementaux facilitant l'intégration sociale et académique ? Cette question nous amène à considérer une dernière limite inhérente à notre recherche.

En effet, nous faisons le constat que notre usage du modèle de Tinto (1997) explique beaucoup plus la réussite académique que la persévérance institutionnelle. Nous pensons que cela est dû au fait que les variables motivationnelles manquent à notre approche ou sont insuffisamment présentes même si nous en avons intégrées quelques unes comme l'engagement académique comportemental, l'intérêt manifesté aux études et le projet compatible ou non avec le cursus des étudiants qui transitent par la variable générique de la satisfaction à l'égard de la formation. Cette auto-critique va dans le sens des observations de Neuville et al. (2013) : malgré la révision du modèle de Tinto, les variables motivationnelles qui sont propres aux croyances individuelles et non traduites en actes ne sont pas suffisamment prises en compte alors que l'on sait que certaines d'entre elles expliquent une part importante de la variance de la persévérance et de la réussite comme le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997). Il serait ainsi bénéfique de mieux utiliser et varier l'approche psychologique de notre objet de recherche.

Compte-tenu de l'ensemble de nos résultats et auto-critiques, nous pouvons suggérer plusieurs pistes de recherche. Pour commencer, il serait intéressant de vérifier si notre classement des types de persévérance est pertinent lorsque nous intégrons à notre réflexion la place de la réussite et de l'échec et incluons le fait de persévérer ailleurs comme ont pu le soulever certains chercheurs (Millet, 2012 ; Roland et al., 2015 ; Hedhili, 2016). Nous nous posons la même question vis-à-vis de la typologie de l'expérience étudiante que nous avons construite. Le fait de les tester sur un plus grand nombre d'étudiants, à différents niveaux et types d'études post-baccalauréat pourrait constituer une première ouverture de recherche.

Comme plusieurs chercheurs (Sauvé et al., 2006, 2008 ; Hedhili, 2016 ; Neuville et al., 2013 ; Esterle-Hedibel, 2006), nous pensons aussi que la persévérance, le décrochage, l'échec et la réussite aux études supérieures sont complexes et nécessitent plusieurs approches pour mieux les comprendre. Poursuivre des recherches sur ces deux thématiques en utilisant simultanément plusieurs approches théoriques et empiriques ne peut qu'améliorer leur compréhension et définition en tant qu'objets de recherche. De plus, il nous paraît important de définir la méthodologie de recherche afin d'avoir une perspective moins restreinte que celle par facteurs isolés qui ne prend pas suffisamment en compte des relations existant entre les variables et qui ont parfois le défaut supplémentaire de se limiter à une seule approche disciplinaire. Le recours à ce type de méthode pourrait répondre à certaines de nos interrogations sur les effets directs et indirects de certaines variables de notre recherche comme le soutien social, les engagements extérieurs et la qualité de la transition personnelle encore peu prises en compte pour expliquer la réussite et la persévérance dans des modèles holistiques et confirmer ou infirmer les études ayant déjà testé les relations entre les variables du modèle de Tinto (1997) (Sergeant, 2015 ; Pariat, 2008).

## BIBLIOGRAPHIE

- Alava, S & Clanet, J. (2000). Eléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales : regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des Sciences de l'éducation*, XXVI, (3). p. 545-570.
- Alava, S.& Romainville, M. (2001), Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 159-180.
- Albouy, V. & Wanecq, T. (2003) "Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles", *Economie et Statistique*, n°361, 27-52
- Allen, D. (1999). Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence. *Research in higher education*, 40 (4), 461-485.
- Allen, J., Robbins, S., Casillas, A. & Oh, I.-S. (2008). « Third-year College Retention and Transfer: Effects of Academic Performance, Motivation, and Social Connectedness ». *Research in Higher Education*, no 49(7), p. 647-664.
- Alpert, G. et Dunham, R. (1986). Keeping academically marginal youths in school: A prediction model. *Youth and Society*, 17, 346-361
- Amadiou, F., & Tricot, A. (2015). Les facteurs psychologiques qui ont un effet sur la réussite des étudiants. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliu*, (Vol. XXXIV N° 2), pagination en cours. <http://doi.org/10.4000/apliut.5155>
- Amrous, N. (2005). Les disparités des emplois du temps, *OVE Infos n°11*, mai 2005.
- Arrow K.J. (1973). "Higher education as a Filter", *Journal of Public Economics*, 2.
- Astin, A. W. (1970). «The methodology of research on college impact. *Sociology of Education*, 43: 223-254.
- Astin, A. W. (1975). *Preventing Students from Dropping Out*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Audet, L. (2008). Recherche sur les facteurs qui influencent la persévérance et la réussite en formation à distance, *Recension des écrits, documents 1 et 2 : synthèse et bibliographie. REFAD*.
- Aumond, M. & Beaulieu, F. (1994). En Ontario, on raccroche. *Éducation et francophonie*, 22 (2), 32-39.
- Auzoult, L. (2008). L'autonomie, conceptions et pratiques. *Pratiques Psychologiques*, 14(2), 237-245.
- Arrow K. (1962). « The Economic Implications of Learning by Doing », , vol. 80, pp. 155-173.
- Baker, R., & Schultz, K. (1992). Experiential counterparts of test-indicated disillusionment during

- freshman adjustment to college. *NACADA Journal*, 12(2), 13-22,
- Baker, R W., & Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counselling Psychology*, 33,31-38.
- Baker, R W., & Siryk, B. (1989). *Manual of the SACQ*. Los Angeles, CA : Western Psychological Services.
- Ball, S., Davies, J., David, M., & Reay, D. (2001). Décisions, différenciations et distinctions : vers une sociologie du choix des études supérieures. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 65– 75. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2826>
- Ballion, R. (1982). *Les consommateurs d'école*. Stock.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1991). « Social cognitive theory of self-regulation». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, no 50, p. 248-287.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck université.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Puf.
- Bariaud, F., & Bourcet, C. (1998). *L'estime de soi à l'adolescence*. In M.Bolognini & Y.Prêteur (Éd.), *Estime de soi. Perspectives développementales* (pp.125-146). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Barrère, A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.
- Barrère, A. & Sembel, N. (1998), *Sociologie de l'éducation*, Paris, Nathan, coll Education en poche
- Barrouillet, P., Camos, V., Morlaix, S., & Suchaut, B. (2008). Progressions scolaires, mémoire de travail et origine sociale : quels liens à l'école élémentaire ? *Revue Française de Pédagogie*, (162), 5-14.
- Bartels, J. (1982). « Dropout at the distance university in the Federal Republic of Germany » Présentation au forum annuel de l'*Association for Institutional Research*. Denver.
- Baumrind, D. (1978). « Parental disciplinary patterns and social competence in children », *Youth & Society*, vol. 9, no 3 : 239-276.
- Bautier E. & Rochex J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens » : démocratisation ou massification ?* Paris : Armand Colin.
- Bean, J. P., & Metzner, B. S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485–540.

<http://doi.org/10.3102/00346543055004485>

- Bean, P. & Eaton, S. B. 2000. «A psychological model of college student retention». In J. M. Braxton (Ed.) *Reworking the student departure puzzle*. Nashville, TN: Vanderbilt University Press, p. 48-61.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001-02). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Bean, I. P., & Metzner, B. S. (1985). A conceptual model of nontraditional undergraduate student attrition. *Review of Educational Research*, 55(4), 485- 540.
- Beaud, S. (2003). *80 % au bac... et après ? - Les enfants de la démocratisation scolaire*. La découverte.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Huguée, C. (2007). *L'abandon des études supérieures*, La documentation Française.
- Beaupère, N., Macaire, S. & Boudesseul, G. (2009). *Sortir de l'université sans diplôme*, Etudes et recherche, La documentation française.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*. Chicago, University of Chicago Press.
- Bédarida, C. (1994). *SOS Université*, Paris, Seuil.
- Bedin, V., & Broussal, D. (2012). Place et opportunité des travaux sur l'effet maître dans les recherches en pédagogie universitaire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 111–128. <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1170>
- Béduwé, C. (2006). L'échec à l'université. La situation professionnelle des jeunes sortis de l'université sans avoir obtenu le DEUG, *Note du LIRHE*, n°431.
- Béduwé C. & Giret J.-F. (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? », , n°378-379, pp.55-83. DOI : 10.3406/estat.2004.7225
- Bennett, R. (2003). Determinants of undergraduate student drop-out rates in a university Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education* ; 27(2), 123-141.  
DOI:10.1080/030987703200065154
- BenYoseph, M., Ryan, P. & Benjamin, E. (1999). Retention of adult students in a competence-based individualized degree program : Lessons learned. *Journal of Continuing Higher Education*, 47(1), 24–30. DOI:10.1080/07377366.1999.10400362
- Berger, B. (2000). Optimizing capital, social reproduction and undergraduate persistence: A sociological perspective. Dans I. M. Braxton (Éd.), *Reworking the student departure puzzle* (pp. 95-124). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Bernard, P.-Y. (2014). Le décrochage scolaire en France : usage du terme et transformation du

- problème scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (37), 29–45.
- Bernard, P.-Y., (2015). « Pourquoi considérer le décrochage scolaire comme un problème ? », *La Vie des idées*, 21 avril 2015. URL : <http://www.laviedesidees.fr/Pourquoi-considerer-le-decrochage-scolaire-comme-un-probleme.html>
- Bernet, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? *Carrefours de l'éducation*, (27), 131–152.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*, Paris : Éd. de Minuit, 1975.
- Berthelot, J.-M. (1993). *Ecole, orientation, société*. Paris, Presses Universitaires de France (Pédagogie d'aujourd'hui), 1993, 187 p., 128
- Biddle, B.J., Banks, B.J. & Slavings, R.L. (1987). Norms, preferences, identities, and retention decisions. *Social Psychology Quarterly* 26 : 159-85.
- Biémar, S., Philippe, M.-C. & Romainville, M. (2003).« L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 32/1 2003, 31-51.
- Blanchet, A. (2013). *Les techniques d'enquête en sciences sociales*. Dunod.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes*. Armand Collin.
- Blaug M. (1994), *La méthodologie économique*, Economica (deuxième édition).
- Blaya, C. (2003). *Constructions sociales du refus de l'école : processus de non-scolarisation, de déscolarisation et de décrochage scolaire en France et Angleterre*. Rapport de recherche. DPD.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires, l'école en difficulté* (1ère Edition). De Boeck.
- Blaya, C., Gilles, J.-L., Plunus, G., & Tièche Christinat, C. (2011).« Accrochage scolaire et alliances éducatives : vers une intégration des approches scolaires et communautaires » *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, 2011, p. 227-249.
- Blos, P. (1967), *Le second processus d'individuation*, M. Perret-Catipovic, F. Ladame trad. Franç., Lausanne, Delachaux & Niestlé, 1997, 113-150.
- Blöss T. & Erlich V., (2000). « Les bacheliers technologiques en question », , 41(4), p.747-775.
- Blustein, D.L. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357. DOI : 10.1016/0001-8791(88)90025-5
- Bodin, R. & Millet, M. (2011). « L'université, un espace de régulation », *Sociologie* [En ligne], N°3, vol. 2, 2011, mis en ligne le 06 janvier 2012, consulté le 26 août 2016. URL : <http://sociologie.revues.org/998>
- Boissonneault, J., Michaud, J., Côté, D., Tremblay, C.-L. & Allaire, G. (2007). L'abandon scolaire en Ontario français et perspectives d'avenir des jeunes. *Education et francophonie*, Volume XXXV : 1, printemps 2007.ACELF.

- Bolognini, M., & Prêteur, Y. (1998). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Paris: Delachaux et Niestlé.
- Bong, M. (2005). « Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels ». *Journal of Educational Psychology*, no 97(4), p. 656-672.
- Bonnéry, S. (2003). Le décrochage scolaire de l'intérieur : interaction de processus sociaux, cognitifs, subjectifs et langagiers. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 36(1), 39–58.
- Bonnéry, S. (2004). « Décrochage cognitif et décrochage scolaire », in GLASMAN D. et OEUVRARD F. (Éds), *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- Boshier, R. (1973). Educational participation and dropout : A theoretical model. *Adult Education Quarterly*, 23(4), 255-282.
- Boudon, R. (1974). « La sociologie des inégalités dans l'impasse », in *Analyse et prévision*, tome XVII, p. 83-95
- Boudon, R. (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris, Presses universitaires de France, 1re édition.
- Boudrenghien G. & Frenay M. (2011). « La transition de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur : rôle des représentations et motivations à l'égard de son projet de formation ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, no 40(2).
- Boudrenghien, G., Frenay, M., & Bourgeois, É. (2012). Untainable educational goals: Disengagement, reengagement with alternaive goals, and consequences for subjective wellbeing. *European Review of Applied Psychology*, 62(3), 147-159.
- Bouffard, L. (1993), « La théorie sociale- cognitive des buts » dans *Revue québécoise de psychologie*, vol. 14, no 2, p. 43-83.
- Bouffard-Bouchard, T., Parent, S. & Larivée, S. (1990). Capacité cognitive, sentiment d'autoefficacité et autorégulation. *European Journal of Psychology of Education*, 5, 355-364.
- Boujut, É., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 157–177. <http://doi.org/10.4000/osp.1367>
- Boulet A., Savoie-Zajc L. & Chevrier J. (1996) : *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec.
- Bourdieu, P. (1978) « Classement, déclassement et reclassement », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no24, novembre 1978, p.2-22
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse de l'état*. Paris: Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1997). « Le champ économique », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no119, septembre 1997, p.48-66

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. (Paris). Minit.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C (1970). *La Reproduction*, Minit, 1970.
- Bourdon F., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C.. & Rapiou M.-T. (1994). « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la Recherche urbaine*, 62-63, 1994, p.99-112.
- Boutchenik, B., Coron, C., Grobon, S., Goffette, C. & Vallet, L.-A. (2015). Quantifier l'influence totale de la famille d'origine sur le devenir scolaire et professionnel des individus. *Economie et Statistique n°477*, 2015.
- Boutin, G. et Daneau, C. (2004). *Réussir : prévenir et contrer l'échec scolaire*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Boyer, R., Coridian, C. & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, n°136, juillet-août-septembre 2001, 97-105.
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Réapprendre à apprendre pour réussir en première année de D.E.U.G. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (31/3). <http://doi.org/10.4000/osp.3249>
- Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte* . Paris: PUF.
- Brasselet, C., & Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (39/4). <http://doi.org/10.4000/osp.2883>
- Braxton, J. M., Hirschy, A. S., & McClendon, S. A. (2004). *Understanding and reducing college student departure*. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 30, No. 3. San Francisco: Jossey-Bass.
- Braxton, J.M., Milem, J.F. & Sullivan, A.S. (2000). The influence of active learning on college student departure process. *Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590. DOI:10.2307/2649260
- Brotcorne, P., & Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 45–68.
- Brower, A. (1990), « Student Perceptions of Life Task Demands as a Mediator in the Freshman Year Experience » dans *Journal of Freshman Year Experience*, vol. 2, no 2, p. 7-30.
- Brown, R., & Evans, W.P. (2002). Extracurricular activity and ethnicity: Creating greater school connection among diverse student populations. *Urban Education*, 37, 41-58.
- Bruno, A. (2009). *Lire Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron. Les Héritiers - Les étudiants et la culture - Un renouveau de la sociologie de l'éducation*, Lire.
- Buckley, H.D. (1971). A comparison of freshman and transfer expectations. *Journal of College Student Personnel*, 12, 186-188.
- Budny, D. D., & C. A. Paul. (2003). Working with students and parents to improve the freshman retention. *Journal of STEM Education* 4 (3&4): 1-9.



- Cabrera, A. F., Castaneda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143. <http://doi.org/10.2307/1982157>
- Cam, P. & Molinari, J.-P. (1998). *Les parcours des étudiants*, Paris, La documentation française, Cahiers de l'OVE n°5.
- Cartier, S. (2000). La lecture pour apprendre à l'ordre universitaire: proposition d'un cadre de référence È, *Res academica*, vol. 18, nos 1 et 2, p. 91-104.
- Cartier, S., Debeurme, G. & Viau, R. (1997). « La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence », dans L. Sauvé *et al.* (dir.), *Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système*, Québec, Société pour l'apprentissage à vie, 1997, p. 33-45.
- Cartier, S. & Langevin, L. (2001). Tendances et évaluation des dispositifs de soutien aux étudiants du postsecondaire dans le Québec francophone. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 353-381.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Casey, L., Quinn, J., Slack, K. & Thomas, L. (2002). *Student Services Project: Effective Approaches to Retaining Students in Higher Education*. London: DfES.
- Cazals, M.-P., & Baubion-Broye, A. (1997). Comparaison à autrui et bien-être psychologique chez les jeunes en situation professionnelle précaire, *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 52-60.
- Céreq, *enquête Génération 98*
- Champollion, P. (2013). *Les inégalités d'éducation et d'orientation d'origine territoriale*. Paris : L'Harmattan
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir*. Paris : Anthropos, 1999
- Charlot B. Bautier E. & Rochex Y. (1992). *École et savoirs en banlieue et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Chauvel, L. (1999). « Reproduction de la reproduction scolaire », , *Mouvements* n°5, p.10-19.
- Chemers, M., Hu, L., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55- 64. doi: 10.1037//0022-0663.93.1.55
- Chénard, P. (1989). *L'interruption des études à l'Université du Québec, volet II : Les motifs de départ*. Sainte-Foy : PUQ.
- Chénard, P. (2005). « L'accès au diplôme selon le point de vue américain ». Dans Chenard Pierre & Doray Pierre (dir.). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de

l'Université du Québec. Pages 67–83.

- Cheng, C. (2003). Cognitive and motivational processes underlying coping flexibility: A dualprocess model. *the American Psychological Association*, (2), 425-438.
- Chevallier, T., Landrier, S., Nakhili, N., & OVE. (2009). *Du secondaire au supérieur – Continuités et ruptures dans les conditions de vie des jeunes*. La documentation Française.
- Chickering, A. W. (1969). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cicchelli, V. (2001). *La construction de l'autonomie. Parents et jeunes adultes face aux études*. Paris. PUF.
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 205–226. <http://doi.org/10.4000/osp.2137>
- Clerc, N., & Fave-Bonnet, M.-F. (2001). Des «Héritiers» aux «nouveau étudiants»: 35 ans de recherches. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 9–19. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2821>
- Coffman, D. L., & Gilligan, T. D. (2002). Social support, stress and self-efficacy : effects on students' satisfaction. *Journal of College Student Retention: Research, Theory and Practice*, 4(1), 53–66. <http://doi.org/10.2190/BV7X-F87X-2MXL-2B3L>
- Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, p.95-120 Conseil Supérieur de l'Éducation. 1995a. *Des conditions de réussite au collégial: réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Avis au Ministre de l'Éducation, Québec, CSE, 1995.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1995b. *Le projet de modification du Règlement sur le régime des études collégiales*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- Conseil Supérieur de l'Éducation. 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Avis au ministre de l'Éducation, Québec, CSE.
- Convert, B. (2003). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 149(4), 61–73.
- Convert, B. (2008). “Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur”, *Education et formation* 77, 89-97
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. (PUF).
- Coulon A. & Paivandi S (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*, Paris,
- Observatoire national de la vie étudiante, 2008.
- COUSIN O. (1998). *L'efficacité des collèges*. Paris : PUF.

- Cros, L. (1961). *L'explosion scolaire*. Paris : C.U.I.P. 181p.
- Cuseo, J. (2005). « Decided », « undecided » and « in transition » : Implications for academic advisement, career counseling, and student retention. In R.S. Feldman (dir.), *Improving the first year of college : Research and practice* (p. 27-48). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G. & Russell, D. W. (1994). « Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective ». *Journal of Personality and Social Psychology*, no 66, p. 369-378.
- Danner M. (1999), *Améliorer la réussite en premier cycle universitaire : évaluation externe des effets du tutorat d'accompagnement*, thèse de troisième cycle, Sciences de l'éducation, Dijon : IREDU, 1999, n°99DIJOLO27.
- Darnon, B., & Butera, F. (2005). Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation de l'échelle d'Elliot et McGregor. *L'année Psychologique*, 105(1), 105-131.
- De Clercq, M., Galand, B., Dupont, S. & Frenay, M. (2013). « Achievement among first-year university students: an integrated and contextualised approach ». *European Journal of Psychology of Education*, no 28(3), p. 641-662.
- De Clercq, M., Roland, N., Dupont, S., Parmentier, P. et Frenay, M. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone. *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, (98) 1-28.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum.
- De Ketele, J.M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur : les facteurs de réussite. *Vie Pédagogique*, (66), 4-8.
- De La Rupelle, G. & Mouricou, P. (2009). *Donner du sens à ses données qualitatives en systèmes d'information : deux démarches d'analyse possibles avec le logiciel NVIVO 8*. Paris Dauphine Université.
- Del Bayle, J.-L. (2001). *Initiation aux méthodes des sciences sociales*. L'Harmattan.
- Demeuse, M., Friant, N. & Malaise, S. (2014). Réussite à l'université et composition socio économique de l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté : Une analyse de données longitudinales en Belgique francophone. *XXIe journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail. Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales*, Jun 2014, Dijon, France. Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Cereq), 48, pp.165-174, 2014, Relief. <hal-01010966>
- Deniger, M.A. & Roy, G. (2005). Les politiques d'intervention auprès des milieux scolaires défavorisés : enjeux historiques et perspectives contemporaines. In L. DeBlois et D. Lamothe (dir.), (p. 27-38). Québec: Presses de l'Université Laval.

- Dennis, J. M., Phinney, J. S. & Chutaceo, L. I. (2005). « The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students ». *Journal of College Student Development*, no 46, p. 223–236.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) model*. Thèse de doctorat, University of Texas at Austin, Austin, TX.
- Derumaux, M. & Riou, H. (2005). *CPGE – GE : les statistiques et chiffres-clés*, colloque de l'UPSTI 2005.
- Desjardins, S. L.; Kim, D.-O. & Rzonca, C. S. (2003). « A Nested Analyses of Factors Affecting Bachelor's Degree Completion » dans *Journal of College Student Retention*. Vol. 4, no. 4. Pages 407-435.
- Deslandes, R., Bouchard, P. & St-Amant, J.-C. (1999). Family variables as predictors of school achievement: Gender differences in Quebec adolescents. *Canadian Journal of Education*, 23, 390–404.
- Deslandes, R. & Potvin, P. (1998). Les comportements des parents et les aspirations scolaires des adolescents. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 2(1), 9–24.
- Deslandes, R. & Royer, É. (1997). Family-related variables and school disciplinary events at the secondary level. *Behavioral Disorders*, 23, 18–28.
- Dethare, B. (2005). Que deviennent les bacheliers les deux années après leur baccalauréat ? *Note d'information* no0519. Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Dethare, B. & Lemaire, S. 2008 “L'accès à la licence des bacheliers 2002”, *Note d'information*, DEPP, MEN 08.24, juillet
- Diambomba, M. & Ouellet, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons internationales dans CRIRES/FECs, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*, Montréal, CEQ, /éditions Saint-Martin, pp.58-76.
- Dille, B. & Mezack, M. (1991). « Identifying predictors of high risk among community college telecourse students » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 5, no. 1. Pages 24- 35.
- Dillon, C. & Greene, B. (2003). « Learner Differences in Distance Learning : Finding Differences that Matter » dans *Moore, Michael G. & Anderson, William G. (Ed.). Handbook of distance education*. Mahwah, N.J. Lawrence Erlbaum Associates. Pages 235-244.
- Diseth, Å., Pallesen, S., Brunborg, G. & Larsen, S. (2010). « Academic achievement among first semester undergraduate psychology students: the role of course experience, effort, motives and learning strategies ». *Higher Education*, no 59(3), p. 335-352.
- Dohn, H. (1991). « Drop-out in the Danish high school (gymnasium). An investigation of Psychological, Sociological and Pedagogical Factors » dans *International Review of Education*.

Vol. 37, no 8. Pages 415- 428.

- Dollinger, S. J., Matyja, A. M. & Huber, J. L. (2008). « Which factors best account for academic success: Those which college students can control or those they cannot? ». *Journal of Research in Personality*, no 42(4), p. 872-885.
- Donehower, G. (1968). *Variables associated with correspondence study, a study to test twelve hypotheses*. Thèse de maîtrise, University of Nevada.
- Dorais, S. (2003). La persistance aux études, défi premier en formation à distance dans *Pédagogie collégiale*. Vol. 16, No 8, mai. Extraits à : <http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/mai2003-persistanceetudes>.
- Doray, P., & Chenard, P. (2005). *L'Enjeu de la Réussite Dans l'Enseignement Supérieur*. PUQ.
- Doray, P., & Picard, F. (2011). La condition étudiante : regards longitudinaux. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 1–10.
- D'Ortun, F. (2006). « La persévérance dans une autoformation assistée, de travailleuses en situation travail-famille-formation » dans *Carriérologie*. Volume 10, numéro 3. [http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10\\_3-4/10\\_perseverance/index.html](http://www.carrierologie.uqam.ca/volume10_3-4/10_perseverance/index.html).
- Doucet, D. (1993). *Rôle du style parental dans le phénomène de l'abandon scolaire chez les adolescents*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, 35(4), 511–532. <http://doi.org/10.2307/3322182>
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'expérience*. La couleur des idées, Seuil, 288 p.
- Dubet F. & Martuccelli D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience*, Paris, Le Seuil.
- Duguet, A. (2014). *Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants*. Thèse de Doctorat. Université de Bourgogne.
- Dumora, B. (2001). Les intentions d'orientation et leur argumentation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, 148-165.
- Dumora, B., Cohen-Scali, V., Aisenson, D., Aisenson, G., & Pouyau, J. (2008). Les perspectives contextuelles de l'identité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 387–411. <http://doi.org/10.4000/osp.1737>
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C. & Vonthron A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26 (3), 389-414.
- Dupin-Bryant, P. (2004). « Pre-entry Variables Related to Retention in Online Distance Education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 18, No. 4: pages 199-206.
- Dupont, S., Clercq, M. D., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement

- supérieur. *Revue française de pédagogie*, (191), 105–136.
- Dupont, V., & Lafontaine, D. (2011). Les choix d'études supérieures sont-ils liés à l'établissement secondaire fréquenté ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften : Rivista Svizzera di Scienze dell' Educazione Revue Suisse des Sciences de l'Education*, 3(33), 461- 478.
- Dupriez, V., Monseur, C. & Van de Campenhoudt, M. (2009). *Etudier à l'université : le poids des pairs et du capital culturel face aux aspirations des études*. <halshs-00561511>
- Durkheim, E. (1951). Représentations individuelles et représentations collectives, *Revue de métaphysique et de morale*, 1898, 6, 273-302, Reprod. In *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF, 1951, 13-50.
- Durik, A.- M., Vida, M. & Eccles, J. S.(2006) Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, Vol 98(2), May 2006, 382-393. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.382>
- Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Solaux, G. (1997). S'orienter et élaborer un projet au sein d'un système hiérarchisé, une injonction paradoxale ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 26, 4, 459-482.
- Duru, M. & Mingat, A. (1988). Les disparités des carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection, *Année sociologique*, n°38, p.309-340.
- DURU-BELLAT M. & MINGAT A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat M. (1994-1995). « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales ». *Revue française de pédagogie*, n°109, p.111-141 & n°110, p.75-109.
- Duru-Bellat, M. (1995). Des tentatives de prédiction aux écueils de la prévention en matière d'échec en première année d'université, *Savoir*, (3), 399-416.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris, UNESCO, 2003
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, Vol. 63(1), 123–157. <http://doi.org/10.3917/popu.801.0123>
- Duru-Bellat, M., Le Bastard-Landrier, S., Piquée, C. & Suchaut, B. (2004), « Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire des élèves au lycée et à l'école primaire », *Revue française de sociologie* 3/2004 (Vol. 45) , p. 441-468 URL : [www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-3-page-441.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2004-3-page-441.htm). DOI : 10.3917/rfs.453.0441.
- Eccles, J. S. (1983). « Expectancies, values, and academic behavior ». In J. T. Spencer (dir.), *Achievement and achievement motivation*. San Francisco : W. H. Freeman, p. 75-146.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. et McCarthy, K. (1997). The relation of connection,

- regulation, and support for autonomy to adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 263–286.
- Eccles, J.S., & Wigfield, A. (2001). Academic Achievement Motivation, Development of. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Eds.), (pp. 14-20). Oxford, UK: Pergamon.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Elias, S. M., & MacDonald, S. (2007). Using past performance, proxy efficacy, and academic self-efficacy to predict college performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(11), 2518-2531.
- Endrizzi, L. (2010). Réussir l'entrée dans l'enseignement supérieur., *Dossier d'actualité de la VST* (59).
- Epstein, J. (1990). « Schools and family connections : Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family », dans *Families in Community Settings : Interdisciplinary Perspectives*, D. Unger et M. Sussman (dir.). New York : Haworth Press, p. 99-126.
- Erlich, V. (1998). *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*. Paris : Armand Colin.
- Erlich, V., Les investissements des étudiants, in FRICKEY A. (Ed.), *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*, Collection Insertion, Education et société Ministère de l'éducation Nationale, n -115, 2000, p. 93-138.
- Erlich, V. (2009a) Un renouvellement du monde étudiant, in Roudet B. dir. *Regards sur les jeunes en France*, Presses de l'Université Laval, PUL/INJEP, 43-68
- Erlich, V. (2009b) “La transition des années 1970-1980 : un monde étudiant renouvelé, une université inadaptée dans un contexte de récession économique”, in Gruel L., Galland O. & Houze G. dir. *Les étudiants en France*, Rennes, PUR, 69-123
- Erlich, V., Coridian, C., & Boyer, R. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 97–105.  
<http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2829>
- Erlich, V., Frickey, A., Héroux, P., Primon, J.-L., Boyer, R., & Coridian, C. (2000). La socialisation des étudiants débutants. . Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Erlich, V. & Verley, É. (2010), « Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation », *Education et Sociétés* 2/2010 (n° 26) , p.71-88  
URL : [www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-71.htm](http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2010-2-page-71.htm). DOI : 10.3917/es.026.0071.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). “Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes”, *Déviance et société*, 2006/1 (Vol. 30), p. 41-65.
- Etcheverry, E., Clifton, R. & Roberts, L. (2001). « Social Capital and Educational Attainment: A

- Study of Undergraduates in a Faculty of Education ». *Alberta Journal of Educational Research*, no 47(1), p. 24-39.
- Ethington, C. A. (1990). A psychological model of student persistence. *Research in Higher Education*, 31,279-293.
- Euriat, M. & Thélot, C., (1995). « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, XXXVI, 3, p.403-438.
- Factors Related to Nonacademic Adjustment of Freshmen Students*. (2008). ProQuest.
- Farabaugh-Dorkins, C. (1991). « Beginning to understand why older students drop out of college: A path analytic test of the Bean/Metzner model of nontraditional student attrition. » dans *AIR Professional File*. No. 39. Printemps. Pages 1-12.
- Fass, M. E. & Tubman, J. G. (2002). « The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement ». *Psychology in the Schools*, no 39, p. 561-573.
- Faurie, I. (2012). Sentiments d'efficacité personnelle et dynamique du projet professionnel. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 17(1),37-60.
- Fave-Bonnet, M.-F. & Clerc, N. (2001). « Des "Héritiers" aux "nouveaux" étudiants, 35 ans de recherches ». *Revue française de pédagogie* n° 136, juillet—septembre.
- Featherman, D. - L. & Hauser, R.-M. (1978). *Opportunity and change*. New York, Academic Press.
- Feldman, K. A. (2007). « Identifying exemplary teachers and teaching: Evidence from student ratings ». In R. P. Perry & J. C. Smart (dir.), *The scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based approach*. New York : Springer, p. 93-129.
- Félouzis, G. (1997). « Les étudiants et la sélection universitaire », *Revue Française de pédagogie*, n°119, p.91-106.
- Félouzis, G. (2000). « Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires ». *Sociétés contemporaines*, n°38.
- Felouzis, G. (2001a). *La condition étudiante, sociologie des étudiants de l'université*. Puf.
- Felouzis, G. (2001b). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 53–63. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2825>
- FÉLOUZIS, G. (2004). « Les indicateurs de performance des lycées : une analyse critique ». *Éducation et formations*, n° 70, p. 83-95.
- FÉLOUZIS, G. (2005). « Performances et “valeur ajoutée” des lycées : le marché scolaire fait des différences ». *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 1, p. 3-36.
- Felouzis, G., Sembel, N. (1997). La construction des projets à l'université. Le cas de quatre filières de l'université de masse, *Formation Emploi*, n° 58, pp. 45-59.
- Fenneteau, H. (2007). *Enquête : entretien et questionnaire*. Dunod.



- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*, Paris, Dunod, « Psycho Sup », 2012, 328 pages.
- Filiault, M. & Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire en secondaire*, Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire
- Fishbein, M.A. & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behavior: an introduction to theory and research*, Reading, MA, Addison Wesley.
- Fisher, S. (1994). *Stress in Academic Life: The Mental Assembly Line*, Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Fjortoft, N.- F. (1996). « Persistence in a distance learning program: A case in pharmaceutical education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 10, no. 3. Pages 49-59.
- Fleury-Bahi, G., Ndobo, A., Gardair, E., Jeoffrion, C., & Marcouyeux, A. (2012). "Identification au lieu et aux pairs : quels effets sur la réussite scolaire ?." *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 81(1), 97–113.
- Foner, Y. & Autret, K. (2000). Indécision et adaptation à l'université, *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29(3), 499-517.
- Fortin, M-F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: ChenelièreÉducation.
- Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. (2016). Psychosocial Factors and Community College Student Success A Meta-Analytic Investigation. *Review of Educational Research*, <http://doi.org/10.3102/0034654316653479>
- Fortes, M., Delignières, D., & Ninot, G. (2003). L'estime de soi: un ajustement dynamique. *Actes du Xe congrès international de l'ACAPS*, Toulouse, France.
- Fortin, L. & Lessard, A. (2013). La prédiction du décrochage scolaire au secondaire : analyse du cumul de facteurs de risque des décrocheurs. In G. Boudesseul (dir.), *Du décrochage à la réussite* (p. 191-207). Le Havre, France : L'Harmattan.
- Fortin, L. Royer, E. Marcotte, D., Potvin, P., & Yergeau, E. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 36(3), 219-231. DOI : 10.1037/h0087232
- Fouquet, S. (2013). *Note d'information*, 13.10. novembre 2013
- Fredricks, J.A.& Blumenfeld, P.C. (2004). A.H. Paris School engagement: Potential of the concept, state of the evidence *Review of Educational Research*, 74 (2004), pp. 59–109
- Frickey, A. (2000). La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales. *DPD-MEN*, (115).
- Frickey, A., Murdoch, J. & Primon, J.-L. (2004). « Les jeunes issus de l'immigration : de l'enseignement supérieur au marché du travail », *Bref*, n°205, CEREQ.

- Frickey, A., & Primon, J. L. (2003). Manières d'étudier en première année d'université et passage dans l'année supérieure. In G. Felouzis (dir.), *Les mutations actuelles de l'université* (p.229-249). Paris : Presses universitaires de France.
- Fugier P. (2008), Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, Les héritiers. Les étudiants et leurs études, dans *revue Interrogations*, N°6. La santé au prisme des sciences humaines et sociales.
- Galdiolo, S., Nils, F. & Vertogen, G. (2012). « Influences indirectes de l'origine sociale sur la réussite académique à l'université ». *L'Orientation scolaire et professionnelle*, no 41(1), p. 125-150.
- Galland, O. (dir. ) (1995). *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.
- Garrison, D. R. (1985). Predicting dropout in adult basic education using interaction effects among school and nonschool variables. *Adult Education Quarterly*, 36(1), 25-38.
- Gaucher, C. (2007). *Un modèle d'encadrement favorisant la persistance dans un contexte de formation à distance. recherche-action mené au cégep de Granby Haute-Yamaska. Mémoire*. Télé-université Janvier. 125 pages. <http://www.teluq.quebec.ca/biblio/documents/Gaucher.pdf>.
- Gerdes, H., & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, social, and academic adjustment of college students: A longitudinal study of retention [Electronic version]. *Journal of Counseling & Development*, 72 (3), 281-288.
- Girardot, P., Prouteau, D., Teissier & C., Tomasini, M. (2005).« La réussite en licence : des disparités importantes », *Note d'information*, 05-08, MEN-DEP, 2005.
- Giret, J.-F. (2000). *Pour une économie de l'insertion professionnelle des jeunes ?* Paris, Editions du CNRS.
- Giret, J.-F. (2005). Le sentiment de déclassement. In J.-F. Giret, A. Lopez & J. Rose (éd.), *Des formations pour quels emplois ?* (pp. 279-288). Paris : La Découverte.
- Giret, J.-F. (2009). « L'évolution des conditions d'insertion professionnelle des étudiants », Gruel L.Galland O. et Houzel G. (dir), *Les étudiants en France*, PUR, Rennes, pp. 331-348.
- Gollwitzer, P. M. (1996). The volitional benefits of planning. In P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 287- 312). New York: Guilford Press.
- Gombault, V. (2013). L'internet de plus en plus prisé, l'internaute de plus en plus mobile, *Conditions de vie des ménages*, Insee, juin 2013, n°1452.
- Granjon, F. (2009). « Inégalités numériques et reconnaissance sociale. Des usages populaires de l'informatique connectée», *Les Cahiers du numérique* 1/2009 (Vol. 5) , p. 19-44 URL : [www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-19.htm](http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-19.htm).
- Graunke, S. S., Woosley, S. A., & Helms, L. L. (2006). How Do Their Initial Goals Impact Students' Chances to Graduate? An Exploration of Three Types of Commitment. *NACADA Journal*, 26(1), 13–18. <http://doi.org/10.12930/0271-9517-26.1.13>

- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire, Montréal.
- Graziani, P. (2001). Stress, anxiété et stratégies d'ajustement. In P. Graziani, M. Hauteckète, S. Rusinek & D.Servant (Éd.), *Stress, anxiété et trouble de l'adaptation* (pp.91-103). Paris: Acanthe/Masson.
- Greenberg, J.S. (1981). *Expectancy theory predictions of completion behavior and achievement in correspondence education..* Dissertation, Pennsylvania State University.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L. & Pinel, E. (1992). 'Why do people need self-esteem?: Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function', *Journal of Personality and Social Psychology*, 63: 9 13-922.
- Grelet, Y. & Vivent, C. (2011). La course d'orientation des jeunes ruraux. (Espaces et Sociétés (ESO), centre associé régional du Céreq pour la région Basse-Normandie) *Bref*, n° 292 , 2011 , 4
- Grignon, C. (2000). *Les étudiants en difficulté, pauvreté et précarité* (rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale).
- Grignon, C. & Gruel, L. (1999). *La vie étudiante*, Paris, PUF.
- GRISAY A. (2006). « Que savons-nous de l'«effet d'établissement» ? ». In G. Chapelle & D. Meuret, *Améliorer l'école*. Paris : PUF, 2006, p. 215-230.
- Gruel, L. (2002). « Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », *OVE infos*, n°2.
- Gruel, L. & Amrous, N. (2003). Les étudiants jugent la vie étudiante, *OVE Infos*, n° 5.
- Gruel, L. & Tiphaine, B. (2004). « Des meilleures scolarités féminines aux meilleures carrières masculines », *rapport OVE-LESSOR* Université Rennes2.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N.K. Denzin et Y. S. Lincoln. *The Sage handbook of qualitative research* (3 ed.) (p.191-215), Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guillerm, M. & Tomasini, M. (2007). *Note d'information* DEPP 07.12 - Devenir des bacheliers deux ans après leur première inscription en première année de médecine : réussite et réorientation.
- Guinamard, I., & Colin, S. (2012). Lutter contre l'échec universitaire : une première année expérimentale de mise en place d'un tutorat entre pairs a l'Institut des Sciences et pratiques d'éducation et de formation. *Poiésis - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 5(0), p. 138–148.
- Gury, N. (2007). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur : temporalités de l'abandon et profils des décrocheurs. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 2-16.
- Hackett, G., Betz, N. E., Casas, J. M. & Rocha-Singh, I. A. (1992). « Gender, ethnicity, and social cognitive factors predicting the academic achievement of students in engineering ». *Journal of*

*Counseling Psychology*, no 39(4), p. 527-538.

Van Nuland, Hanneke, J.-C., Dusseldorp, E., Martens, R.-L. & Boekaerts, M., (2010). Exploring the motivation jungle : predicting performance of a novel task by investigating constructs from motivation perspectives in tandem, *International Journal of Psychology*, 45:4, 250-259.

Hayat, S., & Perdoncin, A. (2012). Introduction. Médias et sciences humaines et sociales : collaborations, diffusions, nouveaux formats. *Tracés*, HS-12(3), 141–149.

Hays, R. B., & Oxley, D. (1986). Social network development and functioning during a life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 305-313.

Hedhili, A. (2016). *Analyse multidimensionnelle de la persévérance de la persévérance aux études universitaires de premier cycle*. Université Laval.

Heilbrun, A. B., Jr. (1965). Personality factors in college dropout. *Journal of Applied Psychology*, 49(1), 1–7. <http://doi.org/10.1037/h0021653>

Henton, J., Lamke, L., Murphy, C., & Haynes, L. (1980). Crisis reactions of college freshmen as a function of family support systems. *Personnel and Guidance Journal*, 58, 508-511.

Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. & Herting, J. D. (1997). The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12, 34–67.

Hermanowicz-Joseph, C. (2004). The college departure process among the academic elite. *Education and urban society*, 37 (1), 74-93.

Hittelman, M. (2001). *Distance education report: Fiscal years 1995-1996 through 1999-2000*. Sacramento, CA: California Community Colleges, Office of the Chancellor. 11 pages. Hoffman, J. A., & Weiss, B. (1987). Family dynamics and presenting problems in college students. *Journal of Counseling Psychology*, 34,157–163.

Hollenbeck, J.R., & Klein, H.J. (1987). Goal commitment and the goal-setting process: Problems, prospects, and proposals for future research. , (2), 212-220.

Holmbeck, Grayson N.; Wandrei, M. L. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students. *Journal of Counseling Psychology*, Vol 40(1), Jan 1993, 73-78.

Horstmanshof, L. & Zimitat, C. (2004). *Time for Persistence*. Australie : Griffith Institute for Higher Education, Griffith University.

Houle, B. (2004). *Adult Student Persistence in Web-based Education*. Thèse de doctorat, New York University, New York, NY.

Huberman, A. M. & Miles, M. B. (2003), *Analyse des méthodes qualitatives* (2ème éd.), Bruxelles, Éditions De Boeck.

Janosz, M. (2000). « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine » dans *VEI Enjeux*. no. 122, septembre.

- Janosz, M. & Leblanc, M. (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire » dans *Revue canadienne de psycho-éducation*. Volume 25, numéro 2. Pages 61-88.
- Jarousse, J.-P., & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. , , 41-51. DOI : 10.3406/rfp.2001.2824
- Jencks, C. (1972). *Inequality : A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*, New York, Basic Books.
- Jimerson, S.; Egeland, B.; Sroufe, L.A. & Carlson, E. (2000). « A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development » dans *Journal of School Psychology*. Vol. 38, no 6. Pages 525-549.
- Johnes, G. & McNabb, R. (2004). Never give up on the good times: Student attrition in the UK. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*. Feb (1), 23-47.
- Jun, J. (2005). *Understanding dropout of adult learners in e-learning*. Thèse de doctorat, University of Georgia, 158 pages. [http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung\\_Jun.pdf](http://www.coe.uga.edu/leap/adulted/pdf/%20Jusung_Jun.pdf).
- Kahn, J. & Nauta, M. (2001). « Social-cognitive predictors of first-year college persistence: The importance of proximal assessment », *Research in Higher Education* vol.42, n°6, p.633- 652.
- Kalali, F. (2007). *Rapport au savoir : bilan de la place du sujet dans les travaux*. Congrès international AREF, symposium.
- Karabel, J. (1972). Open admissions : toward meritocracy or democracy. *Change* 3, mai (38-43).
- Kember, D. (1995). *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs, NJ.
- King, C. (2005). *Factors Related to the Persistence of First Year College Students at FourYear Colleges and Universities: A Paradigm Shift*. Wheeling Jesuit University.
- King, H. & Walsh, W.-B. (1972). Change in environmental expectations and perceptions. *Journal of student college personnel*, 13, 331-337.
- Kohn, P. M., Lafreniere, K. & Gurevich M. (1991). The inventory of high-school student's recent life experiences: a decontaminated hassles scale for a special population. *Journal of Behavioral Medicine*, 13, 619-630.
- Krause K.-L., Hartley R., James R., McInnes C. (2005). *The First Year Experience in Australian Universities: Findings from a Decade of National Studies*. Canberra: DEST
- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/3), 295–322. <http://doi.org/10.4000/osp.617>
- Lahire, B. (1994). *Les manières d'étudier*. Paris : La Documentation française.
- Lahire, B. (1997). *Les étudiants et le travail universitaire*, Coll. Les Cahiers de l'OVE (2), Paris, La documentation Française.

- Lahire, B. (2000). Conditions d'étude, manières d'étudier et pratiques culturelles, in C. Grignon (sous la dir.), *Les conditions de vie des étudiants*. Paris : PUF.
- Lambert, M., Zeman, K., M.-A. & Bussière, P. (2004). *Qui poursuit des études post-secondaires, qui les abandonne et pourquoi: Résultats provenant de l'Enquête auprès des jeunes en transition*. Coll. «Document de recherche». Ottawa: Statistique Canada, 39 p.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse de doctorat). Université de Bourgogne, Dijon.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- Lamothe, D., Currie, F., Alisat, S., Sullivan, T., Pratt, M. W., Pancer, S., & Hunsberger, B. (1995). Impact of a social support intervention of the transition to university. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 14(2),167-181.
- Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 23–36.
- Lapeyronnie D. & Marie J.-L. (1992). *Campus bleues. Les étudiants face à leurs études*. Paris : Seuil.
- Lapsley, D., Rice, K. G., & Shadid, G. E. (1989). Psychological separation and adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 286– 294.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development*, 68, 561–565.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of research on adolescence*, 8, 1-27.
- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social: Un soutien potentiel à la transition secondaire collégiale*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., Soucy, N., Bernier, A., & Roy, R. (1997). Exploration des qualités psychométriques de LOGIQUES, 480 pages. la version française du Student Adaptation to College Questionnaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1),69-94.
- Langenbach, & Korhonen, (1988). « An Analysis of Selected Personal Variables Associated with Persistence in a Nontraditional, Liberal Arts Upper-Division Degree Program" dans *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Community, and Continuing Education. Proceedings*. Muncie, Indiana, October 3-4, 1986.
- Langevin, L. (1999). *L'abandon scolaire : on ne naît pas décrocheur*. 2e éd., Montréal : Éditions

- Lassarre, D., Giron, C., & Paty, B. (2003). Stress des étudiants et réussite universitaire : les conditions économiques, pédagogiques et psychologiques du succès. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 669–691. <http://doi.org/10.4000/osp.2642>
- Lauterbach, C.-G. & Vielhaber, D.-P. (1966). Need-press and expectations-press indices as predictors of college achievement. *Educational and Psychological Measurement*, 26, 965- 972.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R., Opton, E. M. Jr. (1974). The psychology of coping: issues of research and assessment. In *Coping and Adaptation*, ed. G. V. Coehlo, D. A. Hamburg, J. E. Adams, pp. 249-315. New York: Basic Books
- Lazarus, RS & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer; New York.
- Le Bart, C.& Merle, P. (1997). *La citoyenneté étudiante : intégration, participation, mobilisation*. Paris : PUF.
- Legendre, R. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e éd. Montréal: Guérin.
- Levy-Garboua, L. (1979). « Marché du travail et marché de l'enseignement supérieur ». In LÉVYGARBOUA,L. ; EICHER, J. C. et alii. *Economie de l'éducation : travaux français*, Economica.
- Liu, R. (2002). *A methodological Critique of Tinto's Student Retention theory*. Communication présentée dans le cadre de Annual Forum for the Association for the Institutional Research, Toronto, June.
- L'éducation nationale en chiffres* - Ministère de l'Éducation nationale. (2013).
- Legendre, F. (2002). *Les Etudiants fantômes. Les sorties précoces de l'université Paris VIII*, Rapport de recherche, OVE Université Paris VIII.
- Lekholm, A. K. & Cliffordson, C. (2008). « Discrepancies between school grades and test scores at individual and school level: effects of gender and family background ». *Educational Research & Evaluation*, no 14(2), p. 181-199.
- Lemaire, S. (2000). *note d'information no 00.25*. Paris : ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP).
- Lemaire, S. (2002) « Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001 ». *Note d'information*, 02-02, MEN-DEP.
- Lemaire, S. (2004). « Que deviennent les bacheliers après leur baccalauréat ? Évolutions 1996-2002 », *Note d'information* n°04-14.
- Lemaire, S. (2008). Disparités d'accès et parcours en classes préparatoires. , *Note d'information* 08.16.
- Lenning, O. T.; Beal, P. E. & Sauer, K. (1980). *Retention and Attrition : Evidence for Action and Research*. Boulder, Colorado, National Center for Higher Education Management Systems, 132 pages.

- Lent, R. (2008). Une conception sociale cognitive de l'orientation scolaire et professionnelle : considérations théoriques et pratiques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 57–90. <http://doi.org/10.4000/osp.1597>
- Levine, J. B., Green, C. J., & Millon, T. (1986). The separation-individuation test of adolescence. *Journal of Personality Assessment*, 50, 123–137.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. C. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Linnehan, F., Weer, C. H. & Stonely, P. (2011). « High school guidance counselor recommendations: The role of student race, socioeconomic status, and academic performance ». *Journal of Applied Social Psychology*, no 41(3), p. 536-558.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Simons, R. (2002). « University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice ». *Studies in Higher Education*, no 27, p. 27-52.
- Lizzio, A., Wilson, K. & Hadaway, V. (2007). « University students' perceptions of a fair learning environment: A social justice perspective ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, no 32(2), p. 195-213.
- Loncle, P. (2013). Jeunes et politiques publiques : des décalages croissants. *Agora débats/jeunesses*, N° 64(2), 7–18.
- Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires, *Sociologie du travail*, n° 46, p. 184-204
- Mahler, M. (1975), *La naissance psychologique de l'être humain*, trad. franç., Paris, Payot, 1980.
- Mainich, S. (2015). *Les expériences sociales et universitaires des étudiants internationaux au Québec, le cas de l'Université Montréal : comprendre leur persévérance aux études*. Université de Montréal. Thèse de Doctorat.
- Mallinckrodt, B. (1988). Student retention, social support and dropout intention: Comparaison of black and white students. *Journal of College Student Development*, january.
- Marchand, P. (2006). Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002). *Histoire de l'éducation*, (109), 75–117. <http://doi.org/10.4000/histoire-education.1330>
- Marcotte, D. (2006). Dépression et suicide. In L.Massé, N. Desbien & C.Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école: révention, évaluation et intervention*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Marcouyeux-Deledalle, A., & Fleury-Bahi, G. (2007). Identification au collège, identification aux pairs et estime de soi : quelles relations avec l'image de l'établissement ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/2), 203–222. <http://doi.org/10.4000/osp.1384>
- Marks, E. (1967). Student perceptions of college persistence, and their intellectual, personality and performance correlates. *Journal of Educational Psychology*, 67 (4), 210-221. DOI:10.1037/h0024941



- Martinot, D. (1995). *Analyses psychosociales du soi*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G. & Govern, J. M. (2011). « The contributions of Parental Attachment Bonds to College Student Development and Adjustment: A Meta-Analytic Review ». *Journal of Counseling Psychology*, no 58, p. 565-596.
- Maunaye, E. (2013). S'installer dans un logement. *Agora débats/jeunesses*, N° 64(2), 77-89. <http://doi.org/10.3917/agora.064.0077>
- Maurice, D. (2001). Réussir la première année à l'université. La transition Secondaire-Université : le projet Boussole. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 77-86.
- McCombs, B.L. (1988). Motivational skills training: Combining metacognitive, cognitive, and affective learning strategies. In C. Weinstein, E. Goetz, and P. Alexander, (Eds.), *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation* (pp. 142-161). San Diego, CA: Academic Press
- McInnis, C & James, R. (2004). Access and Retention in Australian Higher Education. Dans Yorke, M., and Longden, B. (Eds.). *Retention and Student Success in Higher Education*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press, 33-45.
- Mechanic, D. (1983). Adolescent health and illness behavior : Review of the litterature and a new hypothesis for the study of stress, *Journal of Human Stress*, 1983, Taylor and Francis.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études : enquête sur trois populations scolarisées dans des filières « fermées » et « ouvertes », *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n° 26, pp. 367-387.
- Merle, P. (2002). *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte, coll. Repères.
- Merle, P. (2013). La Catégorie socio-professionnelle des parents dans les fiches administratives des élèves. *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, (8).
- Mertens, D.M. (1998). *Research methods in Education and Psychology. Integrating Diversity with Quantitative and Qualitative Approaches*. Thousand Oaks : Sage.
- Michaut, C. (2000), *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants*, thèse de Doctorat, Université de Bourgogne, Iredu.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités : Entrer à l'université. *Recherche et formation* n°43 , 101-113.
- Michaut C. (2004) « L'évaluation de la réussite universitaire », in E. Annot et M-F Fave-Bonnet, *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : enseigner, apprendre, évaluer* , Paris, L'Harmattan.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. Dans M. Romainville & C. Michaut (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. (p. 53-68) Bruxelles : De Boeck.

- Michaut, C., & Jarousse, J.-P. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 41–51. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2824>
- Millet, M. (2010). La socialisation universitaire des cultures étudiantes par les matrices disciplinaires. Yvonne Neyrat. *Les cultures étudiantes. Socio-anthropologie de l'univers étudiant*, L'Harmattan, pp.13-26, 2010. <halshs-00983909>
- Millet, M. (2012). L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France. Retours sur une notion ambiguë et description empirique. Dans M. Romainville & C. Michaut (Dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. (p. 69-89) Bruxelles : De Boeck.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires* ; Paris : PUF, 318 p. (Le lien social)
- Millot, B., & Orivel, F. (1980). *L'économie de l'enseignement supérieur*. Paris: Cujas.
- Ministère de l'Education, Québec (2004).
- Monteil, J.-M. & Huguet, P. (2002). *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte ?*, Pug, 2002.
- Montfort, V. (2000) "Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants de première année de sciences" *Sociétés contemporaines-40*, 57-76
- Montfort V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire. L'exemple de deux filières : sciences et AES*. Thèse de troisième cycle, EHESS.
- Moreau, C. (2010). « *Jeunesse développement intelligent* », SARL, équipe de recherche en sciences humaines et sociales fondée et gérée par le sociologue Christophe Moreau, audition.
- Morlaix, S. & Perret, C.(2012, Avril).Essai de mesure des effets du Plan Réussite en Licence, *Document de travail, CIPE/IREDU-CNRS*.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2013). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, n° 180(3), 77–94.
- Mouillet, S. (2006). « Après le bac professionnel ou technologique... », *Economie et statistiques*, Insee, n° 388-389, p.15-36.
- Nakhili, N. (2005). « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Education et formations*, 72, pp.165-167.
- National Center For Education Statistics (2005).
- Ndayizamba, A. (2015). *Approche qualitative des facteurs de réussite et d'échec en première année d'étude à l'Université du Burundi: Cas des étudiants formés dans les collèges communaux*. Presses universitaires de Louvain.
- Neufeld, G.R. ; Stevens, A. (1992). *Stay in school initiatives Book 1: A summary of research on school dropouts and implications for special education*. Kingston, ON: The Canadian Council

for Exceptional Children.

Neuville, S., Frenay, M., Noël, B. & Wertz, V. (2013). *Persévérer et réussir à l'université* Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

Nicourd, S. (2011). Les processus de socialisation des étudiants de la démocratisation universitaire. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 73–87. <http://doi.org/10.4000/rso.728>

Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2013). L'impact des ségrégations territoriales et universitaires sur les parcours étudiants : la filière AES. *Formation emploi*, n° 120(4), 57–74.

Nora, A., & Cabrera, A. F. (1993). The construct validity of Institutional Commitment: A confirmatory factor analysis. *Research in Higher Education*, 34(2), 243–262. <http://doi.org/10.1007/BF00992164>

Nota, L., Soresi, S., & Ferrari, L. (2008). « Premier principe : je crois en moi... parce que c'est aussi dans mon intérêt » : une formation pour renforcer les sentiments d'efficacité. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/1), 113–134. <http://doi.org/10.4000/osp.1628>

Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études, in O. Galland (sous la dir.), *Le monde des étudiants*. Paris : PUF.

Obradovic, I., Le Nézet, O., & Spilka, S. (2013). Jeunes usagers de drogues et demande d'aide. *Agora débats/jeunesses*, N° 64(2), 61–76.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (1997). *Enquête des conditions de vie des étudiants 1997*.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (2000). *Enquête des conditions de vie des étudiants 2000*.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (2003). *Enquête des conditions de vie des étudiants 2003*.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (2006). *Enquête des conditions de vie des étudiants 2006*.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (2010). *Enquête des conditions de vie des étudiants 2010*.

Oeuvarard, F. (1979)., « Démocratisation ou élimination différée », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°30, novembre 1979.

Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) (2006).

Orange, S. (2010). Le choix du BTS. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (183), 32–47.

Osborn, V. (2001). « Identifying at-risk students in videoconferencing and web-based distance education » dans *American Journal of Distance Education*. Vol. 15, no. 1. Pages 41-54.

Paivandi, S. (2010). Gruel Louis, Galland Olivier & Houzel Guillaume (dir.). Les étudiants en

- France. Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (173), 135–137.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, (42-2), 89–113. <http://doi.org/10.4000/rsa.730>
- Pageau, D. & Bujold, J. (2000). *Dis-moi ce que tu veux et je te dirai jusqu'où tu iras. Les caractéristiques des étudiantes et des étudiants à la rescousse de la compréhension de la persévérance aux études*. Université du Québec : Direction du recensement étudiant et de la recherche institutionnelle, 86 pages et annexes.
- Paulson, S. E. (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250–267.
- Pariat, L. (2008). *Etude des liens entre le soutien social, l'ajustement universitaire et la persévérance en première année de baccalauréat*. Thèse de Doctorat. Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Trois-Rivières.
- Pascarella, E. & Chapman, D. (1983). « A multi-institutional, path analytic validation of Tinto's model of college withdrawal ». *American Educational Research Journal* vol.20, n°1, p.87- 102.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1980). Predicting Freshman Persistence and Voluntary Dropout Decisions from a Theoretical Model. *The Journal of Higher Education*, 51(1), 60. <http://doi.org/10.2307/1981125>
- Péan, S. & Prouteau, D (2007). Le flux d'entrée et la réussite en DUT. *Éducation & Formations*, 75, 139-165
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Perret, C., Berthaud, J., & Benoist, S. (2014). Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue française de pédagogie*, (183), 83–98.
- Perret, C., Berthaud, J., & Pichon, L. (2014). Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1re année : quelles relations avec la réussite aux examens ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(1), 37–65.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H. & Pelletier, S. T. (2001). « Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study ». *Journal of Educational Psychology*, no 93(4), p. 776-789.
- Peterson, S. L. (1993). Career decision-making self-efficacy and institutional integration of underprepared college students. *Research in Higher Education*, 34, 659-685.
- Pettigrew, F. & Asselin, C. (2007). *Portrait global de l'encadrement des étudiants selon le genre, intégrant les divers intervenants et les différents types d'intervention pour les ordres d'enseignement secondaire et collégial*. Girefad, Projet : Analyse critique des pratiques d'encadrement à distance des adultes aux ordres d'enseignement secondaire et collégial dans le cadre de l'action concertée portant sur La persévérance et la réussite scolaire. Télé- Université.

Novembre. 30 pages.

- Phan, H. P. (2009). « Exploring students' reflective thinking practice, deep processing strategies, effort, and achievement goal orientations ». *Educational Psychology*, no 29(3), p. 297-313.
- Philippe, M.C., Romainville, M., & Willocq, B. (1997). Comment les étudiants anticipent-ils leur apprentissage à l'université ? *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(2), 309-325.
- Pialoux, M., & Beaud, S. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2828>
- Picard, F., Trottier, C., & Doray, P. (2011). Conceptualiser les parcours scolaires à l'enseignement supérieur. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (40/3). <http://doi.org/10.4000/osp.3531>
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie appliquée* 37,4, 359-377.
- Pincus, F. P. (1980). The false promise of community colleges : Class conflict and vocational education. *Harvard Educational Review* 50 (3), 332-361.
- Pinto, H. R., & Soares, M. da C. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 33(1), 7-24.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, no 82(1), p. 33-40.
- Pintrich, P. R. & Garcia, T. (1991). « Student goal orientation and self-regulation in the college classroom ». In M. Maehr & C. Ames (dir.), *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, vol. 7. Greenwich : JAI, p. 371-402.
- Poropat, A. E. (2009). « A Meta-Analysis of the Five-Factor Model of Personality and Academic Performance ». *Psychological Bulletin*, no 135(2), p. 322-338.
- Potvin, P., Deslandes, R., Beaulieu, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, E. & Leclerc, D. (1999). Risque d'abandon scolaire, style parental et participation parentale au suivi scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n°4, 1999, 441-453.
- Powell, R.; Conway, C.; Ross, L. (1990). « Effects of student predisposing characteristics on student success. » dans *Journal of Distance Education / Revue de l'enseignement à distance* /. Vol. 5 no 1. [http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8\\_powell\\_et\\_al.html](http://cade.athabasca.ca/vol5.1/8_powell_et_al.html).
- Powell, R. (2006). *Comparative Study of Student Progress and Dropout in Four Open Universities*. Présentation à la Télé-université, 26 janvier.
- Prost, A. (1986). *L'enseignement s'est-il démocratisé ?*, Paris, Puf Sociologies.
- Prost, A. (2013). *Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil, 2013, 386 p.
- Prost, A. & Cytermann, J.-R. (2010). « Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. », *Le Mouvement Social*, n° 233 (4/2010), p. 31-46.

- Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur: les pédagogies actives : enjeux et conditions.* (2006). Presses univ. de Louvain.
- Quivy, R., & Van de Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.
- Quivy, R., & Van de Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Dunod.
- Radwanski, G. (1987). *Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaire en Ontario.* Étude sur le système d'éducation et les abandons scolaires en Ontario.
- Rasmussen, C. (2003). *To Go Or Not To Go: How the Perceived Costs and Benefits of Higher Education Influence College Decision-Making For Low-Income Students.* Center for the Study of Higher and Postsecondary Education: University of Michigan.
- Rayou, P. (2001). Introduction : Entrer, étudier, réussir à l'université. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 5–7.
- Rayou, P., Fabre, M., & Altet, M. (2001). Une fac à construire : sur quelques aspects paradoxaux de l'expérience universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 107–115. <http://doi.org/10.3406/rfp.2001.2830>
- Références et Statistiques* (2006). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Références et Statistiques* (2012). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Références et Statistiques* (2014). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Références et Statistiques* (2015). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Rekkedal, T. (1982). « The Drop-Out Problem and What To Do About It » dans *J.S. Daniel, M.A. Stroud et J.R. Thompson (ed.). Learning at a Distance - A World Perspective.* Edmonton: Athabasca University. Page 118-121.
- Résosup* n°9, (2014).
- Rey, O. (2005). L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs. *Cellule de Veille et D'analyse.*
- Rey, O. (2009) Quelques lignes de force du champ universitaire des années 1990 à aujourd'hui, in Gruel, L , Galland, O. Houzel, G. dir. , *Les étudiants en France*, Le sens social, Rennes, PUR, 125-170
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <http://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rice, K. G., Cole, D., & Lapsley, D. (1990). Separation-individuation, family cohesion, and adjustment to college: Measurement validation and test of a theoretical model. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 195–202.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). « Do psychosocial and study *Revue française de pédagogie* | 191 | avril-mai-juin 2015 1 34 skill factors predict college outcomes? A meta-analysis ». *Psychological Bulletin*, no 130(2), p. 261-

288.

- Robertson, A. & Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions [En ligne]. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, 2005, p. 687-707.
- Robotham, D., & Julian, C. (2006). Stress and the Higher Education Student: A Critical Review of the Literature. *Journal of Further and Higher Education*, 30(2), 107-117. Retrieved from EBSCOhost.
- Rochex J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire*. Paris : PUF.
- Roland, N, De Clercq, M., Dupont, S., Parmentier, P. & Frenay, M. (2015). « Vers une meilleure compréhension de la persévérance et de la réussite académique : analyse critique de ces concepts adaptée au contexte belge francophone », *Revue internationale de Pédagogie et de l'Enseignement supérieur*, 31-3, 2015.
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes : métacognition et performance à l'université*. Bruxelles: De Boeck.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. L'Harmattan.
- Romainville, M., Piret, A., & Dozot, C. (2009). Estime de soi des étudiants en première année du supérieur en abandon d'études. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(2), 205–230.
- Roques, J.-L. (2006). Projets scolaires, histoires résidentielles et culture locale. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35/1.
- Rose, H. A., & Elton, C. F. (1966). Another look at the college dropout. *Journal of Counseling Psychology*, 13(2), 242–245. <http://doi.org/10.1037/h0023409>
- Rosenwald, F. (2006). "Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans", *Données sociales*, Insee, p.87-94.
- Rossmann, J. & Kirk, B. (1970). Factors related to persistence and withdrawal among university students. *Journal of Counseling Psychology*, 17 (1), 65-72.
- Roy, J. 2005. *Les logiques socioéconomiques de la réussite au collégial*. CAPRES, septembre. En ligne: <http://uquebec.ca/capres/fichiers/Art CSF sept.05.shtml>.
- Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 22–38. <http://doi.org/10.1037/a0026162>
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and school. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625.
- Ruph, F. & Hrimech, M. (2001). Les effets perçus d'un atelier d'efficacité cognitive sur le changement de stratégies d'apprentissage d'étudiants universitaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 595-620. DOI:10.7202/009966ar
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. In E. L. Deci & R. M.

- Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Sackett, P. R., Kuncel, N. R., Arneson, J. J., Cooper, S. R. & Waters, S. D. (2009). « Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance? ». *Psychological Bulletin*, no 135, p. 1-22.
- Safont, C. (1992). *Orientation de soi à l'adolescence : ses relations à l'estime de soi et aux compétences sociales*. Thèse de doctorat nouveau régime, Université Toulouse II.
- Sagy, S. (2000). Factors influencing early dropout: The case of russian immigrants students attending an israeli university. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 36(3), 362-375.
- Saint John, E., Cabrera, A., Nora, A. & Asker, E. (2000). Economic influences on persistence reconsidered: How can finance research inform the reconceptualization of persistence models. In J.M. Braxton (ed.), *Reworking the student departure puzzle*, (1st ed.). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Saint Martin, M. de. (2005). Méritocratie ou cooptation ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (39), 57-66. <http://doi.org/10.4000/ries.1265>
- Sandler, M. (1998). *Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence in a Continuing Higher Education Degree Program*. Thèse de doctorat. New York University, New York, NY.
- Sandler, M. E. (2000). Career Decision-Making Self-Efficacy, Perceived Stress, and an Integrated Model of Student Persistence: A Structural Model of Finances, Attitudes, Behavior, and Career Development. *Research in Higher Education*, 41(5). <http://doi.org/10.1023/A:1007032525530>
- Sarason, I., G., Levine, H. M., Bashman, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783. <http://doi.org/10.7202/016286ar>
- Sauvé, L., Debeurme, G., & Martel, V. (2007). Soutenir la persévérance des étudiants (sur campus et à distance) dans leur première session d'études universitaires : constats de recherche et recommandations, *International Journal of Technologies in Higher Education* 4(3).
- Sauvé, L., Debeurme, G., Wright, A., Racette, N., & Pépin, C. (2009). Validation d'un dispositif en ligne d'aide à la persévérance aux études postsecondaires, *International Journal of Technologies in Higher Education* 6(2-3).
- Sauvé, L., Racette, N. & Royer, M. (2008). *Sami Persévérance, L'abandon et la persévérance dans les études postsecondaires*. Rapport de recension, décembre 2008.



- Savoie-Zajc, L. A. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données* (4<sup>éd.</sup>) (p. 337-360). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B. & Eccles, J. (2010). « Etude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université », *Revue Française de Pédagogie* 172, 2010, 43-61.
- Schneider, B. & Stevenson, D., (1999) *The Ambitious Generation*, New Haven, Yale University Press.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River : Merrill-Pentrice Hall, 3e ed.
- Seidman, A. (2005). *College student retention: Formula for student success..* Westport, CT: ACE/Praeger.
- Seidman, A. (2012). *College Student Retention: Formula for Student Success*. Rowman & Littlefield.
- Sergeant, A. (2015). *Persévérer ou ne pas persévérer ? Étude qualitative de la persévérance selon une adaptation du modèle de Tinto chez des étudiants en première bachelier*. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université catholique de Louvain, 2015.
- Sewell, W.-H. & Hauser, R.-M. (1975). *Education, occupation and earnings*. Achievement in the early career. New York, Academic Press.
- Sherer, M. (1985). Depression and suicidal ideation in college students. *Psychological Reports*. 57. 1061-1062.
- Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004). « The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn! ». *British Journal of Educational Psychology*, no 74, p. 343-360.
- Slotte, V., Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (2001). Study-strategy use in learning from text. Does gender make a difference?. *Instructional Science*, no 29, p. 255-272.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64–85. <http://doi.org/10.1007/BF02214313>
- Spady, W. G. (1971). «Dropouts from higher education: Toward an empirical model». *Interchange*, 2: 38-62.
- Spence, M. (1974), *Market Signaling: Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes*, Cambridge: Harvard University Press
- Staiculescu, R. (2011). *La persévérance scolaire des adultes (immigrants récents et non immigrants) dans le contexte d'éducation des adultes et de formation continue*. Thèse doctorale. Université du Québec, Montréal.

- Steinberg, L., Elmen, J. D. & Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Steinke, I. (2004). *Quality criteria in qualitative research*. Dans U. Flick, E. Von Kardorff et Steinke (Dir.). London: Sage.
- Stern, G.G. (1966). Myth and reality in the American college. *American Association of University Professors Bulletin*. 52. 408-414.
- Stoeffler-Kern F. & Martinelli, D. (dir.) (1998). *Parcours de formation et insertion professionnelle des étudiants. Sources et méthodes*, Documents n°134, Céreq.
- Strenna, L., Chahraoui, K., & Vinay, A. (2009). La santé psychique des étudiants en première année d'école de commerce. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 38(2), 183–204.
- Streubert, H. & Carpentier, D. R. (1999). *Qualitative Research in Nursing. Advancing the Humanistic Imperative*. (2ed.). Philadelphia: Linpicott.
- Sullivan, M. (1988). Analyse comparative des décrocheurs et des non-décrocheurs dans les écoles secondaires de l'Ontario. Toronto: *Services des publications du ministère de l'Éducation de l'Ontario*.
- Sullivan, A. (2001). Cultural Capital and Educational Attainment. *Sociology*, 35(04), 893–912. <http://doi.org/10.1017/S0038038501008938>
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.629
- Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (Vol.6 n°18), 129–140. <http://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
- Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 123-144
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1980). Toward the Validation of Tinto's Model of College Student Attrition : a review of recent research, (12), 271–282.
- Terrail, J.-P. (1992). Réussite scolaire : la mobilisation des filles. *Sociétés Contemporaines*, 11(1), 53–89. <http://doi.org/10.3406/socco.1992.1081>
- Terrill, R. & Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal. SRAM.

- Thélot C. & Vallet L.-A., 2000, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Economie et statistique* 334, 4, p.3-32.
- Tinto, V. (1992). «Student Attrition and Retention». *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press, p. 1697-1709.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities : Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68(6), 599-623. Tinto, V. (2003). Promoting Student Retention Through Classroom Practice. In *Enhancing Student Retention: Using International Policy and Practice*.
- Tinto, V. (2005). *Student Success and the Building of Involving Educational Communities*. Syracuse University.
- Tinto, V. (2012). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.
- Tinto, V. (2006). Moving from Theory to Action, in College Student Retention, Formula for Student Success. *A. Seidman, ACE/Praeger Series on Higher Education*, 317–333.
- Thomas, I., Cooper, M. et Quinn, J. (2003). *Improving completion Rates among Disadvantaged Students*. Stoke: Trentham Books.
- Torres J. B. & Solberg V. S. (2001). « Role of self-efficacy, stress, social integration, and family support in Latino college student persistence and health ». *Journal of Vocational Behavior*, no 59(1), p. 53-63.
- Turner, S. (2004). Going to College and Finishing College: Explaining Different Educational Outcomes. Dans Hoxby, C. *College Choices: The Economics of Where to Go, When to Go, and How to Pay for It*. National Bureau of Economic Research Conference Report.
- Tremblay, L. (2005). La réussite à l'université et l'accès au diplôme. État des connaissances de la recherche institutionnelle hors-Québec. In P. Chenard et P. Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Truong, F. (2014). La discipline du choix. De l'orientation scolaire après le bac en Seine-Saint-Denis. *Tracés*, n° 25(2), 45–64.
- Upcraft, M. L. & Gardner, J. N. (1989), *The Freshman Year Experience*, San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Vaillancourt, C. (1998). *Le décrochage scolaire: une approche communicationnelle*. Thèse (M.A.), Université Laurentienne. 203 pages.
- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M.P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp.271-360). New-York: Academic Press. DOI : 10.1016/S0065-2601(08)60019-2

- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
- Vallières, E.F. & Rivière, B. (2003). *Étude préliminaire de validation du Questionnaire multidimensionnel des représentations sociales de la réussite (QMRSR)*. Communication présentée au 71<sup>ème</sup> congrès de l'ACFAS, Rimouski 22 mai.
- Vandamme, J.-P., Superby, J. F. & Meskens, N. (2005). *Freshers' achievement: prediction methods and influent factors*. Paper presented at the Higher Education, Multi-jurisdictionality and Globalisation Conference, Mons, Belgium.
- Van Den Berg, M. N. & Hofman, W. H. A. (2005). « Student Success in University Education: A Multi-Measurement Study of the Impact of Student and Faculty Factors on Study Progress ». *Higher Education*, no 50(3), p. 413-446.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago, IL : The University of Chicago Press.
- Vasconcellos, M. (2006). *L'enseignement supérieur en France*. Paris : La découverte.
- Vasseur, F. (2015). Dossier CAPRES : des pistes pour accroître la réussite et la persévérance dans les études supérieures.
- Veillette, S. (2001). Les effets de l'alternance travail-études au collégial. *Les actes du 21<sup>e</sup> colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale*, 7C56, pp. 1-16.
- Verley, E. & Zilloniz, S. (2010) "L'enseignement supérieur en France : un espace segmenté qui limite l'égalisation des chances", *Formation Emploi* 110, 5-18
- Vermandele, C., Dupriez, V., Maroy, C. & Van Campenhoudt, M. (2012). « Réussir à l'université : l'influence persistante du capital culturel de la famille ». *Les Cahiers de recherche du GIRSEF*, no 87.
- Vermetten, Y., Vermunt, J. & Lodewijks, J. (1999). « A longitudinal perspective on learning strategies in higher education - Different viewpoints towards development ». *British Journal of Educational Psychology*, no 69, p. 221-242.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Les Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Viau, R. & Louis, R. (1997). Vers une meilleure compréhension de la dynamique motivationnelle des étudiants en contexte scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 144-157.
- Vilhjálmsson, G., & Arnkelsson, G. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 421–434. <http://doi.org/10.4000/osp.1493>
- Vilatte, J.-C. (2007), Formation évaluation 1-4 décembre, 2007 à Lyon « *l'entretien comme outil d'évaluation* »

- Vieillevoye S., Wathelet V. & Romainville M. (2012). « Maîtrise des prérequis et réussite à l'université ». In M. Romainville et Ch. Michaut (dir.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, p. 221-249.
- Violette, M. ( 1991 ). *L'école... Facile d'en sortir mais difficile d'y revenir*. Enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Vincens, J. (2000). La demande d'enseignement supérieur (*Note du Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les ressources humaines et l'emploi*), LIRHE note-37
- Vollrath, M. (1988). *Studentinnen: Stress und Stressbewältigung in Studium*. Frankfurt: Campus-Verlag.
- Vollrath, M. (2000). Personality and hassles among university students: a three-year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 14 (3), 199-215.
- Vonthron, A.-M., Lagabrielle, C., & Pouchard, D. (2007). Le maintien en formation professionnelle qualifiante : effets de déterminants motivationnels, cognitifs et sociaux. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 401–420. <http://doi.org/10.4000/osp.1481>
- Vredenburg, K, O'Brien, E., & Kramer, L. (1988), Depression in college students: Personality and experiential factors. *Journal of Counseling Psychology*. 35. 419-425.
- Waddel, G. M. (1990). A comparison of dropouts' and persisters' characteristics in a suburban Pennsylvania school district. *Dissertation Abstracts International*, 51 (5-A), 1511.
- Waterman, A. S. & Waterman, C. K. (1972). The relationship between freshman ego identity status and subsequent academic behavior : A test of the predictive validity of Marcia's categorization system for identity status. *Developmental Psychology* 6 (1), 179.
- Wathelet V. & Vieillevoye S. (2013). « Évaluation formative des compétences prérequis à l'entrée de l'université ». In M. Romainville, R. Goasdoué & M. Vantourout (dir.), *Évaluation et enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck, p. 55-72.
- Weiner, B. (1966). The role of success and failure in the learning of easy and complex tasks. *J. Pers. Soc. Psychol.*, 1966, 3, 339-344.
- Weiner, B. (1990). History of motivational research in education. *Journal of educational psychology*, 25(1), 38-81.
- Weiner, B. (2000) Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attribution perspective, *Educational Psychology Review* 12, 1-14.
- Wells, L.E., & Marwell, G. (1976). *Self-esteem. Its conceptualization and measurement*. London: Sage Publications.
- Wetzel, J., O'Toole, D., & Peterson, S. (1999). Factors affecting student retention probabilities: A case study. *Journal of Economics and Finance*, 33(1), 45-55.
- Whiteley, J.-H. (1982). Effects of the freshman year in Whiteley, J.-H., Bertin, B.-D., Jennings, J.-

S., Lee, L., Magana, H.-A. & Resnikoff, A. (Eds), *Character development in college students, Vol.1, The freshman year* (pp.129-172) Schenectady, NY : Character Research Press.

Wigfield, A. & Eccles, J. S. (1994). « Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school ». *Journal of Early Adolescence*, no 14, p. 104-138. Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). « Expectancy-value theory of achievement motivation ». *Contemporary Educational Psychology*, vol.25, n°1, p.68-81. DOI : 10.1006/ceps.1999.1015

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': The role of social support in the first year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.

Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-Year Students' Adjustment to University Life as a Function of Relationships with Parents. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 9-37. <http://doi.org/10.1177/0743558400151002>

Wosley, S. A., & Miller, A. (2009). "Integration and Institutional Commitment as Predictors of College Student Transition: Are Third Week Indicators Significant?" *College Student Journal*, 43(4), 1260-1271.

Wortman, P. M., & Napoli, A. R. (1996). A Meta-Analysis of the Impact of Academic and Social Integration of Persistence of Community College Students. *Journal of Applied Research in the Community College*, 4(1), 5-21.

Youngs G.A., Rathge, R., Mullis, R.L., & Mullis, A. K. (1990). Adolescent stress and self-esteem. *Adolescence*, 25(98), 333-341.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Piaget-Sullivan perspective*. Chicago, University of Chicago Press.

Zimmerman B. J. (2000). « Self-efficacy : an essential motive to learn ». *Contemporary Educational Psychology*, no 25, p. 82-91.

Zwick, R. & Green, J. G. (2007). « New Perspectives on the Correlation of SAT Scores, High School Grades, and Socioeconomic Factors ». *Journal of Educational Measurement*, no 44(1), p. 23-45.

**Liste des schémas**

**Chapitre 4 :**

Schéma 1 : questionner la place de la réussite et de l'échec académiques dans la persévérance.....112

Schéma 2 : modèle de l'intégration de l'étudiante de Tinto (1997, p.615).....115

Schéma 3 : modèle de Tinto (1993) simplifié et complété par la variable type d'études suivies.....121

**Chapitre 7 :**

Schéma 4 : diagramme de causalité pour expliquer et prédire la réussite académique en première année d'études supérieures.....460

Schéma 5 : diagramme de causalité pour expliquer et prédire la poursuite d'études dans le même cursus en première année d'études supérieures.....461

**Liste des tableaux**

**Chapitre 5 :**

Tableau 1 : répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale des parents, toutes formations confondues au sein des quatre établissements.....127

Tableau 2 : répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale de leurs parents des quatre lycées en excluant les formations secondaires professionnelles.....128

Tableau 3 : comparaison de la répartition des élèves en fonction de la profession et de la catégorie sociale de leurs parents entre les formations générales, technologiques et professionnelles.....129

Tableau 4 : répartition des étudiants en fonction de leur sexe.....	131
Tableau 5 : répartition des étudiants en fonction de leur âge en année de terminale précédant leur entrée dans l'enseignement supérieur.....	132
Tableau 6 : répartition des étudiants en fonction de leur scolarité.....	133
Tableau 7 : répartition des étudiants en fonction de la mention obtenue au baccalauréat.....	133
Tableau 8 : répartition des étudiants en fonction de leur lycée d'origine.....	134
Tableau 9 : répartition des étudiants en fonction de la filière au lycée.....	135
Tableau 10 : répartition des étudiants en fonction de la PCS du père.....	136
Tableau 11 : répartition des étudiants en fonction de la PCS de la mère.....	137
Tableau 12 : répartition des étudiants en fonction de la PCS des parents favorisée A, favorisée B, moyenne ou défavorisée.....	139
Tableau 13 : type d'entretien défini en fonction des objectifs de la recherche.....	143
Tableau 14 : présentation du guide de la première série d'entretiens en fonction des variables explicatives relatives aux caractéristiques de pré-rentree.....	146
Tableau 15 : présentation du second guide d'entretien en fonction des variables explicatives relatives à la qualité de l'expérience étudiante.....	147

## **Chapitre 6 :**

### Tableaux relatifs à l'encodage du premier corpus :

Tableau 16 : liste et définition des codes pour la procédure fermée de codage de premier niveau.....	160
Tableau 17 : liste des thèmes regroupés du codage de premier niveau.....	163
Tableau 18 : liste des codes génériques issus de l'encodage thématique.....	164



Tableau 19 : thématique du processus décisionnel d'orientation et ses six sous-catégories.....	166
Tableau 20 : sous-catégorie des représentations de l'enseignement supérieur détaillée.....	167
Tableau 21 : représentations positives de l'enseignement supérieur détaillées.....	167
Tableau 22 : représentations neutres de l'enseignement supérieur détaillées.....	168
Tableau 23 : représentations négatives de l'enseignement supérieur détaillées.....	168
Tableau 24 : motivations à l'égard du projet détaillées.....	169
Tableau 25 : types de projet détaillés.....	170
Tableau 26 : sources de connaissance du projet détaillées.....	171
Tableau 27 : investissement personnel détaillé.....	171
Tableau 28 : difficultés rencontrées dans l'orientation.....	172
Tableau 29 : thématique présentant le statut et l'implication de la famille dans le projet du lycéen.....	172
Tableau 30 : qualité des implications parentales détaillées.....	173
Tableau 31 : capital culturel détaillé.....	174
Tableau 32 : thématique du rapport à la scolarité du lycéen.....	175
Tableau 33 : rapport personnel à la scolarité détaillé.....	175
Tableau 34 : rapport académique à la scolarité détaillé.....	176
Tableau 35 : rapport social à la scolarité détaillé.....	177
<u>Tableaux relatifs à l'analyse thématique fréquentielle du premier corpus</u>	
Tableau 36 : sources de connaissance et investissement personnel dans la recherche d'informations pour définir le projet d'études et/ou professionnel.....	180
Tableau 37 : difficultés rencontrées pendant les différentes étapes de l'orientation.....	187

Tableau 38 : les motivations des lycéens à l'égard de leur projet.....	196
Tableau 39 : les représentations positives de l'enseignement supérieur des lycéens.....	209
Tableau 40 : les représentations neutres de l'enseignement supérieur.....	215
Tableau 41 : les représentations négatives de l'enseignement supérieur.....	220
Tableau 42 : type de projets scolaires et professionnels des lycéens.....	228
Tableau 43 : statut et implication de la famille dans l'élaboration du projet post-baccalauréat.....	233
Tableau 44 : la qualité du rapport à la scolarité des lycéens.....	244
<u>Tableaux relatifs à la caractérisation des quatre formes de persévérance du premier corpus</u>	
Tableau 45 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants persévérants et en réussite.....	267
Tableau 46 : variables moteurs et contraintes des étudiants étant en échec académique mais en persévérance dans la même voie d'études.....	274
Tableau 47 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants se réorientant et étant en échec académique en fin de première année d'études.....	281
Tableau 48 : répartition des variables moteurs et contraintes pour les étudiants qui se réorientent et qui réussissent académiquement.....	286
<u>Tableaux présentant les résultats du Test exact de Fisher du premier corpus</u>	
Tableau 49 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre l'expérience scolaire personnelle passée et le type de persévérance.....	294
Tableau 50 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre l'expérience scolaire personnelle passée et la réussite en fin de première année d'études supérieures.....	295
Tableau 51 : résultats du Test exact de Fisher mesurant le lien entre le soutien familial et le type de persévérance.....	297

Tableau 52 : résultats du test exact de Fisher concernant le lien entre le soutien familial et la persévérance au sein du même cursus.....	298
Tableau 53 : résultats du test exact de Fisher concernant le lien entre le soutien familial et la réussite en fin de première année d'études supérieures.....	298
Tableau 54 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet scolaire ouvert/fermé et le type de persévérance.....	300
Tableau 55 : résultats du test exact de Fisher mesurant le lien entre les appréhensions des études et le type de persévérance.....	301
Tableau 56 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre les appréhensions des études et la réussite.....	302
Tableau 57 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet voulu/contraint et la persévérance.....	303
Tableau 58 : résultats du test exact de Fisher examinant le lien entre le projet scolaire ouvert/fermé et la réussite.....	303

## **Chapitre 7 :**

### Tableaux relatifs à l'encodage du second corpus

Tableau 59 : présentation des codes du second corpus.....	312
Tableau 60 : codes issus du thème de l'ajustement scolaire positif, négatif ou mitigé.....	313
Tableau 61 : codes issus du thème « confrontation de la représentation à la réalité des études supérieures.....	314
Tableau 62 : codes présentant le thème « type de travail ».....	315
Tableau 63 : codes référencés à l'écart entre le lycée et les études supérieures.....	316
Tableau 64 : présentation des codes relatifs au thème de l'ajustement social.....	317

Tableau 65 : codes relatifs au thème de l'attachement institutionnel.....	317
Tableau 66 : codes relatifs aux conditions favorisant la persévérance en tant que réussite et bien être en première année d'études supérieures.....	318
Tableau 67 : codes relatifs à la qualité de la transition personnelle.....	319
Tableau 68 : codes relatifs à l'encodage du soutien social extra-académique.....	320
Tableau 69 : codes relatifs au thème des engagements extérieurs.....	320
<u>Tableaux relatifs à l'analyse thématique fréquentielle du second corpus</u>	
Tableau 70 : répartition des sources en fonction des grandes thématiques.....	321
Tableau 71 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique positive.....	322
Tableau 72 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique négative.....	331
Tableau 73 : répartition des sources en fonction de l'intégration académique mitigée.....	342
Tableau 74 : répartition des étudiants en fonction de leur ajustement social.....	343
Tableau 75 : répartition des effectifs et des références en fonction du thème la confrontation des représentations initiales des études à l'expérience réellement vécue.....	347
Tableau 76 : répartition des individus pour le thème « type de travail ».....	354
Tableau 77 : répartition des étudiants en fonction de l'écart entre le lycée et la formation suivie dans l'enseignement supérieur.....	359
Tableau 78 : répartition des conditions de réussite et de bien-être aux études regroupées en 7 catégories.....	364
Tableau 79 : sous-thèmes encodés de l'engagement académique.....	365
Tableau 80 : répartition des étudiants en fonction de leur attachement institutionnel.....	368
Tableau 81 : les facteurs externes aux études supérieures pour décrire l'expérience de la transition.....	371

Tableau 82 : répartition du soutien social parmi les étudiants rencontrés.....	372
Tableau 83 : répartition des étudiants en fonction de la qualité de leur transition extra-académique.....	378
Tableau 84 : répartition des étudiants en fonction des engagements extérieurs aux études.....	381
<u>Tableaux décrivant les quatre types de persévérance en fonction du second corpus</u>	
Tableau 85 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants persévérants et en réussite.....	408
Tableau 86 : variables moteurs et contraintes des étudiants étant en échec académique mais en persévérance dans la même voie d'études.....	419
Tableau 87 : répartition des variables moteurs et contraintes des étudiants se réorientant et étant en échec académique en fin de première année d'études.....	427
Tableau 88 : répartition des variables moteurs et contraintes pour les étudiants qui se réorientent et qui réussissent académiquement.....	435
<u>Tableaux présentant les résultats du Test exact de Fisher pour le second corpus</u>	
Tableau 89 : lien entre l'intégration académique et le type de persévérance.....	441
Tableau 90 : lien entre l'intégration académique et la persévérance au sein du même cursus d'études.....	441
Tableau 91 : lien entre l'intégration académique et la réussite académique.....	442
Tableau 92 : lien entre l'investissement académique et les quatre types de persévérance.....	443
Tableau 93 : lien entre le type d'apprentissage, les quatre types de persévérance aux études supérieures, la réussite et la poursuite d'études dans la même formation.....	444
Tableau 94 : lien entre le type de formation et les quatre types de persévérance.....	445
Tableau 95 : lien entre le type de formation et la réussite.....	446

Tableau 96 : lien entre les formations suivies et les quatre types de persévérance.....	446
Tableau 97 : lien entre les formations suivies et la réussite.....	447
Tableau 98 : lien entre les formations suivies et la poursuite d'études dans le même cursus.....	447
Tableau 99 : lien entre l'intégration sociale et les quatre types de persévérance.....	448
Tableau 100 : lien entre l'intégration sociale et la réussite académique.....	448
Tableau 101 : lien entre le soutien social perçu en dehors des études et la poursuite d'études dans le même cursus.....	449
Tableau 102 : lien entre le soutien social extérieur aux études et les quatre types de persévérance.....	450
Tableau 103 : lien entre le soutien social extérieur aux études et la réussite académique.....	450
Tableau 104 : lien entre la satisfaction de la formation et les quatre types de persévérance.....	451
Tableau 105 : lien entre la satisfaction de la formation et la poursuite d'études dans le même cursus.....	452
Tableau 106 : lien entre la réussite et la persévérance institutionnelle.....	453
Tableau 107 : lien entre la qualité de la transition personnelle en dehors des études et les quatre types de persévérance.....	454
Tableau 108 : lien entre la transition personnelle en dehors des études et la réussite académique.....	454
Tableau 109 : lien entre les engagements extérieurs et les quatre types de persévérance.....	454
Tableau 110 : lien entre les engagements extérieurs et la réussite académique.....	455
Tableau 111 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et les quatre types de persévérance.....	457
Tableau 112 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et la réussite académique.....	457

Tableau 113 : lien entre la typologie de l'expérience étudiante et la poursuite dans le même cursus  
d'études.....458

## Résumé :

Comme le décrochage dans l'enseignement supérieur, la persévérance est une problématique éducative très récente (Bernard, 2015). Si les études sur le décrochage dans l'enseignement secondaire se sont beaucoup développées en France depuis le début des années 1990 et sont très nombreuses Outre-Atlantique (Esterle-Hedibel, 2006), celles qui portent sur le décrochage et la persévérance dans l'enseignement supérieur en France sont plus récentes (Beaupère et al., 2007, 2009) et se font plus rares en ce qui concerne la persévérance. Notre recherche questionne d'abord le sens de la persévérance en essayant de l'adapter aux études supérieures françaises (sélectives et non sélectives du premier cycle) en nous interrogeant aussi sur la place de la réussite ou de l'échec académiques dans la persévérance (Roland et al., 2015). A partir de la définition de quatre formes de persévérance incluant comme première modalité, la persévérance institutionnelle ou la réorientation (la persévérance dite « distale », Sergeant, 2015) et en deuxième modalité, la réussite ou l'échec académique, nous avons cherché à mieux comprendre le phénomène de persévérance dans le contexte spécifique de la transition lycée – enseignement supérieur en nous appuyant sur deux éléments théoriques : le modèle de l'intégration de l'étudiant de Vincent Tinto (1997) celui de type d'études suivies de Lahire (1997). En nous appuyant sur ce cadre théorique, nous avons élaboré des guides d'entretiens semi-directifs afin d'interroger les étudiants et de répondre à notre recherche qui vise à différencier les quatre types de persévérance en fonction de facteurs de pré-admission et relatifs à l'expérience étudiante. Deux périodes ont été consacrées à la passation des entretiens auprès d'une cohorte de 47 individus : la première en fin d'année de terminale dans quatre lycées et la seconde, en fin de première année d'études supérieures. Pour nos analyses, nous avons suivi le protocole proposé par Huberman et Miles (2003) qui doit respecter les quatre critères de scientificité issus des méthodes d'analyse quantitative. Après avoir encodé nos données et effectué une analyse thématique fréquentielle, nous avons utilisé une matrice à regroupements conceptuels pour nos deux corpus d'entretiens, permettant de construire deux typologies : l'une relative au projet du lycéen, la seconde à l'expérience étudiante. Ensuite, nous avons cherché à caractériser puis à différencier les quatre formes de persévérance en utilisant le test exact de Fisher en fonction des deux typologies construites, des facteurs de pré-admission et ceux relatifs à l'expérience étudiante. Nous avons également comparé les facteurs associés à la réussite académique et ceux associés à la persévérance institutionnelle. Les résultats montrent que les facteurs de pré-admission tels que le rapport personnel à l'institution scolaire, les représentations de l'enseignement supérieur ainsi que le soutien des parents permettent de différencier significativement les quatre formes de persévérance. A l'exception de l'investissement académique (assiduité et quantité de travail personnel fourni), toutes les variables relatives à l'expérience étudiante (y compris la typologie de l'expérience étudiante que nous avons construite) et au type d'études suivies sont liées significativement aux quatre formes de persévérance. Toutefois, la réussite académique et la persévérance institutionnelle semblent relever de deux mécanismes différents car elles ne sont pas toujours liées aux mêmes variables. Nos résultats montrent que dans notre recherche, le modèle théorique de Tinto (1997) permet de mieux comprendre la réussite académique que la persévérance institutionnelle, ce qui montre ses limites notamment celle d'une insuffisance de prise en compte des variables motivationnelles et psychologiques (Neuville et al., 2013). Notre étude confirme cependant qu'il est nécessaire d'appréhender la persévérance comme un phénomène complexe et multifactoriel en ouvrant des perspectives de recherche privilégiant une approche intégrative et multidisciplinaire de ce phénomène.

**Mot-clés :** persévérance, décrochage, transition lycée – études supérieures, Tinto, type d'études, soutien social

## Abstract :

Dropping out and perseverance in higher education are very recent educational problems (Bernard, 2015). If the studies on dropping out of secondary education were much developed in France since the early 1990s and are very numerous on the other side of the Atlantic (Esterle-Hedibel, 2006), those which relate to drop out and perseverance in higher education in France are more recent (Beaupère et al., 2007; 2009) and are even more scarce when regarding perseverance. Our research first sets out to question the meaning of perseverance while trying to adapt it to the French higher education system (selective and non-selective first cycle higher education) by also questioning the role of academic success or in perseverance (Roland et al., 2015). From the definition of four forms of perseverance including as first modality, institutional perseverance or career re-orientation (perseverance known as “distal”, Sergeant, 2015) and as second modality, academic achievement or its opposite, academic underachievement, we try to better understand the phenomenon of perseverance in the specific context of the transition from high school to higher education. In that prospect, our work is based on two theoretical approaches: the model of the integration of the student of Vincent Tinto (1997) and the type of studies defined by Lahire (1997). From this theoretical framework, we designed guides for semi-directive interviews in order to have a view of the students' experience and representations and to check on the existence of the four types of perseverance, according to the pre-admission factors and those relating to the student's experience. Interviews of 47 individuals were completed during two periods of time: the first one at the end of the final year in four high schools and the second, at the end of the first year of higher education. To complete our analyses, we followed the protocol suggested by Huberman and Miles (2003), which should respect the four criteria of quantitative scientificity resulting from the methods of quantitative analysis. After having encoded our data and having done a frequential thematic analysis, we used a matrix with conceptual regroupings for our two sets of interviews. From this data analysis, we built a first typology relating to the definition of the career and professional projects chosen by the high-school pupils and another one from the students' experience as freshmen to explain institutional or distal perseverance in higher education. Then, we sought to characterize and to differentiate the various forms of perseverance by using the exact test of Fisher (t test), from the two typologies that we introduced before (project and student's experience), the pre-admission factors and those relating to the students' experience. We also compared the factors associated with the academic achievement and those associated with institutional perseverance. Institutional perseverance means that students carry on in the same academic career after their first year in higher education. Findings show that the pre-admission factors such as the institutional attachment to highschool, the representations about higher education as well as the support from the parents significantly differentiate the four forms of perseverance. Except for the academic engagement (assiduity and amount of personal work provided), all the variables related to the students' experience (including the typology of the student's experience) and to the type of studies are significantly related to the four forms of perseverance. However, the academic success and institutional perseverance seem to relate to two different mechanisms because they are not always related to the same variables. Our results show that in our research, the model of Tinto (1997) is more related to the academic achievement than to institutional perseverance, which shows its limits. Especially because it does not sufficiently take into account the motivational and psychological variables (Neuville et al., 2013). Our survey confirms however that it is necessary to approach perseverance like a complex and multi-factorial phenomenon and opens prospects for future research that would privilege an inclusive and multidisciplinary approach.

**Keywords :** persistence, drop-out, transition highschool-higher education, Tinto, type of studies, social support



Université Côte d'Azur

**École doctorale « Sociétés, Humanités, Arts et Lettres » (ED 86)**

*Laboratoire URMIS, Recherche Migrations et Société (IRD, UMR 205, CNRS, URM 8245)*

**THESE DE DOCTORAT**

en vue de l'obtention du titre de

**DOCTEUR en Sciences de l'Éducation**

**Mieux comprendre la persévérance dans l'enseignement supérieur en  
France dans la transition lycée – études supérieures**

**Julia ROCHE**

Présentée et soutenue publiquement le 7 mars 2017

Sous la direction de

**Madame Catherine BLAYA**

MEMBRES DU JURY : Mesdames et Messieurs

**Mme Catherine BLAYA** : Professeure à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis (directrice de thèse)

**Mr Gérard BOUDESSEUL** : Maître de Conférence HDR en Sociologie à l'Université de Caen  
(pré-rapporteur)

**Mme Chantal TIECHE CHRISTINAT** : Professeure Haute École Pédagogique à Vaud (pré-  
rapporteur)

**Mme Valérie ERLICH** : Maître de Conférence à l'Université de Nice-Sophia-Antipolis





# SOMMAIRE

Annexe 1 – Classement des facteurs de décrochage issu de la recension des écrits de Sauvé et al. (2006) et de Audet (2008).....	1
Annexe 2 – Matrice à regroupements conceptuels.....	6
Annexe 3 – Tests exacts de Fisher non présentés dans les résultats.....	54
Index.....	63

## **Annexe : classements des facteurs expliquant le décrochage et la persévérance aux études supérieures**

Le travail de recension des classifications des facteurs de persévérance et d'abandon (Audet, 2008) nous permet de compléter celui de Sauvé (2006, 2007) présenté dans le chapitre 2 :

– Le classement des facteurs par Oklahoma State Regents for Higher Education (2002) :

Les facteurs discriminant la persévérance sont classés selon différents types de « barrières » et comportent toujours des caractéristiques individuelles de l'étudiant et institutionnelles : financières ; académiques ; sociales, émotionnelles et personnelles ; les services adressés aux étudiants ; l'insertion professionnelle future.

– Le classement de Usher et de Junor (2004) :

Les chercheurs Usher et Junor ont construit un modèle expliquant les étapes décisionnelles du cheminement scolaire des jeunes de 18 à 20 ans. Le décrochage est issu des aspirations de l'élève elles-mêmes originaires des aspirations parentales. La participation aux études post-secondaires repose donc sur des caractéristiques personnelles et scolaires des étudiants et quand le décrochage n'est pas envisagé comme définitif, il peut être étroitement lié à différents choix ou obligations de vie comme le fait de voyager, d'intégrer le marché du travail ou le bénévolat, de rattraper un retard scolaire avant de poursuivre ses études ou encore subir des problèmes familiaux ou de santé graves.

– Le classement de Chenard (2005) :

Trois catégories sont construites par ce chercheur : les caractéristiques familiales qui regroupent le support familial, financier, le niveau d'éducation, le fait d'avoir un enfant et l'état civil ; les caractéristiques personnelles (compétences sociales et caractéristiques psychologiques) et enfin les caractéristiques académiques (connaissances antérieures, compétences scolaires, échec et réussite).

– Le classement de Bissonnette (2003) :

L'approche comprend aussi les plans institutionnel et socio-économique dans le processus d'abandon scolaire : on note la présence des facteurs personnels (potentiel intellectuel, santé mentale et physique) ; les facteurs interpersonnels (isolement social, rejet des autres) ; les problèmes familiaux (désunion, isolement, faible scolarité, problèmes sociaux des parents, attitudes des parents par rapport à la scolarisation) ; les facteurs institutionnels (atmosphère de l'école, pratiques éducatives, gestion des comportements, valeurs véhiculées) et enfin, les facteurs environnementaux (niveau socio-économique des parents et communauté).

– Le classement du Conseil Supérieur de l'Éducation (2000) :

Trois catégories ont été retenues par celui-ci : environnementale ou extérieure au milieu universitaire, organisationnelle (fonctionnement et structure de l'institution) et enfin les caractéristiques d'apprentissage des étudiants dont ses acquis scolaires.

– Le classement de Bourdages (1996) :

Il comprend les variables démographiques (âge, sexe, race, statut civil, etc) ; les variables environnementales (famille, contraintes de la vie privée, emploi, changement dans la vie) ; les caractéristiques des étudiants (style d'apprentissage, antécédents scolaires, niveau socio-économique, motivation et engagement, perception des cours et des programmes, caractéristiques de pré-disposition) ; les variables institutionnelles (caractéristiques de la formation à distance, services administratifs, retour des travaux, rôle du tuteur, qualité du cours et du matériel pédagogique) ; intégration académique et sociale (interactions avec les membres de l'université ; interaction entre les variables institutionnelles et caractéristiques de l'étudiant).

– Le classement des facteurs du décrochage de Boissonneault (2007) :

Cinq dimensions existent. La première est l'environnement scolaire (climat scolaire, relation avec le personnel, la discipline, taille de l'école, des classes, relation avec les pairs, rapport à la langue française. La seconde est l'environnement curriculaire et pédagogique et elle intègre : le niveau de participation et de réussite, les relations avec les enseignants et autres personnels éducatifs, pertinence du curriculum et du matériel, stratégies d'enseignement. Le troisième environnement retenu est familial et il inclut : la dynamique de la famille, le soutien et l'encadrement, les rôles donnés aux jeunes. Le quatrième environnement est communautaire, il est défini par quatre facteurs : l'intégration sociale et communautaire, le soutien de la communauté et le fait d'exercer ou pas un emploi rémunéré. La dernière catégorie est la dimension personnelle, elle comprend la santé physique et mentale, l'identité personnelle, les aspirations et les attentes éducatives.

– Le classement de Lemire (2001) :

Quatre sous-systèmes sont définis pour expliquer le décrochage, il s'agit des caractéristiques de l'élève (difficultés scolaires, redoublement, absentéisme ou manque de ponctualité, indiscipline, usage de drogues, grossesse, troubles de comportement et délinquance, faim, fatigue, stress, faible niveau de motivation, mauvaise estime de soi-même, pas d'engagement dans les activités scolaires), les caractéristiques familiales (parents peu scolarisés, famille mono-parentale, revenu insuffisant, faible estime de soi parentale, nature et force du soutien apporté au jeune, engagement dans la

scolarisation), les caractéristiques de l'école (nombre d'élèves trop grand dans une classe, peu d'activités parascolaires, manque d'encadrement ou de valorisation de la réussite scolaire, attentes trop ou peu élevés envers les élèves, manque de motivation du personnel éducatif, climat négatif, pas de service de soutien organisés pour les parents et les enfants en difficulté) et enfin les caractéristiques du milieu (structure démographique, densité de la population, proximité des services d'éducation, faible scolarisation de la population, qualité des liens sociaux, présence ou non des réseaux d'entraide, nature et type d'emploi disponible, chômage, logements insalubres, criminalité et délinquance).

- Le classement des facteurs d'abandon des études supérieures en France de Beaupère et al. (2007) :

D'après les travaux empiriques, Beaupère et al. (2007) recensent plusieurs facteurs qui expliquent le processus d'abandon pour les étudiants français qui sont inscrits en premier cycle universitaire : les facteurs individuels comprennent le genre, l'origine sociale et le fait d'être issu de l'immigration ; les parcours scolaires ne font pas partie des facteurs individuels dans ce cas mais ils illustrent l'expérience académique passée des étudiants en décrochage ; l'orientation (souvent corrélée à l'abandon quand elle est subie) et enfin la pédagogie universitaire.

À partir des catégorisations qu'elle a recensées, Sauvé (2006) a construit pour sa part une nouvelle catégorisation fidèle à celle de Bissonnette (2003) et qui converge sur certains points vers les recherches de Ma et Frembourg (2008) et de Pageau et Bujold (2000) qui identifient le type décrocheur par plusieurs types de facteurs. Les facteurs d'apprentissage ont cependant été rajoutés dans une nouvelle catégorie. La première catégorie présente les facteurs personnels. Elle se subdivise en 4 types de facteurs qui sont : le genre, l'âge d'entrée à l'université, l'état psychologique et le type de motivation. La seconde catégorie introduit les facteurs d'apprentissage qui compte cinq groupes de facteurs : le niveau académique, les connaissances de base, la formation préalable, les stratégies d'apprentissage et enfin les stratégies de gestion. La troisième catégorie prend en considération les facteurs interpersonnels dont l'intégration académique et sociale et d'autre part, les relations avec les autres étudiants et le personnel. La quatrième catégorie rassemble les facteurs familiaux qui incluent la vie familiale et son statut. L'avant-dernière catégorie rapporte les facteurs institutionnels qui sont répertoriés en deux groupes de facteurs : le premier est la taille de l'établissement, le second, les caractéristiques de l'établissement. La sixième et dernière catégorie classe les facteurs environnementaux, c'est-à-dire : l'ethnie, l'aide financière, l'emploi et enfin la distance de l'établissement par rapport à la maison.

Tableau 114 : les facteurs d'abandon et de persévérance aux études (Sauvé et al., 2006) :

**DIFFUSION NON AUTORISEE**



**DIFFUSION NON AUTORISEE**

Tableau 115 : matrice à regroupements conceptuels

n° ré- po- nant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
1	Scolarité moyenne et qualifiée d'ennuyante, pas de redoublement	STG	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) ; type d'étude suivi identique que celui choisi par lycéenne (BTS)	soutien moral et matériel dans les démarches, très bons rapports avec les parents mais non impliqués dans le projet car non connaisseurs des études supérieures	multiple : pour les informations liées au type de la formation : sœur et conjoint, pour trouver la formation correspondante : COP	Important : recherche très intensive d'employeurs, déterminée à recommencer la démarche pour s'inscrire dans la même formation l'année suivante si formation souhaitée non intégrée	dans les démarches pour trouver l'employeur : beaucoup d'envois de courrier sans réponse positive
2	bonne scolarité et globalement bien vécue	STG	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) ; frère ayant suivi des études universitaires	soutien moral et matériel dans les démarches, très bons rapports avec les parents mais non impliqués dans le projet car non connaisseurs des études supérieures	focalisées au lycée via la COP dont l'entretien a été satisfaisant	assez important : recherches importantes sur internet, échanges avec l'équipe éducative car la formation est présente dans l'établissement du lycéen	pas de difficulté rencontrée
5	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) ; mère ayant eu un BTS et sœur un IUT	soutien moral et matériel très important	focalisées avec la COP au lycée pour les formations alternatives sinon recherches avant tout personnelles mais insatisfaction des informations et services de la COP	important : beaucoup de recherche, déplacement et rencontre dans des salons ou forums	Impossibilité de suivre un stage auprès d'une infirmière, critique de la COP
17	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) ; grandes sœurs en études supérieures longues, mère titulaire d'un BTS, père enseignant 2 <sup>m</sup> degré	soutien moral et matériel très importants	sources familiales et amicales pour avoir des informations relatives au cursus scolaire et familiales pour la profession, le père exerçant un métier dans le domaine visé par le lycéen	important : recherches sur internet, déplacements et beaucoup d'échanges avec le père qui exerce un métier dans le domaine professionnel visé	aucune difficulté rapportée
21	bonne scolarité et globalement bien vécue mais quelques difficultés en terminale d'où redoublement	ES	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) ; frère BTS et mère également	soutien moral et matériel	sources au lycée avec les échanges avec enseignants et COP aidants	très important : beaucoup de recherche et déplacement dans les établissements visés, recherche intensive d'un employeur	aucune difficulté rapportée

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/professionnel/contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré-rentrée
1	Plus instrumentales qu'intrinsèques : valeur ajoutée des études ciblées pour intégrer plus facilement le monde du travail, type de formation importante car rémunérée et proche du milieu professionnel	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique, confiance dans les nouveaux rapports pédagogiques	BTS en alternance ou sans alternance dans le domaine du management	BTS/IUT	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active
2	Autant instrumentales qu'intrinsèques : valeur ajoutée des études ciblées pour intégrer plus facilement le monde du travail et en même temps, vocation nourrie depuis plusieurs années pour le projet, affinité avec les disciplines de la formation, type de formation importante	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique, confiance dans les nouveaux rapports pédagogiques	BTS dans le secteur bancaire	BTS/IUT	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
5	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblé en fonction du métier visé	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	formation préparatoire au concours IFSI	IFSI	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
17	à la fois intrinsèques et extrinsèques : vocation nourrie depuis plusieurs années pour le domaine professionnel visé, choix d'études en rapport direct avec le projet professionnel qui le passionne	positives pour le type de formation visée en priorité par le lycéen : autonomie bien gérée par le lycéen même lorsque l'encadrement plus restreint qu'au lycée ; négatives pour l'autre type de formation vers laquelle le lycéen est moins attiré : école INSA	Licence STAPS et école INSA	LIC	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
21	Plus instrumentales qu'intrinsèques : valeur ajoutée des études ciblées pour intégrer plus facilement et plus rapidement le monde du travail, type de formation importante et intérêt pour le domaine ciblé	positives pour le type de formation visée : encadrante et directement en lien avec le monde professionnel sans se spécialiser de suite ; négatives : deux autres de types de formation l'une trop spécialisée professionnellement tandis que l'autre est juste	Plusieurs IUT dans le même secteur (Transports et Logistique)	BTS/IUT	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active

facteurs internes aux études					
n° ré- pon- dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage - investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
1	OUI car Bac STG puis BTS MUC	Continuité avec le lycée	très positive : bons rendements scolaires dans les deux formations, pédagogies et aides des enseignants très appréciées, adaptation facile aux exigences académiques très proches du lycée, intérêt pour les cours	première année de formation post-bac : peu d'investissement ; plus de travail en BTS, reposant également sur la mémorisation, continuité du lycée (bachotage)	très positive : bonne entente avec les pairs de la formation, très bien intégrée
2	OUI car Bac STG puis BTS MUC	Continuité avec le lycée	très positive : bons rendements scolaires, pédagogies et aides des enseignants très appréciées, adaptation facile aux exigences académiques très proches du lycée, intérêt pour les cours	travail axé sur la mémorisation, investissement personnel important dans et en dehors des cours	très positive : bonne entente avec les pairs de la formation, très bien intégré
5	OUI car Bac S puis formation préparant à l'entrée en IFSI	Continuité avec le lycée	très positive : bons rendements scolaires, pédagogies et aides des enseignants très appréciées mais attentes académiques mal formulées parfois, adaptation facile aux exigences académiques même si rythme plus soutenu, intérêt pour les cours	travail axé sur la mémorisation et l'approfondissement, très investie dans son travail académique et présente à tous les cours	intégration sociale très positive ; bonne entente avec les pairs dont le soutien a été important, notamment celui de sa marraine qu'elle connaissait depuis son enfance
17	OUI car Bac S puis licence de STAPS	Continuité avec le lycée (formation universitaire délocalisée)	intégration académique assez facile malgré premier semestre très difficile en terme de sélection, apprécie nouveaux rapports pédagogiques, adaptation aux nouvelles exigences académiques proches du lycée, rendements scolaires positifs, cours intéressants pour la plupart	premier semestre : peu investi puis au second semestre plus régulièrement investi, travail basé sur la mémorisation des cours	intégration sociale facile et rapide, bonne ambiance en classe
21	OUI car Bac ES puis UT alternance Logistique et transport	Continuité avec le lycée	intégration académique facile et rapide : bons rendements scolaires, nouveaux rapports pédagogiques satisfaisants et stimulants, cours intéressants comme expérience professionnelle	investi moyennement dans son travail académique, très investi dans son travail en contexte professionnel ; travail d'apprentissage ciblé sur la mémorisation	intégration sociale auprès des pairs et des enseignants très aidants

facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
1	Soutien parental très présent et très important pour expliquer persévérance, également celui de son conjoint et de ses amis connus avant les études	très positive : adaptation assez rapide grâce au soutien social perçu, cohabitation conjoint, sentiment d'épanouissement personnel dans l'émancipation	pas d'engagement extérieur
2	engagement parental dans le suivi des performances scolaires, bonne entente avec les parents	assez positive : encore chez ses parents, manque d'autonomie mais épanoui à travers ses études	pas d'engagement extérieur sauf en deuxième année de BTS : agression lors de son stage en entreprise, entraînant le décrochage de la formation
5	soutien des parents, conjoint avec qui elle cohabite et sa meilleure amie présents et très importants	épanouissement personnel dans les études et à côté des études	problèmes de fatigue récurrents et personnel (santé fragile d'un proche) mais n'affectant pas ses études
17	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation à la nouvelle vie extra-académique très rapide et positive, épanoui personnellement en dehors des études dans la continuité de son expérience en internat	pas d'engagement extérieur
21	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation assez facile (1 mois) dans la conciliation études-travail-vie privée mais au final épanoui ; expérience proche du lycée (internat) car cohabitation avec amis	pas d'engagement extérieur

n° ré po nd ant	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
1	pas d'a priori négatif	satisfaite du BTS, qui correspond à ses attentes, souhaite continuer dans le BTS en formation continue	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>BTS assistant manager validé, en emploi en lien avec ses études</i>
2	représentation initiale des études assez juste, dans la continuité du lycée. Surpris positivement par le niveau de difficulté peu élevé.	satisfait du BTS, qui correspond à ses attentes, souhaite continuer dans le BTS	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Décrochage en seconde année de BTS dû à une agression physique, actuellement en recherche de formation</i>
5	anticipation juste des études : très informée et retour sur expériences d'amis	satisfaite de sa formation académique et professionnelle, continue donc en deuxième année IFSI	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Actuellement en IFSI, bons retours</i>
17	représentation juste des études : très informé en amont, pas d'écart entre le lycée et la filière universitaire suivie	très satisfait et en adéquation personnelle avec sa formation, continue en seconde année	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Redoublement de la troisième année de licence pouvant s'expliquer par le passage d'une université antenne à l'université mère, cumulé à des problèmes personnels</i>
21	représentation juste des études	satisfait de la formation académique et professionnelle, continue en deuxième année	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Redoublement de la deuxième année de IUT, projet licence professionnelle toujours existant</i>

n° ré- pon- dant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
29	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources amicales et au lycée pour en savoir plus sur le déroulement de la formation	très important : recherches à sa principale initiative, prête à tout pour réussir, année de remise à niveau en même temps que son année de terminale	déception de son orientation en terminale car poussée par l'équipe éducative d'où remise à niveau pour son projet ; critique du système d'orientation qui intervient trop tard pour les démarches administratives
33	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère BTS	soutien moral et matériel	recherches essentiellement personnelles mais peu développées	peu important : quelques recherches sur internet	aucune difficulté rapportée
35	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère BTS	soutien moral et matériel	sources surtout personnelles	peu important : recherche sur la formation via les visites sur place dans le type de formation visé	aucune difficulté rapportée
36	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	B	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : deux parents BTS ou IUT	soutien moral et matériel	sources au lycée et familiales	important : beaucoup de recherche personnelle ; échanges avec enseignants et membres de la famille ; visites établissements	difficultés vis à vis de la procédure entièrement numérisée sur post-bac
42	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : parents et sœurs titulaires diplômes universitaires ou écoles	soutien moral et matériel	sources familiales pour aide à la recherche	important : recherche sur internet, prise de contact avec association pour l'aider à s'orienter	Lycéen ayant éprouvé de la difficulté pour définir son projet scolaire

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/prof essionnel/ contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré- rentrée
29	Intrinsèques : la lycéenne aime étudier et elle choisit sa formation pour les études qui la passionnent, souhaite définir plus tard son projet	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	IEP ou licence AES si non admission	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
33	plus intrinsèques qu'extrinsèques : affinités pour les disciplines maîtrisées dans les formations visées du même type, choix aussi en fonction de la discipline et de son lien avec le marché professionnel	ni positives ni négatives : la lycéenne n'a aucune idée de ce qui l'attend et ne manifeste pas de questionnement, bonne appréhension	Licence de Biologie	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
35	plus extrinsèques qu'intrinsèques : type de formation ciblée lui permettant d'étudier les disciplines en rapport avec son projet professionnel sans choix arrêté	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	IUT Information-communication ou Licence de LEA si non admission	LIC	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
36	à la fois intrinsèques et extrinsèques : vocation nourrie depuis plusieurs années pour le domaine professionnel visé, choix d'études en rapport direct avec le projet professionnel qui le passionne	ni négatives ni positives : chaque type de formation a son lot de pour et de contre mais préférence pour l'un d'entre eux qui forme mieux à une méthode de travail rigoureuse ; positive : bonne appréhension départ	CPGE filière littéraire et licence d'Histoire si non admission	LIC	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
42	intrinsèques : affinités pour les disciplines de la formation ciblée, indécision professionnelle	négatives : estime de soi scolaire négative pour la formation réputée difficile	CPGE filière économique et licence de Sciences humaines si non admission	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion



facteurs internes aux études					
n° ré pon dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
29	A PRIORI NON mais année de remise à niveau pour intégrer IEP donc oui car remise à niveau puis Licence AES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique facile et rapide : bons rendements scolaires, nouveaux rapports pédagogiques satisfaisants malgré avis mitigé sur la clarté des attentes, cours intéressants	très investie dans son travail ; mémorisation et approfondissement en fonction de l'intérêt porté au cours	très intégrée socialement avec les pairs, implication dans soirées étudiantes
33	OUI car Bac S puis licence de Biologie	Continuité avec le lycée	intégration académique très facile et rapide : assez dans la continuité avec le lycée, appréciation des nouveaux rapports pédagogiques, enseignants aidants en dehors des cours et clairs dans les attentes, bons rendements scolaires, cours intéressants	peu investie dans son travail ; apprentissage basé sur la mémorisation et l'approfondissement pour certains cours	très intégrée socialement avec les pairs et les enseignants, implication association de sa filière
35	OUI car Bac L puis Licence de LEA	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide : par rapport nouvelles méthodes d'apprentissage et de travail et rapports de proximité avec les enseignants, rendements scolaires positifs, cours intéressants	très investie dans son travail même si quelques difficultés au début par rapport à l'autonomie ; mémorisation et approfondissement des cours	très bien intégrée dans sa classe, bonne ambiance (petits effectifs)
36	OUI car Bac ES puis Licence d'Histoire	Continuité avec le lycée	intégration académique très rapide et facile : rendements scolaires positifs, adaptation aux nouvelles méthodes de travail et autonomie, bons rapports avec enseignants dont les attentes sont claires, cours intéressants	très investi et organisé dans son travail, mémorisation et beaucoup de recherche et d'approfondissement des cours	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance
42	A PRIORI NON car Bac S puis CPGE filiale économique	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide : continuité avec le lycée dans les rapports pédagogiques même si quelques difficultés ciblées dans quelques matières, bons rendements scolaires, clarté des attentes, cours intéressants	très investi dans son travail portant sur la mémorisation et approfondissement des cours	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance ; implication activités étudiantes organisées par formation

facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
29	présence soutien parental mais pas le plus déterminant selon elle	adaptation lente : sentiment de solitude le premier semestre mais expérience d'autonomie très appréciée	problèmes financiers, occupation travail en plus des études mais vécu très positivement
33	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation très rapide et facile : apprécie beaucoup sa prise d'autonomie ; cohabitation avec frère très positive	pas d'engagement extérieur
35	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation très facile : apprécie beaucoup sa prise d'indépendance	pas d'engagement extérieur
36	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation très facile en continuité avec le lycée où il était interne, très épanoui	pas d'engagement extérieur
42	présence et importance du soutien de la famille, des amis connus avant les études	adaptation facile car soutien enseignants et étudiants se retrouvant aussi en dehors des cours dans activités, peu seul, appréciation nouvelle vie étudiante	pas d'engagement extérieur

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
29	surprise positivement par la qualité de l'université, autres aspects bien anticipés et très bien vécus	satisfaite de la formation qu'elle juge de très bonne qualité, elle souhaite continuer en fin de première année, un peu déstabilisée par le fonctionnement institutionnel	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Validation du DEUG en AES, réorientation en école IFAG via expérience professionnelle, bons retours, projet d'intégrer une école de management</i>
33	pas d'a priori sur les études	très satisfaite de la formation qui répond à tous ses besoins personnels, souhaite continuer et intégrer plus tard un master AGES	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master AGES suivi actuellement, bons retours</i>
35	anticipation juste des études à propos de l'autonomie (quelques semaines pour s'adapter) ; surprise positivement dans les rapports pédagogiques avec pairs et enseignants	très satisfaite de la formation qui répond à tous ses besoins personnels, souhaite continuer et intégrer plus tard un master en langues, filière très intéressante pour l'étudiante	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master de communication actuellement suivi, bons retours</i>
36	anticipation juste des études	très satisfait de sa formation qu'il apprécie beaucoup, souhaite continuer dans un master pour devenir professeur d'Histoire	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master MEEF second degré, bons retours</i>
42	représentation juste // rapports pairs et enseignants ; surpris positivement par la difficulté et charge de travail	cours très intéressants, échanges vifs avec pairs et professeur dont le soutien très important ; continue en seconde année	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>École de commerce intégrée, bons retours</i>

n° ré- pon- dant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
44	bonne scolarité et globalement bien vécue	STG	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère et père diplômés de l'université ou grande école	soutien moral et matériel	sources au lycée	important : recherche d'information seul et échanges expérimentés, prise de contact avec professionnels, déplacement portes ouvertes	manque de clarté dans les informations pas ou peu assez développées
46	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère études universitaires, frère études universitaires second cycle, sœur école ingénieur	soutien moral et matériel	source familiale pour le type d'études	important : recherche personnelle d'information, déplacement	aucune difficulté rapportée
16	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : frère études universitaires	soutien moral et matériel	sources familiales pour l'université ; sources amicales aussi pour l'université et autres formations comme écoles arts appliqués	important : recherches sur internet, déplacements pour certains types de formation envisagée	beaucoup de difficulté à définir projets scolaire et professionnel : phase d'orientation très mal vécue en tant qu'indécision scolaire et professionnelle
18	bonne scolarité jusqu'au déménagement en France : quelques difficultés académiques avec redoublement l'année du déménagement	L	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère études supérieures	soutien moral et matériel	sources au lycée avec les échanges avec enseignants et COP aidants	important : recherche sur internet et déplacement, visite des établissements de la formation ciblée satisfaisants	système d'orientation du système éducatif français à la fois trop général et spécialisé, stage peu utile en fin de collège
20	Scolarité moyenne et qualifiée d'ennuyante, redoublement seconde et terminale	STG	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : études universitaires grand frère	soutien moral et matériel	multiple : familiales pour le domaine professionnel et relations famille ; amicales pour le type d'études ; COP et enseignants pour les études	très important : beaucoup de recherche, prise de contact et stages dans le domaine, recherche intensive d'un employeur	en classe de seconde, l'une des raisons qui a conduit au redoublement est l'indécision professionnelle

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/prof essionnel/ contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré- rentrée
44	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre le domaine professionnel visé précis	positives pour le type de formation encadrante, professionnalisante et courtes, bonne appréhension départ ; négatives pour l'autre type de formation à l'inverse	Plusieurs BTS dans le secteur commercial	BTS/IUT	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active
46	intrinsèques et extrinsèque : passion pour les disciplines présentes dans la formation, type de formation ouverte sur le monde du travail dont il vise précisément un domaine	positives pour le type de formation encadrante, professionnalisante et courtes, bonne appréhension départ ; négatives pour l'autre type de formation à l'inverse	Plusieurs BTS dans le secteur du tourisme	BTS/IUT	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
16	Surtout intrinsèque mais sans grande conviction : la lycéenne est très indécise et ne sait pas quelle formation suivre	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	Licence de Géographie, IUT GEA au cas où	LIC	projet contraint	5è profil : des études comme choix contraint
18	plus intrinsèques qu'extrinsèques : passion pour les langues étrangères d'où vœu professionnel indéfini mais en lien direct avec affinité disciplinaire	Positives : climat de classe perçu positivement, gestion personnelle en dehors des cours ; négatives : réputation de l'université française estime de soi scolaire négative en terme d'auto-gestion personnelle	Licence de LEA	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
20	Plus instrumentales qu'intrinsèques : valeur ajoutée des études ciblées pour intégrer plus facilement et plus rapidement le monde du travail, type de formation importante et intérêt pour le domaine ciblé	positives : type de formation correspond aux besoins du lycéen d'entrer dans la vie active très rapidement ; négatives : questionnement sur sa capacité à tenir le rythme	IUT en alternance Techniques de commercialisation	BTS/IUT	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active

facteurs internes aux études					
n° ré- pon- dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
44	OUI car Bac STG puis BTS NRC	Continuité avec le lycée	intégration académique très facile et rapide : proximité avec enseignants pédagogues et clairs dans leurs consignes, cours intéressants et individualisés, rendements scolaires très positifs, cours intéressants	très investi dans son travail portant sur la mémorisation et approfondissement (rapport très intrinsèque)	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance ; soutien moral et pédagogique des pairs important
46	OUI car Bac L puis BTS Tourisme	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide : rendements scolaires positifs, bons rapports pédagogiques avec enseignants, attentes clairement définies, formation très intéressante, point négatif : restructuration de la formation	Peu investi dans son travail ; mémorisation	très bien intégré dans sa classe, avis mitigé sur ambiance parfois peu encline au travail ; soutien moral et pédagogique des pairs important
16	OUI car Bac ES puis Licence de Géographie	Continuité avec le lycée	intégration académique rapide et facile : bons rendements scolaires, adaptation facile aux nouvelles exigences académiques, apprécie rapports pédagogiques, cours peu intéressants	peu investie dans son travail limité à la mémorisation	intégration sociale facile et rapide : étudiants des différents niveaux de licences très accueillants
18	OUI car Bac L puis Licence de LEA	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile : rendements scolaires positifs plus en CC qu'en partiels, critique rapports distancés des enseignants lors des cours mais aidants en dehors des cours, clarté des attentes académiques, formation pas très intéressante	investi dans son travail ; mémorisation et approfondissement des cours par recherche personnelle	intégration sociale facile et rapide, bonne ambiance en classe
20	OUI car Bac STG puis IUT Techniques de commercialisation	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile en terme de niveau de difficulté, plus dur pour concilier études et travail de la formation en alternance, rendements scolaires positifs même si avis mitigé sur les cours (ennui) et les rapports pédagogiques majoritaire, formation professionnelle plus intéressante que celle théorique	investi moyennement dans son travail académique, très investi dans son travail en contexte professionnel ; cours intéressants approfondis sinon travail d'apprentissage ciblé sur la mémorisation	intégration sociale dans la formation en cours et dans le cadre professionnel : très proche des tuteurs de formation

facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
44	présence et importance du soutien de la famille	adaptation très facile et rapide : apprécie beaucoup son indépendance, pense que cette facilité repose sur l'expérience de sa sœur	pas d'engagement extérieur
46	présence et importance du soutien de la famille ; expérience de la sœur importante pour lui	adaptation facile et rapide : content de s'épanouir et de prendre en autonomie	pas d'engagement extérieur
16	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation à la nouvelle vie extra-académique très rapide et positive, épanouie personnellement en dehors des études	pas d'engagement extérieur
18	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation facile sur le plan de l'auto gestion personnelle similaire au lycée (internat) mais premier semestre marqué par sentiment de solitude difficile, épanoui dans la vie étudiante	pas d'engagement extérieur
20	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation assez difficile dans la conciliation études-travail-vie privée mais au final épanoui	problèmes personnels (rupture et décès ami) surmontés grâce aux soutiens familiaux et des tuteurs scolaire/professionnel ; problèmes financiers mais soutien de la famille

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
44	surpris positivement par le niveau de difficulté et les nouveaux rapports pédagogiques moins scolaires et laissant plus de place au développement personnel	cours très intéressants, échanges vifs avec pairs et professeur dont le soutien très important ; continue en seconde année	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>BTS MUC validé mais pas de poste à pourvoir, actuellement en emploi, projet de reprendre des études à la rentrée 2016-2017</i>
46	représentation juste des études sauf dans le fonctionnement mal organisé au début de l'année à cause de la restructuration de la formation et la difficulté à s'adapter à l'autonomie requise pour s'organiser académiquement	cours très intéressants, échanges vifs avec pairs et professeur dont le soutien très important ; souhaite donc continuer en seconde année de BTS	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master Management Tourisme, bons retours</i>
16	surprise positivement par la difficulté, un peu déçue par l'organisation de la formation pas encore assez encadrante	moyennement satisfaite par sa formation dans le sens où elle n'est pas passionnée par les cours mais elle apprécie beaucoup l'environnement de sa formation	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master Géographie intégré, bons retours mais indécision professionnelle tenace</i>
18	représentation juste des études mais déçu par la détérioration du matériel	moyennement satisfait de la formation qui ne l'intéresse pas en terme de contenu, a continué en seconde année puis a redoublé licence2 LLCE anglais qu'il trouve plus intéressante mais avec moins de débouchés	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Redoublement de la deuxième année de licence LEA pour pouvoir se réorienter en LLCE. Actuellement en troisième année de cette nouvelle licence, ne sait pas encore s'il poursuit en master pour préparer l'AGREG ou s'il cherche directement du travail dans le</i>
20	représentation juste des études mais adaptation difficile au rythme études – travail – vie privée	satisfait de la formation sur le plan professionnel, cours ennuyeux et avis mitigé à propos des enseignants, poursuite de la formation car intéressante sur le plan professionnel	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>IUT validé, actuellement manager dans une grande surface, bons retours</i>



n° ré- pon- dant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
22	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère diplômée de l'enseignement supérieur (école)	soutien moral et matériel	sources au lycée avec les échanges avec enseignants et COP aidants	important : recherches sur la formation, déplacements et visites	difficultés pour les études proposées en France pour son projet professionnel pas adaptées
25	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources multiples : au lycée, amicales et familiales pour les études	important : recherche personnelle, déplacements et visites	aucune difficulté rapportée
40	bonne scolarité mais ennui et relâchement qui l'ont conduit à redoubler sa terminale	S	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : parents ayant connu études mais non diplômés, sœur IUT	soutien moral et matériel	sources familiales et relations famille, insatisfait source au lycée	Très important : recherche d'information seul et échanges expérimentés, prise de contact avec professionnels, volonté de réussir même si difficultés en cours d'études	Orientation en fin de collège problématique car le lycéen n'aime pas la théorie, finalement en bac général qui lui plaît
41	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	source au lycée avec enseignants	important : recherches d'information, déplacement et prise de contact auprès de la formation souhaitée	Informations peu claires et manquant de cohérence entre le site internet post-bac et les personnels administratifs de la formation contactés
12	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources amicales : stage dans le domaine professionnel déclencheur	important : beaucoup de recherche et période d'emplois similaires pour son projet	Léger désaccord avec ses parents pour le projet professionnel pas celui des études

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/professionnel/contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré-entrée
22	Plus instrumentales qu'intrinsèques : études perçues comme le moyen d'accéder à la formation pour faire son futur métier même si intérêt pour la discipline mais pas spécialement marqué	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	Licence de Géographie	MAST	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
25	plus extrinsèques qu'intrinsèques : formation ciblée lui permettant d'accéder à la formation pour atteindre le métier voulu depuis de nombreuses années	négatives : estime de soi scolaire car sortante d'un bac L ; positif : climat de classe et qualité formation	formation préparatoire au concours IFSI	IFSI	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
40	Autant instrumentales qu'intrinsèques : le lycéen a beaucoup d'affinités pour les disciplines de la formation et a aussi un projet professionnel large qu'il compte définir plus clairement au terme de ses études, importance du type de formation	positives pour le type de formation plus axée sur la pratique et en lien avec le monde professionnel ; bonne appréhension prise d'autonomie cours et en dehors des cours ; négatives pour les autres types de formation	plusieurs IUT dans le même secteur (Mécanique)	GE	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
41	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre domaines professionnels visés, importance du type de la formation, en continuité avec le lycée d'un point de vue disciplinaire	positives pour le type de formation plus encadrante et analogue au lycée, plus en lien aussi avec projet professionnel, bonne appréhension ; négatives pour l'autre formation moins encadrante	IUT GEA	BTS/IUT	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
12	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet ; formation ciblé en fonction du métier et du domaine professionnel visé mais aussi par passion des disciplines	Négatives : plus de travail qu'il faut gérer ; appréhension de ne pas savoir tout gérer études et à côtés	plusieurs IUT dans le même secteur (Chimie)	BTS/IUT	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion

facteurs internes aux études					
n° ré- pon- dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
22	OUI car Bac S puis licence de Géographie	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile : rendements scolaires positifs, appréciation pédagogie mais manque de clarté dans les attentes académiques, formation pas spécialement intéressante	peu investie dans son travail limité à la mémorisation	intégration sociale très positive : bonne entente avec pairs même promotion et autres niveaux de licence, bonne entente avec les enseignants très disponibles et aidants
25	A PRIORI NON car Bac L mais révision personnelle pendant l'année de terminale puis formation préparant à l'entrée de l'IFSI	Continuité avec le lycée	intégration académique facile au niveau des exigences académiques, réussite concours, bons rendements scolaires, rapports mitigés avec enseignants plus ou moins aidants, clarté des consignes, cours intéressants	très investie dans son travail portant sur la mémorisation des cours et parfois approfondissement	intégration sociale positive : ami connu dans la même formation, bonne entente entre pairs
40	OUI car Bac S puis IUT Génie Mécanique	Continuité avec le lycée	intégration académique facile et rapide : bons rendements scolaires, avis mitigé enseignants mais pas en terme de clarté des attentes académiques, cours peu intéressants	très investi dans son travail ; mémorisation et approfondissement des cours	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance même si problème de discipline lors des CM (conflit avec l'un des étudiants)
41	OUI car Bac ES puis IUT GEA	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide : continuité avec le lycée dans les rapports pédagogiques même si quelques difficultés en début d'année pour assimiler nouvelles méthodes de travail et nouveaux cours (vient d'un bac ES), bons rendements scolaires, intérêt pour les cours	Peu investie dans son travail ; mémorisation	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance
12	OUI car Bac S puis IUT Chimie	Continuité avec le lycée	intégration facile et très positive : rendements scolaires positifs, fonctionnement et pédagogie dans la continuité lycéenne ; appréciation de la pédagogie enseignante ; aucune difficulté ressentie, cours assez intéressants mais encore trop généraux	peu investi dans son travail, travail basé sur l'apprentissage des cours	intégration sociale très positive : bonne entente avec les pairs dont le soutien a été important, notamment celui de sa parrain en seconde année de BTS

facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
22	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation assez difficile dans le sens où elle ne se sent pas dans son élément en contexte urbain, ne se sent pas chez elle ; adaptation au quotidien extra académique facilité par cohabitation amie	problèmes de santé récurrents qui ont failli avoir un impact sur les études (passation de partiels)
25	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études présents dans sa formation, pas de soutien de ses anciens amis	adaptation facile car peu de changement et cohabitation avec membre de la famille, épanouie dans la prise d'autonomie	pas d'engagement extérieur
40	présence et importance du soutien de la famille, pas d'importance accordée au soutien des amis même si présence	adaptation assez facile en terme de prise d'autonomie mais a rencontré problèmes logement, papiers, n'apprécie pas non plus le contexte de vie urbain	problèmes financiers l'ayant conduit à se priver de repas de midi tous les jours ; problèmes personnels avec impact négatif sur les études en terme de concentration
41	présence et importance du soutien de la famille, du conjoint et des amis connus avant les études	adaptation facile car cohabitation avec conjoint, ville appréciée, prise d'autonomie épanouissante	emploi en plus des études (12 heures par semaine) mais pas d'effet négatif sur les études
12	présence et importance du soutien familial et des amis connus avant les études	adaptation personnelle très rapide et très facile : étudiants vivant dans le même immeuble, épanouie dans la vie étudiante faite de loisirs et de responsabilisation sans être adulte	occupation d'un emploi par choix en plus de ses études pour aider ses parents dans les frais relatifs aux études mais pas d'impact négatif sur les études

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
22	surpris positivement par le niveau de difficulté en terme de soutien de la part des enseignants et des pairs	moyennement satisfaite par la formation qui lui permet d'intégrer ensuite un master enseignement, possibilité de suivre des options en lien avec projet, vision instrumentaliste de la licence qui l'intéresse peu	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Master MEEF premier degré intégré mais doute sur projet professionnel</i>
25	représentation juste des études	insatisfaite de la formation très courte et superflue (3 mois), inutile sauf pour la préparation de l'oral, cours intéressants cependant mais formation suivie par manque de moyens financiers, projet non modifié	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>IFSI intégrée, actuellement en deuxième année, bons retours</i>
40	représentation juste des études mais surpris par le nombre d'heures de cours élevé et manque de maturité des étudiants	cours moyennement intéressants mais pas les moyens de se réorienter et de tout recommencer donc réorientation après le DUT, continue dans la même formation dont il apprécie beaucoup le chef du département, projet maintenu	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>IUT Génie Mécanique validé, licence professionnelle également obtenue. Actuellement en formation avant d'intégrer une école d'ingénieurs</i>
41	représentation assez juste dans la continuité du lycée et anticipait difficultés nouvelles matières et mathématiques mais déçue car encore trop scolaire	cours moyennement intéressants mais pas l'envie de se réorienter et de tout recommencer donc réorientation après le DUT, continue dans la même formation	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Actuellement en licence professionnelle de Ressources Humaines, bons retours</i>
12	surpris positivement par le niveau de difficulté ; pense que le niveau sera plus soutenu en seconde année	formation satisfaisante mais encore trop générale, pressé d'intégrer une licence professionnelle pour se spécialiser, plus ou moins épanoui dans sa formation mais il continue	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>IUT Chimie validé mais non admis en licence professionnelle, actuellement en emploi en lien avec ses études, bons retours</i>

n° ré- po- nd- ant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
30	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : études universitaires parents	soutien plus matériel que moral car projet non appuyé par les parents	sources amicales et au lycée	peu important : peu de recherche personnelle et pas de déplacement dans les établissements dispensant la formation	choix orientation post-bac vécu très difficilement pour le lycéen, sujet tabou dans la famille car ne parvient pas à mettre sur le même plan définition projets scolaire et professionnel donc choix plus par défaut que par goût personnel
32	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	TB	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources amicales et au lycée	important : recherche menée conjointement avec mère sur internet, déplacement portes ouvertes	aucune difficulté rapportée
3	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : études universitaires mère	soutien moral et matériel	focalisées dans la famille et ses relations	important : recherches, discussions avec la famille, visites fréquentes portes ouvertes et salons	pas de difficulté rencontrée
8	bon rapport à la scolarité mais difficultés académiques fréquentes	ES	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources focalisées dans le réseau social familial qui exercent le métier ciblé par la lycéenne	important : beaucoup de recherche, déplacement et rencontre dans des salons ou forums	peur de l'engagement dans les études
47	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : sœur études universitaires	soutien moral et matériel	sources au lycée	peu important : peu de recherche personnelle et pas de déplacement dans les établissements dispensant la formation	aucune difficulté rapportée

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/prof essionnel/ contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré- rentrée
30	plutôt extrinsèques : choix par défaut car type de formation plus rassurante pour la famille mais pas spécialement d'affinité pour la formation ni de projet professionnel	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	IUT Informatique	LIC	projet contraint	5è profil : des études comme choix contraint
32	plus extrinsèques qu'intrinsèques : formation ciblée lui permettant d'accéder à la formation pour atteindre le métier voulu mais aussi beaucoup d'affinité pour la discipline étudiée	positives pour le type de formation visée en priorité par le lycéen : autonomie bien gérée par le lycéen même lorsque l'encadrement plus restreint qu'au lycée, intérêt pour les disciplines, bonne appréhension départ ; négatives pour l'autre type de formation	Licence de Biologie	MAST	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
3	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblée pour intégrer plus facilement l'école de formation au métier visé, type de formation importante	à la fois positives et négatives : bonne appréhension climat de classe mais estime de soi scolaire assez négative car formation réputée comme très difficile	PACES école préparatoire, BTS génie optique, DUT informatique si non admission	GE	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
8	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblée en fonction du métier visé	à la fois positives et négatives : bonne appréhension climat de classe mais estime de soi scolaire assez négative et peur de l'engagement dans les études	école préparatoire au concours IFSI	IFSI	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
47	Intrinsèques : la lycéenne aime étudier et elle choisit sa formation pour les études qui la passionnent	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	université	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion

facteurs internes aux études					
n° ré pon dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
30	OUI car Bac S puis IUT Informatique	Continuité avec le lycée	intégration académique facile et rapide : bons rendements scolaires, nouveaux rapports pédagogiques satisfaisants même si formation pas du tout intéressante, beaucoup d'absentéisme	peu investi dans son travail, travail basé sur mémorisation et approfondissement pour ceux jugés plus utiles professionnellement. Beaucoup d'absences non justifiées.	intégré socialement mais se sent en décalage avec membres de sa promotion
32	OUI car Bac S puis licence de Biologie	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide : continuité avec le lycée sauf dans le fonctionnement institutionnel et le mode d'évaluation, rapports pédagogiques distants et peu de clarté dans les attentes mais rendements scolaires positifs, formation peu intéressante	peu investie dans son travail ; apprentissage basé sur la mémorisation et l'approfondissement pour certains cours	premier semestre : peu intégrée car accompagnée par une amie connue avant ; second semestre : mieux intégrée ; ambiance positive avec les pairs, moins de lien avec les enseignants
3	OUI car Bac S puis formation préparant à la PACES	Continuité avec le lycée	positive : rendements scolaires positifs en prépa, meilleurs en école, pédagogies et aides des enseignants très appréciées, adaptation assez difficile aux exigences académiques de la prépa, cours intéressants mais restant superficiels (préparation concours), davantage intéressants en école	travail axé sur la mémorisation, investissement personnel focalisé pendant les cours et le week-end	intégration sociale mitigée en classe préparatoire (beaucoup de compétition) plus intégrée dans son école d'études médicales
8	OUI car Bac ES puis formation préparant à l'entrée à l'IFSI	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile : rendements scolaires positifs malgré difficultés ciblées et réussite entrée IFSI, satisfaite des rapports pédagogiques, pas de difficultés académiques mais ressent le besoin de travailler plus que les autres pour réussir, intérêt pour les cours	très investie dans son travail qui est axé sur la mémorisation et l'approfondissement	très peu intégrée socialement : très timide et mal à l'aise avec les personnes de la formation immatures et peu conviviaux à l'exception d'une seule personne avec qui elle est devenue amie
47	OUI car Bac L puis licence de Philosophie	Continuité avec le lycée	intégration académique lente et assez difficile : bons rendements scolaires mais premier semestre mal investie / organisée dans son travail et a mis du temps à comprendre les attentes académiques en terme de méthodes ; avis mitigé sur les nouveaux rapport, cours intéressants	d'abord investie mais mal organisée dans son travail (1er semestre) puis très investie et mieux organisée ; travail d'abord axé sur la mémorisation du cours (1er semestre) puis approfondissement en plus (2 <sup>ème</sup> semestre)	très bien intégrée dans sa classe, avis mitigé sur ambiance parfois hypocrite ; soutien moral et pédagogique des pairs important



	facteurs externes		
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
30	présence soutien parental et amical durant les phases très difficiles moralement (décrochage et souhait de réorientation mal vécu la première année)	adaptation assez facile : cohabitation avec un ami, beaucoup de sorties et implications associations sportives, épanoui	pas d'engagement extérieur
32	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation très rapide et facile : apprécie beaucoup sa prise d'autonomie	pas d'engagement extérieur
3	Parental très présent et très important, également celui de ses amis connus avant les études dont elle vivait à grande proximité ; soutien social	peu d'épanouissement lors de la préparation au concours PACES, épanouissement école	pas d'engagement extérieur
8	peu de soutien de la part de ses parents, soutien social de sa meilleure amie très important	adaptation lente et très difficile : beaucoup de sentiment de solitude, peu de confiance en soi même si sentiment d'être épanoui à travers sa formation et le fait d'avoir gagné en autonomie	problème familial n'ayant pas affecté ses études
47	présence et importance du soutien des parents et des amis connus avant les études qui lui ont permis de ne pas décrocher (présents dans l'option de la formation)	adaptation facile et rapide : content de s'épanouir et de prendre en autonomie, cohabitation avec sœur a facilité aussi la transition personnelle et académique car référente sérieuse	quelques problèmes personnels (stress suscité par le permis) qui a joué négativement sur la concentration des études dans un court laps de temps

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° pondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
30	surpris positivement par le niveau de difficulté ; pense que le niveau plus soutenu en seconde année	insatisfait de la formation, choix de formation plus sous contrainte parentale que désir personnel, déçu par les services de réorientation mais continue pour valider niveau d'études	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Suite à l'obtention de son IUT Informatique, réorientation en licence de Biologie. Actuellement en deuxième année de licence, bons retours et définition d'un premier projet professionnel dans le secteur de l'enseignement</i>
32	représentation juste des études en terme d'autonomie	insatisfaite de la formation subie dans la continuité du type de baccalauréat obtenu mais sans accroche aux matières enseignées, rapport instrumentaliste pour accéder au master préparant au métier des professeurs des écoles	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Indécision professionnelle, actuellement en dernière année de licence de Biologie (bons retours) mais ne compte pas intégrer le master de Biologie</i>
3	représentation initiale des études assez juste, dans la continuité du lycée en terme de fonctionnement. Surprise par le niveau de difficulté très élevé plus en terme de rythme que de contenu ou de méthode.	satisfaite des deux formations qui la confortent dans son choix de projet professionnel	expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Actuellement en école de kinésithérapeute, bons retours</i>
8	anticipation juste des études	satisfaite de sa formation, pressée d'intégrer l'école IFSI	expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>IFSI intégré mais problèmes personnels l'ayant conduit à décrocher, actuellement en emploi précaire sans lien avec ses études</i>
47	représentation juste des études // autonomie mais déçue par la formation au début et par le fonctionnement décousu de l'université	formation enrichissante et de plus en plus intéressante une fois la méthode et les contenus de mieux en mieux compris et maîtrisés, affiliation culturelle importante ; continue en seconde année	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Licence de Philosophie validée, actuellement en formation Diplôme Universitaire FLE pour intégrer le master FLE</i>

n° ré po nd ant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
28	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : père grande école	soutien moral et matériel	sources amicales et au lycée pour en savoir plus sur le déroulement de la formation	Peu important : recherche d'informations sur la formation	aucune difficulté rapportée
4	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : sœur et frère BTS	soutien moral et matériel	focalisées dans la famille et les amis de la lycéenne : sœur a suivi le même type d'études dans le même établissement ; les amis lui ont permis d'en savoir plus sur son vœu secondaire	important : recherche très intensive d'employeurs, très contente d'être admise dans la formation, prise de contact et déplacement dans l'établissement d'admission	pas de difficulté rencontrée
34	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources familiales et amicales	important : recherche information, discussion amis et famille expérimentés, visites portes ouvertes	aucune difficulté rapportée
38	Scolarité moyenne et qualifiée d'ennuyante, redoublement au collège	STG	AB	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources au lycée avec les échanges avec enseignants et COP aidants	Important : recherche très intensive d'employeurs, recherche informations plusieurs types de formation, déplacement	aucune difficulté rapportée
39	bonne scolarité mais mauvais vécu lors d'études focalisées sur le sport en internat qui l'ont conduit à redoubler	S	AB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : parents diplômés études supérieures, frère IUT	soutien moral et matériel	sources au lycée et amicales	important : recherches, discussion amis et déplacements	aucune difficulté rapportée

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pon dant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/professionnel/contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré-entrée
28	Autant instrumentales qu'intrinsèques : la lycéenne a beaucoup d'affinités pour les disciplines de la formation et a aussi un projet professionnel derrière qu'elle préfère définir précisément au cours de ses études	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	formation préparant au DCG	DCG	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
4	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblée pour intégrer plus facilement l'école de formation au métier visé, type de formation importante	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	BTS MUC en alternance ou licence de LEA si non admission	BTS/IUT	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
34	plus extrinsèques qu'intrinsèques : type de formation ciblée lui permettant d'étudier les disciplines en rapport avec son projet professionnel sans choix arrêté	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	IUT information-communication ou licence de SLIC si non admission	BTS/IUT	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif
38	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre les domaines professionnels visés	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	BTS CGO ou formation continue en alternance même secteur	BTS/IUT	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active
39	Autant instrumentales qu'intrinsèques : le lycéen a beaucoup d'affinités pour les disciplines de la formation et a aussi un projet professionnel très précis	négative : prise d'autonomie dans les cours nouveaux rapports pédagogiques plus distanciés	licence STAPS	LIC	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis

facteurs internes aux études					
n° ré pond ant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
28	OUI car Bac ES puis formation préparant au DCG	Continuité avec le lycée	intégration académique assez difficile car rythme très soutenu, bons rendements scolaires en CC mais pas en épreuves, apprécie rapports pédagogiques mais manque de clarté quant aux attentes, cours intéressants	très investie dans son travail portant sur la mémorisation des cours	très intégrée socialement avec les pairs et les enseignants, implication soirée formation
4	OUI car Bac ES puis BTS MUC	Continuité avec le lycée	assez difficile au niveau des cours, plus facile pour le travail, en provenance d'un bac ES pas directement en lien avec BTS, appréciation des pédagogies enseignantes qui l'ont beaucoup aidé dans sa réussite, performances moyennes mais avec encouragements, cours et formation professionnelle intéressants	travail axé sur la mémorisation, investissement personnel focalisé pendant les cours et le week-end	intégration sociale mitigée : décalage avec mentalité des pairs en formation académique ; intégration sociale très positive dans le milieu professionnel
34	OUI car Bac L puis licence de SLIC	Continuité avec le lycée	intégration académique très difficile au niveau des attentes en terme de méthodes de travail à acquérir, les rapports distants des enseignants et manque de clarté des cours, performances très moyennes mais lui ayant permis de valider sa première année, cours assez intéressants	très investie dans son travail ; mémorisation et approfondissement des cours mais sentiment de ne pas savoir s'y prendre	peu intégrée socialement, très timide et en décalage avec pairs peu disciplinés, s'est fait quand même deux amies
38	OUI car Bac STG puis BTS CGO	Continuité avec le lycée	intégration académique difficile en terme de niveaux disparates dans la classe et du manque d'aide et d'échanges avec les enseignants qui sont également évasifs sur les attentes, rendements scolaires proches de la moyenne en première année, cours intéressants	très investie dans son travail ; mémorisation des cours	pas intégrée la première année, ressent beaucoup de décalage avec ses pairs sur mode de vie et maturité, a subi forme de harcèlement moral la première année ; seconde année : s'est fait quelques amis mais ambiance globale peu positive
39	OUI car Bac S puis licence de STAPS	Discontinuité avec le lycée	intégration académique assez facile, bons rendements scolaires mais problème de santé l'ont obligé à redoubler sa première année, bons rapports enseignants dont les attentes sont claires, provenance d'un bac S donc continuité du programme lors des études, cours intéressants	premier semestre : peu investi puis au second semestre plus régulièrement investi, travail basé sur la mémorisation des cours	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance

	facteurs externes		
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
28	présence et importance soutien famille et amis connus avant les études	adaptation assez rapide, juste quelques difficultés de gestion budgétaire au début mais très épanouie	problèmes familiaux en fin d'année scolaire (décès proche) à la rentrée avec impact négatif sur les études
4	Familial très présent et très important, également celui de son conjoint connu avant les études avec lequel elle vit, sœur vivant dans la même ville : soutien social	adaptation assez difficile dans la conciliation études-travail-vie privée mais au final épanouie	problème personnel n'ayant pas affecté ses études
34	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études) ; soutien social	adaptation assez difficile car manque de confiance en soi et sentiment de solitude très négatif premier semestre mais travail sur soi important qui lui fait gagner progressivement confiance en elle	pas d'engagement extérieur
38	présence et importance du soutien des parents, conjoint ; soutien social	adaptation facile dans la prise d'autonomie avec cohabitation avec conjoint, plus difficile sur l'aspect financier	problèmes personnels (harcèlement moral la première année)
39	présence et importance des parents, des amis connus en dehors des études dont certains suivent la même formation et l'ont aidé lorsqu'il a été immobilisé à cause de son accident (aide morale et pédagogique)	adaptation facile : ville appréciée et prise d'autonomie épanouissante	problèmes personnels de santé avec impact négatif sur études car épreuves sportives défailtantes

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
28	représentation erronée en terme de surcharge de travail	satisfaite de la formation qu'elle trouve intéressante et soutien pairs et enseignants très important, souhaite persévérer	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>DCG obtenu, actuellement en emploi CDI en lien direct avec ses études</i>
4	difficulté du rythme surprenante	satisfaite de sa formation académique et professionnelle, continue donc en deuxième année et poursuivra en master en alternance	expérience étudiante la moins heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>BTS MUC alternance validé, actuellement en master alternance sur trois ans dans le secteur commercial</i>
34	anticipation juste des études plus difficiles qu'au lycée	très satisfaite par la formation même si difficultés très ressenties, rapport plutôt instrumentaliste car la licence lui permet d'accéder au master préparant au métier de professeur des écoles puis changement d'avis, master prof documentaliste	expérience étudiante la moins heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Licence de SLIC validée, actuellement en MEEF professeur documentaliste, bons retours</i>
38	représentation erronée des études dans la reconnaissance vis à vis du statut d'étudiant/adulte ; maturité étudiants et encadrement enseignants, très déçue (ne va finalement pas terminer son BTS)	cours intéressants mais ne répondant pas aux besoins personnels de l'étudiante (niveaux disparates mal gérés par les enseignants) ; sentiment de ne pas être reconnue en tant qu'étudiant encore très encadrée et contrôlée sans soutien pédagogique, pression ; continue pour ses parents et valider niveau d'études	expérience étudiante la moins heureuse	réussite et persévérance même cursus d'études	<i>Décrochage en seconde année de BTS dû à l'environnement social trop négatif de la formation. Actuellement en formation courte équivalente à bac+2 pour être gestionnaire de fiche de paie, bons retours. Projet éventuel de repasser le BTS en candidat libre</i>
39	pas d'a priori sur les études	cours intéressants, répondant aux besoins personnels de l'étudiant, seul bémol : accident pendant cours pratique sans soutien et compréhension des enseignants alors qu'en contexte des cours théoriques, enseignants aidants, souhaite continuer jusqu'au bout	expérience étudiante la plus heureuse	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Actuellement en deuxième année de licence STAPS, bons retours</i>

n° ré pon dant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
11	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	TB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère diplômée de l'enseignement supérieur (IFS)	soutien moral et matériel	sources focalisées dans la famille : mère et cousines dans le domaine professionnel visé	important : recherches très nombreuses, stage en troisième, beaucoup de discussion avec les membres de la famille qui sont dans le domaine visé	Difficultés financières pour démarches inscription et déplacement pour les concours
19	Bonne scolarité et rapport à l'école sauf en études de sport, redoublement en seconde générale suite à cette formation	S	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : frère diplômé de l'enseignement supérieur, mère ayant connu été des mais non diplômée	soutien moral et matériel	sources familiales et amicales quant au déroulement de la formation visée, des conseils de travail personnel, beaucoup d'échanges	très important : recherches internet, déplacements et beaucoup d'échanges avec le cousin qui est à un niveau bien avancé du cursus scolaire visé	système de filières intervient trop tardivement pour le lycéen qui avait défini son projet très tôt
31	Scolarité moyenne et qualifiée d'ennuyante, difficultés académiques menant à deux redoublements l'un au collège, l'autre en seconde	STG	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : parents diplômés études supérieures, sœur (IFS)	soutien moral et matériel	sources amicales et au lycée	important : recherches d'informations, discussion avec amis	sentiment d'injustice pour le premier redoublement ; choix d'aller en bac général sans affinité avec l'école
9	bonne élève aimant l'école mais en difficultés académiques en terminale, déçue par ses enseignants	S	AB	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources focalisées au lycée et amicales pour la fac de bio sinon recherches personnelles	important : beaucoup de recherches personnelles sur les prépas vétérinaires et discussion avec amis pour en savoir plus sur la fac	difficultés au niveau des enseignants et du proviseur pas à l'écoute des besoins de la lycéenne, grande déception
26	bonne scolarité et globalement bien vécue sauf en terme de sociabilisation ; difficultés académiques l'ayant conduite à redoubler sa troisième pour pouvoir aller en seconde générale	L	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources familiales ; pour la profession visée et les études ; amicales pour la formation	Très important : recherche d'information seule et échanges expérimentés, volonté de réussir même si difficultés en cours d'études	aucune difficulté rapportée



Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pond ant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/prof essionnel/ contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré- rentrée
11	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet ; formation ciblé en fonction du métier et du domaine professionnel visé	Négatives : peur des rapports plus distanciés avec les enseignants et moins d'encadrement	PACES à l'université seulement	GE	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
19	à la fois intrinsèques et extrinsèques : vocation nourrie depuis plusieurs années pour le domaine professionnel visé, choix d'études en rapport direct avec le projet professionnel qui le passionne	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	PACES à l'université seulement	GE	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
31	plus intrinsèques qu'extrinsèques : passion pour les études envisagées tout en se projetant professionnellement sans être sûr, importance des débouchés	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	Licence de Psychologie ou Licence de STAPS	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
9	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet ; formation ciblé en fonction du métier visé mais aussi une grande valeur attribuée aux études longues socialement et parce que la lycéenne aime l'idée d'étudier	à la fois positives et négatives pour les deux types de formation visée : fac, problème de discipline envisagé avec faible encadrement à l'inverse dans les prépas, encadrement mais niveau exigé très difficile, estime de soi scolaire assez négative pour la	école préparatoire au concours vétérinaire ou licence de Bio option concours vétérinaire si non admission	MAST	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
26	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre domaines professionnels visés	négatives : appréhension rapports pédagogiques	Licence de Droit	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion

facteurs internes aux études					
n° ré po nd ant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
11	OUI car Bac S puis formation universitaire préparant à la PACES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique assez facile malgré rapports très distanciés avec les enseignants (pas dérangeants pour elle), bonnes performances (a redoublé de peu de places sa première année PACES), adaptation facile aux nouvelles exigences académiques, cours intéressants	très investie dans son travail qui est axé sur la mémorisation	intégration sociale difficile en médecine : quelques connaissances et présence d'amis connus avant les études très importante ; climat de classe difficile car manque de discipline des doublants
19	OUI car Bac S puis formation universitaire préparant à la PACES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique dans un premier temps facile et rapide malgré rythme éprouvant, avis mitigé sur les rapports pédagogiques, clarté des attentes académiques, rendements scolaires dans un premier temps positifs puis négatifs, cours intéressants	très investi dans son travail portant sur la mémorisation des cours puis problème personnel l'ayant conduit à se désinvestir momentanément et à prendre retard impossible à rattraper	intégration sociale assez facile : solidarité avec pairs même si stratégies de déconcentration de la part des doublants, quelques connaissances ; affecté par les rapports froids des enseignants
31	NON car Bac STG puis licence de Psychologie	Discontinuité avec le lycée	intégration académique difficile : au début, positive mais absentéisme avec pairs pour profiter de la vie étudiante lui ont fait prendre du retard donc mauvais rendements scolaires, dépréciation des nouveaux rapports pédagogiques sauf en TD, cours intéressants	au départ investi puis déconcentré par la vie étudiante festive, entraîné par pairs absentéistes devenant lui-même absentéiste, travail basé sur la mémorisation et l'approfondissement en fonction de l'intérêt porté aux cours	intégration sociale positive mais fréquentation d'étudiants très absentéistes qui l'ont entraîné dans leur décrochage scolaire
9	OUI car Bac S puis licence de Biologie avec option préparation au concours vétérinaire	Discontinuité avec le lycée	intégration académique lente et difficile : rendements scolaires en dessous de la moyenne lors des partiels VS CC, difficultés à s'acclimater aux nouvelles exigences académiques en terme de niveau et de méthodes, cours intéressants mais rythme et quantité de travail trop élevés	Au départ mal investie dans son travail qui était axé sur la mémorisation des cours et travail personnel mal organisé puis au second semestre l'approfondissement des cours par la recherche et meilleure organisation	intégration sociale positive malgré le climat de classe marqué par un manque de discipline des étudiants
26	NON car Bac L puis licence de Droit	Discontinuité avec le lycée	intégration académique difficile et lente : rendements scolaires négatifs, avis mitigé enseignants, difficultés avec rapports plus distanciés, manque de clarté des consignes et des méthodes de travail acquises et comprises fin première année, cours intéressants	très investie dans son travail personnel et très présente ; travail porté sur la mémorisation principalement et approfondissement plus tard lors qu'elle a mieux cerné les attentes académiques implicites	peu intégrée socialement car ambiance de classe très compétitive, malgré cela, s'est fait quelques connaissances et était accompagnée d'une amie dans la même formation

	facteurs externes		
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
11	présence et importance du soutien familial et des amis connus avant les études ; soutien social	adaptation facilitée par le fait de cohabiter avec une personne ; pas épanouie la première année marquée par des sacrifices	problèmes de fatigue récurrents mais n'affectant pas ses études
19	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation assez facile dans la vie extra-académique : cohabitation avec cousin lui même en 6è année de médecine, peu de temps pour s'épanouir à côté des études mais apprécie la prise d'autonomie	problèmes personnels importants qui l'ont dévié de ses études cumulés au sentiment de ne pas être soutenu par les enseignants (très affecté)
31	pression parentale lors de la première année à cause de son faible investissement académique dans et en dehors des cours, soutien important de sa conjointe	adaptation assez difficile dans le fait de gérer son quotidien et sa santé mais très épanouie dans la vie étudiante, cohabitation avec son amie facilitant sa transition personnelle et sa persévérance scolaire	pas d'engagement extérieur
9	soutien important de sa famille et de son conjoint	adaptation facile et rapide : cohabitation avec conjoint, épanouie dans la prise d'autonomie malgré problèmes matériels rencontrés mais pas encore épanouie au niveau des études, perte de confiance en soi en terme de capacités académiques	quelques problèmes liés au logement qui ont entraîné un manque de concentration et un ressenti de fatigue ayant affecté les études
26	présence et importance du soutien familial ; soutien social	adaptation assez difficile, sentiment de solitude, problèmes financiers et personnels	problèmes financiers et personnels

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
11	pas surprise par le niveau de difficulté c'est surtout le rythme qui est très éprouvant : anticipation juste des études	satisfaite de sa formation en médecine, se retrouve dans les thèmes abordés en cours et souhaite continuer dans la même voie	expérience étudiante focalisée sur l'intégration académique	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Intégration de l'école de kinésithérapeute, bons retours</i>
19	représentation juste des études	satisfait de la formation excepté dans les rapports pédagogiques, arrêt provisoire pour mieux s'y préparer pour y retourner	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Préparation à la PACES en tant qu'autodidacte pendant trois années, projet de reprise des études à la rentrée 2016 en école préparant à la PACES. Risque d'enfermement dans le projet.</i>
31	représentation erronée : trop de liberté qui l'ont distrait de ses études	satisfait du contenu de la formation mais pas des rapports pédagogiques qui ne motivent pas les étudiants d'où réorientation même filière mais dans un autre établissement universitaire	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Redoublement de la deuxième année de la licence de Psychologie, plusieurs tentatives pour décrocher des concours dans le secteur socio-éducatif, en attente</i>
9	surprise négativement par les études en terme de rapports pédagogiques et du manque de discipline en situation d'apprentissage	insatisfaite de sa formation notamment dans les rapports pédagogiques et le fonctionnement désorganisé de l'université en terme d'examen et de tutorat mais intéressée par les cours donc poursuit dans le même cursus sans l'option préparation concours vétérinaire. Longues études anticipées.	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Réorientation en licence de Biologie sans l'option vétérinaire, actuellement en deuxième année, bons retours. Envisage son entrée en Master après l'obtention de la licence.</i>
26	représentation juste des études	satisfaite de la formation en terme de contenu et pour certains profs aidants notamment lors des séances de tutorat, difficultés car nouveauté contenu de cours et méthodes de travail ; persévérance en seconde année même si redoublement car projet professionnel maintenu	expérience étudiante la moins heureuse	échec et persévérance même cursus d'études	<i>? (Perte de contact avec l'étudiante)</i>

n° ré po nd ant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
27	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	B	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère et grande sœur IFSI	soutien moral et matériel	sources familiales et réseau familial pour la formation et le métier	important : recherche très importante d'informations, déplacements et visites, discussion avec membres de la famille expérimentés et exerçant dans le domaine professionnel visé	Difficultés dans les démarches sur post bac à cause de l'impossibilité à régler rapidement un problème informatique
24	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	B	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources familiales et amicales	important : recherche personnelle, beaucoup d'échanges avec connaissances ayant eu l'expérience de la formation	aucune difficulté rapportée
43	scolarité très moyenne et mauvais rapport à l'école, redoublement de sa terminale	STG	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources amicales	Très important : recherche d'information seul et échanges expérimentés, volonté de réussir même si difficultés en cours d'études, fierté à faire des études supérieures (le seul dans sa famille)	aucune difficulté rapportée
13	bonne scolarité et globalement bien vécue	S	AB	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien matériel mais projet contraint par une partie de la famille	sources familiales et amicales pour décrire les formations visées	important ; recherche et déplacement dans les portes ouvertes, demande informations autour d'elle	Pression familiale pour intégrer plus un type d'étude qu'un autre
37	bonne scolarité et globalement bien vécue, redoublement au lycée plus par manque d'investissement personnel que de difficultés académiques	ES	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : frère BTS	soutien matériel mais pas de soutien dans le projet incompris par la famille	sources amicales	important : discussion fréquente avec amis expérimentés, recherche personnelle et déplacement portes ouvertes rassurantes	aucune difficulté rapportée

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré pond ant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/prof essionnel/ contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré- rentrée
27	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre le métier visé	négatives : peur de la surcharge de travail personnel à fournir et pour les rapports pédagogiques pour un certain type d'études, formation difficile sur tous les plans, appréhension de ne pas pouvoir tout gérer et de devoir faire des sacrifices	PACES à l'université et en école préparatoire au concours ou licence STAPS si non admission.	GE	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
24	A la fois extrinsèques et intrinsèques : souhait professionnel avant tout qu'elle nourrie depuis de nombreuses années, passion pour le domaine professionnel plus que pour les études en soi	négatives : appréhension rapports pédagogiques, surcharge de travail	PACES à l'université seulement	GE	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
43	Plus instrumentales qu'intrinsèques : formation nécessaire pour atteindre domaines professionnels visés dans un domaine précis professionnel	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	licence STAPS	LIC	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis
13	Pour l'une des formations : motivations plus extrinsèques car pression de la famille et pas d'identification personnelle à ce type d'études VS motivations intrinsèques pour l'autre type d'études qui la passionne	Négatives : type de formation très difficile sur tous les plans ; Positives : deuxième type de formation moins encadrée mais en accord avec les besoins personnels de la lycéenne	CPGE filière scientifique, licence de Biologie si non admission	MAST	projet contraint	5è profil : des études comme choix contraint
37	à la fois intrinsèques et extrinsèques : vocation nourrie depuis plusieurs années pour le domaine professionnel visé, choix d'études en rapport direct avec le projet professionnel qui le passionne	positives : climat de classe perçu positivement malgré compétition ; négative : taux d'échec concerne la moitié des étudiants dans filière concernée	licence STAPS ou licence d'Histoire en dernier recours	LIC	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis

facteurs internes aux études					
n° ré po nd ant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
27	OUI car Bac S puis formation privée préparant à la PACES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique difficile et lente : rendements scolaires négatifs, avis mitigé enseignants, difficultés avec rapports plus distancés, manque de clarté des consignes et des méthodes de travail acquises, formation intéressante	très investie dans son travail académique ; travail porté sur la mémorisation	peu intégrée socialement car ambiance de classe très compétitive, malgré cela, s'est fait quelques connaissances et était accompagnée de deux amies dans la même formation
24	OUI car Bac S puis formation universitaire préparant à la PACES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique très difficile en terme de rythme et de quantité de connaissances à assimiler, rendements scolaires négatifs les deux années consécutives en médecine même si progrès entre les différentes sessions, pédagogie des enseignants dépréciée car trop distants mais intérêt pour les cours	très investie dans son travail académique les deux premières années, moins présente en cours la seconde année car redoublement	intégration sociale : très peu intégré dans sa formation, relations de compétition et peu de confiance entre étudiants, est resté vers des amis et des membres de sa famille qui suivaient les mêmes études
43	NON car Bac STG puis licence de STAPS	Discontinuité avec le lycée	intégration académique très difficile au niveau des attentes en terme de méthodes de travail à acquérir et nouvelles matières très scientifiques (provenance bac STG), les rapports distants des enseignants lors des cours mais plus aidants en dehors du temps de cours, intérêt pour les cours	très investi dans son travail portant sur la mémorisation et approfondissement des cours mais pas de résultats positifs ou pas assez élevés pour réussir	intégré dans sa promotion, étudiants aidants mais décalage important sur les intérêts et mode de vie moins adulte
13	OUI car Bac S puis CPGE filière scientifique	Continuité avec le lycée	intégration académique très difficile : rendements scolaires d'abord positifs au premier trimestre puis négatifs, pas d'adaptation aux nouvelles exigences académiques en terme de rythme, insatisfait des pédagogies enseignantes et de la mentalité des personnes au sein de la formation, peu intéressée par les cours	très investie dans son travail qui est axé sur la mémorisation	intégration sociale très positive : bonne entente avec les pairs malgré la politique très compétitive de la formation et la mentalité élitiste générale
37	NON car Bac ES puis licence de STAPS	Discontinuité avec le lycée	intégration académique très difficile au niveau des attentes en terme de méthodes de travail à acquérir, les rapports distants des enseignants et manque de clarté des cours, performances négatives, cours intéressants	Moyennement investi dans son travail mais difficultés académiques ciblées dans les matières scientifiques (retard dû à son bac ES) ; travail sur mémorisation des cours	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance

facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
27	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études au sein de la même formation et dans des CPGE, soutien du conjoint, pas de soutien/compréhension des amis dans les autres formations ; soutien social	adaptation assez difficile, pas épanouie car beaucoup de sacrifices, perte de confiance en soi académique, conditions du logement dans un premier temps défavorables au travail	problèmes en terme de logement mais sans impact sur les études
24	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études suivant les mêmes études qu'elle ou dans des cursus comparables (classes prépa) VS autres amis pas toujours compréhensifs ; soutien social	pas vraiment épanouie car expérience marquée par des sacrifices, adaptation difficile à cause du sentiment de solitude et perte de confiance en soi académique	problèmes personnels de santé mais sans impact sur les études
43	présence et importance du soutien de la famille, conjointe ; soutien social	adaptation très difficile : nostalgie de la campagne et de sa famille, opère une dichotomie entre la semaine à l'université calvaire et repos le week-end en famille, pas vraiment épanouie	problèmes financiers
13	présence et importance d'une partie de la famille, l'un des parents ne comprend pas l'utilité des études ; présence et importance du soutien amical	adaptation assez difficile : beaucoup de sacrifice et pas de vie en dehors des cours et du travail personnel académique, cette expérience lui a permis de mieux se connaître mais lui a fait perdre confiance en elle académiquement	problèmes de santé, stress et de fatigue très fréquents et n'ayant pas facilité son expérience étudiante
37	présence et importance du soutien des amis ; peu de soutien des parents car projet universitaire incompris en amont de la rentrée	adaptation très facile : connaissance de la ville et apprécie beaucoup la prise d'autonomie	pas d'engagement extérieur



	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
27	représentation erronée même si très informée au départ sur le rythme et la charge de travail	satisfaite de la formation en terme de contenu de certains cours mais rapport distancié avec enseignants handicapant académiquement sauf en école prépa PACES, continue pour son projet	expérience étudiante la moins heureuse	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Intégration de l'école de kinésithérapeute, bons retours</i>
24	études représentées justement mais inadéquation	satisfaite de la formation en terme de contenu de certains cours mais rapport distancié avec enseignants handicapant académiquement, tutorat satisfaisant la première mais pas la deuxième année de médecine ; réorientation en BTS de communication	expérience étudiante la moins heureuse	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Suite aux deux échecs consécutifs en PACES, réorientation en BTS Communication, première année validée, bons retours</i>
43	représentation erronée au niveau de la difficulté et des rapports pédagogiques très distants	cours intéressants mais soutien des enseignants très moyen et démotivant, niveau de difficulté très important et pas de période consacrée à une remise à niveau, continue en redoublant car le sport est sa passion	expérience étudiante la moins heureuse	échec et persévérance même cursus d'études	<i>Redoublement deux fois de la première année de Licence STAPS, décrochage des études universitaires mais recherche d'emploi dans le domaine sportif</i>
13	représentation erronée dans le sens où elle pensait pouvoir plus s'adapter au rythme de la formation, ce qui n'a pas été le cas	formation insatisfaisante : méthode d'apprentissage non stimulante, mentalité CPGE dépréciée et ne correspondant pas du tout aux besoins personnels de l'étudiante qui se projetait initialement dans des études universitaires mais ayant subi pression familiale, elle a quand même suivi cette formation. Réorientation.	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	échec et réorientation	<i>Réorientation en licence de Biologie, actuellement en deuxième année, bons retours</i>
37	représentation erronée des études qu'il anticipait comme plus faciles et plus festives	très satisfait des cours qu'il trouve intéressants mais le type de la formation ne lui convient pas du tout donc réorientation	expérience étudiante marquée par une intégration sociale et une transition personnelle positive	échec et réorientation	<i>Réorientation en BTS métiers de l'imprimerie. Diplôme validée et actuellement en emploi CDI relatif à ses études</i>

n° ré- pon- dant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé – logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
14	scolarité moyenne et qualifiée d'ennuyante, des difficultés en fin de secondaire	STG	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	sources essentiellement personnelles	important : recherche sur internet et déplacement, visite des établissements de la formation ciblée	aucune difficulté rapportée
10	bonne scolarité et globalement bien vécue, quelques difficultés lors de son déménagement	S	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : père et grands frères études supérieures	soutien matériel mais projet contraint	sources focalisées dans la famille pour le projet sans approfondissement et amicales pour les vœux alternatifs à l'échec en médecine	faible : aucune recherche personnelle ou déplacement	Pression des parents pour la définition de son projet
23	bonne scolarité et globalement bien vécue sauf en terme d'ambiance en classe	L	AB	expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : frère études hôtellerie	soutien matériel mais peu de soutien dans la construction du projet	sources familiales et amicales pour avoir des informations pour les premiers vœux de formation	important : recherche d'information personnelle, demande informations pour les amis qui ont suivi la formation ciblée, démarche auprès d'une association	freins locaux : emplacement géographique desservi par services culturels et artistiques
15	bonne scolarité et globalement bien vécue	ES	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : parents et sœur titulaires diplômes universitaires	soutien moral et matériel	sources famille et relations de la famille très importantes pour les études relatives au projet et le métier en lui-même	important : beaucoup de recherche personnelle et déplacements dans des forums, échanges	aucune difficulté rapportée
7	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	Pas de mention	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : mère ayant connu études mais non diplômée	soutien moral et matériel malgré désaccord sur le type de formation voulant être suivie	sources focalisées dans la famille et ses relations : parents et grands parents dans le milieu désiré par la lycéenne et réseau social familial qui apporte aussi des informations supplémentaires	important : beaucoup de recherche, déplacement et rencontre dans des salons ou forums	pas de difficulté rencontrée

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° répondant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/professionnel/contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré-rentrée
14	Plus instrumentales qu'intrinsèques ; valeur ajoutée des études ciblées pour intégrer plus facilement et plus rapidement le monde du travail, type de formation importante et intérêt pour le domaine ciblé	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	formation préparant au DCG	DCG	projet professionnel	1er profil : les études pour rentrer rapidement dans la vie active
10	instrumentales : pas spécialement d'affinité marquée pour le domaine professionnel visé, formation permettant d'avoir un diplôme et une situation professionnelle élevée	négatives : appréhension climat de classe au niveau de la discipline et de la surcharge de travail	PACES à l'université et en école préparatoire au concours	GE	projet contraint	5è profil : des études comme choix contraint
23	plutôt intrinsèques : passion depuis plusieurs années pour le domaine de connaissances concernées ; importance du type de la formation en terme de réputation	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	École d'Arts appliqués, BTS Bachelor Design ou licence de LEA Japonais si non admission	LIC	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
15	Surtout intrinsèques : vocation pour les études et le domaine professionnel depuis longtemps ; perception des études comme un développement personnel	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	Licence de Droit	MAST	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
7	Instrumentales et intrinsèques ; vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblée en fonction du domaine visé ; type de formation assez importante	positives pour le type de formation visée : encadrement en BTS, professionnalisation et spécialisation ; négatives pour les derniers vœux formulés : en fac moins d'encadrement et trop de théorie	BTS audiovisuel, licence de Cinéma si non admission	LIC	projet scolaire	3è profil : l'entre-deux, les études perçues comme parcours évolutif

facteurs internes aux études					
n° ré pon dant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
14	OUI car Bac STG puis formation préparant au DCG	Continuité avec le lycée	intégration académique difficile : mauvais rapports avec enseignants, rendements scolaires négatifs, inadaptation aux nouvelles exigences académiques, formation insatisfaisante	peu investie puis plus du tout investie dans son travail limité à la mémorisation	peu intégrée socialement car ambiance de classe très conflictuelle, malgré cela, s'est fait quelques amis proches
10	OUI car Bac S puis formations privée et universitaire préparant à la PACES	Discontinuité avec le lycée	intégration académique difficile et n'ayant pas abouti en fac de médecine : rythme trop soutenu, rapports pédagogiques inexistantes, performances en dessous de la moyenne, éliminée en fin de premier semestre, suivi de la filière REBOND mais insatisfaisante, pas d'intérêt développé pour les cours alors que c'est le cas en psychologie	très investie dans son travail qui est axé sur la mémorisation pendant 2 mois lors de l'année PACES puis moins investie même durant première année de psychologie, travaillant moins régulièrement qu'en médecine, pense changer dès la seconde année de psycho	fac de médecine marquée par l'absence d'intégration sociale et la compétition entre les étudiants, manque de discipline par présence des doublants souhaitant déstabiliser les primo arrivants
23	A PRIORI OUI mais réserves car Bac L sans option langue Japonais puis Licence LEA Japonais	Discontinuité avec le lycée	intégration académique très difficile : rendements scolaires moyens en CC mais négatifs en partiels, dépréciation rapports pédagogiques des enseignants, manque de clarté dans les attentes pour écrémer plus rapidement les étudiants, perte d'intérêt pour les cours	d'abord très investi puis de moins en moins présent en cours surtout les CM puis certains des TD	intégration sociale : très peu intégré dans sa formation, relations très superficielles, est resté avec son amie
15	NON car Bac ES puis licence de Droit	Discontinuité avec le lycée	intégration académique difficile mais rendements scolaires très positifs, adaptation aux exigences académiques mais n'allant pas de soi, dépréciation rapports pédagogiques même si clarté des attentes, formation ne répondant pas aux besoins personnels, cours peu intéressants	très investi puis complètement et rapidement en décrochage (absentéisme et arrêt travail personnel) dans son travail qui associe méthodes d'apprentissage axées sur la mémorisation et l'approfondissement des cours	peu intégré socialement car ambiance de classe très compétitive, malgré cela, s'est fait quelques amis proches
7	OUI car Bac L puis Licence de Cinéma	Continuité avec le lycée	intégration académique négative et difficile : adaptation académique difficile en terme de compréhension et de méthode de travail (prise de notes) mais soutien personnel administratif très important pour rattraper les cours, avis mitigé sur les enseignants, cours pas intéressants	travail axé sur la mémorisation pour les cours jugés inutiles et plus d'approfondissement pour les cours intéressants ; investissement personnel important (tout le temps libre en journée est consacré à l'apprentissage)	peu intégrée socialement : connaissances très superflues, pas motivée pour sociabiliser mais beaucoup d'implication dans une association de cinéma

facteurs externes				
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs	n° ré po nd ant
14	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation à la nouvelle vie extra-académique très rapide et positive, épanouie personnellement en dehors des études	problèmes familiaux en fin d'année scolaire (décès proche) pendant les semaines de révision, peu d'impact sur les études car déjà en situation de décrochage	14
10	pas de soutien moral de sa famille et de son conjoint lors de son décrochage de la faculté de médecine mais lors de son intégration en psychologie, soutien des parents et du conjoint à nouveau présents	adaptation assez difficile dans le fait de cohabiter avec ses frères ne prenant pas soin du logement mais apprécie très fortement sa prise d'indépendance se traduisant aussi par l'occupation d'un emploi en plus des études ; pas très épanouie la première année d'études	problèmes familiaux pendant la première année (mésentente et conflit avec les parents) ; occupation voulue d'un emploi en plus des études qui affectent son investissement personnel dans les études (très absente aux CM)	10
23	présence et importance du soutien de sa conjointe, pas de soutien moral de ses parents	adaptation très difficile en terme de gestion personnelle et équilibre entre les études et les à côtés et cela malgré le fait de cohabiter avec sa conjointe, éloignement de la région d'origine également négatif ; pas épanoui dans cette nouvelle vie	problèmes financiers ayant conduit à des problèmes d'alimentation, stress des études ayant provoqué des problèmes de santé (ulcères) et problèmes personnels	23
15	présence et importance de la famille et des amis connus avant les études	adaptation à la nouvelle vie extra-académique très rapide et positive, épanoui personnellement en dehors des études même si le premier semestre a été difficile moralement	problèmes de santé (accident) empêchant la pratique haut niveau sportive ayant eu un impact négatif sur le moral cumulé au sentiment de ne pas se sentir affilié à la formation ; occupation d'un emploi sans effet négatif sur études	15
7	présence et importance du soutien familial	adaptation facile car cohabitation avec membres de la famille	problèmes de santé important l'ayant empêché d'aller en cours pendant plusieurs semaines : impact négatif sur intégration sociale et académique	7

	Intentions, engagements et buts Temps 2			choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° répondant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
14	représentation erronée car mal informée au départ sur le rythme et la charge de travail	formation insatisfaisante : méthode d'apprentissage non stimulante, mentalité de la classe dépréciée et ne correspondant pas du tout aux besoins personnels de l'étudiante ; réorientation en BTS	expérience étudiante la moins heureuse	échec et réorientation	<i>Réorientation en BTS GEA, bons retours. Actuellement en emploi sans lien avec ses études mais bonne expérience</i>
10	pas surprise par les difficultés rencontrées en faculté de médecine et prépa au concours PACES mais ne lui correspondant pas ; anticipation juste des études en psychologie (amis déjà intégrés dans cette licence)	insatisfaite de sa formation en médecine, ne correspondant pas initialement à ses besoins mais pression de la part des parents ; satisfaction de la formation en psychologie qui répond plus à ses besoins personnels donc réorientation et persévérance en psychologie.	expérience étudiante la moins heureuse	échec et réorientation	<i>Actuellement en troisième année de licence de Psychologie après réorientation. Projet d'intégrer le master de Psychologie sociale et de passer en candidate libre le concours des professeurs des écoles (expérience emploi avenir)</i>
23	surpris négativement par les études universitaires beaucoup plus dures qu'anticipées	pas du tout satisfait de la formation sur tous les plans sauf le tutorat, sentiment d'être déshumanisé par le système universitaire, rapports avec enseignants très négatifs et ayant affecté (indifférence, cruauté), fonctionnement institutionnel mal organisé, niveau non adapté aux étudiants	expérience étudiante la moins heureuse	échec et réorientation	<i>Réorientation en BTS MUC. Actuellement en licence professionnelle commercialisation de vins spiritueux, bons retours</i>
15	formation décevante car ne répond finalement pas aux besoins de l'étudiant	formation insatisfaisante sur tous les aspects, pas d'identification personnelle à la formation ; réorientation en BTS d'hôtellerie	expérience étudiante la moins heureuse	échec et réorientation	<i>Réorientation en BTS Hôtellerie Tourisme en alternance, actuellement en dernière année de formation. Prêt à l'embauche à l'étranger</i>
7	décue par la formation : réorientation dans une autre licence de cinéma, pas surprise par le fonctionnement proche du lycée	insatisfaite de sa formation qu'elle a intégrée : licence de cinéma ne répondant pas à ses besoins personnels	expérience étudiante la moins heureuse	échec et réorientation	<i>Validation de la deuxième année de licence de Cinéma dans laquelle l'étudiante s'est orientée, actuellement troisième année de licence terminée mais pas de nouvelles pour savoir si la licence a été validée ou non...</i>

n° ré po nd ant	Passé scolaire			Bagage familial		informations et connaissance de l'enseignement supérieur		
	Rapport à l'institution scolaire – savoirs	Filière lycée	mention obtenue au baccalauréat	capital culturel institutionnalisé - logique d'intégration	Soutien social perçu – logique d'intégration	Capital social – logique d'intégration	Investissement personnel dans la construction du projet – logiques de la stratégie et de la subjectivisation	Difficultés rencontrées relatives à l'orientation
45	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	TB	Expérience des études dans la famille proche (parents et/ou fratrie) : frère études universitaires	soutien moral et matériel	sources au lycée	important : recherche informations, déplacements, échanges avec enseignants	situation financière qui a eu pour effet que le lycéen change son projet initial
6	bonne scolarité et globalement bien vécue	L	Pas de mention	Pas d'expérience des études dans la famille proche	soutien moral et matériel	focalisées dans la recherche personnelle	important : beaucoup de recherche, déplacement et rencontre dans des salons ou forums	Lourdeur administrative des démarches d'inscription : stage de troisième insatisfaisant

Intentions, engagements et buts Temps 1						
n° ré po nd ant	Engagements et buts initiaux	Représentations de l'intégration académique	Intentions – ouverture choix	Intentions - type de formation premier vœu	Intentions – Type de projet scolaire/professionnel/contraint	Intentions – type projet construit à partie des variables de pré-rentree
45	Intrinsèques : le lycéen aime étudier et il choisit sa formation pour les études qui la passionnent	Positives : représentation positive en terme d'intégration académique	CPGE filière littéraire	GE	projet scolaire	4è profil : des études par affinité voire passion
6	Instrumentales et intrinsèques : vocation nourrie depuis de nombreuses années pour ce projet et formation ciblée en fonction du métier visé ; type de formation très importante	positives pour le type de formation visée : encadrement en IUT, professionnalisation et spécialisation mais appréhension // requis ; négatives pour les derniers vœux formulés : en fac moins d'encadrement et trop de théorie	IUT information-communication ou licence de Lettres modernes si non admission	BTS/IUT	projet professionnel	2è profil : les études pré-définies pour atteindre un métier ou un domaine professionnel très précis

facteurs internes aux études					
n° ré po nd ant	continuité académique (continuité filière BAC et formation suivie)	Continuité institutionnelle	intégration académique	Qualité de l'effort et apprentissage – investissement académique dans et en dehors des cours	intégration sociale – salle de classe et contexte extérieur aux études
45	OUI car Bac L puis CPGE filière littéraire	Continuité avec le lycée	intégration académique assez facile et rapide sauf pour deux matières, rendements scolaires positifs, bons rapports pédagogiques avec enseignants, attentes clairement définies, formation très intéressante, affiliation culturelle importante	très investi dans son travail portant sur la mémorisation et approfondissement (rapport très intrinsèque)	très bien intégré dans sa classe, bonne ambiance ; soutien moral et pédagogique des pairs important ; compétition perçue très positivement
6	OUI car Bac L puis licence de Lettres modernes	Continuité avec le lycée	positive et adaptation académique assez facile car proche du lycée : avis mitigé sur fonctionnement institutionnel et enseignants pédagogues mais trop distants, manque de clarté dans les attentes académiques mais bonnes performances	travail axé sur la mémorisation pour les cours jugés inutiles et plus d'approfondissement pour les cours intéressants ; investissement personnel assez important pendant le temps libre	intégration sociale très positive : bonne entente avec les pairs ; implication dans les activités étudiantes culturelles organisées à l'université



facteurs externes			
n° ré po nd ant	soutien social perçu de la famille, conjoint et cercle d'amis connu avant les études	Transition personnelle – logique de subjectivisation	engagements extérieurs
45	présence et importance du soutien de la famille	adaptation très facile et rapide : pas de vie réellement en dehors des études en CPGE, quelques sorties culturelles mais restant dans l'optique d'approfondir ce qui est appris en cours, perçoit sa différence d'origine sociale dans les activités de vacance	problèmes de fatigue récurrents à cause de la surcharge de travail mais n'affectant pas ses études
6	présence et importance du soutien parental et amical (amis connus en dehors et pendant les études)	adaptation assez difficile dans les nouvelles responsabilités à gérer dans son appartement mais sentiment d'épanouissement personnel dans l'émancipation	des problèmes de santé récurrents mais sans impact sur les études

Intentions, engagements et buts Temps 2				choix final de l'étudiant bac+1	Statut de l'étudiant année bac + 3 / + 4
n° ré po nd ant	Intentions – confrontation de la réalité aux attentes	Engagement institutionnel – loyauté envers cursus et satisfaction de la formation	type d'expérience étudiante construite à partir des variables de l'expérience étudiante	Type de persévérance	Situation en septembre 2015
45	représentation juste des études	cours très intéressants, échanges vifs avec pairs et professeur dont le soutien très important ; se réoriente en faculté de droit car deuxième année CPGE incompatible avec projet	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et réorientation	<i>CPGE première année validée, réorientation licence de Droit comme prévu initialement, validation et mention Licence de Droit, Master intégré, souhaite se préparer au concours de l'ENA</i>
6	surprise par les études car formation intégrée non souhaitée initialement	insatisfaite de sa formation qu'elle a intégrée par défaut, réorientation en IUT info-com, option publicité	expérience étudiante la plus heureuse	réussite et réorientation	<i>réussite académique mais réorientation en IUT où elle a aussi réussi académiquement, validation du diplôme, actuellement auto-entrepreneuse en lien direct avec sa formation</i>

## Tests exacts de Fisher non présentés dans les résultats du premier corpus – chapitre 6

Tableau 116 : expérience académique et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
expérience académique positive	22	4	6	1
expérience académique négative	7	5	1	1
	p-value : 0.21129531717155			

Tableau 117 : expérience académique, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
expérience académique positive	26	7	expérience académique positive	23	10
expérience académique négative	12	2	expérience académique négative	8	6
	p-value : 0.70413899023141 Odds Ratio : 0.625 Intervalle de confiance à 95%[0.0554 ; 4.0004]		47	p-value : 0.50597622333006 Odds Ratio : 1.7043 Intervalle de confiance à 95%[0.3802 ; 7.4761]	

Tableau 118 : expérience scolaire passée sur le plan personnel et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
expérience personnelle positive	28	7
expérience personnelle négative	10	2
	p-value : 1 Odds Ratio : 0.8036 Intervalle de confiance à 95%[0.0702 ; 5.2796]	

Tableau 119 : mention au baccalauréat et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Mention	15	5	2	1
Pas de mention	14	4	5	1
	P-value : 0.62265911604923			47

Tableau 120 : mention au baccalauréat, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Mention	20	3	Mention	16	7
Pas de mention	18	6	Pas de mention	15	9
p-value : 0.46139679704565			47		
Odds Ratio : 2.1852 Intervalle de confiance à 95% [0.3953 ; 15.5135]			p-value : 0.76010916360417 Odds Ratio : 1.3622 Intervalle de confiance à 95% [0.3472 ; 5.5347]		

Tableau 121 : capital culturel institutionnalisé et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Capital culturel institutionnalisé	21	6	4	1
Peu de capital culturel institutionnalisé	8	3	3	1
p-value : 0.75645735934393				47

Tableau 122 : capital culturel institutionnalisé, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Capital culturel institutionnalisé	27	5	Capital culturel institutionnalisé	22	10
Peu de capital culturel institutionnalisé	11	4	Peu de capital culturel institutionnalisé	9	6
p-value : 0.4380561989785			47		
Odds Ratio : 1.9336 Intervalle de confiance à 95% [0.3206 ; 11.0122]			p-value : 0.74224846434612 Odds Ratio : 1.4544 Intervalle de confiance à 95% [0.3299 ; 6.1963]		

Tableau 123 : origine sociale et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Origine sociale favorisée	17	5	4	2
Origine sociale moyenne	11	2	3	0
Origine sociale défavorisée	1	2	0	0
P-value : 0.48041679474756				

Tableau 124 : origine sociale, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Origine sociale favorisée	22	6	Origine sociale favorisée	19	9
Origine sociale moyenne	13	3	Origine sociale moyenne	11	5
Origine sociale défavorisée	3	0	Origine sociale défavorisée	1	2
p-value : 0.999999999999997		47		p-value : 0.4939539869239	

Tableau 125 : capital social famille et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Capital social famille en lien avec projet	13	5	5	1
Capital social sans lien avec projet	16	4	2	1
P-value : 0.73236271014571				

Tableau 126 : capital social familial, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Capital social famille en lien avec projet	18	6	Capital social famille en lien avec projet	14	10
Capital social sans lien avec projet	20	3	Capital social sans lien avec projet	17	6
p-value : 0.46139679704565		47	p-value : 0.35872318898109		47
Odds Ratio : 0.4576 Intervalle de confiance à 95%[0.0645 ; 2.5297]			Odds Ratio : 0.5017 Intervalle de confiance à 95%[0.1175 ; 1.984]		

Tableau 127 : investissement personnel pour la définition du projet et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Investissement personnel projet	24	9	6	2
Pas ou peu d'investissement personnel	5	0	1	0
P-value : 0.59572316760965				

Tableau 128 : investissement personnel pour la définition du projet, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Investissement personnel projet	33	8	Investissement personnel projet	26	15
Pas ou peu d'investissement personnel	5	1	Pas ou peu d'investissement personnel	5	1
p-value : 1		47	p-value : 0.64835629056957		47
Odds Ratio : 0.8282 Intervalle de confiance à 95%[0.0155 ; 9.1077]			Odds Ratio : 0.3534 Intervalle de confiance à 95%[0.0069 ; 3.608]		

Tableau 129 : projet voulu ou contraint et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet scolaire voulu	27	9	5	2
Projet scolaire contraint	2	0	2	0
P-value : 0.31371625599192				

Tableau 130 : projet voulu ou contraint, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
<b>Projet scolaire voulu</b>	36	7	Projet scolaire voulu	29	14
<b>Projet scolaire contraint</b>	2	2	Projet scolaire contraint	2	2
<b>p-value : 0.16049112774367</b>		47	p-value : 0.59678187985311		47
Odds Ratio : 4.8959 Intervalle de confiance à 95% [0.3078 ; 78.312]			Odds Ratio : 2.0372 Intervalle de confiance à 95% [0.1347 ; 30.861]		

Tableau 131 : projet scolaire fermé/ouvert/indécis et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet scolaire fermé	18	8	6	1
Projet scolaire ouvert	8	0	1	1
Indécision scolaire	3	1	0	0
p-value : 0.40912991346364				
<b>si indécision exclue</b>	<b>p-value : 0.17045574455632</b>			

Tableau 132 : projet scolaire fermé/ouvert/indécis, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Projet scolaire fermé	26	7	<b>Projet scolaire fermé</b>	19	14
Projet scolaire ouvert	8	2	<b>Projet scolaire ouvert</b>	9	1
Indécision scolaire	4	0	<b>Indécision scolaire</b>	3	1
p-value : 0.85369510505947		47	p-value : 0.14716638582683		47
<b>si indécision exclue</b>	p-value : 1		<b>si indécision exclue</b>	p-value : 0.12666573420214	
Odds Ratio : 0.9301 Intervalle de confiance à 95% [0.0791 ; 6.4188]			Odds Ratio : 0.1563 Intervalle de confiance à 95% [0.0032 ; 1.3639]		

Tableau 133 : un/plusieurs types de formation et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Un seul type de formation	21	8	4	1
Plusieurs types de formation	8	1	3	1
P-value : 0.38662107348291				

Tableau 134 : un/plusieurs types de formation, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
<b>Un seul type de formation</b>	29	5	Un seul type de formation	22	12
<b>Plusieurs types de formation</b>	9	4	Plusieurs types de formation	9	4
<b>p-value : 0.2365729301507</b>		47	p-value : 1		47
<b>Odds Ratio : 2.5195 Intervalle de confiance à 95% [0.4089 ; 14.7931]</b>			Odds Ratio : 0.8183 Intervalle de confiance à 95% [0.1513 ; 3.7663]		

Tableau 135 : projet professionnel ouvert/fermé/indécis et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet professionnel fermé	22	8	7	2
Projet professionnel ouvert	3	0	0	0
Indécision professionnelle	4	1	0	0
p-value : 0.90288989613681				

Tableau 136 : projet professionnel ouvert/fermé/indécis, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Projet professionnel fermé	30	9	Projet professionnel fermé	24	15
Projet professionnel ouvert	3	0	Projet professionnel ouvert	3	0
Indécision professionnelle	5	0	Indécision professionnelle	4	1
p-value : 0.60493660677414		47	p-value : 0.58703305831523		47

Tableau 137 : type de projet et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet 1er profil	5	0	1	0
Projet 2è profil	9	6	1	1
Projet 3è profil	6	0	1	0
Projet 4è profil	7	3	2	1
Projet 5è profil	2	0	2	0
p-value : 0.40440524590758				

Tableau 138 : type de projet, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Projet 1er profil	5	1	Projet 1er profil	5	1
Projet 2è profil	15	2	Projet 2è profil	10	7
Projet 3è profil	6	1	Projet 3è profil	6	1
Projet 4è profil	10	3	Projet 4è profil	8	5
Projet 5è profil	2	2	Projet 5è profil	2	2
p-value : 0.48233371254196		47	p-value : 0.6009828280881		47

Tableau 139 : projet professionnel/scolaire/contraint et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Projet professionnel	14	6	2	1
Projet scolaire	13	3	3	1
Projet contraint	2	0	2	0
p-value : 0.52542554502767				

Tableau 140 : projet professionnel/scolaire/contraint, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
<b>Projet professionnel</b>	20	3	Projet professionnel	15	8
<b>Projet scolaire</b>	16	4	Projet scolaire	14	6
<b>Projet contraint</b>	2	2	Projet contraint	2	2
<b>p-value : 0.22488597679339</b>		47	p-value : 0.73240108720008		47

Tableau 141 : filière baccalauréat et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
filière S	11	6	2	0
filière ES	8	0	2	1
filière L	5	1	2	1
filière STG	5	2	1	0
p-value : 0.44961493430147				47

Tableau 142 : filière baccalauréat, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
filière S	17	2	filière S	11	8
filière ES	8	3	filière ES	9	2
filière L	6	3	filière L	6	3
filière STG	7	1	filière STG	5	3
p-value : 0.44240148479305		47	p-value : 0.63482275351024		47

Tableau 143 : établissement d'origine et type de persévérance

	Persévérance et réussite	persévérance et échec	réorientation et échec	réorientation et réussite
Étab 1	9	5	3	1
Étab 2	8	2	1	1
Étab 3	5	1	2	0
Étab 4	6	1	1	0
p-value : 0.96765732098563				

Tableau 144 : établissement d'origine, persévérance institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
Étab 1	14	4	Étab 1	10	8
Étab 2	10	2	Étab 2	9	3
Étab 3	6	2	Étab 3	5	3
Étab 4	7	1	Étab 4	6	2
p-value : 0.99999999999998		46	p-value : 0.69178238152289		46

### Tests exacts de Fisher non présentés pour les résultats du second corpus – chapitre 7 :

Tableau 145 : intégration sociale et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
intégration sociale positive	26	4
intégration sociale négative	12	5
p-value : 0.2516047995612		47
3		
Odds Ratio : 2.6468		
Intervalle de confiance à 95%[0.4752 ; 15.9649]		

Tableau 146 : investissement académique dans le travail personnel fourni, persévérance



institutionnelle et réussite académique

	Persévérance même cursus	Réorientation		Réussite	Échec
investissement académique travail personnel	22	3	investissement académique travail personnel	17	8
pas ou peu d'investissement académique travail personnel	16	6	pas ou peu d'investissement académique travail personnel	14	8
p-value : 0.27016792719596		47	p-value : 0.76822141411031		47
Odds Ratio : 2.6908 Intervalle de confiance à 95%[0.4858 ; 19.1595]			Odds Ratio : 1.2093 Intervalle de confiance à 95%[0.3056 ; 4.8108]		

Tableau 147 : type de formation décrite par les étudiants et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
type de formation structurante	28	4
type de formation déstructurante	10	5
p-value : 0.12054765939034		47
Odds Ratio : 3.3948 Intervalle de confiance à 95%[0.5992 ; 20.9223]		

Tableau 148 : transition personnelle en dehors des cours et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
transition personnelle facile	26	5
transition personnelle difficile	12	4
p-value : 0.46584462869934		47
Odds Ratio : 1.7122 Intervalle de confiance à 95%[0.286 ; 9.6477]		

Tableau 149 : engagements extérieurs aux études et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
présence d'engagements extérieurs	21	8
absence d'engagements extérieurs	17	1
p-value : 0.1242760233779 8 Odds Ratio : 0.1595 Intervalle de confiance à 95%[0.0033 ; 1.3925]		

Tableau 150 : engagements extérieurs aux études absents/présents avec/sans impact et persévérance institutionnelle

	Persévérance même cursus	Réorientation
Pas d'engagements	17	1
Engagements sans impact	14	4
Engagements avec impact	7	4
p-value : 0.1010041546681 5 47		

Tableau 151 : satisfaction de la formation et réussite académique

	Réussite	Échec
satisfaction de la formation	20	10
satisfaction moyenne ou négative de la formation	11	6
p-value : 1 Odds Ratio : 1.0889 Intervalle de confiance à 95%[0.2525 ; 4.4621]		

Tableau 114 : les facteurs d'abandon et de persévérance aux études (Sauvé et al., 2006).....	4
Tableau 115 : matrice à regroupements conceptuels.....	6-53
Tableau 116 : expérience académique et type de persévérance.....	54
Tableau 117 : expérience académique, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	54
Tableau 118 : expérience scolaire passée sur le plan personnel et persévérance institutionnelle.....	54
Tableau 119 : mention au baccalauréat et type de persévérance.....	54
Tableau 120 : mention au baccalauréat, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	55
Tableau 121 : capital culturel institutionnalisé et type de persévérance.....	55
Tableau 122 : capital culturel institutionnalisé, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	55
Tableau 123 : origine sociale et type de persévérance.....	55
Tableau 124 : origine sociale, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	55
Tableau 125 : capital social famille et type de persévérance.....	56
Tableau 126 : capital social familial, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	56
Tableau 127 : investissement personnel pour la définition du projet et type de persévérance.....	56
Tableau 128 : investissement personnel pour la définition du projet, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	56
Tableau 129 : projet voulu ou contraint et type de persévérance.....	57
Tableau 130 : projet voulu ou contraint, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	57
Tableau 131 : projet scolaire fermé/ouvert/indécis et type de persévérance.....	57
Tableau 132 : projet scolaire fermé/ouvert/indécis, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	57
Tableau 133 : un/plusieurs types de formation et type de persévérance.....	58

Tableau 134 : un/plusieurs types de formation, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	58
Tableau 135 : projet professionnel ouvert/fermé/indécis et type de persévérance.....	58
Tableau 136 : projet professionnel ouvert/fermé/indécis, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	58
Tableau 137 : type de projet et type de persévérance.....	59
Tableau 138 : type de projet, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	59
Tableau 139 : projet professionnel/scolaire/contraint et type de persévérance.....	59
Tableau 140 : projet professionnel/scolaire/contraint, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	59
Tableau 141 : filière baccalauréat et type de persévérance.....	59
Tableau 142 : filière baccalauréat, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	60
Tableau 143 : établissement d'origine et type de persévérance.....	60
Tableau 144 : établissement d'origine, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	60
Tableau 145 : intégration sociale et persévérance institutionnelle.....	60
Tableau 146 : investissement académique dans le travail personnel fourni, persévérance institutionnelle et réussite académique.....	61
Tableau 147 : type de formation décrite par les étudiants et persévérance institutionnelle.....	61
Tableau 148 : transition personnelle en dehors des cours et persévérance institutionnelle.....	61
Tableau 149 : engagements extérieurs aux études et persévérance institutionnelle.....	62
Tableau 150 : engagements extérieurs aux études absents/présents avec/sans impact et persévérance institutionnelle.....	62
Tableau 151 : satisfaction de la formation et réussite académique.....	62

## Résumé :

Comme le décrochage dans l'enseignement supérieur, la persévérance est une problématique éducative très récente (Bernard, 2015). Si les études sur le décrochage dans l'enseignement secondaire se sont beaucoup développées en France depuis le début des années 1990 et sont très nombreuses Outre-Atlantique (Esterle-Hedibel, 2006), celles qui portent sur le décrochage et la persévérance dans l'enseignement supérieur en France sont plus récentes (Beaupère et al., 2007, 2009) et se font plus rares en ce qui concerne la persévérance. Notre recherche questionne d'abord le sens de la persévérance en essayant de l'adapter aux études supérieures françaises (sélectives et non sélectives du premier cycle) en nous interrogeant aussi sur la place de la réussite ou de l'échec académiques dans la persévérance (Roland et al., 2015). A partir de la définition de quatre formes de persévérance incluant comme première modalité, la persévérance institutionnelle ou la réorientation (la persévérance dite « distale », Sergeant, 2015) et en deuxième modalité, la réussite ou l'échec académique, nous avons cherché à mieux comprendre le phénomène de persévérance dans le contexte spécifique de la transition lycée – enseignement supérieur en nous appuyant sur deux éléments théoriques : le modèle de l'intégration de l'étudiant de Vincent Tinto (1997) celui de type d'études suivies de Lahire (1997). En nous appuyant sur ce cadre théorique, nous avons élaboré des guides d'entretiens semi-directifs afin d'interroger les étudiants et de répondre à notre recherche qui vise à différencier les quatre types de persévérance en fonction de facteurs de pré-admission et relatifs à l'expérience étudiante. Deux périodes ont été consacrées à la passation des entretiens auprès d'une cohorte de 47 individus : la première en fin d'année de terminale dans quatre lycées et la seconde, en fin de première année d'études supérieures. Pour nos analyses, nous avons suivi le protocole proposé par Huberman et Miles (2003) qui doit respecter les quatre critères de scientificité issus des méthodes d'analyse quantitative. Après avoir encodé nos données et effectué une analyse thématique fréquentielle, nous avons utilisé une matrice à regroupements conceptuels pour nos deux corpus d'entretiens, permettant de construire deux typologies : l'une relative au projet du lycéen, la seconde à l'expérience étudiante. Ensuite, nous avons cherché à caractériser puis à différencier les quatre formes de persévérance en utilisant le test exact de Fisher en fonction des deux typologies construites, des facteurs de pré-admission et ceux relatifs à l'expérience étudiante. Nous avons également comparé les facteurs associés à la réussite académique et ceux associés à la persévérance institutionnelle. Les résultats montrent que les facteurs de pré-admission tels que le rapport personnel à l'institution scolaire, les représentations de l'enseignement supérieur ainsi que le soutien des parents permettent de différencier significativement les quatre formes de persévérance. A l'exception de l'investissement académique (assiduité et quantité de travail personnel fourni), toutes les variables relatives à l'expérience étudiante (y compris la typologie de l'expérience étudiante que nous avons construite) et au type d'études suivies sont liées significativement aux quatre formes de persévérance. Toutefois, la réussite académique et la persévérance institutionnelle semblent relever de deux mécanismes différents car elles ne sont pas toujours liées aux mêmes variables. Nos résultats montrent que dans notre recherche, le modèle théorique de Tinto (1997) permet de mieux comprendre la réussite académique que la persévérance institutionnelle, ce qui montre ses limites notamment celle d'une insuffisance de prise en compte des variables motivationnelles et psychologiques (Neuvillette et al., 2013). Notre étude confirme cependant qu'il est nécessaire d'appréhender la persévérance comme un phénomène complexe et multifactoriel en ouvrant des perspectives de recherche privilégiant une approche intégrative et multidisciplinaire de ce phénomène.

**Mot-clés :** persévérance, décrochage, transition lycée – études supérieures, Tinto, type d'études, soutien social

## Abstract :

Dropping out and perseverance in higher education are very recent educational problems (Bernard, 2015). If the studies on dropping out of secondary education were much developed in France since the early 1990s and are very numerous on the other side of the Atlantic (Esterle-Hedibel, 2006), those which relate to drop out and perseverance in higher education in France are more recent (Beaupère et al., 2007; 2009) and are even more scarce when regarding perseverance. Our research first sets out to question the meaning of perseverance while trying to adapt it to the French higher education system (selective and non-selective first cycle higher education) by also questioning the role of academic success or in perseverance (Roland et al., 2015). From the definition of four forms of perseverance including as first modality, institutional perseverance or career re-orientation (perseverance known as “distal”, Sergeant, 2015) and as second modality, academic achievement or its opposite, academic underachievement, we try to better understand the phenomenon of perseverance in the specific context of the transition from high school to higher education. In that prospect, our work is based on two theoretical approaches: the model of the integration of the student of Vincent Tinto (1997) and the type of studies defined by Lahire (1997). From this theoretical framework, we designed guides for semi-directive interviews in order to have a view of the students' experience and representations and to check on the existence of the four types of perseverance, according to the pre-admission factors and those relating to the student's experience. Interviews of 47 individuals were completed during two periods of time: the first one at the end of the final year in four high schools and the second, at the end of the first year of higher education. To complete our analyses, we followed the protocol suggested by Huberman and Miles (2003), which should respect the four criteria of quantitative scientificity resulting from the methods of quantitative analysis. After having encoded our data and having done a frequential thematic analysis, we used a matrix with conceptual regroupings for our two sets of interviews. From this data analysis, we built a first typology relating to the definition of the career and professional projects chosen by the high-school pupils and another one from the students' experience as freshmen to explain institutional or distal perseverance in higher education. Then, we sought to characterize and to differentiate the various forms of perseverance by using the exact test of Fisher (t test), from the two typologies that we introduced before (project and student's experience), the pre-admission factors and those relating to the students' experience. We also compared the factors associated with the academic achievement and those associated with institutional perseverance. Institutional perseverance means that students carry on in the same academic career after their first year in higher education. Findings show that the pre-admission factors such as the institutional attachment to highschool, the representations about higher education as well as the support from the parents significantly differentiate the four forms of perseverance. Except for the academic engagement (assiduity and amount of personal work provided), all the variables related to the students' experience (including the typology of the student's experience) and to the type of studies are significantly related to the four forms of perseverance. However, the academic success and institutional perseverance seem to relate to two different mechanisms because they are not always related to the same variables. Our results show that in our research, the model of Tinto (1997) is more related to the academic achievement than to institutional perseverance, which shows its limits. Especially because it does not sufficiently take into account the motivational and psychological variables (Neuvillette et al., 2013). Our survey confirms however that it is necessary to approach perseverance like a complex and multi-factorial phenomenon and opens prospects for future research that would privilege an inclusive and multidisciplinary approach.

**Keywords :** persistence, drop-out, transition highschool-higher education, Tinto, type of studies, social support