



HAL
open science

Le décrochage étudiant à l'Université de Strasbourg : dimensions et figures

Kamel Smouda

► **To cite this version:**

Kamel Smouda. Le décrochage étudiant à l'Université de Strasbourg : dimensions et figures. Education. Université de Strasbourg, 2018. Français. NNT : 2018STRAG041 . tel-02146584

HAL Id: tel-02146584

<https://theses.hal.science/tel-02146584>

Submitted on 4 Jun 2019

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 DE STRASBOURG



ED 519 SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES - PERSPECTIVES EUROPÉENNES

LISEC – EA 2310

THÈSE présentée par :

Kamel SMOUDA

Soutenue le **20 septembre 2018**

Pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences humaines et sociales/Sciences de l'éducation

Le décrochage étudiant à l'université de Strasbourg :

Dimensions et figures.

THÈSE dirigée par :

Madame POTEAUX Nicole Professeur émérite, université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

Madame ANNOOT Emmanuelle Professeur, université de Rouen

Monsieur BAUDRIT Alain Professeur émérite, université de Bordeaux

AUTRE MEMBRE DU JURY :

Madame BEN ABID Sandoss Maître de conférences HDR, université de Haute
Alsace

À la mémoire de ma mère, toute ma reconnaissance.

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement Madame Nicole Poteaux, qui, en tant que Directrice de thèse, s'est toujours montrée à l'écoute et très disponible tout au long de la réalisation de ce travail, ainsi pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elle a bien voulu me consacrer et sans qui cette thèse n'aurait jamais vu le jour.

Je remercie, également, les membres de jury pour l'intérêt porté à cette thèse, pour leur disponibilité et leur décision d'accepter de consacrer du temps à l'évaluation de mon travail.

Mes remerciements s'adressent aussi à mes enseignants, aux secrétaires qui m'ont accompagné et soutenu durant les années de mes études à la Faculté de Sciences de l'Éducation de Strasbourg.

Je tiens par la même occasion à remercier Madame Sophie Kennel pour sa participation en tant que membre invité à la soutenance et Monsieur Dominique Dujardin pour sa contribution à ce travail et son soutien.

J'adresse mes plus sincères remerciements à tous mes amis et plus particulièrement à Isabelle Schmitt, Manoubia Bouchrika, Sunami Inoue, Désiré Serhungo, Mamadou Dhiouf, Riadh Selmi, Anouar Mjayed, Ayadi Game, Kamel Saleh, Ali Chouchani, Mohammed Fahmi Hafi, Hsan Jalleb, Yassine Hrichi, Issam Koubaa, Mohaamed Salah Nouri ainsi qu'à mes cousins et cousines (Ali et Sami Smouda, Afifa, Karima et Wael Chouchani) et à mes collègues de travail qui m'ont toujours encouragé au cours de la réalisation de cette thèse.

Mes remerciements vont aussi à toute personne qui a participé à l'enquête.

Mes dernières pensées iront à ma famille, et surtout à mes parents, à mes sœurs et à mon beau-frère Hedi, qui m'auront permis de poursuivre mes études jusqu'à aujourd'hui.

Résumé

Le questionnement autour du phénomène du décrochage étudiant connaît des ramifications directes vers les problématiques spécifiques liées à l'échec scolaire. La présente étude a pour objectif d'appréhender le décrochage d'étudiants de la première année de la licence, d'en étudier le processus afin de le comprendre, et de proposer des éclairages à ce phénomène. Nous avons admis que le décrochage universitaire relève davantage du processuel que de l'événementiel, et qu'il ne se réduit pas aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université. Il est aussi influencé par des variables individuelles et/ou des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre elles. Pour vérifier certains de ces éléments nous avons adopté une approche systémique à double supports : le questionnaire (783 répondants) et l'entretien semi-directif (8 interviewés). Les réponses obtenues ont démontré que le décrochage étudiant est un phénomène multidimensionnel et processuel. L'interprétation des résultats à l'aide de la modélisation n'ont permis pas de catégoriser et de tracer les figures des décrocheurs.

Mots clé: Décrochage, dimensions, figures, systémique, université de Strasbourg.

Abstract

The questioning around the phenomenon of student drop-out has direct ramifications towards the specific problems linked to school failure. The objective of this study is to understand the drop-out of students in the first year of the bachelor's degree, to study the process in order to understand it, and to propose ways to shed light on this phenomenon. We have admitted that university drop-out is more a process than an event, and that it is not reduced to the student's entry characteristics to university. It is also influenced by individual variables and/or contextual variables, as well as by the interaction between them. To verify some of these elements, we adopted a two-pronged systemic approach: the questionnaire (783 respondents) and the semi-directive interview (8 interviewees). The responses obtained demonstrated that student drop-out is a multidimensional and process-oriented phenomenon. However, the interpretation of the results using modelling did not allow the figures of dropouts to be categorized and traced.

Keywords: Student drop-out, dimensions, figures, systemic, University of Strasbourg.

Sommaire

| | |
|--|-----------|
| Remerciements | 3 |
| Résumé | 4 |
| Abstract | 5 |
| Sommaire | 6 |
| Liste des tableaux | 10 |
| Liste des figures | 11 |
| Liste des abréviations..... | 12 |
| Liste des annexes | 14 |
| Introduction | 15 |
| PREMIÈRE PARTIE : UN CONTEXTE PROBLÉMATIQUE..... | 19 |
| 1. L'échec dans l'université de masse : l'Université de Strasbourg comme exemple | 20 |
| 1.1. La carte universitaire | 20 |
| 1.2. La plaquette des formations et des diplômes | 23 |
| 1.3. Les étudiants : un public hétérogène | 26 |
| 2. Le décrochage étudiant: Un phénomène social..... | 28 |
| 3. Le décrochage étudiant : un objet de recherches..... | 29 |
| 3.1. La genèse de l'objet..... | 30 |
| 3.2. Les sources de compréhension du phénomène..... | 31 |
| 3.2.1. Les enquêtes statistiques | 31 |
| 3.2.2. Les enquêtes ethnographiques | 33 |
| 4. Le décrochage étudiant : un processus multifactoriel | 35 |
| 4.1. Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université | 36 |
| 4.1.1. Les pré-acquis..... | 36 |
| 4.1.2. Le parcours scolaire antérieur..... | 37 |
| 4.1.3. L'origine socioculturelle..... | 38 |
| 4.1.4. Le projet personnel | 38 |
| 4.1.5. La confiance en soi | 39 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2. La gestion de son nouveau « métier » | 40 |
| 4.2.1. L'affiliation au nouveau « métier » | 40 |
| 4.2.2. La conception de l'apprentissage | 41 |
| 4.2.3. Les manières d'étudier | 41 |
| 4.3. Les caractéristiques de l'enseignement | 42 |
| 4.3.1. Mission dévalorisée | 42 |
| 4.3.2. Conception de l'enseignement | 43 |
| 4.3.3. Pratique pédagogique | 43 |
| 4.4. Les moyens matériels | 43 |
| Questions et hypothèses de recherche | 45 |
| DEUXIÈME PARTIE : LE CADRE CONCEPTUEL | 47 |
| 1. La genèse et le développement de l'approche systémique | 48 |
| 2. La systémique est une pensée : les concepts fondamentaux | 52 |
| 3. La systémique est une démarche | 59 |
| 3.1. La théorie du Système Général | 60 |
| 3.2. La Triangulation | 62 |
| 3.3. La Modélisation | 63 |
| 3.3.1. Les modèles éducationnels | 68 |
| A. Le modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975; 1993)..... | 68 |
| B. Le modèle de Bean et Metzner (1985)..... | 69 |
| C. Le modèle intégratif de Cabrera et al. (1993) | 70 |
| 3.3.2. Les modèles motivationnels..... | 71 |
| A. Le modèle <i>expectancy-value</i> de Eccles et Wigfield (2000) | 71 |
| B. Le modèle intégratif de Schmitz et al (2010) | 72 |
| TROISIÈME PARTIE: LA MÉTHODE..... | 74 |
| 1. Le type de recherche | 75 |
| 2. Le dispositif..... | 77 |
| 2.1. Le contexte de l'enquête | 77 |
| 2.1.1. Le choix de l'université de Strasbourg..... | 77 |
| 2.1.2. Le choix de la population..... | 78 |
| A. La population cible | 78 |
| B. Le panel | 79 |
| 2.2. Les techniques de recueil des données..... | 79 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.1. La pré-enquête | 80 |
| 2.2.2. Le questionnaire | 82 |
| A. Justification du choix..... | 83 |
| B. Le contenu..... | 84 |
| a. Les types de questions..... | 84 |
| b. Les dimensions | 85 |
| C. La diffusion | 90 |
| D. Les données du questionnaire | 91 |
| a. Le tri à plat..... | 91 |
| b. Le tri croisé | 132 |
| b.1. Les caractéristiques d'entrée des décrocheurs potentiels..... | 133 |
| b.2. Variables environnementales..... | 139 |
| b.3. Engagement..... | 140 |
| b.4. Intégration personnelle et normative | 143 |
| b.5. Sentiment de l'efficacité personnelle | 147 |
| b.6. Décision de décrocher..... | 149 |
| 2.2.3. L'entretien semi-directif | 150 |
| A. Justification du choix..... | 150 |
| B. Le contenu..... | 150 |
| C. L'analyse thématique des entretiens | 152 |
| a. Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université..... | 154 |
| b. Le projet..... | 164 |
| c. L'intégration..... | 170 |
| d. Le sentiment de l'efficacité personnelle | 179 |
| e. Les buts poursuivis..... | 184 |
| f. Le devenir..... | 187 |
| QUATRIEME PARTIE : INTREPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS | |
| | 194 |
| 1. L'interprétation des résultats..... | 195 |
| 2. La validité des hypothèses..... | 219 |
| Conclusion générale | 238 |
| Bibliographie..... | 246 |
| ANNEXES..... | 255 |

Liste des tableaux

| | |
|---|-----|
| Tableau 1: Taux de survie aux filières AES/IUT source RERS 2012..... | 24 |
| Tableau 2: Divergences entre l'approche systémique et l'approche analytique selon De Rosnay (1975, p.119)..... | 50 |
| Tableau 3: Les neuf niveaux systémiques, J.L. Le Moigne (1990), La modélisation des systèmes complexes..... | 57 |
| Tableau 4: Épistémologie positiviste/Épistémologie constructiviste. (Le Moigne, 1977)..... | 67 |
| Tableau 5 : Récapitulatif des difficultés rencontrées par les étudiants de Strasbourg en l'année 2014. | 80 |
| Tableau 6 : Répartition des étudiants inscrits en L1 (2013-2014) selon la composante et le genre..... | 81 |
| Tableau 7 : Répartition des primo-entrants et des redoublants en L1 selon la composante pour l'année 2013/2014..... | 82 |
| Tableau 8 : Répartition des questions par type..... | 85 |
| Tableau 9 : Les attributs personnels (Âge, Genre, Origine)..... | 133 |
| Tableau 10 : La situation familiale et la responsabilité familiale..... | 134 |
| Tableau 11 : L'état de santé..... | 135 |
| Tableau 12 : La situation professionnelle..... | 136 |
| Tableau 13 : Redoublement/ Réorientation..... | 137 |
| Tableau 14 : Série et mention du baccalauréat..... | 138 |
| Tableau 15 : Les attributs personnels des interviewés..... | 155 |
| Tableau 16 : Indicateurs de l'encouragement..... | 160 |
| Tableau 17 : Répartition des projets par type..... | 164 |
| Tableau 18 : Le cursus avant et après l'inscription à la nouvelle filière..... | 170 |
| Tableau 19 : Variables de l'intégration académique..... | 171 |
| Tableau 20 : Les variables de l'intégration sociale..... | 175 |
| Tableau 21 : Les indicateurs du sentiment de l'efficacité personnelle..... | 180 |
| Tableau 22 : Les indicateurs de la variable des buts poursuivis..... | 184 |
| Tableau 23 : La qualité des réponses des acteurs académiques aux besoins de l'interviewé(e)..... | 222 |
| Tableau 24 : Les raisons et le devenir..... | 225 |

Liste des figures

| | |
|--|-----|
| Figure 1 : Le Macroscopie (J. De Rosnay, 1975, p.10)..... | 55 |
| Figure 2 : Le Système Général. | 61 |
| Figure 3 : Les trois axes du triangle systémique (d'après J-L Le Moigne). | 62 |
| Figure 4 : La Systémographie, Le Moigne (1977, p. 80), Le modèle homomorphe de l'objet est isomorphe du Système Général et est donc doté de toutes ses propriétés. | 66 |
| Figure 5 : Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993), illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) cité dans Sauvé et al (2006). | 69 |
| Figure 6 : Le modèle de Bean J.P., Metzner B. S. (1985, p. 491)..... | 70 |
| Figure 7 : Modèle structurel final de Cabrera A. F., Nora A., Castaneda M. B. (1993, p. 134). | 71 |
| Figure 8 : Le modèle expectancy-value de Eccles et Wigfield (2000). | 72 |
| Figure 9 : Le modèle intégratif de Julia Schmitz, Mariane Frenay, Sandrine Neuville, Gentiane Boudrenghien, Vincent Wertz, Bernadette Noël et Jacquelynne Eccles (2010, p. 54). | 73 |
| Figure 10 : Le Système Général..... | 196 |
| Figure 11 : Système Général de l'interviewée 1..... | 229 |
| Figure 12 : Système Général de l'interviewé 2..... | 230 |
| Figure 13 : Système Général de l'interviewée 3..... | 231 |
| Figure 14 : Système Général de l'interviewée 4..... | 232 |
| Figure 15 : Système Général de l'interviewée 5..... | 233 |
| Figure 16 : Système Général de l'interviewée 6..... | 234 |
| Figure 17 : Système Général de l'interviewée 7..... | 235 |
| Figure 18 : Système Général de l'interviewée 8..... | 236 |

Liste des abréviations

AES : Licence Administration économique et sociale.

AFSCET : Association Française des Sciences des Systèmes Cybernétiques, Cognitifs et Techniques.

BTS : Brevet de technicien supérieur.

CAF: Caisse d'allocations familiales.

CEREQ : Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications.

CLES : Certificat de compétences en langues dans l'enseignement supérieur.

CM : Cours magistraux.

CNRS : Centre national des recherches scientifiques.

COMUE: Communautés d'Universités et d'Associations.

CPGE : Classes préparatoires aux grandes écoles.

DEUG : Diplôme d'études universitaires générales.

DEPP : Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance.

DUT QLIO : qualité, logistique industrielle et organisation.

DUT : Diplôme universitaire de technologie.

ENS Cachan : École normale supérieure de Cachan.

EPSCP : Établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

Erasmus: European Action Scheme for the Mobility of University Students.

IEP : Institut d'études politiques.

IUT : Institut universitaire de technologie.

LLCE: Langues, Lettres et Cultures Étrangères.

LMD : Licence-Master-Doctorat.

LSHA : Langues et sciences humaines appliquées.

MESR: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

OCDE : Organisation de coopération et de développement économique.

ORESIPÉ: Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants.

OVE : Observatoire National de la Vie Étudiante.

QCM: Questionnaire à choix multiples.

RERS : Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche.

SECU: La sécurité sociale.

SMIC : Salaire minium interprofessionnel de croissance.

ST2S : Sciences et technologies de la santé et du social.

STAPS : sciences et techniques des activités physiques et sportives.

STAV : Sciences et technologies de l'agronomie et du vivant.

STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués.

STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable.

STL : Sciences et technologies de laboratoire.

STMG : Sciences et technologies du management et de la gestion.

STS : Sections techniques spécialisées.

TD : Travaux dirigés.

TMD : Hôtellerie, technique de la musique et de la danse.

UDS : Université de Strasbourg.

UFR : Unités de Formation et de Recherche.

Unistra: Université de Strasbourg.

Liste des annexes

| | |
|--------------------------------------|-----|
| Annexe 1 : Le questionnaire..... | 256 |
| Annexe 2 : Le guide d'entretien..... | 275 |
| Annexe 3 : Les entretiens..... | 279 |

Introduction

Depuis le décret du 17 mars 1808 instauré par Napoléon, le baccalauréat constitue la clé permettant l'entrée de l'élève dans le monde universitaire. Mais, c'est à la fin de la Deuxième Guerre Mondiale et grâce aux Trente Glorieuses puis grâce à l'arrivée des enfants du baby-boom que l'école française trouve un nouvel élan. Un tournant sans précédent sera d'ailleurs pris dès mai 68 avec la révolution estudiantine. Le célèbre « sous les pavés, la plage », loin de suggérer l'oisiveté des étudiants, promettait une lutte acharnée de la jeunesse pour une démocratisation du système universitaire. Les mouvements qui ont touché la France entière, lors des événements de mai 68 ont donné lieu à une remise en question du système éducatif français. L'ouverture sur le monde de la société en dépendait en passant par le droit pour chacun d'accéder aux études dites supérieures. La qualification et l'avenir de la jeunesse constituent les principaux enjeux qui ont animé le débat public (formel et informel). Ainsi, des travaux et des études de pilotage étaient menés par des organismes de gouvernance ou de recherches comme l'IFE, l'ORESIPE, le CEREQ ou le DEPP dans différents champs disciplinaires tels que l'histoire, les sciences économiques, les sciences politiques, la sociologie et les sciences de l'éducation. Ces études ont comme objet de recherche l'école française en général et plus particulièrement l'université, à savoir, sa mission, ses institutions, son financement et ses acteurs. Suite à ces événements et aux élections législatives, une réforme a touché l'université française par l'adoption de la Loi Faure en 12 novembre 1968. Cette loi prône trois grands principes qui sont l'autonomie, la participation et la pluridisciplinarité des nouvelles universités. En 1984, la Loi Savary renforce la loi Faure tout en poussant les universités à s'ouvrir sur l'extérieur et à se regrouper avec les grandes écoles, les instituts, les laboratoires de recherche.

En 1998 a commencé, à l'initiative de la France, du Royaume-Uni, de l'Allemagne et de l'Italie, la construction d'un espace européen pour la mobilité des étudiants et des enseignants facilitant l'échange des expertises en matière de la connaissance, la visibilité et l'attractivité des institutions d'enseignement européen à l'échelle mondiale.

Le 19 juin 1999, 29 pays européens, ayant poursuivi la réflexion autour de la déclaration de la Sorbonne, signent la déclaration de Bologne. Les signataires ont pris conscience que la mobilité des acteurs de l'enseignement supérieur est bloqué par des problèmes de reconnaissance des diplômes et la rigidité des systèmes nationaux. En plus, une prise de conscience du manque d'attractivité des universités européennes pour les non-européens. Un autre facteur majeur a poussé les états à s'engager dans ce processus à savoir la spécificité des

universités européennes marquées par des études trop longues, un taux d'abandon trop élevé et par une employabilité difficile. Ainsi, la France s'est pleinement engagée dans des démarches qualité de l'enseignement supérieur afin d'offrir aux étudiants encore plus de chance pour l'employabilité et réduire les disparités ainsi que l'injustice entre les individus et les groupes. Annoot (2012, p.31) considère que « *la réforme met à l'honneur les qualifications des étudiants, c'est-à-dire les compétences et les connaissances acquises qu'ils pourront utiliser sur le marché du travail et moins les diplômes eux-mêmes.* » La France a donc manifesté son engagement par des réformes touchant les réglementations et une reconfiguration de l'offre de formation selon le système LMD. Le Conseil Européen, réuni à Barcelone en Mars 2002, a fixé des objectifs tels que « *faire des systèmes d'enseignement et de formation européens d'ici 2010 une référence de qualité mondiale... [Réduire] de moitié d'ici 2010 le nombre de personnes de 18 à 24 ans qui abandonnent les études au-delà du premier cycle universitaire* » (Annoot, 2012, p.35).

Pour mettre en œuvre les accords avec les états européens et vu la conscience de la valeur de la jeunesse dans la société, la France a pris plusieurs mesures et s'est engagée dans des projets et des dispositifs afin de prévenir le décrochage des jeunes des études à tous les niveaux scolaires. Les universités ont été alors interpellées lors des débats publics. Citons ici quelques mesures prises pour faire face aux nouveaux défis qui marquent l'histoire de l'enseignement supérieur français:

1990 : Création du dispositif « Tutorat »

2006 : Création du contrat premier embauche

2000-2006 : Plan U3M (Université du troisième millénaire)

2006 : Débat national sur l'université et l'emploi

2007 : La loi relative aux libertés et aux responsabilités des universités

2007 : Plan pluriannuel pour la réussite en licence, l'objectif de conduire 50% d'une classe d'âge à un diplôme de l'enseignement supérieur

2008 : Création du dispositif « l'orientation active »

2009 : Le livret vert « reconnaître la valeur de la jeunesse »

2013: La loi E.S.R. 2013 à l'origine des regroupements territoriaux, une communauté d'universités et établissements (COMUE)

Depuis quatre décennies, les universités, qualifiées de « *masse* », ont connu une forte expansion de leurs effectifs. Les chiffres officiels affirment l'inscription de plus de 214 700 étudiants en 1960-1961 puis 637 000 en 1970-1971. Le phénomène fut vite suivi d'une

« *seconde massification* » de 1988 à 1995, le nombre d'étudiants en 1990-1991 ayant atteint 1 085 609¹. Une stagnation fut toutefois constatée en 1995.

Toutefois, ce flux croissant d'étudiants a remis en question la démarche qualitative de l'université notamment en matière de sa démocratisation. En effet, les mots « *décrochage, abandon, fuite, échec* » et autres, laissent chaque jour un écho dans l'espace éducatif et médiatique. En accueillant des étudiants d'horizons divers, ayant différentes origines sociales et culturelles et leur capitale scolaire, les nouvelles « *universités de masse* », commencent, selon Romainville (2000) à générer un taux d'échec préoccupant : une des conséquences est que le tiers de la moyenne des inscrits en première année abandonne l'université sans obtenir aucun diplôme. L'université, selon lui, est ainsi une institution qui tend à se transformer en pure instance de sélection. Les chiffres du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2013)² font état que 56% des étudiants échouent en première année de licence. Parmi eux, 29 % redoublent et 27 % abandonnent. Qu'en est-il des accords de Bologne?

Étant donné que l'université de Strasbourg accueille à chaque rentrée un nombre très important d'inscrits en L 1, les effectifs en 2007-2008 (à ces dates-là les trois universités de Strasbourg ne sont pas encore réunies) sont de 3 533 parmi lesquels 30 à 40 % sont des néo-bacheliers qui sortent sans diplômes.

Romainville (2000) étudie essentiellement les échecs au premier cycle, mais il nous informe qu'il y en a d'autres à l'université qui méritent tout autant l'intérêt tels que les échecs au deuxième et troisième cycles, la surproduction de certains diplômes avec un effet de surqualification des diplômés, le manque de capacités transférables des étudiants qui réussissent, et l'adaptation difficile des modes d'organisation universitaire à la massification. Quant à Bodin et Milet (2011), l'échec représente un fait social dû à la fonction régulatrice de l'université et ne peut pas être réduit comme étant le résultat d'une défaillance des étudiants ou de l'institution. Ils ajoutent (2011, p. 226) que l'échec n'est que « *le résultat de ce processus de réajustement tout à la fois continu et contraint* » d'un système régulateur qui maintient et produit la hiérarchie scolaire et sociale.

Toutefois, l'échec individuel ou institutionnel, est vu sous différents angles et mesuré par de multiples indicateurs. Chaque approche a sa méthode et sa lecture des faits. De là nous citons l'exemple des parcours étudiants: les chiffres institutionnels et ministériels ou certaines

¹Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche -RERS 2010

²Devenir, un an après, des entrants en première année de l'enseignement supérieur universitaire en 2011-2012 Réussite et échec en premier cycle. Note d'information de l'enseignement et de la recherche 13.10

enquêtes rendent compte de la sortie de l'université sans diplôme comme une situation catastrophique. Quant à d'autres travaux (Bodin, Millet, 2011), ils démontrent que la trajectoire étudiante ne devra pas être vue négativement si elle n'est pas rectiligne.

La présente étude a pour visée d'appréhender le décrochage des étudiants de la première année de la licence à l'université de Strasbourg, d'en étudier le processus pour mieux le comprendre, offrir ainsi une réponse adéquate au phénomène galopant du décrochage universitaire. Cela implique inévitablement une définition précise du champ sémantique utilisé : que signifie « *décrochage* » et quel est le profil du décrocheur? Est-il légitime de faire une typologie, ou de dessiner des figures des décrocheurs? Pourquoi abandonner l'université sans diplôme? Est-ce dû à des causes scolaires (pédagogie universitaire, évaluation, orientation...) ou est-ce plutôt lié à des problèmes d'insertion dans le nouvel environnement éducatif, à des problèmes d'ordre relationnels ou culturels, ou à des règles de jeu qui ne sont pas assez bien comprises ? Face à cette complexité, quelle méthode nous permettra de mieux comprendre les différentes dimensions de ce processus ? Nous essayerons de répondre à ces questionnements d'une manière systématique, ou du moins leur apporter quelques éléments de réponses argumentés. Dans la première partie, celle qui constitue l'état de la question, nous commencerons par éclairer le contexte ainsi que l'identité et le statut social des étudiants, puis nous poursuivrons par l'établissement des nuances de la notion de « décrochage » en catégorisant les facteurs qui déclenchent et activent ce processus. En jailliront alors les questionnements sur le décrochage en relation avec l'échec universitaire, la question et les hypothèses de la recherche. La deuxième partie sera consacrée au choix de la méthode de recherche mobilisée qui nous permettra de définir l'échantillon retenu et la technique de recueil des données. Quant à la dernière partie, elle aura pour objet l'analyse et l'interprétation des résultats ainsi que les apports de cette étude en matière de représentations sur le décrochage.

Nous pourrons alors, à l'issue de cette étude, suggérer quelques pistes de réflexion.

PREMIÈRE PARTIE : UN CONTEXTE PROBLÉMATIQUE

1. L'échec dans l'université de masse : l'Université de Strasbourg comme exemple

1.1. La carte universitaire

Il est vivement important de signaler la particularité de l'enseignement supérieur français et son clivage en deux institutions, d'un côté les universités composées de filières ouvertes à tous et de l'autre les grandes écoles et les écoles professionnelles qui accueillent les étudiants après une sélection. Cette dualité dans le système éducatif est ancrée depuis l'ancien régime. Outre les conditions d'accès, la distinction entre ces deux institutions se résume selon Vasconcellos (2006) dans les méthodes pédagogiques : d'un côté il y a un encadrement strict, un apprentissage de type scolaire, une ambiance de compétition propre aux grandes écoles, de l'autre, il y a les cours magistraux, la lecture dans les bibliothèques, la liberté de la vie étudiante et l'inégalité des chances dans les débouchés professionnels au sein des universités. Pour réduire ce clivage et le flux croissant des étudiants vers les universités, nous assistons à la création des institutions parallèles à but « *professionnel précis comme les IUT, ou alors en favorisant la professionnalisation des enseignements au sein de l'université* » (Vasconcellos, 2006). Toutefois, les moyens fonctionnels mobilisés pour soutenir les différents projets restent faibles, ce qui a suscité l'indignation et la protestation des différents acteurs universitaires. Renaut (1995, p. 28) souligne qu'il ne « *reste qu'une goutte d'eau fort couteuse. Aux 4% d'étudiants réunis par les grandes écoles et leurs classes préparatoires correspondent aujourd'hui 30% du budget total de l'enseignement supérieur ce qui éclaire de manière non négligeable la pauvreté de nos universités, quand bien même un effort se trouve entrepris à l'égard de l'enseignement supérieur en général* ». Ceci a généré des répercussions sur le mode de fonctionnement des universités notamment dans certaines filières en exigeant la sélection surtout dans les filières professionnalisantes ou de procéder à un "*mouvement d'ancrage ... aux territoires qui les jouxtent*" (Aust, 2010), et ce à partir des années 1980. Les universités ont bénéficié du soutien financier des institutions locales et régionales et des acteurs économiques.

L'expansion des universités sur le territoire de la France métropolitaine remonte aux années cinquante. En 1950, (Filatre, 2003, p. 20) il n'existait que 16 villes universitaires. Mais à partir des années 1960, la donne a subi un bouleversement radical par la naissance de nouvelles villes universitaires grâce à trois facteurs : le premier est le grand accroissement des effectifs étudiants; le deuxième est celui de la volonté des pouvoirs politiques d'aménager le territoire par la décentralisation; le troisième facteur est la création des Instituts Universitaires Technologiques.

À partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt, cette situation va connaître un nouveau tournant grâce, d'une part, à l'accès massif des étudiants (la seconde massification), d'autre part, à l'intervention des collectivités locales ainsi que celle des régions dans les choix stratégiques de l'enseignement supérieur. En effet, parler de la carte universitaire c'est avant tout mentionner la responsabilité sociale des universités. La déclaration de Lisbonne rappelle aux pays européens que l'université doit occuper sa place dans la société et promouvoir le progrès économique et la cohésion sociale. « *L'Europe souhaite à présent que ses universités jouent un rôle encore plus important* » (Cité dans Annoot, 2012). Parmi les mesures prises par la France, en 2007, l'instauration de la loi sur les libertés et les responsabilités des universités est fondamentale. En effet, celle-ci donne plus d'autonomie aux universités et plus de responsabilité sociale. Annoot (2012, p. 75) considère que le concept de « *responsabilité sociale, ne fait pas encore partie du vocabulaire courant dans le monde de l'enseignement supérieur français.* » Et elle le justifie en précisant que l'autonomie des universités reste relative puisqu'elle dépend encore de l'état contrairement à d'autres pays où cette autonomie est confirmée. L'objectif de cette loi est de permettre aux universités de se rapprocher des collectivités locales et des régions, de répondre aux besoins des territoires et de se positionner comme « *des acteurs économiques, sociaux et culturels majeurs dans leur environnement.* » (Annoot, 2012, p. 76). Ceci peut avoir directement un impact sur « *l'accès aux études supérieures, la réussite éducative, le développement économique et culturel.* » (Annoot, 2012, p. 76).

Ainsi, de nouvelles villes de taille moyenne ont abrité de nouvelles antennes universitaires. C'est pourquoi le tissu universitaire en France métropolitaine est passé de 40 villes universitaires à la fin des années soixante à plus de 100 villes vers la fin des années quatre-vingt (Filatre, 2003, p. 21).

Cette politique de la territorialisation et de la proximité des universités répond à la demande sociale pour les études supérieures et génère ainsi une démocratisation quantitative à l'accès à l'université. Néanmoins, la stagnation des effectifs au milieu des années quatre-vingt-dix a eu une répercussion sur la diminution des effectifs dans quelques régions ou disciplines.

Par ailleurs, ces dernières années, les universités françaises ont choisi une nouvelle orientation, celle de fusionner certaines d'entre elles, appartenant à la même région ou la même ville. Citons l'exemple de l'Université d'Aix-Marseille qui compte 69 541 étudiants³. C'est le fruit de la fusion, en Janvier 2012, de l'Université de Provence, l'Université de la

³ RERS 2012

Méditerranée et l'Université Paul Cézanne. En Janvier 2009, l'université de Strasbourg qui compte plus de 43 076 étudiants⁴ est créée par la réunion des Universités Louis Pasteur (Strasbourg 1), Marc Bloch (Strasbourg 2) et Robert Schuman (Strasbourg 3). Il y a eu aussi une intention, en 2013, de rattacher l'Université de Haute Alsace de Mulhouse à l'Université de Strasbourg dans le but de créer une université unique dans la région d'Alsace.

Un nouvel aspect de l'université française est le regroupement. A partir de l'adoption de la loi n°2013-660 du 22 Juillet relative à l'enseignement supérieur et à la recherche, qui a pour objectif « *le renforcement de la coopération entre tous les acteurs et la réduction de la complexité institutionnelle doivent offrir de meilleures chances de réussite à tous les étudiants et une meilleure visibilité nationale et internationale de la recherche.* » Cette loi a offert une nouvelle donne aux universités en favorisant leur adhésion à des COMUE ou des associations avec d'autres établissements. Les COMUE (Communautés d'Universités et d'Associations) sont définies selon le ministère de l'enseignement supérieur comme étant des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel (EPSCP) sur un territoire donné (académique ou inter-académique). Cette loi a permis à tous les établissements publics d'enseignement supérieur de se regrouper sous forme de COMUE ou d'universités fusionnées et de s'associer à un EPSCP. Ces établissements publics peuvent se regrouper avec des établissements privés ou avec d'autres établissements sous la tutelle d'autres ministères. Les derniers chiffres recensent 19 COMUE et 7 Associations. Citons l'exemple de l'université de Strasbourg qui pivote une association d'établissements d'Alsace, selon les décrets n°2015-528 du 12 Mai 2015 modifié et n°2015-637 du 08 Juin 2015, qui regroupe l'université de Strasbourg, l'université de Mulhouse, l'École Nationale Supérieure d'Architecture, la Haute École des Arts de Rhin et l'École Nationale du Génie de l'Eau et de l'Environnement de Strasbourg.

Les teneurs des projets de création de ces mégas-universités, dites d'excellence, prônent d'une part, plusieurs vecteurs comme la multidisciplinarité, une meilleure visibilité nationale et internationale, d'autre part, une meilleure harmonisation de l'offre et la demande sociale des formations et les services destinés aux étudiants. Cependant, malgré l'appui de l'État, les universités fusionnées trouvent quelques difficultés de gouvernance. En effet, certaines universités ne parviennent pas à collecter des fonds nécessaires leur permettant de financer leurs projets et de répondre aux besoins de leurs publics.

⁴ Ibid

1.2. La plaquette des formations et des diplômes

La particularité de l'enseignement supérieur français est son clivage en deux institutions distinctes: les universités ouvertes à tous les bacheliers et les grandes écoles qui recrutent leur public par concours. Chacune ayant des fonctions déterminées ou des caractéristiques pédagogiques et institutionnelles définies.

Nous nous intéressons dans cette étude à la première catégorie. Les universités sont des établissements publics d'enseignement supérieur organisées en unités de formation et de recherche (UFR). Depuis la rentrée de 2007, suite au traité de Bologne (1999) pour l'harmonisation de l'enseignement supérieur en Europe, l'université offre des formations LMD: le cursus licence est globalement les trois premières années d'études supérieures; le cursus master se compose des formations amenant à un diplôme de niveau bac+4 ou bac +5 ; le cursus doctorat, à vocation recherche, conduit à la thèse d'une durée minimale de trois ans.

Le flux d'étudiants qui circulent dans les filières générales et de santé de l'université est passé en 2009-2010 à 1267962⁵ dont 214 252 de nationalité étrangère ; ce qui représente 15,5 %⁶. L'université de Strasbourg, quant à elle, compte 42448 étudiants au 15 Janvier 2011 dont 20 % d'étudiants étrangers et 43053 étudiants au 15 Janvier 2012 (20,5% d'étudiants étrangers)⁷, dont 15 052 en arts, lettres, langues et sciences humaines et sociales (35%), 12755 en droit, économie, gestion et sciences politiques (29,6%), 8082 en sciences et technologies (18,8%), 7164 en santé (16,6%) et 8337 stagiaires en formation continue en 2011.

Selon des études scientifiques menées dans les établissements universitaires, (Kletz, Pallez, 2003) il a été établi qu'un nombre important de projets de création de nouveaux diplômes prennent une place prépondérante dans le milieu universitaire. Cela s'observe notamment par un nombre de création de diplômes qui ne cessent de croître. Dans la mesure où il y a plus de création de diplômes que de suppression, se pose alors l'idée de la remise en question de l'existant.

Alors que cette remise en question se pose, elle interroge les facteurs qui donnent de l'importance à l'offre notamment, aussi bien du point de vue de l'effectif des étudiants et de leurs attentes, que de la concurrence nationale et de l'attractivité, ou encore du tissu socio-économique qui influencent les actions de formations. L'université se questionne et se positionne en tant qu'intermédiaire (agent/vecteur) entre offre de formation et demande du marché.

⁵ Ibid

⁶ Ibid.

⁷ Université de Strasbourg, l'université en chiffre, <http://www.unistra.fr/index.php?id=64>(consulté le 20/11/12)

L'université de Strasbourg propose une offre de formation couvrant l'ensemble des principaux champs disciplinaires de l'enseignement supérieur répartis sur 38 composantes:

- 30 mentions de licence, déclinées en 47 spécialités
- 40 licences professionnelles
- 63 mentions de master déclinées en 189 spécialités
- 34 mentions de doctorat déclinées en 153 spécialités
- 12 DUT
- 6 diplômes d'ingénieurs
- 1 diplôme de grande école en management
- 1 diplôme de l'Institut d'études politiques (IEP)
- 3 doctorats d'exercice en médecine, chirurgie dentaire et pharmacie

Cette diversité de diplômes et de filières reflète l'attractivité des établissements universitaires. Il suffit d'avoir un diplôme permettant l'accès à l'enseignement supérieur pour s'inscrire à l'une des formations proposées. Néanmoins, Fourcade et Hass (2003, p. 294) soulignent que « *cette condition nécessaire n'est pas toujours suffisante, car il s'y ajoute parfois des conditions de niveau et de places disponibles (numerus clausus)* ». Ce qui rend des formations plus ou moins ouvertes que d'autres.

A la contrainte d'accès s'ajoute celle de la survie dans la filière ou le diplôme surtout pour les entrants en première année. En effet, les chiffres⁸ montrent que sur l'ensemble de l'hexagone la poursuite d'étude ne concerne que 64,4% de l'ensemble des inscrits dans l'enseignement supérieur, alors que 10,2 % se réorientent dans une autre formation et 24,4% ne s'inscrivent pas l'année suivante. Ces taux sont différents d'une filière à une autre.

| | Filière AES | Filière IUT |
|--------------------------|--------------------|--------------------|
| Poursuite d'étude | 48,6% | 81,8% |
| Réorientation | 13,3% | 4,8% |
| Non réinscription | 38,1% | 13,8% |

Tableau 1: Taux de survie aux filières AES/IUT source RERS 2012.

Cette différence entre les filières est liée, principalement, selon Millet (2003) à l'effet de la matrice disciplinaire sur les parcours des étudiants. Dans une étude sociologique sur les manières d'étudier et sur les rapports différenciés des étudiants aux études, Millet (2003, p. 8) met l'accent sur « *les logiques pédagogiques et culturelles propres aux matrices de*

⁸RERS 2012

socialisation disciplinaire des étudiants » aux plans cognitifs et aux plans matériels et didactiques. Millet a voulu comprendre les formes de travail universitaire dans le but de reconstruire les spécificités sociocognitives des matrices disciplinaires fréquentées et de « *saisir les pratiques dans leurs modalités concrètes d'effectuation et leur contexte de production* ». En effet, d'une discipline à une autre, les étudiants sont face à plusieurs types de savoir et à une multitude de méthodes pédagogiques et didactiques. Chaque discipline se spécifie par des outils de travail, par des objectifs en matière de connaissance et par des représentations du travail universitaire. Ainsi chaque filière se caractérise par un univers particulier de savoirs porteurs d'une culture, de traditions, de pensées et des exigences auxquels l'étudiant doit se positionner et s'adapter pour réussir son parcours. En outre, le travail universitaire est marqué par des horaires fixés par la commission pédagogique qui constitue un emploi de temps administratif et un autre emploi de temps que l'étudiant fixe pour lui-même et essaye de le maintenir pour gérer son cursus selon son rythme et ses compétences.

Néanmoins, nous pouvons trouver d'autres raisons qui peuvent déterminer le parcours étudiant que ce soit dans les choix d'accès ou de survie aux filières :

- *le genre* : certaines disciplines sont dites plutôt féminines (Langues au niveau licence 73,3% sont des femmes⁹) ou masculines (Sciences Fondamentales et Application au niveau licence : 72% sont des hommes);
- *l'âge* : il existe des filières très sélectives et qui exigent un passé scolaire rectiligne comme l'IUT qui accueille 28% de l'ensemble des nouveaux entrants, de la catégorie d'âge de 18 ans ou moins, à l'enseignement supérieur;
- *l'orientation par défaut* : certains étudiants qui n'ont pas eu leur premier vœu de filière s'inscrivent à l'université pour essayer, ou attendre d'autres opportunités;
- *l'origine sociale* : certaines filières (Droit et Science politique) sont plus attractives pour les jeunes issus des milieux favorisés;
- *les débouchés professionnels* : un taux élevé qui s'oriente vers les filières dites professionnalisantes au niveau de la licence ou du master afin d'assurer l'insertion professionnelle.

Par ailleurs, les universités peuvent proposer des certificats de compétences comme le CLES (Certificat de compétences en langues dans l'enseignement supérieur). Quant à l'université de Strasbourg, elle offre un autre type de formation: le Diplôme universitaire « *Tremplin*

⁹RERS, 2012

Réussite ». Ce diplôme est destiné aux étudiants inscrits à l'Université de Strasbourg en première année de Licence et qui sont en grande difficulté, en décrochage ou qui souhaitent de se réorienter. Cette formation au cours de laquelle l'étudiant suit un renforcement méthodologique, et une aide personnalisée pour une réorientation réussie, ne dure que cinq mois.

Force est de constater que, le système d'enseignement supérieur français est stratifié, suit les logiques des filières et influence par la même occasion la mobilité des étudiants.

1.3. Les étudiants : un public hétérogène

Dubet (1994) résume la caractéristique de l'université française en soulignant qu'elle est « *à la fois un monde de masse et un monde atomisé; ce qui n'est pas contradictoire. De la masse, il faut retenir le nombre élevé des étudiants et la faible emprise de l'organisation sur leurs conduites. De l'atomisation, il faut retenir l'hétérogénéité des individus, la diversité de leurs origines, de leurs itinéraires et de leurs projets* ». En effet, l'identité personnelle est un phénomène complexe et paradoxal. Elle porte un sens subjectif et un autre objectif. Pour le premier, elle renvoie à la singularité et à la différence des caractéristiques. Pour le second, elle admet que chacun est unique et diffère génétiquement des autres. Selon Lipianski (1998, p. 22), l'identité personnelle désigne « *ce qui est unique : elle se distingue et se différencie irréductiblement des autres. Mais elle qualifie également ce qui est identique, c'est-à-dire ce qui est parfaitement semblable tout en restant distinct* ». Erlich (2004) considère que l'identité de « *soi* » est constituée de l'ensemble des images que les autres me renvoient de moi-même et que l'on intériorise. On comprend dès lors la déstabilisation des cadres de socialisation qu'est la famille, le travail, ou les formes d'appartenance religieuse ou politique peuvent aboutir à une véritable « *crise identitaire* ». Erlich (2004) souligne que l'identité étudiante, au sens commun, peut tout d'abord être appréhendée par référence à l'institution universitaire. Pour être qualifié d' « *étudiant* », il suffit de faire des études dans un établissement d'enseignement supérieur ou reconnu comme tel. Cette définition usuelle de l'étudiant correspond à un rôle social qui renvoie à des comportements attendus qui sont associés à la pratique scolaire, ce qui implique une similitude dans les activités quotidiennes et les rythmes de vie. Il existe un statut étudiant associé à des droits spécifiques, une comptabilisation statistique de la population étudiante, des attestations de l'ancienneté de la catégorie, une image type de la condition étudiante. Le Dictionnaire des sciences humaines de Jean-François Dortier souligne que décliner son identité ce n'est pas simplement revendiquer une appartenance nationale, ethnique ou communautaire, c'est aussi affirmer une position

dans la société. Cette position nous est donnée par notre âge (enfant, adolescent, adulte), notre place dans la famille (époux, épouse, grand-mère, etc.), une profession (médecin, garagiste), une identité sexuée (homme, femme), et des engagements personnels (sportif, militant, syndicaliste, etc.). À chacune de ces positions correspondent des rôles et des codes sociaux plus ou moins affirmés. Notons qu'au sein de l'université, il existe des étudiants salariés en reprise d'études qui accèdent par la validation des acquis professionnels, ou encore d'autres qui sont en formation continue ou à distance. Selon Botlanski (1982), la réalité de l'identité étudiante est donc multiforme et ne possède guère des « *frontières définies* ».

La massification de l'université a rendu difficile la caractérisation des étudiants. En effet l'hétérogénéité du public, marquée par la diversité des parcours scolaires et sociaux et la complexité du contexte « *articulant des offres et demandes multiples et fractionnées* », ne permet pas de construire « *des sous-ensembles pertinents et homogènes* » (Dubet, 1994, p. 512). Autrement dit, l'origine sociale ou les parcours universitaires ne permettent pas de définir la masse car il existe d'autres variables qui entrent en jeu. À ce stade, Erlich (2004) et Dubet (1994) considèrent que le monde étudiant est sans frontière à cause de la diversification des parcours, des projets, des conditions des études et de vie des étudiants. Erlich (2004), Dubet (1994), Molinari (1992) et Verret (1975) s'accordent sur la même idée que l'identité étudiante est une expérience particulière et repose sur le rapport qu'entretient l'étudiant, d'une part, avec l'institution scolaire et, d'autre part, avec les études. Il convient de mentionner que, le temps d'étude se manifeste, en premier lieu, par la présence de l'étudiant, d'une façon régulière ou irrégulière, dans les cours et les examens, et en second lieu, par son engagement pour la même finalité en dehors de l'espace universitaire. Cet investissement, plus ou moins approprié, influence son affiliation institutionnelle et intellectuelle et détermine son « *métier* » (Coulon, 1997). Il lui permettra, ainsi, de se distinguer des lycéens, des actifs et des chômeurs de la même classe d'âge.

Par ailleurs, en tant qu'usager et « *consommateur* » d'étude, l'étudiant est peu engagé dans la vie de son établissement de référence. La relation qu'il entreprend avec le lieu d'étude est utilitariste. De ce fait, les études vont générer la formation de petits groupes dans les salles des cours autour de quelques travaux communs. Par conséquent, des rapprochements et des affinités seront créés autour de quelques travaux communs et peuvent s'étendre au-delà de l'espace universitaire. Il convient de nuancer que, cette stratégie étudiante engendre l'absence d'une identité collective malgré les efforts des organisations, des associations et des mouvements estudiantins pour définir le statut étudiant depuis la charte de Grenoble en 1946

jusqu'à nos jours passant par les mouvements de 1968. Erlich (2004) prétend que l'appartenance du jeune à l'université et l'adhésion à un groupe majoritaire lui permettent une promotion sociale et une échappatoire de la précarité et de l'exclusion. Elle ajoute que cette ascension, plus particulièrement pour les étudiants d'origine sociale défavorisée et pour ceux issus de l'immigration, se traduit par le fait de repousser au plus tard le temps d'étude et d'anticiper l'avenir professionnel (Erlich, 2004).

2. Le décrochage étudiant: Un phénomène social

L'enquête « *Génération 2004* » du CEREQ affirme que 20% des jeunes sortent de l'enseignement supérieur français sans diplôme. C'est donc un peu moins d'un étudiant sur cinq qui sort de l'enseignement supérieur sans diplôme. Ce taux est inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE (30%). Pour autant, ce taux d'échec qui aurait d'importantes conséquences sociales et économiques pourrait être réduit, affirme Christian Demuynck (2011) dans son rapport sur le décrochage universitaire. Cette volonté politique traduit l'ampleur du phénomène du décrochage. Le sénateur souligne que le taux de chômage passe ainsi du simple au double entre le diplômé (8%) et le décrocheur universitaire (17%). Une raison pour laquelle le Ministère de l'enseignement supérieur, qui considère que ce pourcentage est trop élevé, a instauré le plan « *Réussite en Licence* » (Demuynck, 2011). L'objectif proclamé est de donner plus de moyens aux universités et combattre les sorties sans diplôme de l'enseignement supérieur. Le décrochage universitaire devient une préoccupation croissante au moment où les pouvoirs politiques incitent à la réussite scolaire. En effet, des objectifs politiques, qui remontent à la fin des années quatre-vingt, visent à permettre à 80% d'une classe d'âge d'avoir le diplôme du baccalauréat. Ajoutons qu'à l'échelle européenne, les accords de Bologne promettent d'atteindre 50% d'une génération diplômée de l'enseignement supérieur. Cette volonté de mettre en avant les études et essentiellement sa poursuite après le baccalauréat est au niveau d'une nécessité sociale. Mais à cause de la hausse du chômage, ces dernières décennies, étudier et avoir un diplôme ne suffisent plus pour permettre au jeune l'insertion dans la vie professionnelle. Ainsi, les sorties sans diplômes de l'université contrarient les objectifs et les actions de tous les intervenants et notamment les attentes des nouveaux étudiants. Quant à Galley et Droz (1999), dans leurs études sur l'université suisse, ils ont constaté qu'il y a plus d'abandons chez les femmes que chez les hommes, et surtout dans le domaine des sciences humaines et sociales. Ils soulignent aussi que, les étudiants qui commencent leurs études universitaires après l'âge de 25 ans abandonnent en majorité. Langevin et Bruneau (2000) distinguent que l'enseignement supérieur français abrite des

étudiants « *qui jouent à l'éternelle fiancée* ». Ils ont montré que la durée de l'obtention d'un DEUG est de deux ans pour 15% des bacheliers scientifiques et 45 % des bacheliers économiques et sociaux. Cet aspect reflète que les étudiants prolongent leur séjour à l'université. Ils ajoutent que l'engagement des étudiants à réussir leur parcours s'est fragilisé par l'absence de perspectives d'avenir à cause de la hausse du chômage et la dévalorisation des diplômes. L'étudiant, d'aujourd'hui, se morcelle à cause de ses multiples engagements : financier, familial et professionnel qui vont, sans doute, peser sur son engagement dans son projet d'étude. Ce qui explique en partie qu'un grand nombre d'étudiants délaissent l'enseignement, volontairement ou involontairement, pour chercher d'autres opportunités. En effet, le sentiment de l'étudiant traduit le sort d'une jeunesse en péril. Cet adolescent de 17-18 ans devient un adulte très tôt. C'est l'époque, soulignent Langevin et Bruneau (2000) où « *les échelles des âges sont bouleversées* ».

Le décrochage de l'université aujourd'hui est préoccupant. Romainville (2000) définit quelques raisons de cet état d'inquiétude : une croissance de la demande sociale d'enseignement supérieur et un souci de démocratisation, le coût du décrochage sur la personne et sur la société. Valérie Pécresse, alors Ministre de l'Enseignement Supérieur, dans son allocution de rentrée 2010-2011 signale « *combien de talents gâchés, d'illusions perdues, qui détruisent insensiblement la confiance dans l'avenir et menacent la cohésion sociale et le modèle républicain* ».

3. Le décrochage étudiant : un objet de recherches

Le questionnement autour du phénomène du décrochage étudiant connaît des ramifications directes vers les problématiques spécifiques liées à l'échec scolaire. La recherche de compréhension des mécanismes de sortie du système universitaire a permis un focus sur une typologie particulière de ses étudiants.

Si notre étude antérieure (2012), sur « *les étudiants fantômes* » à la Faculté des Sciences de l'Éducation de Strasbourg, nous a permis de mettre à jour certaines connaissances concernant le décrochage étudiant, elle nous a en revanche permis aussi d'en démontrer les limites. En effet, malgré la préoccupation institutionnelle du sujet, nous remarquons le manque de travaux scientifiques s'y référant en France et la majorité des travaux réalisés ne sont liés qu'à une réponse à des appels d'offres interministérielles.

3.1. La genèse de l'objet

Le public étudiant, qui a dépassé la barre de deux millions en France aujourd'hui, est considéré par les différents sociologues comme un groupe social qui fait partie d'une catégorie plus large qui est la jeunesse. Les travaux sur le décrochage universitaire s'inscrivent dans le cadre des travaux menés sur la population étudiante.

En effet, Fave Bonnet et Clerc (2001) recensent plus de 200 études sur les étudiants et constatent qu'elles se répartissent sur quatre périodes :

1964-1974 : l'avènement des travaux sur les étudiants correspond à l'apparition en 1964 du livre « *les héritiers* » de Bourdieu et Passeron où l'étudiant est défini comme un héritier dont le capital culturel détermine son capital scolaire. Dans cette période les études ont été centrées sur les inégalités sociales en matière d'accès et de réussite à l'université. Le mouvement étudiant de Mai 1968 est une sorte de revendication contre l'université qui n'est plus adaptée à la masse.

1974-1982 : c'est une période qui suit la crise économique de 1973. Cette période est marquée par une forte augmentation des taux de chômage et par la dégradation des conditions de la vie estudiantine. Les études dans cette période portent sur le fonctionnement de l'enseignement supérieur et la crise de l'université (Garboua, 1978). Les thèmes privilégiés sont la rentabilité des diplômes et l'insertion professionnelle des étudiants. L'étudiant passe d'un héritier à un acteur dans un système marqué par le taux élevé de la sélection et de l'échec. L'étudiant est analysé par rapport à son choix plus ou moins rationnel.

1982-1990 : dans cette période apparaissent d'autres objets de recherches et d'autres variables. Les analyses s'intéressent aux identités estudiantines qui dépendent des filières universitaires. Outre les diplômes, le développement des savoirs et des compétences (Berthelot, 1990), les recherches ont été dirigées principalement vers l'orientation et l'insertion professionnelle des étudiants (Berthelot, 1987). Notons que, Charlot (1988) s'est penché à étudier les rendements académiques des premiers cycles en analysant les flux d'entrants et de sortants.

1990-2000 : cette période est marquée par une hausse considérable de l'effectif des étudiants ce qui va générer l'accroissement et la richesse des recherches. Les nouveaux étudiants sont principalement étudiés comme un groupe social (Erlich, 1998). Les études antérieures ne sont pas délaissées mais les chercheurs prennent en compte de nouvelles dimensions comme les conditions de vie, les parcours, les

manières d'étudier (OVE à partir de 1991), la relation de l'étudiant à l'espace d'étude et à la ville (l'appel d'offres Université et ville). On assiste, parallèlement, à l'analyse des expériences avec Lapeyronnie et Marie (1992). Cette période est aussi marquée par les premières publications du DEPP sur l'enseignement supérieur (1994), par la réforme Bayrou en 1997 sur le tutorat, les stages, les ateliers méthodologiques.

À partir de cette dernière période commencent les questionnements sur l'échec et l'abandon des études universitaires. Citons l'exemple de Beaud (2002) qui a décrit les profils des nouveaux étudiants qui sont déçus et désespérés par leur appartenance à l'université suite à leurs échecs successifs ou à leur difficulté d'insertion professionnelle. De même, Coulon (1997) montre le lien entre l'affiliation du nouvel étudiant au nouveau monde dans lequel il est plongé et l'échec. Romainville (2000), quant à lui, a essayé d'énumérer quelques facteurs de décrochage tels que les caractéristiques d'entrée, l'affiliation académique et social, les caractéristiques de l'enseignement et les moyens matériels. Ajoutons que, les bacheliers et les sortants sans diplômes de l'enseignement supérieur ont fait l'objet de nombreuses enquêtes menées par le Ministère de l'Éducation Nationale à partir des années 1994 auprès d'une douzaine d'universités et sur quatre filières (AES, Droit, Psychologie et Biologie) dont le taux des flux et d'échecs étaient trop élevé en dépit des limites des débouchés. L'intérêt est donné ici aux parcours et devenir des sortants sans diplôme qui sont, selon Beaupère et *al* (2007), près de 90 000 jeunes par an.

3.2. Les sources de compréhension du phénomène

Plusieurs études nationales et internationales ont étudié le phénomène du décrochage des étudiants à l'université, notamment en première année de licence (un peu moins pour les autres niveaux comme la troisième année de la licence ou la première année de master) dans l'objectif d'en identifier autant les causes que les conséquences.

3.2.1. Les enquêtes statistiques

Nous nous référons ici au rapport réalisé par Beaupère et *al.* (2007) sur « *l'abandon des études supérieures* » pour l'Observatoire de la Vie Étudiante.

Panel-DEPP : la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance exerce une fonction de suivi statistique, d'expertise et d'assistance pour le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. La méthode de suivi de cohorte consiste à interroger un échantillon pendant douze ans c'est-à-dire dès l'entrée en 6^{ème} jusqu'au master 2 pour les non redoublants. Par exemple, le panel 89 qui a

touché plusieurs milliers de jeunes à l'échelle nationale, a pu donner des informations concernant les parcours dans le supérieur et a défini les décrocheurs comme des « *non réinscrits dans l'enseignement supérieur pendant deux ans* ». L'enquête a montré que parmi les 6500 questionnés, 1100 ont renoncé et ont choisi l'accès direct à la vie professionnelle. 1100 autres ont quitté l'enseignement supérieur sans diplôme. Par contre, nous avons peu d'informations sur les parcours d'insertion.

Génération-CEREQ : le Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications fut créé à la fin des années quatre-vingt-dix. Ce centre a mis en place un dispositif d'enquête Génération qui consiste à interroger, à l'échelle nationale, les sortants, trois ans après leur sortie du système éducatif quel que soit leur niveau. Selon eux, ce recul permet de bien définir les décrocheurs. Dans l'enquête "Génération 98" ces derniers sont définis comme des « *non réinscrits dans l'enseignement supérieur pendant un an* ». Cette enquête mentionne que 7 % des sortants retournent à l'enseignement supérieur après un an, suite à une mauvaise expérience professionnelle. Néanmoins, nous avons peu d'informations sur le parcours scolaire antérieur.

Enquêtes non-réinscrit – Observatoires : L'Observatoire National de la Vie Étudiante (OVE)¹⁰ est un organisme de recherche qui réalise des études sur les conditions de vie et le comportement des étudiants. Il organise régulièrement des enquêtes nationales qui portent sur tous les aspects de la vie étudiante.

Les enquêtes de l'OVE sur les conditions de vie des étudiants souscrivent le décrochage sous l'angle de la réussite ou non aux examens. Elles ne sont pas consacrées aux décrocheurs. Par ailleurs, d'autres enquêtes des observatoires régionaux s'intéressent au décrochage et le différencient de l'échec aux examens. Les limites reprochées à ces enquêtes se manifestent à travers la définition attribuée aux décrocheurs qui sont « *non réinscrits dans l'université et/ou un établissement d'enseignement supérieur de la région* ».

Bases élèves académie - Académie : le logiciel **Base élèves premier degré** est une application Internet développée par le Ministère de l'Éducation Nationale et destinée aux écoles. Elle vise à remplacer les dossiers papier des élèves dans les écoles. Elle permet le suivi des parcours et de la scolarité des élèves. Cette méthode permet d'apercevoir les filières de l'enseignement supérieur dans les établissements secondaires. Ainsi elle définit les

décrocheurs comme étant des « *non réinscrits dans un établissement secondaire (STS/CPGE)* ».

Apogée - Université : l'Application Pour l'Organisation et la Gestion des Enseignements et des Étudiants est un logiciel destiné à la gestion des inscriptions et des dossiers des étudiants dans les universités françaises. Parmi ses composantes, le parcours de l'étudiant au sein de l'université. Le décrochage pourra être examiné en rapport avec l'échec et la réussite à l'examen. Pour cette raison les décrocheurs sont définis comme des « *non-réinscrit dans l'université* ». Cette application est limitée à chaque académie.

Sise - MEN : le Système d'Information sur le Suivi des Étudiants est créé au sein du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il permet le traitement automatisé d'informations nominatives. Cet outil permet au ministère de disposer d'informations de base fiables et cohérentes sur l'ensemble du dispositif national d'enseignement supérieur. Il définit les décrocheurs comme « *non réinscrit dans l'université* ». Mais il ne permet pas de savoir si l'abandon est définitif ou non.

3.2.2. Les enquêtes ethnographiques

À l'aide de la description et de l'analyse, cette méthode permet de dégager les variables explicatives et comprendre les trajectoires singulières et les expériences. Nous citons quelques études. Beaud (2002) souligne que la démocratisation de l'enseignement a permis l'augmentation du taux de bacheliers de 30 % à 63 % et la diversification des filières de l'enseignement supérieur. Dans ce cadre s'inscrit l'apport de ce travail. Beaud montre que la démocratisation de l'enseignement s'est accompagnée par une forte ségrégation sociale en matière d'égalité des chances dans l'accès aux établissements et aux filières.

Le constat de cette étude est que l'enseignement supérieur reste très largement déterminé par le parcours scolaire antérieur et par l'origine socioculturelle et géographique des familles. Pour vérifier ce constat, Beaud a suivi pendant dix ans (1990-2000) des jeunes originaires de milieu défavorisé. Son approche a permis de comprendre, pour une part, ce qui est en jeu dans la réussite et l'échec de ces jeunes et comment se produisent et se reproduisent les trajectoires que les statistiques ne peuvent pas déchiffrer.

Un autre travail qui mérite que nous nous y attardions est celui de Lapeyronnie et Marie (1992). Les deux chercheurs déclarent que « *l'ambition de ce livre est d'essayer de comprendre cette expérience (l'expérience proprement étudiante), les comportements des étudiants et leur façon de vivre les études dans et hors de l'université française.* »

En interrogeant, en 1987, cinquante étudiants de trois sites universitaires sous forme de groupes de discussion avec des intervenants extérieurs, les deux chercheurs partent du constat que le phénomène de démocratisation et de la massification de l'enseignement supérieur a abouti à la dégradation des conditions de vie des étudiants, la baisse des niveaux et la dévalorisation des diplômes. Dans un tableau pessimiste, les deux auteurs ont tiré les résultats suivants : en premier lieu ils trouvent que les étudiants sont désorientés et déçus dans la mesure où « *le statut étudiant ne fait plus sens* ». En second lieu, ils prouvent que, malgré la démocratisation, les trajectoires universitaires dépendent de l'origine scolaire qui reflète une crise au sein de l'université. En troisième lieu, ils évoquent les différentes réactions des étudiants face à cette situation peu mobilisante. Il s'avère que cette étude donne un éclairage sur différents sujets qui touchent le monde de l'université et met l'accent sur des situations qui favorisent le décrochage.

Quant à l'article de Dubet, paru en 1994, il est le fruit d'une enquête menée avec d'autres chercheurs sur le rapport qu'entretiennent les étudiants avec la ville, l'université et les études suite à un appel d'offres interministériel en 1990. Dubet a essayé de construire par le biais de deux méthodes (questionnaires et entretiens auprès des étudiants de trois universités bordelaises), une typologie de l'expérience étudiante selon trois critères : le projet, l'intégration et la vocation. À l'aide de ces trois variables, il a tracé huit figures de l'expérience étudiante. La huitième figure est celle de l'expérience « *vide* » du décrocheur qui est un « *étudiant n'ayant ni projet, ni vocation, ni intégration* ».

Venons en maintenant à regarder à l'étranger. Nous choisissons les recherches canadiennes, vu leurs richesses au niveau de la théorisation et la compréhension de ce phénomène, en se référant à Louise Sauvé, Godelieve Debeurme, Johanne Fournier, Émilie Fontaine et Alan Wright dans leur article paru en 2006. Nous reviendrons plus tard sur les recherches françaises pour contextualiser le propos et expliquer quelques mots voisins (déscolarisation, évaporation, fuite, départ, sortie, abandon, échec...) qui peuvent être trompeurs pour la compréhension du décrochage, d'une part, et pour croiser les regards, d'autre part, en vue d'une meilleure définition de ce concept polysémique.

Dans leur étude sur les phénomènes de l'abandon et de la persévérance, Sauvé et al (2006), ont présenté les différents modèles explicatifs (le modèle de l'intégration de Tinto, 1975, 1993 - le modèle de Bean et Metzger, 1985 - le modèle intégré de Cabrera, Nora et Hengstler, 1992 - le modèle de l'abandon aux études en formation à distance de Kember, 1990) afin de comprendre les facteurs déterminants et l'impact de ces phénomènes de

l'enseignement supérieur sur la société des différents pays occidentaux et principalement du Canada. C'est l'occasion aussi pour les auteurs d'énumérer quelques essais en matière de définition de l'abandon. De prime abord, les auteurs évoquent le point de vue de Tinto (2005) qui considère que la définition de ce concept n'est pas simple, puisque ce phénomène est multiforme. Ils donnent l'exemple de Grayson (2003) pour qui « *l'étudiant peut quitter et le signaler à l'établissement, quitter sans en informer l'établissement, quitter en y étant contraint par l'établissement, ne pas se réinscrire pour l'année suivante, interrompre ses études de façon volontaire en ayant l'intention d'y retourner, changer d'établissement* ». Pour affirmer l'ambiguïté du terme, ils ajoutent que Ben-Yoseph, Ryan et Benjamin (1999), Aumond et Beaulieu (1994), De Remer (2002), ne font pas la distinction entre les abandons volontaires et involontaires. À la fin de cette partie de l'article les auteurs tranchent et donnent leur définition : « *l'abandon des études signifie un départ de l'université sans diplôme* ».

Ce panorama d'études, à titre non exhaustif, nous a permis de connaître le contexte dans lequel a émergé ce phénomène comme objet d'étude et sur les modes d'appréhension qui traduisent le souci et la volonté de l'expliquer ou de le comprendre. Nous constatons que ces enquêtes suivant les deux méthodes (les enquêtes statistiques et les enquêtes ethnographiques), fournissent des éléments éclairant le sujet.

Néanmoins les recherches quantitatives qui tendent vers la standardisation et la généralisation ne sont pas parvenues ni à donner une définition commune au sortant du système éducatif ni à avoir un regard croisé sur les différents aspects du phénomène à cause du manque de communication et d'outils. Par ailleurs, les méthodes qualitatives ont essayé de donner des typologies pour les étudiants décrocheurs. Mais, en matière de compréhension nous retenons qu'elles gardent toujours cet aspect péjoratif du décrochage.

4. Le décrochage étudiant : un processus multifactoriel

Historiquement, le verbe "*décrocher*" n'est apparu qu'au 19^{ème} siècle et porte deux sens figurés divergents : « *obtenir après un effort* » et « *abandonner, laisser tomber* ». Ainsi le mot « *décrochage* » a été utilisé pour la première fois en 1872 en architecture. Mais le mot « *décrocheur* » a été appliqué à partir de 1873 à la personne qui se décroche aux sens propres et figurés.¹¹

Si nous plaçons le phénomène du décrochage dans le contexte de l'enseignement et précisément au niveau supérieur, le décrocheur est « *une personne qui quitte en cours*

11Le Dictionnaire historique de la langue française, Tome 1, Dir. Alain Rey, Ed. Le Robert, Paris, 2006, p. 956

d'études, sans terminer le cycle commencé » c'est-à-dire sans l'obtention du diplôme.¹² Mais Gilbert Longhi, dans son article sur *le décrochage scolaire*¹³, souligne que cette notion recouvre de multiples réalités et pose quelques difficultés au stade du dénombrement des décrocheurs vue la diversité du statut des étudiants en situation d'abandon.

Les recherches sur le décrochage universitaire se distinguent par la diversification des approches. Parmi ces approches, il y a celle qui porte sur l'opposition action/processus. Concernant l'approche processuelle elle admet que le décrochage ne peut être conçu qu'en tenant compte de l'affect, des comportements, des attitudes d'un acteur social en situation. Bernard (2011, p. 10) souligne aussi que « *s'arrêter au passage à l'acte relève de l'illusion scientifique et occulte les ressorts d'un processus qui ne peut s'identifier à son seul repérage institutionnel* ».

Pour pouvoir combattre le décrochage des étudiants, il est nécessaire de connaître les facteurs qui peuvent le générer. Le facteur, par définition, est un élément ou un agent qui influe sur un processus ou un résultat. Toutefois, le décrochage est un processus complexe. Des travaux comme ceux de Romainville (2000), de Galley et Droz (1999), et de l'OVE (2007) et autres méritent notre attention, d'une part parce qu'ils apportent des éléments de compréhension sur ce processus et d'autre part parce que ces chercheurs considèrent que les facteurs de décrochage inter-réagissent et qu'une étude ne peut être que systémique.

Les principaux facteurs ont été répertoriés en trois groupes :

4.1. Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université

Beaucoup de reproches ont été adressés à l'université, entre autres le taux élevé de décrochage en première année de licence. Généralement, cette année joue le rôle de sélection, de transition et souvent d'orientation. C'est une étape d'essai trop lourde pour certains. Alors il leur arrive de ne pas y tenir et ils abandonnent. Coulon (1997, p. 1) affirme cette idée en disant qu' « *aujourd'hui le problème n'est pas d'entrer à l'université, mais d'y rester* ».

4.1.1. Les pré-acquis

Les pré-acquis sont « *des connaissances préalables nécessaires à la compréhension d'un phénomène quelconque. Ce sont les connaissances antérieures qu'un apprenant doit posséder pour aborder un apprentissage nouveau* ». (Raynal et Rieunier, 2007, p. 293)

Tout d'abord, il faut distinguer deux catégories de pré-acquis, des pré-acquis d'ordre général et des pré-acquis d'ordre spécifique. La première concerne les pré-acquis intellectuels comme

12 Dictionnaire actuel de l'éducation, 2ème Ed. Guerin/ Eska, 1993, p. 305

13 Dictionnaire des inégalités scolaires, Cor. BARREAU Jean Michel, Ed. ESF, Paris, 2007, p. 61

l'aptitude au raisonnement formel, l'esprit de synthèse et la maîtrise de la langue etc., et le deuxième est propre à la discipline d'étude.

Si nous prenons, pour la première catégorie, à titre d'exemple, la maîtrise de la langue qui explique massivement la réussite ou le décrochage, nous observons que le langage abstrait pour certains étudiants est étrange, peu coutumier et représente, pour eux, un handicap.

En outre, ce handicap linguistique cache parfois une insuffisance de la maîtrise cognitive due à la méconnaissance des concepts ou à l'inadéquation des procédures du traitement de l'information. Somme toute, « *la méconnaissance de la langue se taille la part de lion dans le concert de lamentations qui ne manque pas de provoquer l'évocation du niveau intellectuel des étudiants à l'entrée du supérieur* ». (Romainville, 2000, pp. 37-38).

Concernant la deuxième catégorie, nombre d'observateurs du monde de l'université mettent en exergue le fait que les nouveaux étudiants ne sont pas des *Héritiers* (Bourdieu et Passeron, 1964) en matière de connaissance, de culture et de rapport au savoir Charlot (2007, p. 262), quant à lui, ajoute que l'école exclut ou marginalise les élèves qui n'ont pas acquis des savoirs et des compétences définis par l'école. Autrement dit, ce sont des compétences nécessaires que le nouvel étudiant doit maîtriser et avoir au commencement d'un nouvel apprentissage.

Alors, nous comprenons que les pré-acquis de l'étudiant et ses compétences antérieures jouent un rôle très important dans son parcours et ont une corrélation avec son décrochage.

4.1.2. Le parcours scolaire antérieur

Le passé scolaire de l'étudiant est un facteur à ne pas négliger. Il englobe aussi bien l'établissement fréquenté au secondaire, la filière suivie, le type du diplôme obtenu, les résultats scolaires dans les matières en rapport avec la filière choisie à l'université. Ainsi, Romainville (2000) avance que le baccalauréat et les critères scolaires au secondaire ont un certain pouvoir de prédiction sur la réussite à l'université. Quant à Galley et Droz (1999), ils considèrent que les échecs antérieurs à la période universitaire, au collège ou au lycée, qu'il s'agisse de redoublement ou du passage à l'école privée peuvent marquer le cursus scolaire de l'ancien élève.

Certes, l'orientation dans le secondaire, qui pousse à un choix décisif à un âge précoce, peut avoir une incidence sur l'avenir de l'élève. Plusieurs rapports rendus aux parlementaires depuis une dizaine d'années pointent les limites d'un système d'orientation défaillant. Cette défaillance a notamment pour conséquence de minimiser les chances de réussite des jeunes à l'université. Aussi, il faut signaler que, le décrochage est manifestement lié à une mauvaise orientation, à une inadéquation entre le type de baccalauréat de l'étudiant et les exigences de

la filière d'études dans laquelle il s'engage.

Selon Beaupère et al, (2007), les orientations dans le secondaire, post-baccalauréat et le choix des spécialités interviennent dans la poursuite ou non des études. Elles sont alors soit des facteurs favorables soit des facteurs handicapants. Bref, les mauvaises orientations sont des causes fréquentes de décrochage à l'université.

4.1.3. L'origine socioculturelle

La massification a permis l'accès de tous à l'université. Cette démocratisation connaît des limites car elle ne permet pas la réussite à tous, ce que Prost (1986) appelle « *démocratisation quantitative* » et « *démocratisation qualitative* ». Pour lui, la première se confond avec la croissance de l'enseignement et déplace les inégalités sociales. La deuxième, quant à elle, vise l'égalité des chances devant l'école (Beaupère et al 2007, p. 26). Le choix de la filière, la réussite ou l'échec dépendent aussi du milieu social dans lequel a vécu l'étudiant.

D'une part, les contraintes économiques de la famille constituent une raison évidente pour abandonner : le coût des études pousse l'étudiant ou la famille à ne pas s'engager; donc l'étudiant renonce. Cependant, d'autres étudiants qui sont issus de familles modestes n'hésitent pas à s'engager mais consacrent la plupart de leur temps à un travail rémunéré ce qui accroît les risques de décrochage. Les contraintes économiques finissent par être trop lourdes. D'autre part, au capital économique s'ajoute le capital culturel. Romainville (2000, p. 48) explique que les programmes, les discours et les modes de formation et d'évaluation universitaire peuvent paraître fort éloignés de l'environnement culturel dans lequel ont grandi. Ce facteur peut réagir avec d'autres facteurs comme la confiance en ses capacités d'apprendre, la réaction de la famille face au premier échec, les stratégies d'information concernant l'orientation qui sont largement différentes chez les étudiants issus d'un milieu aisé et ceux issus d'un milieu défavorisé et également suivant le niveau de diplôme des parents. Le décrochage s'inscrit dans ce contexte où la reproduction sociale se manifeste à l'université et au sein duquel « *s'écartent du jeu ceux qui ne détiennent pas les meilleurs atouts.* » (Beaupère et al, 2007, p. 29).

4.1.4. Le projet personnel

Le projet personnel fait partie des éléments biographiques de l'étudiant. L'entrée à l'université constitue un moment de passage et d'initiation. Après l'obtention du baccalauréat, il devient indispensable de penser à l'avenir et surtout au projet professionnel. Il est urgent, soulignent Galley et Droz (1999, p. 26), « *de choisir une direction d'étude, d'élaborer un projet de formation* » voire même un projet de vie. Mais, ce choix personnel se fait dans un contexte

social et sous l'influence directe ou indirecte de la famille et de l'environnement social de l'étudiant. Ainsi, les attentes individuelles peuvent s'opposer aux attentes parentales; ce qui pousse certains étudiants à se soumettre à la volonté de la famille. Galley et Droz (1999, p. 50) ajoutent que « *certaines commencent des études par indécision ou par inertie* ». D'autres qui n'ont pas un projet d'études ou d'avenir clairement formulé, « *se sentent obligés de poursuivre, parce qu'ils ont obtenu un titre qui leur permet l'immatriculation, ou parce qu'ils pensent qu'il est indispensable d'exercer un droit, ou de rentabiliser plusieurs années de travail et d'efforts réalisés pendant la scolarité secondaire.* » (Galley et Droz, 1999, p. 50). D'ailleurs, la motivation au travail universitaire des nouveaux bacheliers entre en jeu et peut influencer la gestion de leurs nouveaux métiers. Selon De Ketele (1990, pp. 4-8) « *il faut pouvoir s'accrocher à un projet solide pour trouver l'énergie de se mettre en travail...on comprend dès lors que le fait de disposer d'un projet personnel est un facteur de réussite important à l'université* ». De surcroît, si beaucoup d'étudiants qui décrochent avaient choisi d'entrer à l'université à titre d'essai, « *pour voir* », pour d'autres, il est une suite logique de l'enseignement secondaire et tout simplement un droit. De plus, le projet personnel est différent chez les étudiants. Chez certains, c'est un projet de formation par un intérêt intellectuel, et il est chez d'autres un projet professionnel par lequel ils visent un métier ou un prestige social. Dans tous les cas, souligne Romainville (2000), l'un des facteurs qui peuvent influencer le parcours de l'étudiant serait le caractère personnel et réfléchi du projet. À l'opposé, l'étudiant qui a pris sa décision d'inscription dans l'incertitude, par l'élimination ou à la suite de pressions extérieures décrocherait dès qu'il rencontre la première difficulté et va remettre en question ses choix.

4.1.5. La confiance en soi

La première année à l'université est une mise à l'épreuve des qualités individuelles de l'étudiant, surtout lorsqu'il est face à l'isolement social et pédagogique. Dans cette « *jungle* », l'étudiant doit compter sur ses propres forces. Selon Romainville (2000) si l'étudiant ne croit pas en ses capacités, il va « *laisser tomber* » les études. Pour réussir cette épreuve, l'étudiant doit avoir confiance en ses capacités pour gérer au mieux cette transition. Il doit avoir une image positive de lui-même en tant qu'apprenant. Mais, en même temps celle-ci peut être un moteur de réussite dans la mesure où elle pourrait pousser l'étudiant à s'impliquer à son travail et de se concentrer plus aux études qu'à d'autres activités qui pourraient gêner son emploi de temps consacré aux apprentissages individuels ou en cours. Cette estime de soi permet de dépasser les difficultés et les échecs intermédiaires. À l'opposé, précise Romainville (2000, p.

53) un étudiant qui doute en ses capacités d'apprenant aura tendance à se décourager rapidement après les premiers apprentissages infructueux. Certains étudiants échouent donc, non pas parce qu'ils n'ont pas les capacités de réussir, mais parce qu'ils pensent ne pas les posséder.

4.2. La gestion de son nouveau « métier »

Le passage à la vie estudiantine exige l'initiation à ce nouveau métier dans un moment limité dans le temps. Il s'agit d'un apprentissage d'une manière presque professionnelle.

4.2.1. L'affiliation au nouveau « métier »

Coulon (1997) affirme que la réussite à l'université dépend de la réussite de l'étudiant à s'affilier. Pour lui, l'initiation et l'apprentissage des codes, des coutumes et des sous cultures de l'université est un préalable indispensable à toute réussite. L'affiliation est une démarche par laquelle quelqu'un acquiert un statut social nouveau. Cette transition entre le secondaire et le supérieur est délicate. Elle est marquée par trois périodes : celle de l'étrangeté, de l'apprentissage et de l'affiliation. Et pour passer ce cap, l'étudiant doit faire preuve d'insertion active dans ce nouveau monde, dans cette nouvelle communauté et se montrer capable de s'approprier leurs cultures, leurs coutumes et leurs habitudes.

L'étudiant, au début, ressent avant tout, l'étrangeté de la nouvelle situation à cause du sentiment d'isolement ou de la solitude. Il se sent perdu dans la foule. Puis, face au manque de repères, il va procéder à des apprentissages complexes et commence à définir des stratégies. Pour s'en sortir, pour dépasser ce stade et « *se remettre à niveau* » (Romainville, 2000, p. 56), il va opérer des apprentissages complexes et définir des stratégies adaptées.

Pendant ce temps d'apprentissage, plusieurs étudiants décrochent s'ils n'arrivent pas à décoder le nouveau mode de travail, à s'acculturer et à incorporer les différentes dimensions de l'université et de son propre rôle. Cependant, Romainville (2000, p. 56) ajoute que « *l'étudiant doit réussir son affiliation non seulement au monde universitaire en général mais aux sous-cultures qui composent sa filière d'études* ». Ainsi, il considère que le décrochage est dû au manque d'affiliation aux traditions de pensée et des catégories conceptuelles de la discipline.

Toutefois, le nouvel étudiant, s'il ne parvient pas à s'affilier et à nouer une relation forte avec son nouveau contexte, il va d'abord, s'abstenir de venir aux cours, puis, il va décrocher complètement. Aussi les trêves universitaires vont-elles jouer un rôle important en déliant les liens déjà faibles que l'apprenti étudiant entretenait avec ce nouveau monde.

4.2.2. La conception de l'apprentissage

Chaque étudiant construit sa propre conception de l'apprentissage universitaire. La conception est définie comme « *une représentation interne d'idées coordonnées et d'images explicatives utilisées par l'apprenant pour sélectionner, organiser, structurer de nouvelles informations et ainsi s'approprier le réel* » (Legendre, 1993, p. 236). La conception de l'apprentissage détermine les comportements d'étude. Parmentier et Romainville(1998) ont abouti à une classification en trois approches : de surface, en profondeur et stratégique. L'approche de surface est « *guidée par l'intention de reproduire les faits ou les données sans nécessairement les comprendre ou les trouver intéressants* » (Parmentier et Romainville, 1998, p. 72). L'approche en profondeur est « *guidée par l'intention de comprendre la signification de ce que l'on apprend* » (Parmentier et Romainville, 1998, p. 72). Enfin l'approche stratégique « *visé la réussite et incite l'étudiant à adapter ses comportements aux exigences de contexte* » (Parmentier et Romainville, 1998, p. 72).

Ces différentes conceptions traduisent une vision personnelle de l'étudiant à la situation de l'apprentissage. Celle-ci devient problématique si les conceptions de l'apprenant sont divergentes avec celles de l'enseignant ou si elles ne sont pas adéquates avec la discipline. Ceci pourrait être à l'origine de décrochage.

4.2.3. Les manières d'étudier

Lahire (1997) considère que la massification des universités a généré une diversification des types d'études et par conséquent des manières d'étudier. Par ailleurs, il insiste sur le fait que cette différenciation en matière de travail universitaire des étudiants existe encore entre les filières universitaires et celles des grandes écoles ou celles des sections des techniciens supérieurs. En outre, il souligne que deux séries de causes peuvent engendrer cette différenciation au niveau des manières d'étudier « *des causes liées à la situation sociale de l'étudiant et qu'il importe avec lui dans l'enseignement et des causes spécifiques à la situation, aux contextes scolaires, pédagogiques, institutionnels présents auxquels l'étudiant doit s'adapter* ». (Lahire, 1997, p. 10). De là, il énumère certaines variables indépendantes qui peuvent agir sur le travail universitaire de l'étudiant telles que la profession et le niveau de revenu et d'étude des parents, le genre et la situation familiale de l'étudiant, sa situation scolaire pré-universitaire, ses activités économiques durant l'année ainsi que le type de l'établissement fréquenté, le type et le lieu des études suivies, le niveau du cursus universitaire.

Par ailleurs, lorsque nous parlons des manières d'étudier, nous évoquons les stratégies

mobilisables et le degré du savoir faire de l'étudiant. Les stratégies sont étroitement liées avec les performances et influent sur la réussite universitaire. Elles sont définies comme étant « *les activités effectuées par l'apprenant afin de faciliter l'acquisition, l'entreposage, le rappel et l'application de connaissances au moment de l'apprentissage* » (Boulet, Savoie et Chevrier, 1996). L'étudiant est, alors, un agent central de son apprentissage. Réussit celui qui planifie et respecte son emploi du temps, qui utilise à bon escient des instruments d'objectivation et qui détermine les stratégies adaptées aux différents cours.

La psychologie cognitive a mis en avant « *les opérations que l'étudiant met en œuvre pour capter, comprendre, retenir et appliquer les informations nouvelles* » (Romainville, 2000, p. 67) dans le processus de construction des connaissances et l'acquisition des compétences. La responsabilité individuelle, l'implication aux études, la quantité d'énergie physique et psychologique et le travail sérieux (ne pas rater de cours, faire des lectures complémentaires, l'échange avec les pairs et les enseignants à propos des contenus des apprentissages...) augmentent la chance de réussite. Au contraire, les étudiants qui échouent ou qui décrochent sont souvent ceux qui n'ont pas eu une conception juste de l'acte d'apprendre et qui n'ont pas trouvé des méthodes efficaces, adéquates et ordonnées pour leur apprentissage. Leur travail universitaire est qualifié d'anarchique, il n'est pas pragmatique et loin d'être porteur de sens. Ce type d'étudiants considère que la charge de travail est lourde et éprouve un engagement insuffisant. Cet état d'ignorance des stratégies efficaces et la perplexité qu'éprouve cette catégorie vont stimuler le repli et l'auto-exclusion. Cela s'accroît par le sentiment d'être inapte à poursuivre le rythme universitaire et incapable de réussir notamment lorsqu'il échoue à la première épreuve. Ainsi, la manière d'étudier est un facteur important dans l'explication de la sortie du système universitaire.

4.3. Les caractéristiques de l'enseignement

Toute situation de formation implique deux acteurs : l'apprenant et l'enseignant. Une responsabilité est partagée entre eux pour concrétiser les objectifs prônés de rendre l'université plutôt apprenante. Néanmoins, plusieurs enjeux se manifestent en rapport avec les situations enseignement-apprentissages.

4.3.1. Mission dévalorisée

Le rapport de l'O.V.E (2007, p. 51) met en question la mission des enseignants-chercheurs et de leurs manières de travail universitaire. Romainville (2000), quant à lui, prétend que l'enseignant consacre plus de temps et d'intérêt à la recherche qu'à l'enseignement et ce pour

différentes raisons. Cette dévalorisation de l'enseignement à l'égard de la recherche peut avoir des conséquences sur l'avenir de l'étudiant.

4.3.2. Conception de l'enseignement

Comme l'étudiant qui a des conceptions de l'acte d'apprendre, l'enseignant a aussi ses propres conceptions de l'acte d'enseigner. Soit il va piloter des stratégies centrées sur lui-même et le contenu de son cours ou sur l'étudiant et ses apprentissages. En effet, être centré sur lui-même et sur sa matière va le conduire à négliger le pôle central qui est l'étudiant. Le manque de maîtrise des informations scientifiques, le faible effort pour transposer le savoir, le manque d'interaction avec les étudiants, ne pas motiver et ne pas accompagner pédagogiquement l'apprenant peuvent conduire celui-ci à ne pas apprécier le cours. Il commence par s'abstenir et peut finalement se retrouver dans un état de décrochage.

4.3.3. Pratique pédagogique

Tout d'abord, il faut savoir que la pédagogie universitaire est largement différente de celle du secondaire et celle des grandes écoles puisqu'elle est souvent centrée sur la transmission du savoir. Parmi les caractéristiques de ces pratiques : le manque d'échange entre enseignant et étudiant. Les enseignants n'ont pas tous la même manière de faire les cours que ce soit en forme de TD (travaux dirigés) ou en CM (cours magistraux), et la différence existante entre les organisations générales des cursus d'une filière à une autre et d'un site à un autre. S'ajoute aussi, le manque d'encadrement que ce soit pendant le cours ou pendant les permanences et l'absence des exigences de travail. Ce contexte pédagogique ne facilite en rien l'intégration des bacheliers.

Il ne faut pas négliger les modalités d'évaluation car elles ne permettent pas à l'étudiant de se situer. En effet, l'évaluation, contrairement aux grandes écoles, est semestrielle et ne permet pas à l'étudiant de s'auto-évaluer. L'échec au premier semestre signifie « *ne pas valider l'année* ». Ce qui va mettre à mal la motivation et décourage le novice au point d'abandonner au cours de l'année. Romainville (2000, p. 84) conclut que « *l'habitus pédagogique de l'homo academicus exige donc un sérieux travail de décodage, en particulier de la part des nouveaux étudiants. Décodage des exigences de l'évaluation...aussi décodage des modes de formation universitaire* ».

4.4. Les moyens matériels

Ce facteur joue un rôle intéressant sur l'avenir des étudiants surtout en première année. Le premier niveau de corrélation est que l'université n'est pas un terrain apte à accueillir la masse

innombrable chaque année des nouveaux bacheliers, puisqu'elle n'assure pas l'espace et le mode de travail de qualité : manque de matériel, d'outils pédagogiques, encombrement dans les amphithéâtres, surcharge des effectifs par rapport au nombre des enseignants etc...

Selon les chiffres de l'OCDE pour 2006, la dépense française par étudiant (7330 Euro) s'avère inférieure de 10 % par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE. « *Le coût moyen par étudiant cache aussi des disparités considérables selon les filières et souvent corrélées avec le taux d'abandon.* »¹⁴

Le deuxième niveau est que le système de financement des universités basé sur les *inputs*, fait du nombre d'inscrits en premier cycle un enjeu pécuniaire sensible. Par ce biais l'État pousse les acteurs universitaires à procéder à une sélection par l'échec en l'incitant à accroître leurs effectifs en premier cycle. Ici le décrochage est une question dépendant de la gouvernance de l'université.

Sans doute faut-il y voir l'expression de la méfiance de la communauté scientifique envers un phénomène considéré encore comme étrange. En témoignent les remarques de Bernard (2011, p. 7) lorsqu'il relève trois séries de critiques de la notion du décrochage.

La première est la stigmatisation. En effet, cette notion renvoie à une catégorisation. Elle « *dessine les contours d'une population à risque, vulnérable qu'il conviendrait de repérer parce qu'elle est censée menacer l'ordre social* ».

La deuxième critique est la simplification. Le décrochage comme catégorie permet de rassembler dans une même appellation de multiples réalités : abandons précoces, exclusion, sortie du système sans l'obtention d'un cycle de formation, fantômes, défaillements, déscolarisation, etc.

Le troisième reproche est l'ignorance des causes. Le fait de centrer les recherches sur le décrochage universitaire aboutit à masquer les causes profondes du processus qui « *s'inscrivent dans les trajectoires des individus et dans les contextes sociaux et scolaires qui s'y rapportent* ». (Bernard, 2001, p. 8)

Synthèse

Pour résumer, le décrochage étudiant est l'objet d'une pluralité d'approches faites par des chercheurs ou des groupes de travail de différents horizons. Ces études soutiennent en premier lieu, l'ampleur de l'impact de ce phénomène sur l'individu et sur la société en général. En second lieu, cette divergence dans les points de vue relate la difficulté de trouver une définition unique à « l'objet - problème », car chaque approche a eu recours à un paradigme

14 Source: O.C.D.E, Regard sur l'éducation, 2005, in O.V.E, p. 52

alimenté par des finalités qui lui sont propres. En troisième lieu, ces recherches ont abouti à considérer le décrochage étudiant en tant que phénomène social et un processus individuel dépendant de plusieurs facteurs observables.

Questions et hypothèses de recherche

Les résultats que nous avons pu relever de l'enquête menée auprès des étudiants de L3 et M1 de 2010-2011 en vue de comprendre leurs parcours et le sens que donne chacun à sa sortie précoce de la faculté, nous ont poussés à penser autrement l'acte de décrocher. Si nous admettons que le décrochage universitaire relève davantage du processuel et non de l'événementiel, quelle est l'importance des expériences sociales et académiques de l'étudiant dès l'entrée à l'université jusqu'à la sortie sans diplôme ? Le décrochage étudiant ne signifie-t-il pas un échec dans les mécanismes d'ajustement entre les caractéristiques de chaque système : l'individu, l'institution et l'environnement socio-économique ? Le questionnement que nous traitons met en évidence le décrochage étudiant comme étant un processus dans lequel interagissent l'individuel, l'environnemental et l'institutionnel.

Pour y répondre nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse centrale

Le décrochage étudiant ne se réduit pas aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université, il est influencé aussi par des variables individuelles et/ou des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre-elles.

Afin d'opérationnaliser notre travail, nous avons décortiqué l'hypothèse centrale en quatre hypothèses secondaires.

Hypothèses secondaires

1. Le sentiment de l'efficacité personnelle et les buts poursuivis par l'étudiant ont une influence sur son engagement initial aux études et sur son parcours.
2. Le décrochage étudiant est significativement influencé par les modes de réponse, des autres acteurs académiques, aux besoins de l'étudiant.

3. L'inadéquation entre la demande sociale et l'offre de formation proposée par l'université peut expliquer le décrochage.

4. Le décrochage étudiant, bien qu'il soit un parcours à risque, pourrait, également, être un point de départ pour une éventuelle réussite.

DEUXIÈME PARTIE: LE CADRE CONCEPTUEL

Depuis des décennies les chercheurs s'inscrivant dans différentes disciplines essayent de clarifier les facteurs qui permettent de comprendre les parcours des étudiants au sein de l'université. En conséquence, différentes approches théoriques, différents angles de vue apparaissent souvent complémentaires mais rarement intégrés les uns aux autres (Neuville 2013,p. 35). En ce qui concerne cette étude, nous avons retenu l'approche systémique comme cadre théorique et méthodologique afin de rendre l'appréhension du décrochage étudiant plus intégratif. Le choix de l'approche n'est pas arbitraire. Si nous voulons appréhender le processus de décrochage dans sa globalité et dans sa complexité, afin d'intervenir, il est indispensable de procéder à la méthode systémique. Romainville (2000, p.9) souligne que le décrochage est « *un phénomène humain, social, culturel, économique, bref un objet complexe, systémique aux ramifications nombreuses. La multiplicité des facteurs qui l'engendrent et plus encore leurs relations complexes prônent pour une analyse systémique de ce phénomène* ». Romainville soutient l'idée selon laquelle l'approche systémique a pour finalité d'aider à déchiffrer, à comprendre, à agir sur un système complexe. Ce n'est pas une théorie, mais une méthodologie transdisciplinaire visant à donner une représentation opérationnelle d'un système. Il ajoute que, l'objectif de cette méthode « *n'est pas seulement de classer les facteurs d'échec évoqués par les uns et par les autres mais aussi de montrer qu'ils s'interagissent et qu'une lutte efficace contre les échecs ne peut être que systémique, c'est-à-dire combinant des actions multiples portant simultanément sur plusieurs facteurs* ». (Romainville, 2000, p. 27)

1. La genèse et le développement de l'approche systémique

La systémique est née vers la fin des années 40. Ses pères fondateurs sont Norbert Wiener, théoricien de la cybernétique, et Karl Ludwig Bertalanffy, auteur d'une Théorie Générale des Systèmes (1954).

La naissance de cette approche est due à la prise de conscience de l'incapacité de la méthode expérimentale, dite scientifique, à définir la complexité de la réalité. En fait, la méthode expérimentale a dominé la pensée scientifique depuis Aristote jusqu'à la moitié du 20ème siècle. Elle a connu son essor avec Descartes et son « *Discours de la Méthode* ». Cette méthode est qualifiée, par ses précurseurs, de rationnelle, analytique et réductionniste. En effet, l'avènement de l'approche analytique était une revendication des explications philosophiques, théologiques et métaphysiques des phénomènes naturels, humains, culturels et artificiels. Cette nouvelle approche qui se fonde sur les préceptes de la science positive d'Auguste Comte et sur la méthode cartésienne, suggère que l'univers est en ordre et qu'il se

conforme à des lois. Les tenants de la systémique reprochent à l'analytique son aspect réductionniste et son incapacité à rendre intelligible la complexité du réel. Le Moigne (1977, p.13) souligne que « *le précepte de réductionniste est devenu synonyme de la méthode* ». Par ailleurs, vu les grands progrès touchant tous les domaines de la connaissance grâce à la mondialisation et le libre échange commercial, financier et culturel, l'approche positiviste, qui a comme objet les systèmes stables et fermés composés d'un nombre limité d'éléments en interaction linéaire, ne répond plus aux exigences de la complexité organisée des grands systèmes. Ainsi, Donnadiou(2003), affirme que cette situation va faire surgir une approche alternative « *fondée sur de nouvelles représentations de la réalité prenant en compte l'instabilité, l'ouverture, la fluctuation, le chaos, le désordre, le flou, la créativité, la contradiction, l'ambiguïté, le paradoxe* ». Il ajoute qu'ils sont « *des préalables pour comprendre la complexité du réel* ». Donnadiou (2003) souligne que, ce n'est pas le cas pour l'approche positiviste, qui considère, que ces préalables sont a - scientifiques.

Un deuxième reproche fait à la méthode scientifique est sa tendance à l'universalité dans la mesure où elle prône la spécialisation des disciplines. Cette fragmentation disciplinaire a engendré le manque de communication entre les différents domaines scientifiques ce qui a impacté l'efficacité de résolution des questions complexes.

Un troisième reproche concerne son caractère réductionniste. L'approche expérimentale isole les éléments de l'ensemble et fait varier les facteurs un à un, ce qui ne permet pas de comprendre le tout dans son environnement. Ashby (1956, p.5) affirme qu'« *Aujourd'hui la science se trouve en quelque sorte sur une ligne de partage. Pendant deux siècles elle a étudié des systèmes intrinsèquement simples...le fait qu'un dogme comme ' faire varier les facteurs un par un' ait pu être admis pendant un siècle, montre que l'objet des recherches scientifiques était dans une large mesure les systèmes qui autorisaient justement cette méthode, car une telle méthode est souvent totalement impropre à l'étude des systèmes complexes...jusqu'à une époque récente la science a eu tendance à concentrer son attention sur les systèmes simples et, notamment, sur les systèmes réductibles par l'analyse* » (cité par Lapointe, 1993¹⁵). Il souligne que cette prise de conscience de la complexité a fait émerger deux orientations.

La première consiste à avancer des hypothèses qui soutiennent qu'un « *ensemble possède des propriétés émergentes qui se révèlent beaucoup mieux par l'étude des ensembles que par celle*

¹⁵Lapointe J. (1993) L'approche systémique et la technologie de l'éducation
<https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/no1/apsyst.html> Consulté le 21/06/2014

des parties qui les constituent ». D'où l'impossibilité de comprendre les systèmes complexes par la simple étude de leurs éléments consécutifs. Ce postulat a été partagé par Bertalanffy qui soutient l'idée que la nouvelle méthode est « *plus globalisante, plus holistique* », et par Ackoff (1972, p.40, cité par Lapointe) en soulignant qu' « *aujourd'hui ... les objets à expliquer sont considérés comme parties des plus grands tous, plutôt que comme des tous qu'il faut décomposer en parties.* »

La deuxième avance que les systèmes sont en interaction continue avec l'environnement dans lequel ils naissent et ils évoluent. Watzlawick et al (1972, p.15, cité par Lapointe) proclament qu' « *un phénomène demeure incompréhensible tant que le champ d'observation n'est pas suffisamment large pour qu'y soit inclus le contexte dans lequel ledit phénomène se produit.* »

Ci-dessous, le tableau dans lequel De Rosnay (1975, p.119) a dressé les divergences entre l'approche systémique et l'approche analytique.

| Approche analytique | Approche systémique |
|--|---|
| Isole: se concentre sur les éléments | Relie: se concentre sur les interactions entre les éléments. |
| Considère la nature des interactions. | Considère les effets des interactions |
| S'appuie sur la précision des détails. | S'appuie sur la perception globale. |
| Modifie une variable à la fois. | Modifie des groupes de variables simultanément. |
| Indépendante de la durée: les phénomènes considérés sont réversibles. | Intègre la durée et l'irréversibilité. |
| La validation des faits se réalise par la preuve expérimentale dans le cadre d'une théorie. | La validation des faits se réalise par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité. |
| Modèles précis et détaillés, mais difficilement utilisables dans l'action (exemple: modèles économétriques). | Modèles insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la décision et l'action (exemple: modèles du Club de Rome). |
| Approche efficace lorsque les interactions sont linéaires et faibles. | Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes. |
| Conduit à un enseignement par discipline (juxta-disciplinaire). | Conduit à un enseignement pluridisciplinaire. |
| Conduit à une action programmée dans son détail. | Conduit à une action par objectifs. |
| Connaissance des détails, buts mal définis. | Connaissance des buts, détails flous. |

Tableau 2: Divergences entre l'approche systémique et l'approche analytique selon De Rosnay (1975, p.119).

Dans l'approche analytique, l'observateur peut modifier une variable à la fois en vue d'une part de construire des lois généralisantes et d'autre part, en variant les conditions, prédire les nouvelles propriétés du système. Généralement cela est possible, voire efficace, dans le cas

des systèmes simples et homogènes et lorsque les interactions entre ses éléments sont linéaires et faibles. Contrairement à l'approche analytique, l'approche systémique sera plus efficace lorsque l'observateur peut modifier des groupes de variables simultanément dans les systèmes de haute complexité caractérisés par la diversité d'éléments, de fortes interactions non linéaires et une/des finalité(s).

Des chercheurs de différents domaines disciplinaires ont contribué à l'élaboration du concept moderne du système. En effet, Bertalanffy (1973), en tant que biologiste, a développé le concept du « *système ouvert* » vers « *La Théorie du Système Général* » qui consiste à « *dégager des principes explicatifs de l'univers considéré comme système à l'aide desquels on pourrait modéliser la réalité* » (cité par Lapointe). Il a fondé plus tard en 1954 avec l'économiste Boulding, le physiologiste Gérard et le mathématicien Rapoport la « *Société pour l'étude des Systèmes Généraux* »

Le mathématicien Weiner, quant à lui, découvre, dans ses études sur le pointage automatique pour les canons anti-aériens, la boucle de rétroaction et la naissance de la Cybernétique. A ce propos, De Rosnay (1975, p.89 cité par Lapointe) confirme cette hypothèse qui affirme que « *pour contrôler une action finalisée (orienter vers un but), la circulation de l'information nécessaire à ce contrôle doit former une boucle fermée permettant d'évaluer les effets de ses actions et de s'adapter à une conduite future grâce aux performances passées* ».

Par ailleurs, l'ingénieur des télécommunications Shannon et le mathématicien Weaver ont publié en 1949 un ouvrage intitulé « *A Mathematical Theory of Communication* » dans lequel ils ont élaboré une théorie de l'information. Par la suite, Forrester, ingénieur électronique, commence par présenter sa méthode de modélisation systémique pour créer en 1971 une nouvelle discipline la « *dynamique des systèmes* ».

En résumé, ces recherches ont donné naissance à plusieurs concepts et de nouvelles façons de concevoir, représenter et définir la réalité des nouveaux phénomènes complexes et organisés. Ainsi, l'approche systémique, symbolisée par le microscope selon De Rosnay, n'est pas considérée comme une « *science* » ou « *une théorie* » ou « *une discipline* » mais « *comme une nouvelle méthodologie, permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action.* » (De Rosnay, 1975, p.91)

La systémique repose, comme toute approche en tant qu'une matière de savoir, sur des concepts qui la démarque par rapport aux autres. Nous trouvons, à titre non exhaustif, la complexité, la globalité, l'interaction, le système, la variété, la finalité, le projet, l'information, l'organisation, la rétroaction, la régulation, l'ouverture/ la fermeture, le délai de réponse, la

boite noire.

Dans le prochain paragraphe, nous nous intéressons aux concepts de base ou fondamentaux sur lesquels repose la systémique : la complexité, la globalité, l'interaction, l'organisation et le système.

2. La systémique est une pensée : les concepts fondamentaux

Depuis sa naissance, plusieurs chercheurs ont tenté de définir la systémique. Donnadiou et *al* (2002) ont présenté la définition donnée par l'AFSCET (Association Française des Sciences des Systèmes Cybernétiques, Cognitifs et Techniques) qui est confirmée en 1994 par la Revue Internationale de Systémique en tant qu'une « *Nouvelle discipline qui regroupe des démarches théoriques, pratiques et méthodologiques relatives à l'étude de ce qui est reconnu trop complexe pour pouvoir être abordé de façon réductionniste, et qui pose des problèmes de frontières, de relations internes et externes, de structure, de lois ou de propriétés émergentes caractérisant le système comme tel, ou des problèmes de mode d'observation, de représentation, de modélisation ou de simulation d'une totalité complexe.* »

Cette définition essaye de rapprocher les deux types d'approche de la Systémique qui ont tous les deux des apports considérables à la connaissance scientifique. La première, est née en 1950 grâce au structuralisme, de la cybernétique et de l'analyse des systèmes de Bertalanffy. Elle est fondée sur les concepts de structures, d'information, de totalité, d'organisation et de rétroaction. La seconde, quant à elle, est née entre les années 1970 et 1980, a fait émerger deux autres concepts : la communication et l'auto-organisation.

Pour mieux appréhender la systémique nous allons commencer par élucider le concept de "Système" et définir par la suite ses principales caractéristiques telles que la complexité, la globalité, l'organisation et l'interaction.

Le système

Selon le Petit Robert, « système » signifie « *assemblage* » ou « *ensemble cohérent* ». Généralement, la définition du système dépend du domaine scientifique de référence et relate la richesse conceptuelle disciplinaire. À titre d'exemple Lapointe (1993) a donné quelques approches définissant le concept du « *Système* ». Selon Mèlèze (1972), un système finalisé est un ensemble organisé de moyens, de méthodes, de règles et de procédures qui permettent d'obtenir des réponses satisfaisantes sur l'environnement. Pour Bertalanffy (1973), c'est un complexe d'éléments en interaction. Quant à De Rosnay (1975) le système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. Selon Le Moigne (1977)

le système est défini comme un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique. Il est chez Checkland (1981) un modèle d'une entité totale. Quand il est appliqué à l'activité humaine, il se caractérise en termes de structure hiérarchique, de propriétés émergentes et de réseaux de communication et de contrôle. Lorsqu'il est appliqué à des ensembles naturels ou à des ensembles conçus par l'homme, les propriétés émergentes qui s'engagent en constituent la caractéristique principale.

Ainsi, l'approche systémique provient à la base des différentes définitions attribuées aux systèmes. La notion du système constitue alors le pivot de l'approche systémique. En outre, il est doté de plusieurs propriétés comme la complexité, l'interaction, la finalité, l'évolution. Cependant, c'est une conception, une représentation, qui n'existe pas réellement, qui a pour finalité la compréhension et l'action sur une réalité complexe. C'est une existence théorique. Ainsi, tout être vivant, tout mécanisme physique ou phénomène naturel ou humain, tout organisme animal ou humain, peut être considéré et étudié comme un système. Certes, il est vrai de dire que les représentations de la connaissance dans sa globalité et sa complexité ne sont pas nouvelles. En effet, le concept du « système » était toujours présent dans les sciences humaines et les sciences "dures". L'aspect opératoire de cette notion a donné une plus value à ces sciences en leur apportant de nouvelles méthodes pour l'appréhension phénoménale.

De Rosnay (1975, p.101) distingue deux types de systèmes, le système ouvert et le système fermé. Le premier, « *est en relation permanente avec son environnement. Il échange énergie, matière, information utilisées dans le maintien de son organisation contre la dégradation qu'exerce le temps* ». C'est ainsi que, le système ouvert communique à travers divers moyens (entrées (informations) / sorties (actions) / rétroactions) avec l'environnement et avec les autres systèmes pour vivre et protéger ses frontières. Le deuxième, « *n'échange ni énergie ni matière, ni information avec son environnement: il est coupé du monde extérieur* ». Les interactions sont ici en interne. Ce type de système, en épuisant son énergie, est voué au non fonctionnement. Morin (2005, p.30) confirme l'idée de De Rosnay en rappelant que « *le déséquilibre nourricier permet au système de se maintenir en apparent équilibre, c'est-à-dire en état de stabilité et de continuité, et cet apparent équilibre ne peut que se dégrader s'il est livré à lui-même* ». Cependant, il souligne (Morin, 2005, p.33) que « *le concept de système ouvert a une valeur paradigmatologique. Comme le fait remarquer Maruyama, concevoir tout objet et entité comme clos entraîne une vision du monde classificationnelle, analytique, réductionniste, une causalité unilinéaire* ». Il souligne qu'un système a un comportement

paradoxal de fermeture et d'ouverture. En effet, « *il doit se fermer au monde extérieur afin de maintenir ses structures et son milieu intérieur qui, sinon, se désintégreraient. Mais, c'est son ouverture qui permet cette fermeture* ».

La complexité

De Rosnay (1975, p.103), signale que pour définir la complexité il faut retenir deux notions « *variété des éléments, interaction entre les éléments* ». En effet, l'approche systémique voit le jour par la prise de conscience de la complexité de l'univers et les différents phénomènes ou processus qui y existent. Une situation est complexe si elle est particulièrement floue, changeante, peu structurée, imprévisible et aléatoire. La dite situation est due aux difficultés d'appréhension et d'information de l'objet de connaissance. La complexité signifie alors, selon Mèlèze (1972, pp.50-51, cité par Lapointe) « *l'incapacité que l'on a de décrire tout le système et de déduire son comportement à partir de la connaissance des comportements de ses parties* ».

Pour simplifier l'appréhension de la complexité, De Rosnay, dans son ouvrage *Le Macroscopie* (1975, p.10), propose un nouvel outil pour voir le monde qu'il appelle le Macroscopie (macro : grand; skopein : observer). « *C'est un instrument symbolique, fait d'un ensemble de méthodes et de techniques empruntées à des disciplines très différentes* ». Ainsi que, le microscope qui a comme champ de vision l'infiniment petit, et le télescope qui cherche à rendre visible l'infiniment grand. Quant au Macroscopie, il s'intéresse à l'infiniment complexe. Il va permettre à l'observateur de porter un nouveau regard sur un système complexe et sur le nombre des éléments qui le constituent ainsi que les différentes interactions qui, d'une part, les relient entre elles et, d'autre part, avec l'environnement dans lequel elles naissent et agissent. De Rosnay (1975, p. 10) souligne que « *le macroscopie filtre les détails, amplifie ce qui relie, fait ressortir ce qui approche. Il ne sert pas à voir plus gros ou plus loin mais à observer ce qui est à la fois trop grand, trop lent et trop complexe pour nos yeux* ». Le Macroscopie n'est qu'un outil subjectif, intellectuel, et virtuel qui permet d'élucider un système complexe et de comprendre ou situer une action. L'importance de cet outil réside dans la vision globale du système et de l'effort de synthèse que l'observateur mobilise pour comprendre et agir sur la complexité.

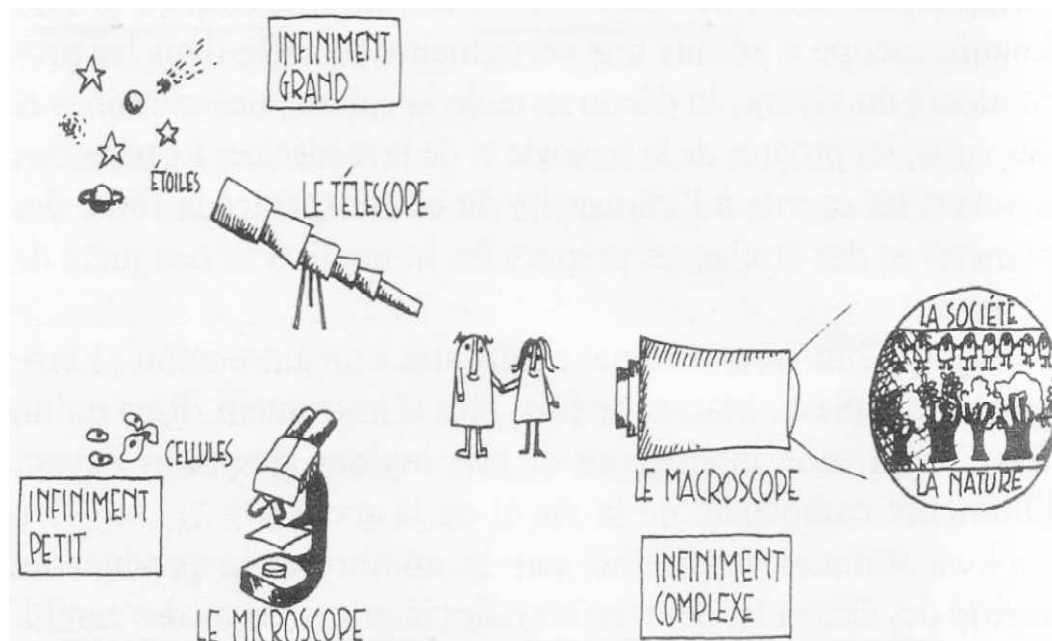


Figure 1: Le Macroscope (J. De Rosnay, 1975, p.10).

Un système est qualifié de complexe s'il est formé de plusieurs éléments, possédant chacun une fonction propre à lui, selon une organisation hiérarchique et communiquant avec les autres éléments grâce à des interactions circulaires. Donc, la complexité reflète l'idée de la dynamique, de l'interaction et de la rétroaction d'information, d'énergie et de comportement, entre deux parties, entre une ou plusieurs parties et le tout et entre le tout et l'environnement. Cette dynamique est en évolution continue. A ce propos Lugan (2009, p.32) confirme la définition de Morin du système complexe qui est une « *unité complexe organisée, apparaît comme un concept pilote résultant des interactions entre un observateur concepteur et l'univers phénoménal ; il permet de représenter et de concevoir des unités complexes, constituées d'interrelations organisationnelles entre des éléments, des actions ou d'autres unités complexes ; l'organisation qui lie, maintient, forme, transforme le système, comporte ses principes, ses règles, contraintes et effets propres ; l'effet le plus remarquable est la constitution d'une forme globale rétroagissant sur les parties, et la production de qualités émergentes, tant au niveau global qu'à celui des parties ; la notion de système n'est ni simple, ni absolue ; elle comporte, dans son unité, relativité, dualité, multiplicité, scission, antagonisme ; le problème de son intelligibilité ouvre une problématique de la complexité* ». Pour Morin, le terme complexe prend la place du déterminisme des lois, de l'ordre, de la simplicité et de la linéarité. En répondant à la question « *qu'est ce que la complexité ?* » Morin (2005, p. 21), dans sa définition, subdivise la complexité en avançant qu' « *au premier abord, la complexité est un tissu (complexus : ce qui est tissé ensemble) de constituants*

hétérogènes inséparablement associés : elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. Au second abord, la complexité est effectivement le tissu d'événements, actions, interactions, rétroactions, déterminations, aléas, qui constituent notre monde phénoménal ». Pour lui la simplicité réductrice, selon le paradigme cartésien des idées « *claires et distinctes* » et des « *lois souveraines* », doit être relativisée pour l'appréhension de la multiplicité et la complexité des choses. Ainsi, Morin (2005, p.79) souligne que « *le paradigme de simplicité est un paradigme qui met de l'ordre dans l'univers et en chasse le désordre. L'ordre se réduit à une loi, à un principe. La simplicité voit soit l'un, soit le multiple, mais ne peut voir que l'Un peut être en même temps Multiple. Le principe de simplicité soit sépare ce qui est lié (disjonction), soit unifie ce qui est divers (réduction)* ». Il donne l'exemple de l'homme qui selon ce paradigme, est étudié soit comme un être biologique, soit comme un être culturel, soit comme un être cognitif. La complexité, par contre, met en valeur qu'en aucun cas l'un ne peut être disjoint de l'autre. Force est de constater que, Morin essaye de mettre en place un paradigme de la complexité afin de fonder la pensée complexe pour laquelle il prône la transdisciplinarité, en joignant d'une part, l'unité de la science et d'autre part, la différenciation des sciences.

Pour décrire le niveau de complexité des systèmes, Boulding (1956, 1985), Bertalanffy (1968), Le Moigne (1990) et Lugan (1996), ont essayé de hiérarchiser le système selon le degré de complexité. Boulding a présenté deux modèles. Le premier se compose de neuf niveaux (1956) et le deuxième de onze niveaux. Quant à Bertalanffy, Le Moigne et Lugan, ils ont repris le même modèle de Boulding mais selon une nouvelle présentation.

| Niveau | Caractéristiques du système | Description | Modèles de Boulding |
|--------|-------------------------------------|---|---|
| 1 | Identifiable | Distinct de son environnement | Trames (géographie, anatomie de l'univers) |
| 2 | Actif | En interaction avec son environnement | Systèmes dynamiques simples (horlogerie) |
| 3 | Régulé | Stable et changeant à la fois | Systèmes cybernétiques (thermostat) |
| 4 | S'informe | sur les changements de ses états propres en internes | Systèmes ouverts (la cellule) |
| 5 | Décide de son activité | en traitant l'information, en prenant une décision, en organisant l'opération | Génétique sociétale (la plante, botanique) |
| 6 | Mémore | ses changements et ses états passés en gardant des traces | Animal |
| 7 | Coordonne les décisions d'opération | Pour l'efficacité dans son environnement et le maintien de la cohérence interne | Humain (la conscience de soi) |
| 8 | Imagine | en s'auto-organisant pour produire des projets, c'est-à-dire des informations imaginaires | Organisation sociale (les rôles) |
| 9 | S'auto-finalise | en gérant ces projets selon les finalités qu'il se donne | Transcendantal (fins ultimes et absolues) |

Tableau 3: Les neuf niveaux systémiques, J.L. Le Moigne (1990), La modélisation des systèmes complexes.

Dans notre recherche, nous nous intéressons au système ouvert, puisque nous étudions un phénomène humain multidimensionnel. Le système humain, est considéré comme un système

ouvert, parce qu'il est en échange continu avec son environnement. Identifiable, actif et régulé, il s'informe, décide, mémorise, coordonne, imagine et se finalise.

L'organisation

L'organisation est un concept fondamental dans l'étude des systèmes complexes. C'est la manière dont des choses se trouvent structurées, agencées. En biologie, le terme renvoie, dans un sens, à l'hétérogénéité structurale, observable à toutes les échelles sur lesquelles repose leur fonctionnement vital. Dans un autre sens, il implique l'idée de processus qui fait émerger ou réguler cette hétérogénéité. L'étymologie de cette notion nous rappelle la définition de De Rosnay du système considéré comme un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. De cette définition découle deux aspects de l'organisation des systèmes complexes: l'aspect structural et l'aspect fonctionnel. Le premier, renvoie à "*l'organisation dans l'espace des composants ou éléments d'un système; de leur organisation spatiale.*" (De Rosnay, 1975, p.106). Le système se compose, selon lui, d'une limite (frontière), des éléments (dénombrables et assemblables), des réservoirs (lieu de stockage) et d'un réseau de communication (échange d'énergie, de matière, d'information). Quant au second, il représente « *le processus, c'est-à-dire dépendant du temps (échange, transfert, flux, croissance, évolution, etc.) c'est l'organisation temporelle.* » Le caractère processuel du système, révèle la variation des phénomènes dans le temps et la dynamique (intransit/extransit) des différentes parties d'une part entre elles et d'autre part avec l'environnement. De Rosnay rappelle les caractéristiques fonctionnelles du système qui sont les flux (énergie, information, élément), les vannes (contrôle des flux), les délais (vitesse de circulation des flux) et les boucles de rétroaction (boucles d'information positives et négatives, en combinant les effets des réservoirs, des délais, des vannes et des flux).

Dans son œuvre *La Méthode*, tome 1, Morin a donné d'autres potentialités au concept de l'organisation afin de le rendre plus opérationnel. Il affirme « *la capacité d'un système à, à la fois, produire et se produire, relier et se relier, maintenir et se maintenir, transformer et se transformer* ». (Cité dans Le Moigne, 1977,p.17). Ce qui implique l'idée de l'auto-organisation du système complexe. L'auto-organisation signifie « *organisation d'un système par lui-même* ». Il renvoie à l'idée de dynamique des systèmes. En effet, un organisme vivant, contrairement à un système mécanique, est un système auto-organisé dans la mesure où, en s'inscrivant dans le temps, il agit, en transformant et en maintenant en même temps son équilibre. Cette homéostasie, que Morin (2005, p.116) nomme l'auto-éco-organisation postule que « *l'organisme vivant, s'auto-organise, et fait son auto-production. En même temps, elle*

fait de l'auto-éco-organisation et de l'auto-éco-production. » Selon Morin, l'auto-organisation est dépendante de son environnement par le fait des inter-actions et des rétro-actions des parties constitutives en y puisant de l'énergie et de l'information.

La globalité

Le principe de totalité rappelle que « *le tout est supérieur à la somme des parties* ». Les différentes définitions du système nous rappellent son caractère ensembliste. Il se compose d'un ensemble d'éléments hiérarchisés, étroitement liés l'un à l'autre et non pas un simple résultat d'assemblage de ses éléments indépendamment l'un de l'autre. Bertalanffy était le précurseur qui a démontré que le système est un tout non réductible à ses parties ou à ses éléments constitutifs. Morin (2005, p.117) rejoint l'idée de Bertalanffy en soulignant le principe hologrammatique du système complexe qui signifie que « *la vision simplifiée serait de dire: la partie est dans le tout. La vision complexe dit : non seulement la partie est dans le tout; le tout est à l'intérieur de la partie qui est à l'intérieur du tout ! Cette complexité est autre chose que la confusion du tout est dans tout et réciproquement* ».

Selon Morin il y a une interdépendance entre le tout et ses parties. Il donne l'exemple de la cellule/ l'organisme et l'individu/ la société dans la mesure que chacun représente, en même temps, un tout et une partie du tout.

L'interaction

Selon la typologie des systèmes de Boulding, cette notion apparaît dès le deuxième niveau. Elle désigne la relation de causalité linéaire ou circulaire entre deux ou plusieurs éléments. Étant donné que le système complexe se compose de plusieurs éléments, l'interaction prend la forme d'interdépendance. Ce qui implique la double action entre deux éléments de A sur B et de B sur A. Le principe de rétroaction (*feed back*), considéré comme un mécanisme de base, est un type de causalité circulaire où effet B va rétroagir sur la cause A qui l'a produit (Dortier, 2008, p.17).

Outre les relations entre les éléments du système, l'interaction et l'interdépendance couvrent les relations entre le système et son environnement par les entrées et les sorties.

3. La systémique est une démarche

Comme toute approche, la systémique s'attache à des méthodes pour produire du savoir et pour orienter l'action sur l'objet de la connaissance. L'approche systémique, qui se veut globale, comprend une démarche générale et des outils. Selon Donnadieu et *al* (2002), la

démarche générale consiste à éradiquer les idées réductionnistes sur le phénomène à étudier afin de chercher une meilleure appréhension. Elle comprend des étapes obligatoires:

- L'observation du système sous plusieurs angles
- L'analyse des interactions et des interdépendances des sous-systèmes
- La modélisation du système général
- La simulation et la confrontation à la réalité.

Ils ajoutent que, la systémique utilise une diversité d'outils pour accéder à la complexité tels que la triangulation systémique, l'analogie, le découpage systémique, le langage graphique et la modélisation. Dans notre étude, nous avons opté pour le choix de la triangulation systémique considéré comme un outil exploratoire et la modélisation, qui est un outil opératoire et au cœur de l'approche systémique, afin de comprendre la dynamique du système complexe. En premier lieu, nous définissons le système général, et en second lieu, la triangulation pour aboutir en troisième lieu, à expliquer la modélisation dont nous exposons, à titre non exhaustif, quelques modèles qui ont pour objet le processus du décrochage ou de la persévérance des étudiants.

3.1. La théorie du Système Général

La Théorie Générale des Systèmes, dont Bertalanffy est le père fondateur, est considérée comme une révolution épistémologique sur la science classique. Cette théorie, qui suggère que tout est considéré comme système, est selon Ackoff (1977, cité par Le Moigne, 1977, p.57) « *un dépassement et non un reniement* ». En effet, la systémique s'est enrichie par les apports du paradigme cybernétique et celui du structuralisme. En mettant en valeur l'aspect structural et l'aspect fonctionnel du système, Bertalanffy met en lumière l'aspect téléologique propre au système ouvert en rappelant que « *comme l'organisme vivant, l'organe modélisant l'objet est supposé doté d'au moins un projet identifiable, par rapport auquel son comportement pourra être interprété* » (Bertalanffy cité dans Le Moigne, 1977, p.56). Face à l'impasse des deux paradigmes précités selon lesquels le système est borné et n'est que le résultat de la somme de ses parties, Bertalanffy avance l'hypothèse de l'ouverture du système sur l'environnement. Pour lui, avant toute tentative d'appréhension d'un phénomène, il faut observer les différentes interactions existantes non seulement entre les éléments et le tout mais aussi entre le tout et l'environnement. Dans cette optique, relier versus isoler et considérer que le tout ne peut être en aucun cas réduit à la somme de ses parties paraît évident pour lui. Par conséquent, c'est une démarche erronée. Il souligne qu'il faut chercher du sens à travers l'étude des interactions entre les différents éléments du système et de son

environnement. Il donne l'exemple du système humain qui, pour le comprendre, il faut d'abord observer la dynamique des interactions entre les individus de cette société. Par la suite, Bertalanffy présente la théorie des systèmes ouverts ou *Théorie Générale des Systèmes* qui, selon Le Moigne (1977, p.57), consiste à « *représenter les objets dans leur substrat, c'est les représenter ouverts sur leur environnement, même si cet environnement ne peut jamais être exhaustivement descriptible* ». Après avoir adopté ce principe en biologie dans l'étude de la cellule, il a proposé un nouveau concept appelé le Système Général applicable à tout type de système. Bertalanffy développe l'idée selon laquelle « *que l'on ait affaire aux objets inanimés, aux organismes, aux processus mentaux ou aux groupes sociaux, partout des principes généraux semblables émergent* ». (Le Moigne, 1977, p.59). Ainsi, le Système Général comprend des traits communs à tous les systèmes. Le Moigne (1977, pp.61-62), le définit comme étant « *un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique* ». Ainsi, La Théorie du Système Général appréhende un système ouvert et complexe en l'inscrivant dans un dynamisme à la fois environnemental, évolutif, structurel, fonctionnel et téléologique afin de le comprendre ou d'orienter son action. Pour l'être, le Système Général doit répondre à trois règles: l'opérationnalité, la communicabilité et l'intelligibilité et ce, selon les intentions du concepteur. Il est alors un modèle général à tous les systèmes et une représentation simplifiée de l'objet à définir.

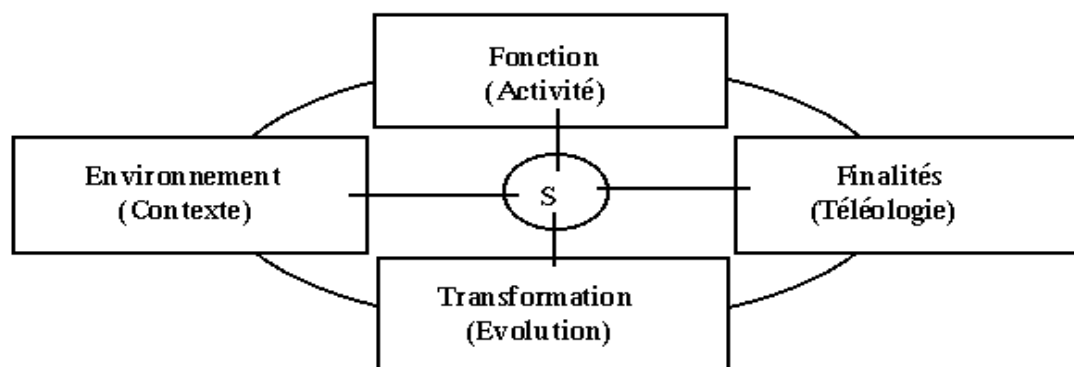


Figure 2: Le Système Général¹⁶

¹⁶ MCX-APC, <http://www.intelligence-complexite.org/fr/documents/lexique-de-termes-de-la-complexite.html>

3.2. La Triangulation

La phase exploratoire consiste à définir l'objet observé afin de le modéliser. Le situer dans son environnement, saisir les mécanismes d'interaction avec son environnement, rendre compte de sa construction interne et des relations existantes entre les parties, fouiller son histoire pour faire valoir son évolution et son fonctionnement, telles sont les étapes de la triangulation systémique. C'est ainsi que, Le Moigne (1977, p.67) avance le recours à cet outil, en affirmant que « la définition d'un objet se fait par triangulation, elle pondère une définition fonctionnelle (ce que l'objet fait), une définition ontologique (ce que l'objet est) et une définition génétique (ce que l'objet devient) ». Cette étape d'investigation, représentée par un triangle au centre duquel figure l'objet « actif, stable et évoluant dans un environnement par rapport à quelques finalités », comme l'a fort signalé Le Moigne (1977, p. 62), permet d'abord de donner un sens aux flux d'informations de et vers le système pour aboutir, par la suite, à une éventuelle représentation graphique selon trois pôles distincts et qui sont en même temps complémentaires : le pôle structural, le pôle fonctionnel et le pôle historique.

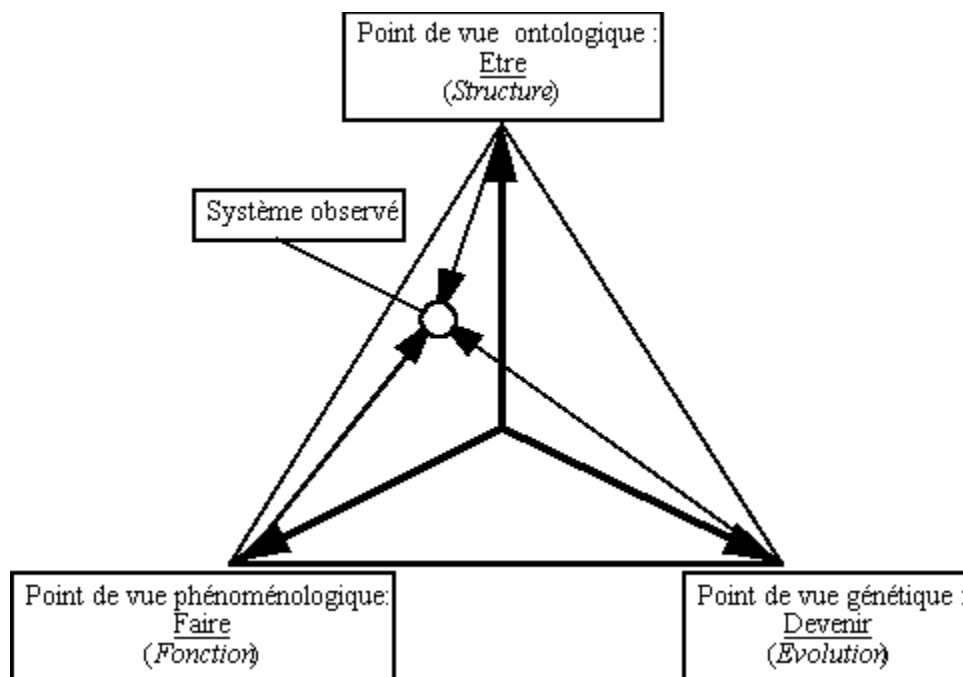


Figure 3: Les trois axes du triangle systémique (d'après J-L Le Moigne)¹⁷.

Cependant, cette démarche fait ressortir que chaque *objet modélisé* dépend de la perception de l'observateur, modélisant/concepteur, et de son rapport avec *l'objet observé*, nous rappelle Le

¹⁷Ermine J-L et al : MKSM Méthode pour la gestion des connaissances Article paru dans "Ingénierie des systèmes d'information", AFCET Hermès, 1996, Vol. 4, n° 4, pp. 541-575 repéré à <http://www.intelligence-complexe.org>. Consulté le 01/01/2017

Moigne (1977, p. 65).

L'aspect structural représente le point de vue ontologique du modélisateur. L'accent est mis ici sur la description de la structure du système et celui de l'agencement des parties constitutives. Selon Wilden (1977, cité dans Le Moigne, p. 63), interroger la structure du système complexe « *c'est décrire ce qu'il est* » tout en mettant l'accent sur les relations entre les parties que les parties elles mêmes. Donnadiou et al (2003) ont rejoint l'idée de Le Moigne (1977) selon laquelle l'approche analytique donne plus d'importance dans la description du système à la structure qu'à ses éléments.

Pour l'aspect fonctionnel, il représente le point de vue phénoménologique du système. L'intérêt réside ici, selon Donadiou et al (2003), dans les finalités du système et de ce qu'il fait dans son environnement. Le Moigne (1977, p. 63) affirme que l'objet système est défini selon « *le point de vue de ce qu'elle fait lorsqu'elle est mise en contact de son environnement : on appelle cela la définition fonctionnelle* ». L'observateur est face à l'expérience du système et à sa praxis.

Quant à l'aspect historique, il représente le point de vue génétique du concepteur. Le Moigne (1977, p. 64) ajoute que pour définir l'objet il faut « *le connaître dans son histoire (hérédité) et dans son projet (son devenir)* ». Chercher à connaître la nature évolutive du système est une étape cruciale pour l'appréhender et sans laquelle la définition de l'objet sera incomplète. Bruter (1973, cité dans Le Moigne, 1977, p.63) soutient l'importance du pôle historique pour comprendre le système en soulignant qu' « *il faut aller plus loin (que Darwin) et affirmer que toute explication vraie est généalogique, génétique* ».

3.3. La Modélisation

Depuis des décennies les chercheurs s'inscrivant dans différentes disciplines essayent de clarifier les facteurs qui permettent de comprendre les parcours des étudiants au sein de l'université. En conséquence, différentes approches théoriques, différents angles de vue apparaissent souvent complémentaires mais rarement intégrés les uns aux autres (Neuville 2013, p.35). Afin d'expliquer et mieux comprendre le processus du décrochage étudiant à l'université de Strasbourg, nous présenterons quelques modèles théoriques anglo-saxons et plus précisément les modèles éducationnels : le modèle d'intégration de Tinto (1975, 1993), le modèle de Bean et de Metzner (1985) et le modèle intégratif de Cabrera et ses collègues (1993). Concernant les modèles motivationnels, nous avons choisi le modèle *expectancy-value* de Eccles et Wigfield(2000) et le modèle intégratif de Schmitz et al (2010).

Ainsi, dans la présente partie nous commençons par éclairer brièvement le concept de la modélisation puis, nous allons décrire ces différents modèles en tenant compte d'une part des différents concepts sous-jacents mis en œuvre et d'autre part des différentes interactions entre ces variables.

Modéliser, modèle, modélisateur, modélisation sont des termes qui ont connu une effervescence dans la recherche scientifique dès la fin du vingtième siècle notamment avec les travaux de Jean-Louis Le Moigne et Edgar Morin. Or, l'existence de ces termes remonte à des siècles lointains avec Platon et sa théorie des formes intelligibles et le concept de l'archétype, avec Léonard da Vinci par ses modèles réduits et les maquettes de ses œuvres, avec Ludwig Édouard Boltzmann, qui dans un article intitulé *Modèle* publié dans *l'Encyclopedia Britannica* au début de vingtième siècle, considère que la connaissance repose sur l'élaboration de modèles sans oublier Herbert Simon avec la rationalité procédurale et l'intelligence artificielle et Jean Piaget avec le constructivisme et le modèle d'apprentissage. Pour mieux cerner le modèle et la modélisation nous nous référons à Le Moigne (1931) qui comme Morin (1921) est considéré comme un chercheur des sciences de la complexité.

Le Moigne, membre du Groupe de Recherche en Analyse de Systèmes et Calcul Économique, CNRS 935, a publié en 1977 son livre intitulé *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*, la dernière édition date de 2006, en 1990 *La modélisation des systèmes complexes*, réédité en 1995 et en 2003, *Le constructivisme Tome 3, Modéliser pour comprendre*. À travers ses œuvres, Le Moigne a cherché à répondre à des questions tels : *qu'est ce que modéliser, pourquoi modéliser et comment modéliser* dans l'objectif de fonder une métathéorie de la théorie des systèmes qu'il appela *la Théorie de la Modélisation*.

Qu'est ce qu'un modèle?

Dès son apparition le terme modèle, étymologiquement et selon Larousse provient de l'italien *modello* et du latin *modellus* qui signifie mesure, puis il a pris ultérieurement différentes significations. Il signifie « *Ce qui est donné pour servir de référence, de type ou encore une représentation schématique d'un processus, d'une démarche raisonnée* ». Le point commun entre les différentes significations c'est son aspect technique qui repose sur l'idée de la reproduction à une échelle plus petite d'un objet, d'un phénomène ou d'un processus réel. Le terme est devenu abondamment utilisé en méthodologie scientifique dans les différents domaines d'activité humaine afin de les comprendre et de rendre intelligible ce qui est complexe, à l'aide d'une compilation de symboles, en vue d'une éventuelle prédiction ou une possible intervention. Avec la remontée des approches systémiques grâce à De Rosnay,

Bertalanffy, Le Moigne et Morin qui considèrent que tout objet ou phénomène réel est un système complexe qui ne peut pas être étudié que par une représentation simplifiée ou abstraite de l'objet et les différentes relations y existant. Ainsi, le modèle est considéré, dans un environnement choisi, comme étant une assimilation du réel. À ce propos Jean Daniel Kant (2012), dans un séminaire à l'ENS Cachan sur la modélisation en sciences humaines et sociales, a recensé trois types de modèles: normatif, descriptif et explicatif. Quant à Villet (1996, p.11), il énumère quatre types: cognitif, prévisionnel, décisionnel et normatif. Ceci confirme l'idée de Le Moigne (2006, p.14) qui considère que « *la modélisation postule à priori non seulement la pluralité des modèles concevables d'un même phénomène mais surtout la pluralité des méthodes de modélisation* ».

À quoi ça sert?

Pour lui, modéliser est « *à la fois identifier et formuler quelques problèmes en construisant des énoncés, et chercher à résoudre ces problèmes en raisonnant par des simulations.* » (1999, p.15). Donc, la modélisation met en lumière la manière dont les problèmes identifiés se forment, tout en imitant l'action réelle, afin de les comprendre et de les résoudre. C'est l'artéfact d'un modèle selon une démarche purement scientifique qui consiste à identifier le phénomène ou l'objet d'étude, formuler des hypothèses, faire surgir quelques variables. Le modélisateur pense que celles-ci représentent le système complexe étudié en essayant de les vérifier par un raisonnement systémique.

Comment ça fonctionne?

La modélisation est l'opération de fragmentation du réel en entités, concevables et construites par le modélisateur, observables par la communauté et qui s'efforce à rendre intelligible un phénomène ou un processus. Simon (1989) rejoint l'idée de Le Moigne (2006, p.14) en considérant que « *la modélisation est le principal outil dont nous disposons pour étudier le comportement des grands systèmes complexes* ». En se référant à Da Vinci et de ses travaux de conception, Le Moigne (1977, p.22) souligne que « *Modéliser, c'est instrumenter* ». Le modélisateur s'appuie sur des instruments notamment l'utilisation des dessins ou des symboles pour concevoir et construire un modèle. Il ajoute que « *c'est une nouvelle strate de ces théorisations que propose aujourd'hui La Théorie du Système Général : théorie de la modélisation ; elle se doit d'être d'abord une théorie de l'instrumentation de la modélisation.* » Cette instrumentation appelée Systémographie consiste à la représentation graphique et schématique de l'objet complexe. Ainsi la représentation graphique, qui se veut

principalement opérationnelle, va permettre, par la densité d'informations qu'elle émette, d'appréhender le système d'une façon globale voire même rapide et de susciter la découverte et des manières d'agir. La modélisation consiste alors à représenter le phénomène à modéliser d'une part *isomorphe du Système Général* et d'autre part *homomorphe de l'objet à représenter*. C'est à dire reproduire tous les éléments constitutifs du Système Général sans qu'il ne soit réellement fidèle à la réalité de l'objet à représenter. Le Moigne (1977, p.79) définit le Système Général comme étant « *un objet qui, doté de finalités, fonctionne, se structure et évolue dans un environnement* ». Ci-dessous le processus de systémographie ou de la modélisation systémique comme il est conçu par Le Moigne.

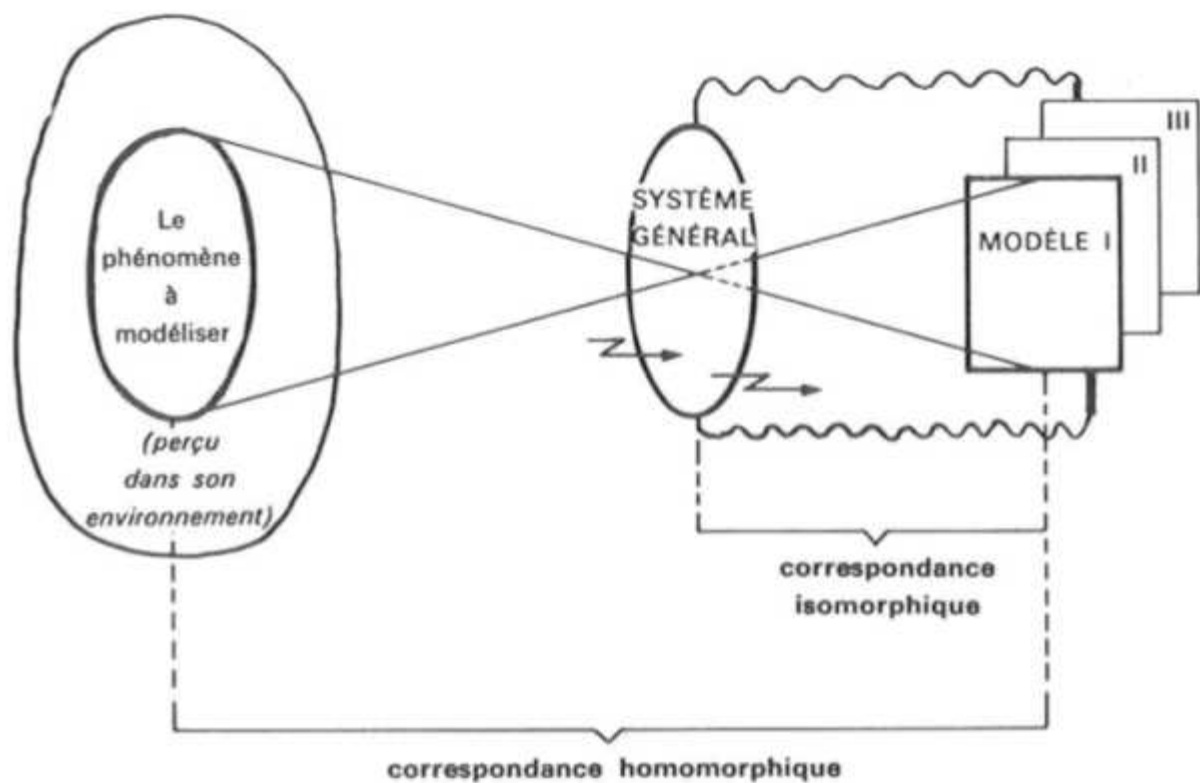


Figure 4: La Systémographie, Le Moigne (1977, p. 80), Le modèle homomorphe de l'objet est isomorphe du Système Général et est donc doté de toutes ses propriétés.

Par l'action de concevoir et de construire la connaissance par le modélisateur, la modélisation marque un tournant épistémologique. Le Moigne (1977, p.42) souligne qu' « *en méditant sur les trois siècles d'expériences que vient de pratiquer la culture occidentale, nous avons perçu la faiblesse de ce discours de circonstance...l'examen critique de chacun de ces quatre préceptes anciens, nous a livré son contraire complémentaire, élaboré par une civilisation qui se perçoit en mutation* ». Il nous demande de prendre du recul par rapport à l'épistémologie positiviste et au discours de la méthode cartésienne et de passer à

l'épistémologie constructiviste et à un nouveau discours de la méthode. Ci-dessous un tableau résumant la divergence entre les deux discours:

| | Épistémologie positiviste | Épistémologie constructiviste |
|----------------------------------|---|--|
| Axiomes | 1. Ontologique 2. Déterministe | 1. Phénoménologique 2. Téléologique |
| Principes méthodologiques | 1. Modélisation analytique 2. La raison suffisante | 1. Modélisation systémique 2. L'action intelligente |

Tableau 4: Épistémologie positiviste/Épistémologie constructiviste. (Le Moigne, 1977).

En résumant sa vision de la nouvelle méthode de la modélisation, qui se veut systémique qu'analytique, Le Moigne (2006, p. 14) s'est référé à Delatre (1982) qui nous rappelle que « *pour architecturer la connaissance, nous serons plus exclusivement séduits aux recettes des méthodes hypothético-déductives: nous disposerons du champ ouvert des méthodes axiomatico-inductives* ».

Le Moigne proclame aussi, dans un article publié en 1985 qu'au lieu d'analyser l'objet, il vaut mieux concevoir le modèle. Le modèle est ainsi « *une source de connaissance et non plus résultat...il décrit plus la connaissance-objet, il représente à priori une connaissance-projet qui n'existe que par lui.*¹⁸ ». Le modèle est ici une représentation de la connaissance. De fait, « *il faut tout d'abord élaborer une connaissance du modèle pour construire un modèle de connaissance*¹⁹ », ajoute-t-il. Ainsi, le modélisateur qui est le concepteur tient à représenter la réalité le plus fidèlement possible. Ceci se rapporte à des intentions subjectives, à des actions à un processus, à « *une connaissance-projet* ». Pour l'aboutissement de ce projet, le concepteur actif, peut corriger, ajuster, améliorer, reconstruire le modèle. Il est continuellement en quête de la réalité sans réduire la complexité du modèle à quelques variables. Lugan (2009, p.99) confirme l'idée que la modélisation est avant tout une méthodologie de connaissance de la complexité : « *ce processus actif de construction de la connaissance est au cœur du processus de modélisation des phénomènes ou des systèmes perçus complexes.* »

Cette idée de la modélisation systémique qui est avant tout une modélisation de la complexité rejoint le postulat de Morin qui considère qu' « *est complexe ce qui ne peut se ramener à une loi, ce qui ne peut se réduire à une idée simple* » (Lugan 2009, p. 99). Néanmoins, avec le

¹⁸ J-L Le Moigne. Qu'est ce qu'un modèle, étude publiée dans "les modèles expérimentaux à la clinique (AMRP 1985), confrontation psychiatrique, 1987, numéro spécial consacré aux modèles

¹⁹ Ibid

paradigme de la complexité, Morin a essayé de montrer que l'épistémologie constructiviste et l'épistémologie positiviste peuvent se compléter en ce qu'il appelle la Reliance. « *Au cœur même de la pensée complexe se situe le concept de Reliance. Le terme “complexe” renvoie, à la notion de “tisser ensemble”, la faculté de relier des composants distingués* ». (Lugan 2009, p. 99). Il souligne encore « *Relier, toujours relier, était une méthode plus riche, au niveau théorique même, que les théories blindées, bardées épistémologiquement et logiquement, méthodologiquement aptes à tout affronter, sauf évidemment la complexité du réel* ». (Lugan 2009, p. 99).

3.3.1. Les modèles éducationnels

Ils se focalisent sur le contexte et l'environnement de l'apprentissage. Ce sont les interactions entre l'individu et l'environnement institutionnel qui déterminent la décision du décrochage.

A. Le modèle de l'intégration des étudiants de Tinto (1975;1993)

Ce modèle se fonde principalement sur les variables de l'intégration sociale, l'intégration académique, l'engagement dans l'institution, les buts et les intentions (Sauvé et al, 2006). Il avance que l'abandon dépend du manque de congruence entre les caractéristiques de l'étudiant et celle de l'institution (Schmitz, 2010). Tinto donne de l'importance au bagage d'entrée de l'étudiant à l'université qui, selon lui, aura une influence sur ses intentions, ses buts et ses engagements à l'égard de l'institution. Les deux types d'intégration sont deux variables déterminantes dans la décision de poursuite ou d'abandon des études. Tinto présente 15 hypothèses d'interactions dans son modèle. Six de ses hypothèses ont été confirmées par la plupart des études (Schmitz, 2010).

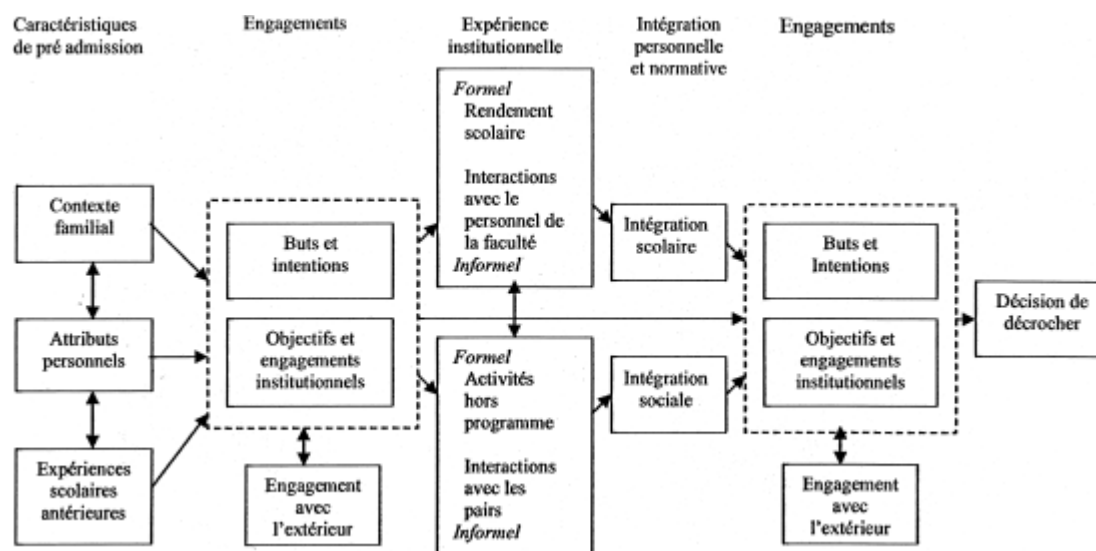


Figure 5: Schématisation du modèle révisé de l'intégration des étudiants de Tinto (1993), illustré par DeRemer (2002), Liu (2002) et Titus (2003) cité dans Sauvé et al (2006).

B. Le modèle de Bean et Metzner (1985)

Ce modèle présente quelques similitudes avec le modèle de Tinto. Il met en valeur les facteurs environnementaux externes et ceux des intentions comportementales (Schmitz, 2010, p.46). Le modèle conceptuel de Bean et Metzner (1985) repose selon Tremblay (cité dans Chenard et Doray, 2005, p.102) sur quatre axes :

- Le succès académique de l'étudiant.
- Ses intentions résultant de l'influence des facteurs psychologiques et académiques.
- Les variables contextuelles, telles que l'âge, le sexe, l'ethnie, le lieu de résidence, le régime d'étude, les objectifs d'étude.
- Les variables environnementales, sont des facteurs externes non contrôlés par l'établissement (les difficultés financières, les opportunités de changement d'université, l'encouragement de la famille et des amis...).

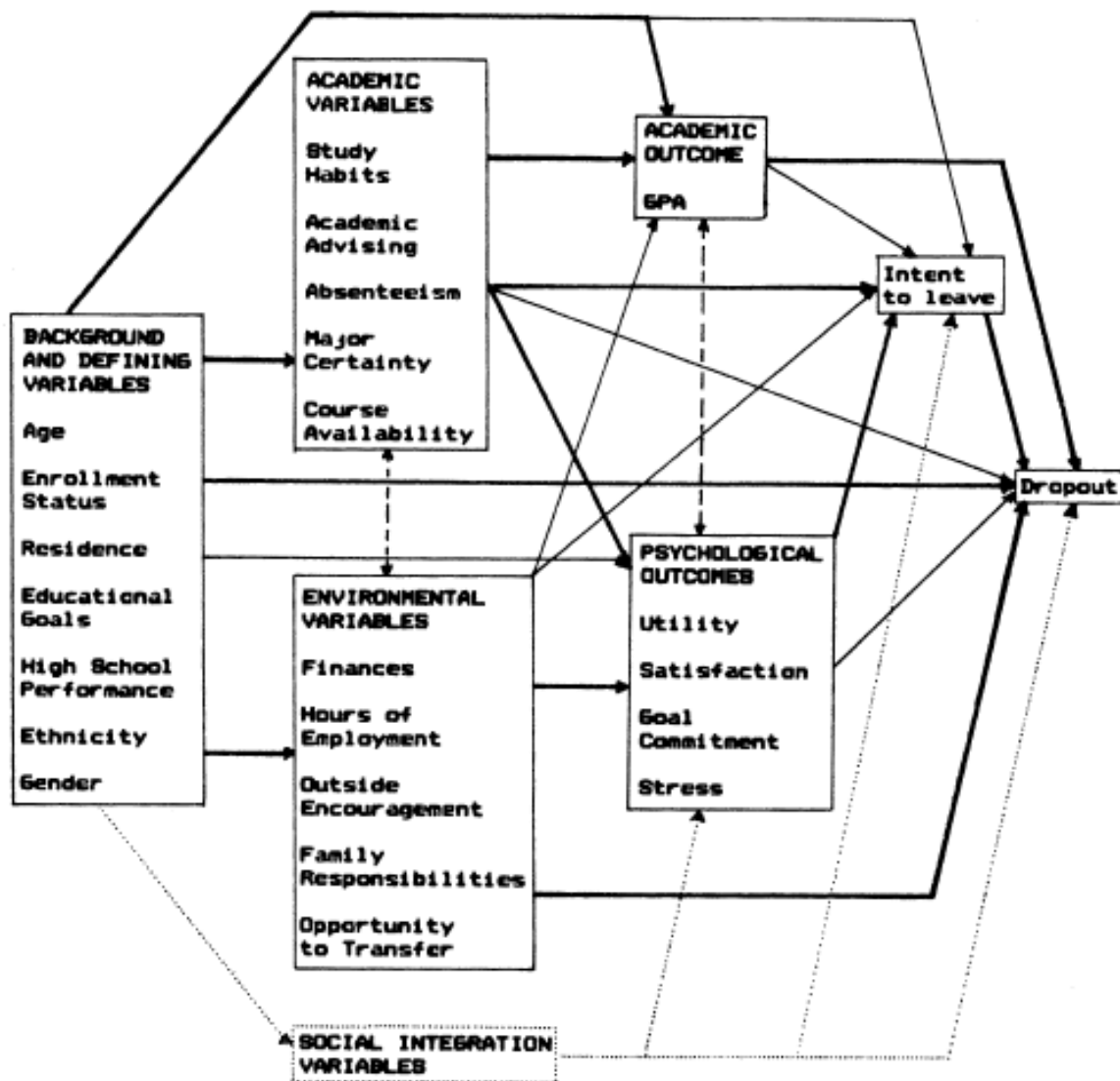


FIGURE 1. A Conceptual Model of Nontraditional Student Attrition.
 Key: → Direct effects
 → Direct effects presumed most important
 ↔ Compensatory interaction effects
 ⋯ Possible effects

Figure 6: Le modèle de Bean J.P., Metzner B. S. (1985, p. 491).

C. Le modèle intégratif de Cabrera et al. (1993)

Ce modèle est le résultat d'une étude comparative entre le modèle de Tinto et celui de Bean et Metzner. De plus, il est le résultat de la combinaison entre les différentes variables de ces deux modèles comparés.

« Les résultats des deux modèles indiquent que la persévérance à l'université résulte d'un processus d'interaction entre les facteurs personnels et institutionnels, et que l'intention de persévérance est déterminée par une congruence entre l'étudiant et l'institution. » (Cabrera, Castaneda, Nora et al, cité dans Schmitz et al, 2010, p. 46)

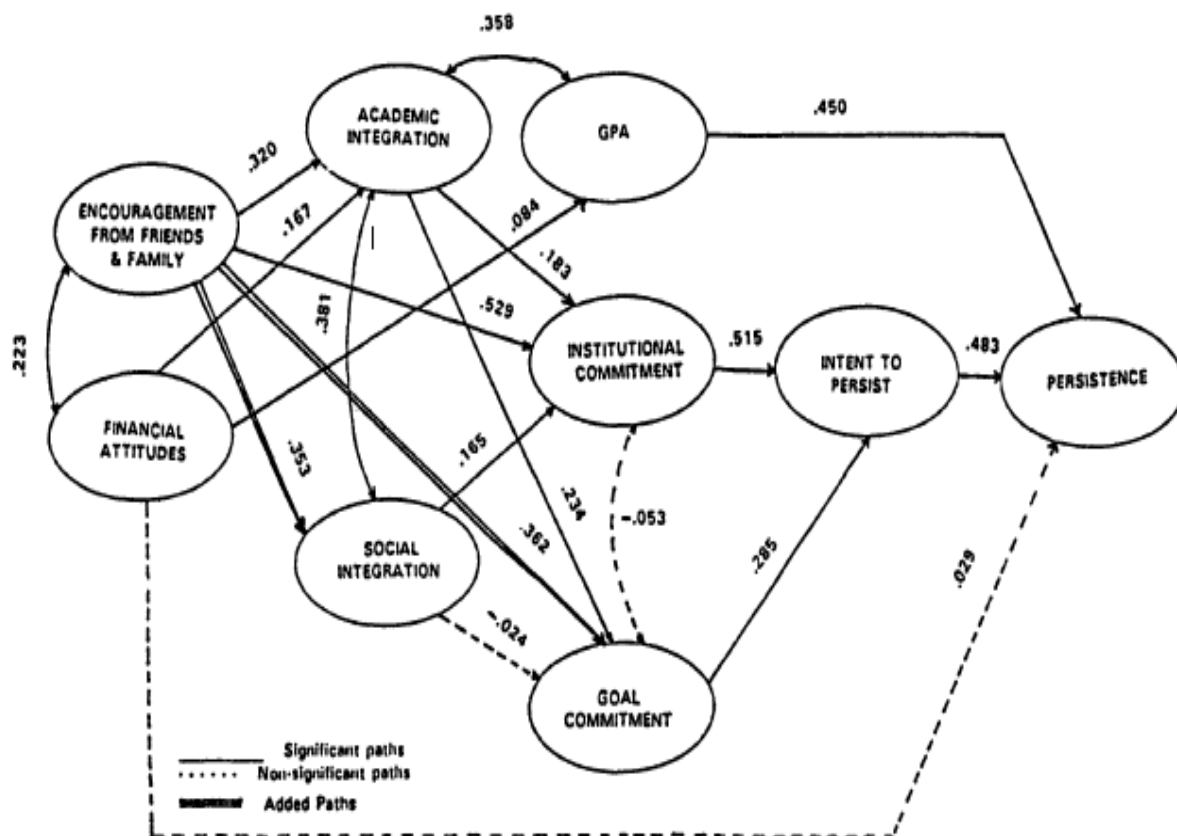


Figure 7: Modèle structurel final de Cabrera A. F., Nora A., Castaneda M. B. (1993, p. 134).²⁰

3.3.2. Les modèles motivationnels

Ces modèles s'intéressent plutôt aux variables personnelles (motivationnelles et cognitives). Selon Schmitz et al (2010, p.47), ces modèles se focalisent sur « la prédiction des comportements ou des changements des comportements en fonction des facteurs individuels tels que la tâche, le sentiment de l'efficacité personnelle, les buts poursuivis ».

A. Le modèle *expectancy-value* de Eccles et Wigfield(2000)

Neuville, Frenay et Schmitz (2013, p.138) soulignent que la perception que les sujets ont de leurs probabilités de réussite dans une tâche donnée (*expectancy*) ainsi que la valeur qu'ils accordent à cette tâche (*value*) sont les déterminants les plus immédiats des comportements liés à l'apprentissage. Ces deux variables sont aussi influencées par des variables de type cognitif (mémoire affective, les buts, conception de soi...). De même ces variables peuvent être influencées par la perception que l'étudiant a de « la réalité sociale ».

²⁰ Le *Grade point average* (ou GPA) est ici une mesure de performance.

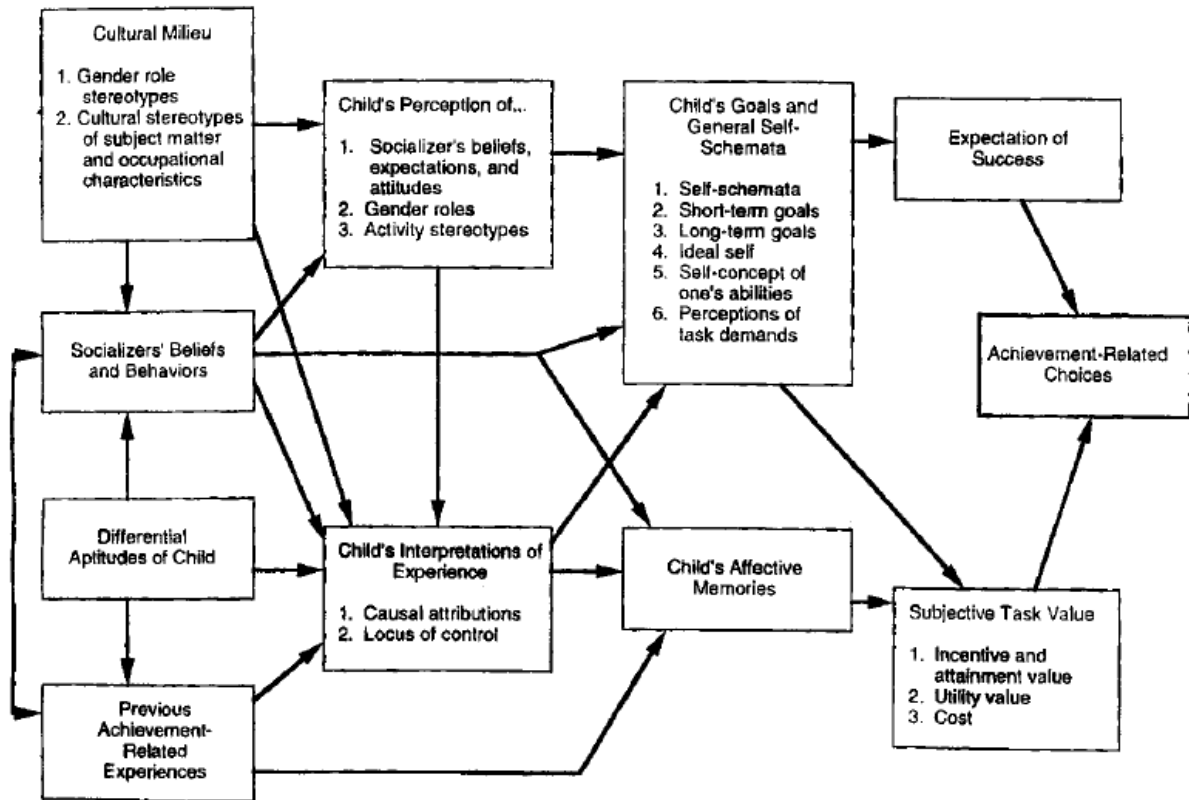


Figure 8 : Le modèle expectancy-value de Eccles et Wigfield (2000).

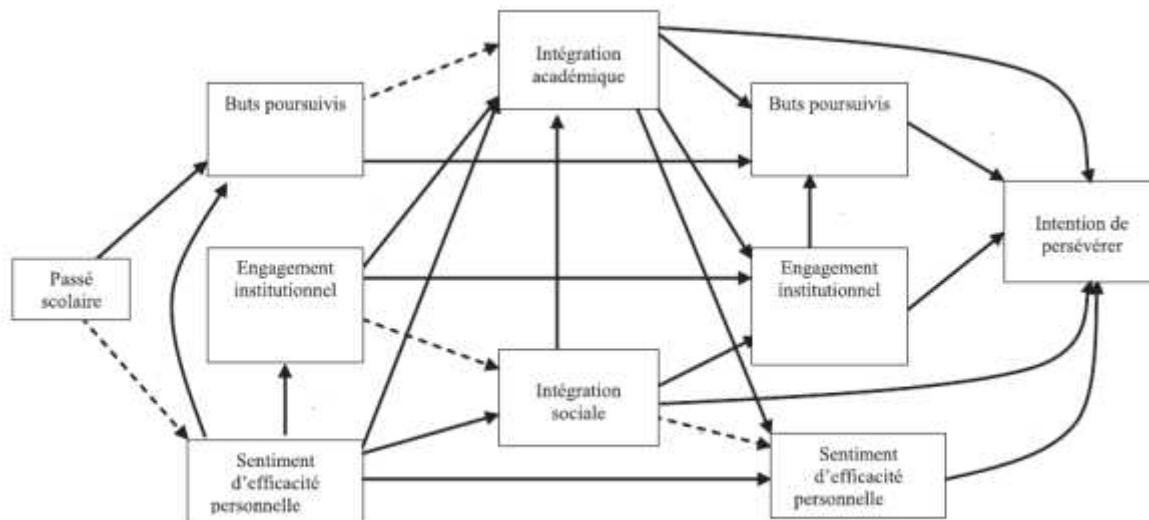
B. Le modèle intégratif de Schmitz et al (2010)

Les études intégratives (Peterson, 1993) affirment qu'il y a un impact du sentiment de l'efficacité personnelle et de l'intégration sociale et académique de l'étudiant aussi bien à l'université que vis-à-vis de ses engagements et de ses intentions. Le sentiment de l'efficacité personnelle comme concept s'inscrit dans le cadre de la théorie sociocognitive.

« Selon Albert Bandura, les croyances d'efficacité personnelle constituent le facteur clé de l'action humaine ». (Le Comte, 2004, p.60)

« Le jugement que porte une personne sur sa capacité d'organiser et d'utiliser les différentes activités inhérentes à la réalisation d'une tâche à exécuter ». (Bouffard-Couchard et Pinard, 1988, p.441 cité dans Galland et Vanlede, 2004, p.93)

Selon Schmitz et al (2010), la combinaison de ces différents facteurs aura un pouvoir prédictif plus important.



Note : les flèches pleines représentent des relations significatives ; les flèches en pointillés des relations non significatives.

Figure 9 : Le modèle intégratif de Julia Schmitz, Mariane Frenay, Sandrine Neuville, Gentiane Boudrenghien, Vincent Wertz, Bernadette Noël et Jacquelynnne Eccles (2010, p. 54).

Synthèse

Les modèles présentés ci-dessus, éducationnels et motivationnels, qui s'inscrivent dans l'approche systémique, sont le résultat des travaux empiriques sur le décrochage et la persévérance des étudiants à l'université. Ils cherchent non seulement à donner des explications de cause à effet mais aussi, à représenter graphiquement tout un processus complexe à plusieurs dimensions afin de le simplifier, le rendre intelligible et compréhensible. Ces modèles sont une application opérationnelle du Système Général tel qu'il est défini par Le Moigne (1977). Le passage à la systémographie, suit une phase d'investigation qui se repose sur la triangulation à l'aide de laquelle l'objet observé sera défini en tant que système ouvert sur son environnement, doté d'une structure, d'une fonction évoluant selon des finalités.

Dans le cas de notre étude, considérer le décrocheur comme un système, c'est avant tout le définir. La revue de la littérature montre que la définition du décrocheur est une tâche trop délicate. Ceci est dû, d'une part, à la relation objet/sujet, qui est souvent tachetée par des intensions subjectives ou à des tendances disciplinaires, et d'autre part, à la pluralité des profils et des parcours.

TROISIÈME PARTIE: LA MÉTHODE

Définir le décrocheur en tant que système complexe, saisir les différentes interactions entre les variables constituantes de sa structure et les variables propres à son environnement, inscrire l'étudiant dans une histoire avec un projet qui a du sens pour lui, tel est l'objectif de notre démarche. La méthode combinée, quantitative et qualitative, par le biais de deux dispositifs mis en place, le questionnaire et l'entretien semi directif, est une tentative d'accéder à la complexité afin de définir le décrocheur, de comprendre le processus du décrochage s'il y a eu lieu, et de donner du sens au parcours de l'étudiant. *Modéliser pour comprendre* tel est l'utilité de l'utilisation de la modélisation systémique. Le recours à la Théorie du Système Général, tout en s'inspirant de la revue de la littérature, et en se basant sur les données recueillies, nous permettra de modéliser les différents profils, et de définir parmi notre public, celui qui est peut être un décrocheur effectif.

Dans la présente partie sur la méthode, nous définirons d'abord le type de recherche que nous mènerons, puis nous déterminerons les techniques de recueil des données et le public cible.

1. Le type de recherche

Cette étude comme indiquée ci-dessus s'inscrit dans une approche systémique. Elle est du type qualitatif. Selon Mucchielli (2002, p. 129) « *l'objet d'une recherche qualitative est par définition un phénomène humain* ». Il s'agit d'affiner la compréhension de ce fait dans sa singularité et de mettre en évidence « *la signification des données plutôt qu'à une définition étroite et technique qui impliquerait l'engagement ferme de ne pas utiliser la numérotation* ». (Lessard-Hubert, Goyette, Boutin, 1997, p. 22).

En effet, le processus du décrochage des étudiants est complexe vu la diversité des expériences et des facteurs qui le stimulent. Les situations sont aussi variées qu'il existe des types d'étudiants décrocheurs. Ici, l'objectivité et la généralisation, défendues par le paradigme positiviste doivent s'abstenir parce que ce processus est subjectif, contextuel et biaisé. Par exemple si nous parlons des facteurs qui ont mené un étudiant A à décrocher, ils ne sont pas forcément les mêmes pour l'étudiant B. Le sens que donne le premier étudiant au décrochage n'est pas identique chez le deuxième. Force est de constater que, le décrochage est un processus variable. Les instruments disponibles ne permettent pas de le mesurer puisqu'il est difficilement quantifiable. Lessard-Hubert et al. (1997, p. 22) affirment que « *la recherche interprétative se fonde sur un postulat dualiste accordant une place aux comportements observables, mais seulement en relation avec des significations créées et modifiables par l'esprit* ». Nous souhaitons pouvoir comprendre de manière qualitative les parcours des étudiants et leur vision de la réalité telle qu'elle est construite par eux-mêmes. Il faut donc

replacer le discours de ces acteurs dans leur vision du décrochage, de leurs conceptions, de leurs connaissances de l'acte de décrocher. Pour arriver à cette finalité nous devons accéder à l'expérience de l'autre et comprendre le sens que donne cette personne à son vécu.

Vu la complexité du processus et les interactions qui peuvent exister entre les différentes variables, nous projetons de réaliser une recherche de type quantitatif qui précédera la recherche qualitative. En effet, nous avons choisi deux méthodes distinctes mais complémentaires. La méthode quantitative, par le biais du questionnaire, se penche sur un large nombre de cas et a recours à des outils statistiques. Elle vise à récolter des séries de données en rapport avec le processus étudié afin de mettre en évidence des hypothèses généralisables à d'autres situations. Quant à la méthode qualitative, en s'appuyant sur des entretiens semi-directifs, elle a pour objectif la compréhension d'un petit nombre de cas selon leur spécificité et en les situant dans leur contexte.

Plusieurs objectifs justifient notre choix en termes de méthode. D'une part, la recherche quantitative permet d'inférer des conclusions au niveau de la population mère étudiée avec plus de précision et de reproductivité. D'autre part, elle permet d'expliquer et valider les résultats. Quant à la recherche qualitative, par sa flexibilité et la richesse des résultats, elle va permettre d'une part de mettre en évidence des motifs sous-jacents aux comportements humains et d'autre part de les interpréter pour pouvoir les comprendre.

En effet, il existe un débat virulent d'un côté entre les tenants de chaque méthode sur la pertinence et la fiabilité de chacune et d'un autre côté sur la dichotomie ou le *continuum* entre les deux approches. Lessard-Hubert, et al (1997, p. 23) soulignent que d'un point de vue épistémologique « *plusieurs auteurs (Norris, 1983; Smith, 1983) trouvent non fondée la complémentarité entre approche quantitative et interprétative et jugent équivoques les résultats de recherche obtenus par le mixage de deux types d'approches* ». Cependant, ils ajoutent que du point de vue pratique la majorité des chercheurs recourent à la combinaison des deux perspectives. Les auteurs citent dans ce cas Milles et Huberman (1984, p. 20) qui soutiennent l'idée d'un *continuum* méthodologique entre qualitatif et quantitatif et soulignent que certains quantitativistes (Crock et Campbell, 1979; Cronbach, 1975; Snow, 1974) ont par la suite proposé des recherches qui tiennent compte des contextes de l'objet d'études et de la dimension interprétative de cet objet.

Ajoutons que, chaque approche s'inscrit dans un paradigme afin de légitimer sa démarche. L'approche quantitative s'inscrit dans le cadre du paradigme positiviste, elle prône que « *l'objet général de la recherche est conçu en matière de comportement; le chercheur, utilise*

des catégories de codages prédéterminées pour l'objectivation des comportements, présuppose une uniformité du comportement et sa signification, de façon que l'observateur puisse reconnaître la signification d'un comportement chaque fois qu'il se reproduit ». (Lessard-Hubert et al, 1997, p. 25). En revanche, l'approche qualitative repose principalement sur le paradigme systémique, qui se veut compréhensif, interprétatif et non réductionniste, par lequel le chercheur conçoit d'une autre manière l'objet d'étude. Lessard-Hubert et al (1997, p. 27), le formulent en matière d'action qui comprend « *le comportement physique plus les significations que lui attribuent l'acteur et ceux qui sont en interaction avec lui. L'objet de la recherche sociale interprétative est l'action et non le comportement* ».

À l'aide de la méthode qualitative, nous procéderons à une approche systémique plus globale et plus interactive en focalisant notre étude sur le paradigme systémique et la théorie du Système Général de Le Moigne (1977). Nous visons à comprendre le mode dont se manifestent et se produisent ces systèmes de significations plutôt que le comportement observable. Dans ce cadre, notre centre d'intérêt est, au premier abord, de connaître le sens que donnent les acteurs à leurs actions en prenant en compte la « *relation entre les perspectives des acteurs et les conditions écologiques de l'action dans laquelle ils sont impliqués* » (Lessard-Hubert et al, 1997, p. 28). Ainsi, cette approche nous invite à prendre en considération la relation entre le contexte social de production et les significations produites. Dans le cas de notre étude nous cherchons à définir le décrocheur, en second lieu, à connaître, les facteurs implicites et explicites qui ont poussé ces étudiants à décrocher et, en troisième lieu, à comprendre la signification qu'ils donnent à leur départ prématuré de l'université et comment ils voient la réalité de leur décision et de leur devenir.

2. Le dispositif

2.1. Le contexte de l'enquête

2.1.1. Le choix de l'université de Strasbourg

Notre enquête a été réalisée à l'Université de Strasbourg. Il s'agit de l'espace dans lequel nous étudions depuis Octobre 2009. Étudier dans une université et décider d'y mener notre recherche peut produire des biais. Le choix de l'établissement a été fait pour différentes raisons. La première, est que l'Université de Strasbourg est un terrain propice à l'investigation. En effet, elle compte 44991²¹ étudiants en 2013/2014 dont 56% inscrits en

²¹<https://www.unistra.fr/index.php?id=22446>

licence et 8977 sont des primo-arrivants²², toutes filières confondues, 46627 étudiants en 2014/2015²³ dont 36% inscrits en licence et 6178 primo-entrants, répartis sur tous les domaines disciplinaires (Arts-lettres-langues, Santé, Sciences humaines et sociales, Sciences-technologies, Droit-économie-gestion et Sciences politiques et sociales). Elle comporte 37 unités de formations et de recherches. De plus, le nombre d'étudiants de nationalité étrangère inscrits à l'université s'élève à 9 062 soit 19,4%²⁴ de l'effectif. Ainsi, plusieurs problématiques peuvent surgir. La deuxième raison, est qu'un sentiment d'inquiétude nous a envahis lors d'un cours de licence de Sciences de l'éducation, au premier semestre de l'année universitaire 2009/2010, dans lequel l'enseignant a révélé qu'il y a un taux élevé d'abandons à l'université. Ce constat a été confirmé par les chiffres fournis par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche²⁵ concernant le devenir en 2012/2013 des primo-entrants en première année de licence de 2011/2012 : 30,4% des primo-entrants quittent l'Université de Strasbourg sans diplôme, 30,8% redoublent et 2,5% se réorientent vers d'autres filières. Ce qui place l'Université de Strasbourg au rang 54 de l'ensemble des universités de la France entière, qui compte 77 universités, selon le taux de réussite en première année de licence²⁶. La troisième raison est la proximité. Nous aurons la possibilité de contacter le public cible plus facilement dans la mesure où nous partageons les mêmes attentes, les mêmes besoins et le même environnement d'études, donc un climat de confiance peut être facilement établi. Parallèlement, la proximité, à priori, nous permettra d'accéder à l'information plus aisément surtout que la majorité des composantes de formation et les services de l'université se situent sur le campus central.

2.1.2. Le choix de la population

A. La population cible

La population mère qui retient notre intérêt est constituée de l'ensemble des étudiants de l'Université de Strasbourg qui se sont inscrits en 2013/2014 en première année de licence (L1) dans toutes les filières.

²²Les étudiants /Repères et références statistiques - édition 2014 - 179

²³<https://www.unistra.fr/index.php?id=22446> (consulté le 03 Juin 2015)

²⁴Idem

²⁵Source: MESR-DGESIP-DGRI-SIES Devenir en 2012-2013 des primo-entrants en 1ere année de licence (LMD, inscription principale) en 2011-2012 à l'université Champ : Universités-établissements assimilés, France entière

²⁶ Idem

B. Le panel

Pour le questionnaire:

L'enquête par questionnaire concerne tous les sujets qui se sont inscrits à l'université de Strasbourg en première année de licence (L1) en 2013/2014. Ce questionnaire sera diffusé non seulement auprès des bacheliers de 2013 et les années antérieures, mais également à ceux inscrits en L1 par un diplôme équivalent et quels que soient leurs parcours dans l'enseignement supérieur. Le critère de participation à ce questionnaire est l'inscription administrative en L1 en 2013/2014. L'inscription administrative consiste à payer les droits d'inscription universitaire après l'admission de l'étudiant qui a rempli les critères exigés par une formation. À l'aide de cet outil nous espérons avoir en main les coordonnées des étudiants notamment les adresses électroniques directement des sujets eux mêmes surtout que la législation en vigueur²⁷, ne nous permet pas d'avoir les coordonnées des étudiants par l'intermédiaire des responsables du service compétent.

Pour l'entretien :

Le panel sera réduit en nombre. Au premier abord, le questionnaire sera notre moyen pour trouver le public à interviewer, potentiellement décrocheurs. Également, plusieurs stratégies seront mobilisées notamment les liens forts ou faibles et les réseaux sociaux. Notre échantillon sera composé, d'hommes et de femmes qui ont été inscrits en première année de la licence dans les différents domaines disciplinaires et qui ne sont plus, normalement, en statut étudiant en 2014/2015. La représentativité va être recherchée. Cela dépendra de la disponibilité des interviewés et à l'efficacité des moyens mis en œuvre.

2.2. Les techniques de recueil des données

Comme annoncé, le choix des instruments de recueil des données, pour vérifier les hypothèses de recherches n'est pas arbitraire. la méthode combinée questionnaire/entretien, devait, dans de bonnes conditions nous permettre, non seulement, de recueillir un grand nombre d'informations, de les creuser et de les croiser mais aussi d'éliminer les contraintes liées à la spécificité du public cible puisqu'il est, a priori, hors de la sphère de l'université voire même de la ville de Strasbourg.

²⁷Loi 78-17 du 6 janvier 1978 modifiée, relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés

2.2.1. La pré-enquête

Le sondage

Pour commencer notre investigation du terrain nous avons diffusé par courriel un sondage sur la plateforme *STUDS* auprès de 376 étudiants inscrits dans les différentes filières qui couvrent tous les domaines disciplinaires à l'université de Strasbourg sans distinction du niveau d'étude. Le sondage était effectué sous la forme d'une seule question:

« *Quelles sont, pour vous, les difficultés rencontrées dans votre parcours universitaire? »* »

Nous avons proposé 12 items et nous n'avons récolté que 11 réponses c'est-à-dire moins de 3% de la population mère. Ci-dessous un tableau qui décrit les différentes réponses:

| Items | Répondants |
|-------------------------------------|------------|
| Logement | 6 |
| Moyens financiers | 7 |
| Déplacement | 6 |
| Relation à la famille | 7 |
| Pédagogie | 7 |
| Santé | 4 |
| Encadrement | 4 |
| Relation avec les étudiants | 8 |
| La gestion du travail universitaire | 8 |
| Relation avec l'administration | 8 |
| Examen | 6 |
| Autres | 1 |

Tableau 5: Récapitulatif des difficultés rencontrées par les étudiants de Strasbourg en l'année 2014.

Le choix des variables était centré sur les conditions de vie et d'étude de l'étudiant. L'objectif de cette pré-enquête est de mieux problématiser et orienter la méthode vers le choix des outils de recueil des données.

Les données statistiques

Ces données ont été fournies par le Département Production et Partage de Données de l'université de Strasbourg au mois de Mai 2015. En recueillant les données, il arrive que la somme des pourcentages d'une distribution ne soit pas strictement égale à 100 à cause des arrondis. Le chiffre après la virgule inférieur à 0,5 est supprimé; il est arrondi à l'unité supérieure s'il est au-dessus de 0,5; il est conservé s'il est exactement 0,5. C'est-à-dire nous avons arrondi à l'unité la plus proche. Par exemple:15,4 devient 15 ; 15,6 devient 16 ; 15,5 reste 15,5.

| Composante | Genre | | Total |
|---------------------------|---------|----------|-------|
| | Féminin | Masculin | |
| Arts | 447 | 328 | 775 |
| Chimie | 76 | 128 | 204 |
| Droit | 1033 | 739 | 1772 |
| EOST | 13 | 42 | 55 |
| Géographie | 31 | 84 | 115 |
| Langues Vivantes | 692 | 335 | 1027 |
| Lettres | 220 | 54 | 274 |
| LSHA | 284 | 120 | 404 |
| Mathématique Informatique | 42 | 245 | 287 |
| Philosophie | 41 | 45 | 86 |
| Physique Ingénierie | 18 | 97 | 115 |
| Psychologie | 383 | 94 | 477 |
| Sciences Économiques | 238 | 360 | 598 |
| Sciences Historiques | 291 | 270 | 561 |
| Sciences Sociales | 323 | 156 | 479 |
| Sciences de la Vie | 371 | 277 | 648 |
| STAPS | 119 | 343 | 462 |
| Théologie Catholique | 62 | 54 | 116 |
| Théologie Protestante | 41 | 49 | 90 |
| Total | 4725 | 3820 | 8545 |

Tableau 6: Répartition des étudiants inscrits en L1 (2013-2014) selon la composante et le genre.

Nous retenons de ce tableau que la population mère s'étend à 8545 étudiants inscrits à l'université de Strasbourg en L1 pour l'année 2013-2014.

Autre remarque, l'effectif féminin est légèrement plus représenté. Les femmes représentent 55,29% de l'ensemble des étudiants de L1.

En plus, nous notons qu'il y a des composantes à tendance féminine et vice versa.

Les composantes à tendance féminine sont : Arts, Droit, Langues vivantes, Lettres, LSHA, Psychologie, Sciences historiques, Sciences sociales, Sciences de la vie, Théologie Catholique, Théologie Protestante.

Les composantes à tendance masculine sont : Chimie, Eost, Géographie, Mathématiques informatiques, Philosophie, Physique ingénierie, Sciences économiques, Staps.

| Composante | Nb de primo-entrants | Nb de redoublants |
|---------------------------|----------------------|-------------------|
| Arts | 500 | 164 |
| Chimie | 125 | 22 |
| Droit | 976 | 603 |
| EOST | 30 | 15 |
| Géographie | 65 | 21 |
| Langues Vivantes | 594 | 129 |
| Lettres | 186 | 27 |
| LSHA | 243 | 78 |
| Mathématique Informatique | 171 | 60 |
| Philosophie | 52 | 8 |
| Physique Ingénierie | 67 | 24 |
| Psychologie | 305 | 100 |
| Sciences Économiques | 425 | 134 |
| Sciences Historiques | 334 | 97 |
| Sciences Sociales | 305 | 67 |
| Sciences de la Vie | 376 | 81 |
| STAPS | 309 | 126 |
| Théologie Catholique | 55 | 42 |
| Théologie Protestante | 62 | 17 |
| Total | 5 180 | 1815 |

Tableau 7: Répartition des primo-entrants et des redoublants en L1 selon la composante pour l'année 2013/2014.

Les primo-entrants constituent 61% de l'effectif total des inscrits en L1; Tandis que les redoublants sont de l'ordre de 21% en moyenne. Le taux des redoublants par rapport aux inscrits s'élève à 34% en Droit et à 27% en STAPS et se réduit à 9% en Philosophie et à 11% en Chimie.

Selon la même source, le nombre des défaillants au semestre 1 est de 1980 étudiants ce qui constitue 23% des inscrits et s'élève à 2525 au semestre 2 ce qui constitue 30% des inscrits. Nous notons que 1 étudiant sur 4 inscrits en L1 est « *défaillant* » selon les normes universitaires. Ce qui signifie, pour nous, qu'ils n'ont pas de trace pédagogique par le fait de leur absence aux examens semestriels.

Force est de constater que le terme « *défaillant* » est utilisé dans le but de ne pas se précipiter à qualifier l'étudiant de « *décrocheur* » avant vérification.

Quant aux étudiants boursiers nous trouvons 2910 ce qui constitue 34% des inscrits; le nombre des étudiants étrangers est de 1161 étudiants ce qui représente 13,5% des inscrits.

2.2.2. Le questionnaire

Le questionnaire est une méthode d'investigation qui se base sur une épistémologie positiviste ou post-positiviste. Selon Quivy et Van Campenhoudt (1995, p. 171) l'enquête par

questionnaire « *consiste à poser à un ensemble de répondants, le plus souvent représentatif d'une population, une série de questions relatives à leur situation sociale, professionnelle ou familiale, à leur attitude à l'égard d'option ou d'enjeux humains et sociaux, à leurs attentes, à leur niveau de connaissance ou de conscience d'un événement ou d'un phénomène* ». D'une part, le questionnaire « *provoque une réponse* » (Blanchet, Gotman, 1992, p. 40) et d'autre part, en servant des instruments d'analyses statistiques ou mathématiques visent à décrire, à expliquer et à prédire un phénomène selon un cadre conceptuel opérationnel bien défini sous forme de variables mesurables.

Il faut signaler que le questionnaire qui sera mis en œuvre dans cette enquête est exploratoire et prépare à une enquête par entretien.

A. Justification du choix

Le choix de cet outil a été mûrement réfléchi. Il nous permettra non seulement de recueillir des données sur la population mère mais encore de détecter les décrocheurs et les contacter pour envisager quelques entretiens. Compte tenu des contraintes liées à la difficulté de trouver le public qui n'est, à priori, plus à l'université nous avons choisi une promotion pas si lointaine de l'environnement universitaire. Selon le nombre de réponse, ce premier contact avec les étudiants peut nous aider à extraire ceux qui sont en situation de décrochage effective. Nous soulignons que les statistiques et les chiffres fournis sont souvent biaisés. Ceci est dû d'un côté, au manque de communication entre les universités. L'autre revers du système de gestion de la scolarité « *Apogée* » consiste à signaler aussi comme « *défaillant* » ou « *absent* » les étudiants qui sont dans le cadre d'échange « *Erasmus* » voire même les étudiants qui font leur année sous la formule d' « *aménagement des études* » sur deux ans.

Pour autant, il a quand même été conçu pour obtenir des informations sur la population ciblée en tant que telle: le statut social, les conditions de vie étudiante, les opinions. Ajoutons que les questionnaires vont servir avec les entretiens à confronter et approfondir la réflexion sur les réponses des étudiants qui sont interrogés à l'aide des deux instruments. Enfin, le questionnaire permet de « *quantifier de multiples données et de procéder dès lors à de nombreuses analyses de corrélation* ». (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 173).

B. Le contenu

Le questionnaire, qui comporte 106²⁸ questions exposées par écrit, est accompagné par une courte présentation résumant l'objet de l'enquête et un remerciement au répondant pour sa participation.

a. Les types de questions

Les questions fermées

Le répondant doit choisir une ou plusieurs réponses entre les réponses proposées à l'avance.

- Les questions fermées dichotomiques : le choix du répondant se résume le plus souvent en deux possibilités : OUI ou NON
- Les questions à choix multiples : le répondant a le choix de choisir une ou plusieurs réponses dans la liste prédéfinie. Il y a eu deux formes :
 - Les questions multichotomiques à réponse unique: le répondant doit choisir une réponse dans la liste proposée
 - Les questions multichotomiques à réponse multiple: le répondant a le choix entre une ou plusieurs réponses dans la liste proposée.
- Les questions avec échelle d'altitude : le répondant est amené à positionner son opinion ou son degré de satisfaction sur une échelle, de 5 degré, qui comporte deux affirmations opposées à la phrase annoncée.

Les questions ouvertes

Le répondant a toute la liberté concernant le contenu, la forme et la taille de sa réponse.

- Les questions ouvertes du type texte : le répondant peut s'exprimer librement par un ou plusieurs phrases. La réponse n'est alors pas prédéterminée.
- Les questions ouvertes qualitatives : le répondant peut choisir sa réponse parmi une liste prédéfinie et peut l'enrichir avec une autre proposition de réponse.
- Les questions ouvertes de type numérique : le répondant peut s'exprimer librement par des chiffres.

De plus, ce questionnaire comporte 43 questions obligatoires et 62 questions non obligatoires.

²⁸ Annexe 1

| Type de la question | Numéro de la question | Total |
|--------------------------------------|--|-------|
| Les questions fermées | | 60 |
| Dichotomiques | 5, 6, 16, 17, 20, 23, 29, 31, 33, 36, 39, 41, 43, 44, 46, 50, 51, 53, 59, 61, 65, 68, 69, 71, 72, 74, 76, 77, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 90, 92, 94, 96, 99, 100, 103 | 41 |
| À choix multiples | | |
| Multichotomiques à réponse unique | 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 47, 52, 57, 84 | 12 |
| Multichotomiques à réponse multiples | 64, 66 | 2 |
| Avec échelle d'altitude | 28, 42, 49, 58, 85 | 5 |
| Les questions ouvertes | | 46 |
| Texte | 14, 19, 25, 26, 27, 30, 37, 38, 40, 48, 55, 56, 60, 62, 63, 70, 73, 88, 91, 98, 104, 105, 106 | 23 |
| Qualitatif | 12, 13, 15, 18, 21, 22, 24, 34, 35, 45, 54, 67, 75, 78, 79, 80, 93, 95, 101, 102 | 20 |
| Numérique | 1, 32, 97 | 3 |

Tableau 8 : Répartition des questions par type.

b. Les dimensions

La complexité du processus justifie la taille du questionnaire. En effet, nous avons eu le souci de recueillir le maximum d'informations sur le public concerné. Néanmoins, nous sommes conscients que les variables sont tellement innombrables que nous ne pouvons pas les limiter. Ce questionnaire comprend des questions communes à la totalité de l'effectif (de la question n°1 au n°89), et des questions adaptées aux étudiants qui ont quitté l'université (de la question n°90 au n°105).

Tout d'abord commençons par les deux dernières questions n°105 et n° 106.

À la première question nous demandons au répondant s'il a des conseils à donner aux nouveaux étudiants. L'objectif est double. D'une part, la question lui donne la posture de référent, ce qui, peut être, nous aide à avoir ses coordonnées qui seront l'objet de la question 106. D'autre part, cette question de type ouverte lui donne la possibilité de s'exprimer

librement et sans limites afin de nous permettre d'acquérir des réalités, ou des variables, qui nous ont échappé dans la conception du questionnaire.

Par la seconde, nous demandons le courriel du sujet afin d'envisager une interview à laquelle l'échange sera plus qualitatif. L'obtention des coordonnées par d'autres moyens, sans le consentement est illégale.

La réponse à ces deux questions n'est pas obligatoire et ne concerne que les étudiants qui ont quitté l'université.

Les caractéristiques d'entrée (pré-admission Tinto1993)

Attributs personnels

Les questions 1/2/3/4/7/8/9/10 consistent à connaître des caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, le genre, l'origine socioculturelle, le statut familial et le statut professionnel. Les réponses sont obligatoires. Tandis que les questions 68/69/70 peuvent nous donner une idée sur son état de santé. Les réponses à ces dernières ne sont pas obligatoires.

Expériences scolaires antérieures

Les questions 14/15/16/17/18/19/20 sont centrées sur le passé scolaire avant 2013/2014 telle que la série et la mention du baccalauréat, savoir s'il a redoublé auparavant ou encore s'il a fait une expérience dans une autre université et les raisons qui l'ont poussé à la quitter.

L'engagement

But et intention

Nous attendons des questions 21/22 des réponses qui relatent le projet personnel de l'étudiant et les raisons pour lesquelles il a choisi de s'inscrire à cette filière d'étude. Parallèlement, nous avons voulu, par la question 86, connaître s'il a une expérience professionnelle dans le domaine de ses études vu que celle-ci peut impacter l'élaboration de son projet.

Engagement avec l'extérieur

La question 31 concerne l'activité extra-universitaire parce qu'elle a un impact sur la formation de la personnalité (autonomie, responsabilité) et sur le rendement scolaire (l'éveil des sens, l'oral, la distraction) comme elle peut ainsi empêcher l'étudiant à se concentrer sur les études (le militantisme, le bohémisme).

Buts poursuivis

Les questions 25/26/27/28/29/30 devaient permettre de connaître l'indice de satisfaction vis-à-vis de la filière et de donner une idée sur l'effet de la filière dans le parcours des étudiants. Tandis que les questions 79/80/81/82/83/84 seront focalisées sur les effets des problèmes rencontrés durant le parcours universitaire et les moyens mobilisés par l'étudiant pour les résoudre ou les dépasser. Pour les questions 87/88 nous avons voulu savoir le degré de sa persévérance face à de nouvelles opportunités comme l'emploi.

L'intégration personnelle et normative

Intégration scolaire

Nous avons choisi deux indicateurs. Le premier indicateur est le rendement scolaire. D'ailleurs les questions 32/33/34/35 sont focalisées sur le temps de travail universitaire et la fréquentation des bibliothèques.

La question 89 est déterminante dans la mesure où elle nous permettra de distinguer les étudiants qui ont réussi leur année et ceux qui l'ont échouée. Si l'étudiant affirme qu'il a réussi, le questionnaire s'arrête pour lui et il renvoie le formulaire. Pour l'autre cas, l'interrogé est prié de continuer à répondre aux questions suivantes. De plus, à l'aide des questions 90/91/92/93/94/95/96/97/98 nous nous intéressons à l'absentéisme aux cours et aux examens s'il a eu lieu et les raisons sous-jacentes.

Le deuxième indicateur est l'interaction avec le personnel de l'établissement: Les questions 45/46/47/48/49/50/51/52 traitent le type et la qualité de la relation qu'entretient l'étudiant avec les enseignants. C'est l'occasion pour l'étudiant d'exprimer son degré de satisfaction entre ses relations et ses attentes par rapport au corps enseignant. L'état de satisfaction a un impact sur l'intégration scolaire.

Aux questions 57/58, nous abordons la relation qu'entretient l'étudiant avec le service administratif de l'établissement dans lequel il est affilié, et plus précisément son avis concernant l'accès à l'information, la disponibilité et l'efficacité du service. Ces questions vont nous permettre de dévoiler l'aspect communicatif de l'étudiant et son adhésion aux normes institutionnelles.

Tandis que pour les questions 61/62/63, nous examinons les services d'accueil sur le campus tel que le service de la vie étudiante, les services de gestion de scolarité ou encore les résidences universitaires. C'est l'occasion pour l'étudiant de donner son avis sur la qualité de l'accueil dès les premiers jours à l'université et les problèmes rencontrés s'il y a lieu.

Intégration sociale

Les questions 59/60 sont centrées sur les activités hors programme telles que la fréquentation de l'étudiant, des restaurants universitaires ou les différents espaces de rencontres, des étudiants sur le campus. Ces données nous permettent de connaître le degré de socialisation de l'étudiant, et son positionnement dans la communauté étudiante.

L'expérience professionnelle de l'étudiant est l'objet de la question 86. Nous cherchons à déceler si l'étudiant a une double activité et de surcroît une double identité (professionnelle et étudiante). Cette donnée nous permettra de savoir s'il va pouvoir se positionner auprès du groupe identitaire par ses absences ou ses disponibilités, ainsi que par ses représentations du monde universitaire.

Par les questions 75/76/77/78 nous ouvrons le champ de l'interaction de l'étudiant avec ses pairs. Cette interaction s'opère avec un public divers, tel que les collègues de cours, de la filière, de l'établissement d'affiliation et plus largement tous les étudiants sur le campus.

Pour les questions 51/52/53/54/55/56, nous explorons l'échange entre les pairs, s'il y a eu lieu, sur des sujets rituels ou du quotidien, tels que l'implication de l'enseignant dans son rôle d'accompagnant, et les problèmes les plus fréquemment rencontrés.

Les questions 71/72/73 viennent pour renforcer les précédentes du fait qu'elles visent à connaître d'une part l'avis de l'interrogé sur l'utilité du service d'accompagnement de l'université et d'autre part son avis sur la fréquentation des étudiants de ces locaux notamment pour des raisons liées aux études. Notons que le partage et l'échange sur les besoins renforcent l'appartenance de l'étudiant à la communauté universitaire.

Pour les questions 64/74 nous interrogeons l'interviewé sur les modes de révisions et sur le partage des affinités. Les réponses nous indiqueront si l'étudiant est en situation d'isolement ou non dans les cours et/ou sur le campus.

Les questions 65/66/67 abordent le thème de la discrimination. Elle est un facteur qui a une influence sur l'intégration sociale de l'étudiant.

Les variables environnementales

Situation financière

Toutes les questions suivantes 4/5/6/7/9/10/11/12/13/54/60/79/93/95/102 abordent directement ou indirectement la situation financière de l'étudiant. Le nombre d'indicateurs justifie l'impact de cette dimension sur le parcours de l'étudiant (bourse, activité salariale, revenu parental, charges familiales, résidence, moyen de locomotion).

Responsabilités familiales

Les questions 5/6 évoquent les responsabilités telles que la prise en charge des enfants et/ou des parents. Cela nécessite notamment le déploiement de moyens pour subvenir à leurs besoins. Cette charge a un impact sur le rendement scolaire et ainsi sur son parcours universitaire.

Contexte familial

La question 8 prend en compte la situation familiale des parents. En effet, la stabilité familiale et l'équilibre psychique sont deux indicateurs qui peuvent influencer le parcours de l'étudiant. Quant aux questions 9/10, elles abordent les catégories socioprofessionnelles des parents selon la nomenclature CSP 1954 qui distinguent 8 groupes. C'est un indicateur qui nous renvoie à l'environnement socioculturel dans lequel l'étudiant a vécu et qui aura des répercussions sur ses attentes, son projet personnel et/ou professionnel.

Encouragement de la famille et de l'entourage

À l'aide des questions 43/44 nous voulons savoir si l'étudiant a eu un soutien moral ou matériel de la part de sa famille ou de ses amis. L'existence du soutien stimule la motivation et son absence peut la freiner.

Le sentiment de l'efficacité personnelle

Par les questions 23/24/25 nous visons l'indicateur de la persuasion de l'étudiant dans le choix de la filière d'étude. Ceci est enrichi par la question 85 qui est sous forme d'une échelle de notation par laquelle l'interrogé évalue sa chance de trouver un emploi après l'obtention d'un diplôme. L'appréciation faible relate des émotions négatives à l'instar du découragement et génère ainsi un manque de confiance en soi.

Tandis que, par les questions 36/37/38/39/40/41/42, nous abordons les indicateurs suivants: la motivation pour les cours, les compétences mobilisées pour la réalisation des tâches, la satisfaction des tâches réalisées et la sensibilité à l'illusion d'incompétence.

Par les questions 99/100/101/102/103/104, nous abordons l'indicateur de l'autoévaluation et le sens que donne l'interrogé à son départ de l'université.

Décision de décrocher

Par les questions 96/97/98, nous cherchons à savoir la date à partir de laquelle l'étudiant a quitté l'université. C'est l'occasion pour l'interrogé de s'exprimer librement sur les motifs qui l'ont poussé à abandonner.

La question 102 nous permettra de connaître le devenir de l'interrogé et s'il est vraiment en situation de décrochage.

C. La diffusion

Afin de recueillir suffisamment de réponses et le maximum d'informations, nous avons opté pour la diffusion du questionnaire auprès d'une large liste qui comporte tous les étudiants de L1. Pour que le questionnaire soit retenu, nous l'avons testé. L'objectif du test est la quête, en premier lieu, de l'intelligibilité et la communicabilité et en second lieu l'objectivité. Nous avons eu l'occasion de le tester auprès de 20 étudiants inscrits en L2 (deuxième année de licence) dans différentes mentions et qui font partie, du public cible. Vu la lenteur des procédures administratives liées à la loi relative à l'informatique, aux fichiers et aux libertés, nous avons décidé de contacter les étudiants sur le campus pour demander leurs coordonnées (courriel, numéro de téléphone, adresse de domicile). Nous avons choisi de les contacter après la période d'examen par soucis d'indisponibilité. Compte tenu du contexte institutionnel, nous devons instaurer un contrat de confiance avec les interlocuteurs en leur précisant que les coordonnées et les informations seront dans la confidentialité totale. 15 questionnaires sont d'« *administration indirecte* » et ce par le biais du courrier électronique où l'enquêté clique sur un lien qui l'oriente vers la plateforme *Google doc* et remplit lui-même en ligne le questionnaire suivi par un retour. Le retour était pour l'un immédiat et pour les autres entre deux semaines et trois mois. Vu l'absence de réponse de quelques répondants pour des raisons inconnues nous avons relancé plusieurs fois pour pouvoir recueillir plus de réponses et de suggestions, voire même pour vérifier l'exactitude des coordonnées. Ensuite, quatre questionnaires par « *administration directe* » où l'interrogation était au moment de la demande de coordonnée et c'était le choix du répondant qui a préféré le document papier en refusant de donner ses coordonnées. Le dernier répondant a préféré recourir au téléphone parce qu'il allait partir en vacances. Cette dernière modalité de communication permet d'économiser le temps et les moyens dans la quête des décrocheurs et pour les rencontres avec les interviewés qui peuvent ne pas être sur la ville de Strasbourg.

Après validation du questionnaire nous l'avons transmis à la direction de la scolarité de l'université pour procéder à la diffusion. Chaque sujet concerné est invité à répondre en ligne sur la plateforme *Google doc* via un mail qui lui est transmis sur son adresse@*etu.unistra.fr*. Notons que, l'interrogé peut recevoir sur sa messagerie *unistra* des courriers pour quelques temps même après son départ de l'université. En plus, ces courriers sont automatiquement transférés sur sa boîte de messagerie personnelle si a priori il a rempli cette option. Il faut

signaler qu'il est prévu que la durée de la réponse soit de 10 à 15 minutes. Enfin, la transmission du questionnaire au service compétent pour la diffusion a eu lieu le 01 Juin 2015.

D. Les données du questionnaire

Avant de commencer à détailler les informations recueillies nous tenons à définir ces termes:

Interrogés: les étudiants inscrits, qui possèdent des adresses mail@*etu.unistra.fr*

Les répondants: les étudiants inscrits qui possèdent des coordonnées et qui ont participé à l'enquête.

Les défailants: les étudiants inscrits qui sont absents lors des examens.

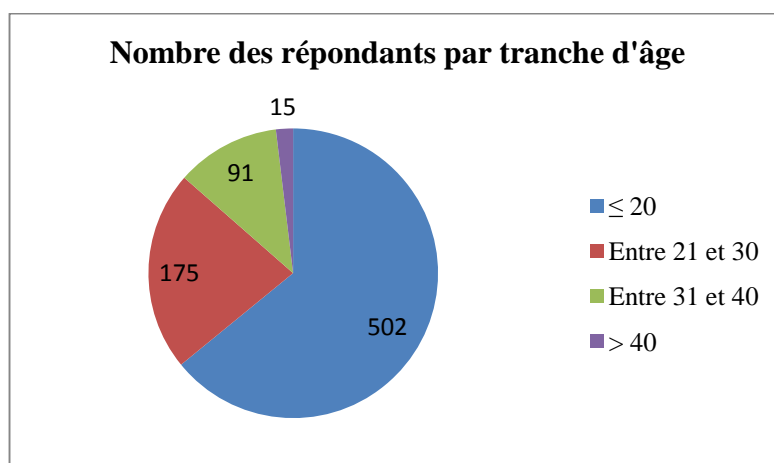
a. Le tri à plat

Le questionnaire a été administré par courriel électronique le 14 septembre 2015. Selon les données statistiques fournies par le Département Production et Partage des Données le nombre des interrogés sera normalement 8545. Nous avons recueilli, au mois de juin 2016, 783 réponses ce qui constitue 9.16% des interrogés. Cependant le Service d'Aide au Pilotage qui a administré le courriel ne nous a pas fourni le chiffre exact de la liste de diffusion.

1. Age

Le nombre de réponses est de 783.

Nos répondants sont de différentes générations. Le plus jeune est âgé de 18 ans et le plus âgé est de 70 ans. La moyenne d'âge des répondants est de 21 ans.



2. Genre

| | | |
|--------------|-----|--------|
| Femme | 526 | 67.2 % |
| Homme | 257 | 32.8 % |

Le nombre de réponses est de 783.

Les réponses des femmes représentent le double des réponses des hommes. Les femmes qui ont répondu au questionnaire représentent 11.13% des femmes inscrites en L1 pour l'année 2013/2014. Tandis que les répondants hommes ne représentent que 6.72% de ceux qui sont inscrits en L1 pour la même année.

3. Origine

| | | |
|---------------------------------|-----|--------|
| Alsace | 520 | 66.4 % |
| France | 172 | 22 % |
| Étranger francophone | 43 | 5.5 % |
| Étranger non francophone | 48 | 6.1 % |

Le nombre de réponses est de 783.

Les français, et principalement les alsaciens, constituent la majorité de nos répondants. Ils représentent 88.4% de l'effectif. Les étudiants européens, de ou hors l'union européenne, font partie des étudiants étrangers.

4.Situation familiale

| | | |
|--------------------|-----|--------|
| Célibataire | 701 | 89.9 % |
| Marié(e) | 16 | 2.1 % |
| Divorcé(e) | 7 | 0.9 % |
| Autre | 56 | 7.2 % |

Le nombre de réponses est de 780.

Les célibataires sont majoritaires parmi les répondants. L'option « Autre » couvre « en concubinage », « pacsé(e) » et « veuf ou veuve ».

5. Avez-vous des enfants à charge ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 12 | 1.5 % |
| Non | 771 | 98.5 % |

Le nombre de réponses est de 783.

La majorité des répondants n'ont pas des enfants à charge.

6. Avez-vous un/plusieurs membre (s) de famille à charge ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 16 | 2 % |
| Non | 767 | 98 % |

Le nombre de réponses est de 783.

La majorité des répondants n'ont pas un ou plusieurs membres de famille à charge.

7. Statut professionnel

| | | |
|------------------------------|-----|--------|
| Étudiant boursier | 292 | 37.3 % |
| Étudiant non boursier | 399 | 51 % |
| Étudiant salarié | 60 | 7.7 % |
| Salarié étudiant | 32 | 4.1 % |

Le nombre de réponses est de 783.

Les non-boursiers sont majoritaires. Les autres répondants ont des ressources financières stables issues d'une bourse ou d'une rémunération salariale.

8. Parents

| | | |
|------------------|-----|--------|
| En couple | 514 | 66.6 % |
| Séparés | 206 | 26.7 % |
| Décédés | 30 | 3.9 % |
| Autre | 22 | 2.8 % |

Le nombre de réponses est de 772.

Les répondants qui ont des parents qui vivent en couple sont majoritaires. L'option « autre » couvre les situations suivantes : « pacsés », « en concubinage », « veuve ou veuf ».

9. Profession du père

| | | |
|---|-----|--------|
| Agriculteur exploitant | 12 | 1.6 % |
| Salarié de l'agriculture | 1 | 0.1 % |
| Patron de l'industrie et du commerce | 34 | 4.5 % |
| Profession libérale et cadre supérieur | 155 | 20.3 % |
| Cadre moyen | 100 | 13.1 % |
| Employé | 160 | 21 % |
| Ouvrier | 133 | 17.4 % |
| Autre | 168 | 22 % |

Le nombre de réponses est de 763.

Nous remarquons que les répondants à la catégorie « autre » sont majoritaire, suivi des « employé » et « profession libérale ». La catégorie « autre » couvre la situation « inactif », « retraité ». Nous pouvons les regrouper en deux ensembles. Le premier groupe se compose de "agriculteur exploitant », « patron de l'industrie et du commerce », « profession libérale et cadre supérieur » et représente 26.4% des professions déclarées du « père ». Le deuxième groupe se constitue de « salarié de l'agriculture », « cadre moyen », « employé », « ouvrier » et « autre ». Ces professions sont majoritaires.

10. Profession de la mère

| | | |
|---|-----|--------|
| Agriculteur exploitant | 5 | 0.7 % |
| Salarié de l'agriculture | 4 | 0.5 % |
| Patron de l'industrie et du commerce | 10 | 1.3 % |
| Profession libérale et cadre supérieur | 108 | 14.4 % |
| Cadre moyen | 69 | 9.2 % |
| Employé | 331 | 44 % |
| Ouvrier | 44 | 5.9 % |
| Autre | 181 | 24.1 % |

Le nombre de réponses est de 752.

Nous remarquons que les répondants à la catégorie « employé » sont majoritaires, suivi de « autre » et « profession libérale et cadre supérieur ». Si nous les regroupons en deux ensembles, le premier groupe se constitue de « agriculteur exploitant », « patron de l'industrie

et du commerce », « profession libérale et cadre supérieur » et représente 26.4%, alors que le second se constitue de « salarié de l'agriculture », « cadre moyen », « employé », « ouvrier » et « autre ». Ces derniers sont majoritaires.

11. Votre lieu de résidence au cours de l'année universitaire 2013/2014

| | | |
|----------------------------|-----|--------|
| Chez les parents | 292 | 37.7 % |
| Logement individuel | 290 | 37.4 % |
| Foyer universitaire | 87 | 11.2 % |
| Colocation | 106 | 13.7 % |

Le nombre de réponses est de 775.

La majorité des répondants vivent chez les parents ou dans un logement individuel. Tandis que la minorité réside en colocation ou à la cité universitaire.

12. Distance entre votre résidence et le lieu d'étude

| | | |
|------------------|-----|--------|
| <10 mn | 236 | 30.4 % |
| <30 mn | 334 | 43 % |
| <60 mn | 152 | 19.6 % |
| Autre | 55 | 7.1 % |

Le nombre de réponses est de 777.

La majorité des répondants habite à moins de 30 mn des lieux d'étude. Un étudiant sur cinq habite à plus de 60 mn des lieux d'étude.

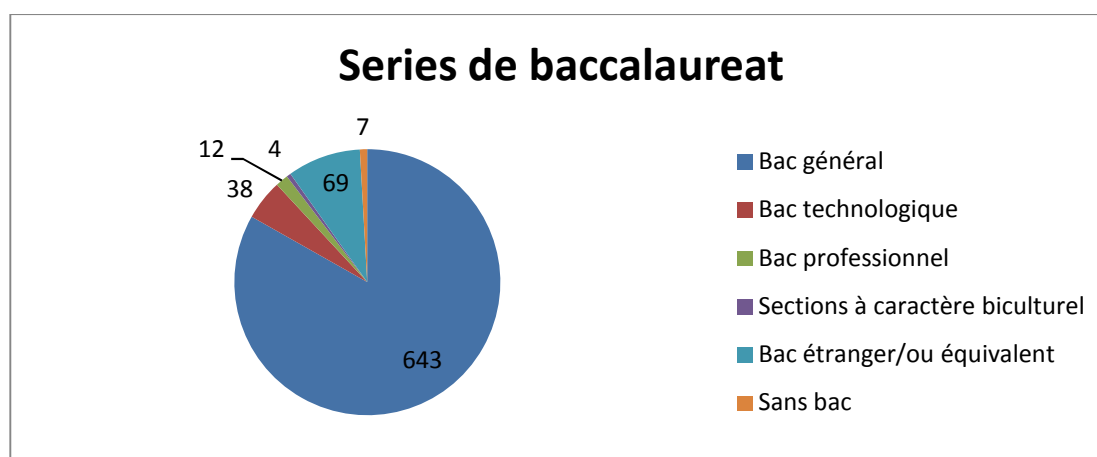
13. Moyen de locomotion pour se rendre aux cours et aux examens

| | | |
|-------------------|-----|--------|
| Deux roues | 110 | 14.3 % |
| Bus-tram | 351 | 45.7 % |
| Train | 81 | 10.5 % |
| Voiture | 44 | 5.7 % |
| Autre | 182 | 23.7 % |

Le nombre de réponses est de 768.

La majorité des répondants utilise le service bus-tram pour se rendre aux cours et aux examens.

14. Série du bac



Le nombre des répondants à cette question est de 773.

Parmi eux 83,18% sont issus d'un bac général. Il faut signaler qu'une minorité inférieure à 1% n'a pas le bac. La loi française permet au non bachelier d'accéder à l'enseignement supérieur par la validation des acquis professionnels ou de l'expérience.

À noter que le baccalauréat général regroupe les spécialités économique et social (ES) littéraire (L) et scientifique (S). Le baccalauréat technologique comprend : sciences et technologies de la santé et du social (ST2S), sciences et technologies de l'industrie et du développement durable (STI2D), sciences et technologies de laboratoire (STL), sciences et technologies du management et de la gestion (STMG), sciences et technologies de l'agronomie et du vivant (STAV), hôtellerie, technique de la musique et de la danse (TMD), sciences et technologies du design et des arts appliqués (STD2A). Quant au bac professionnel, il regroupe tous les différents brevets de technicien supérieur (BTS).

15. Mention du bac

| | | |
|-------------------|-----|--------|
| Passable | 201 | 26 % |
| Assez bien | 273 | 35,3 % |
| Bien | 186 | 24,1 % |
| Très bien | 78 | 10,1 % |
| Autre | 35 | 4,5 % |

Le nombre de réponses est de 773.

Les répondants qui ont une mention « assez bien », « bien » et « très bien » sont majoritaires. Ils constituent ensemble 69,5%. La mention « Passable » a été supprimée par décret en 1983

pour les élèves ayant obtenu une moyenne entre 10 et 12. Un répondant sur quatre a eu son bac avec une mention « Passable ».

L'option « Autre » rassemble les non bacheliers et ceux qui ont obtenu leur bac à la session de rattrapage.

16. Avez-vous redoublé au collège ou au lycée ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 125 | 16 % |
| Non | 658 | 84 % |

Le nombre des répondants est de 783.

La majorité n'a pas redoublé durant leur parcours scolaire avant leur première inscription à l'université.

17. Votre inscription à l'UDS en 2013/2014, est-elle la première dans l'enseignement supérieur ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 519 | 66.4 % |
| Non | 263 | 33.6 % |

Le nombre des répondants est de 782.

Les deux tiers s'inscrivent pour la première fois à l'enseignement supérieur.

18. Si non, pour quelle (s) raison (s) avez- vous quitté l'ancienne université ?

| | | |
|--|-----|--------|
| Choix des parents | 4 | 1.6 % |
| Échec | 81 | 31.8 % |
| Changement de filière | 134 | 52.5 % |
| Rejoindre vos anciens camarades | 1 | 0.4 % |
| Opportunité professionnelle | 12 | 4.7 % |
| Autre | 55 | 21.6 % |

Le nombre des répondants est de 263.

Le répondant peut choisir une ou plusieurs options. Un répondant sur deux a quitté l'ancienne université pour le « changement de filières » et un sur trois à cause de l' « échec ».

19. Filière d'étude

Nous avons recensé 779 réponses.

Les répondants se répartissent sur 68 filières couvrant tous les domaines d'études à l'université de Strasbourg. Les filières les plus représentées sont le Droit, la Psychologie, Sciences de la vie, Langues Vivantes (LEA, LLCE), STAPS, DUT. Notons que parmi les répondants, 5 se sont inscrits dans deux filières. D'autres sont inscrits en L3 sciences de l'éducation, 1 en médecine, 1 en études infirmières.

20. Votre inscription en 2013/2014 est-elle votre première inscription dans la filière ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 585 | 74.7 % |
| Non | 198 | 25.3 % |

Le nombre des répondants est de 783.

La majorité des répondants se sont inscrits pour la première fois en 2013/2014 dans une filière d'étude.

21. La filière dans laquelle vous êtes inscrit en 2013/2014 est elle votre

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Premier choix | 639 | 81.7 % |
| Deuxième choix | 119 | 15.2 % |
| Troisième choix | 17 | 2.2 % |
| Autre | 7 | 0.9 % |

Le nombre de répondants est de 782.

La majorité exprime que la filière à laquelle ils se sont inscrits est leur premier choix. Ce n'est qu'une minorité qui est inscrite comme troisième choix.

22. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi cette filière?

| | | |
|----------------------------|-----|--------|
| Employabilité | 127 | 16.5 % |
| Prestige | 92 | 11.9 % |
| Vocation | 434 | 56.2 % |
| Taux de réussite | 27 | 3.5 % |
| Professionnalisante | 96 | 12.4 % |
| Système d'étude | 105 | 13.6 % |
| Proximité | 48 | 6.2 % |
| Héritage | 14 | 1.8 % |
| Diplôme | 165 | 21.4 % |
| Autre | 120 | 15.5 % |

Le répondant peut choisir une ou plusieurs options.

La raison la plus citée pour le choix de la filière est la vocation. En deuxième lieu, c'est pour avoir un diplôme et en troisième lieu c'est l'employabilité. Ce n'est qu'une minorité qui a choisi la filière en raison de l'héritage.

23. Avez-vous été influencé, lors du choix de votre filière d'étude par un tiers ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 204 | 26.1 % |
| Non | 579 | 73.9 % |

Le nombre de réponses est de 783.

La majorité des répondants n'a pas été influencée par un tiers lors du choix de la filière

Un répondant sur quatre a été influencé.

24. Si oui, veuillez préciser :

| | | |
|------------------------------|-----|--------|
| Pair (s) | 35 | 17.4 % |
| Famille | 114 | 56.7 % |
| Service d'orientation | 30 | 14.9 % |
| Enseignant | 61 | 30.3 % |
| Employeur | 5 | 2.5 % |
| Bureau d'emploi | 0 | 0 % |
| Autre | 20 | 10 % |

Plusieurs options possibles.

Les répondants ont été influencés, en majorité, par la famille. En second lieu par les enseignants puis les pairs.

25. Selon vous, dans votre domaine d'étude, quelle filière débouche le plus sur un emploi ?

Le nombre des répondants est de 405. Parmi eux 226 (55.80%), ont cité une filière, un métier, ou un domaine. Les plus cités par ordre décroissant: le professorat des écoles, les études infirmières, DUT, les filières du réseau et du multimédia, le droit, la commerce, les langues (LEA), l'art. Nous avons recensé 73(18.02%) qui ont répondu « *Aucune idée* » ou « *Je ne sais pas* », 9 (2.22%) « *Toutes* » et 97 (23.95%) « *Aucun* ».

26. Si vous avez la possibilité de choisir une autre filière, quelle serait-elle ?

Le nombre de répondants est de 399. Parmi eux 281 (70.42%) ont exprimé les vœux de changer de filière, s'ils ont la possibilité. Les filières les plus citées sont en ordre décroissant : les filières de santé « médecine, études infirmières, kiné thérapie », DUT, Droit et sciences politiques, préparatoire et étude d'ingénieur. Par ailleurs, nous avons recensé 57 (14.28%) qui ont répondu par « *aucune* » ou « *la même* », et 61 (15.28%) par « *je ne sais pas* » ou « *aucune idée* ».

27. Justifiez :

Le nombre des répondants qui se sont justifiés est de 277. Ce qui représente 69.42% des répondants à la question 26.

35 personnes qui représentent 57.37% de ceux qui ont répondu par " aucune ", se justifient par les expressions telles que « *j'aime ce que je fais* », « *parce que j'aime mon parcours* ». 12 personnes qui ont répondu par « je ne sais pas » qui représente 4.33% des répondants à cette question et 19.67% de ceux qui ont répondu « je ne sais pas » se justifient par des expressions telles que « *tout est flou* », « *avenir incertain* », « *c'est la crise partout* ». Quant à la majorité, qui compte 230 individus, représente 83.03% des répondants. Ceux-ci ont déclaré la possibilité de choisir une autre filière. Nous les avons répartis selon les raisons évoquées à la question 22.

| | | |
|----------------------------|-----|--------|
| Employabilité | 117 | 50.86% |
| Prestige | 2 | 0.86% |
| Vocation | 63 | 27.39% |
| Taux de réussite | 0 | 0% |
| Professionnalisante | 21 | 9.13% |
| Système d'étude | 17 | 7.39% |
| Proximité | 0 | 0% |
| Héritage | 1 | 0.43% |
| Diplôme | 7 | 3.04% |
| Autre | 2 | 0.86% |

La majorité des répondants a évoqué « *l'employabilité* » comme première raison pour le choix de la filière suivie par « *la vocation* » comme seconde raison et « *le système d'étude* » comme troisième raison. Notons que « *le taux de réussite* » ou « *la proximité* » ne se sont pas évoqués.

28. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre satisfaction de la filière d'étude

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Insatisfait : 0 | 38 | 4.9 % |
| 1 | 75 | 9.6 % |
| 2 | 142 | 18.1 % |
| 3 | 211 | 26.9 % |
| 4 | 219 | 28 % |
| Satisfait : 5 | 98 | 12.5 % |

Le nombre des réponses est de 783.

Les répondants qui ont noté leur satisfaction à la filière d'étude ≥ 3 sont majoritaires. Ils représentent 67.4%.

29. Avez-vous regretté votre choix ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 186 | 23.8 % |
| Non | 597 | 76.2 % |

Le nombre des réponses est de 783.

La majorité n'a pas exprimé son regret par rapport aux choix de sa filière d'étude. Par contre, un étudiant sur cinq avoue avoir regretté son choix.

30. Si oui, justifiez:

Le nombre des réponses est de 166 qui représentent 89.24% de ceux qui regrettent le choix de la filière. Les raisons pour lesquelles les répondants ont regretté leur choix des filières sont répartis comme suit par ordre croissant avec des exemples de réponses:

Intégration scolaire et sociale :

« Je n'étais pas préparée à la jungle qu'est la fac, je me suis retrouvée toute seule dans une filière de plus de 100 étudiants en première année, j'étais complètement perdue, personne pour m'aider, or la licence c'est aussi la vie en général qui a été difficile. »

« Compétitivité abusive, aucune aide de la part des enseignants, comme du Crous, ou des autres étudiants. »

Relation avec le personnel (cadre enseignant et administratif) :

« Les professeurs ne veulent pas aider les étudiants. La fac se moque royalement des problèmes des étudiants. Les professeurs font le minimum pour expliquer leurs cours ».

« Pas d'écoute de la part des professeurs, pas d'aide, cours "enseigné" en toute vitesse, pas de communication. »

« L'administration ainsi que les professeurs dans leur ensemble (sauf rares exceptions) ont réussi à me dégoûter de l'université dans son intégralité ; manque d'accompagnement (un encadrement et un suivi de la progression des élèves quasi inexistant), zéro reconnaissance pour le travail fourni (qui en art peut aller de 15 à 25h par dossier). La faculté a été pour moi une grande déception pourtant indépendante et ayant le sens du travail, je ne voudrai désormais pour rien au monde y remettre les pieds. »

Système d'étude / La professionnalisation :

« Peu d'intérêt pour certaines matières, on a l'impression de bosser uniquement pour un papier au bout de 3 ans plutôt que d'acquérir des compétences que l'on pourra réinvestir par la suite »

« L'écart entre la réalité et ce que nous apprenons est de plus en plus grand. Il n'y a aucune application professionnelle. »

« Actuellement, les diplômes sont d'importance moindre comparés à l'expérience professionnelle. »

« Aucun suivi des élèves, des cours qui sont les mêmes depuis 30ans, des profs démotivés qui se fichent pas mal de l'avenir de leurs étudiants, des méthodes de travail non actuelles, aucune réelle professionnalisation malgré le "stage"... »

« Trop dur, un gros volume horaire et beaucoup de choses à faire. »

« J'ai doublé ma première année à quelques points près alors qu'un simple rattrapage aurait pu me faire valider l'année et je double cette année ma deuxième année suite à l'organisation des rattrapages de dernières minutes... Je regrette tout particulièrement l'organisation chaotique de la mise en place de rattrapages de dernières minutes pour cette année scolaire, annoncée 3 semaines avant l'instauration de ces derniers suite à une décision de justice. »

« La réforme engagée ici signe la mort de la faculté. Je plains les plus jeunes qui doivent subir cette aberration. Ce qui est demandé aux étudiants ressemble à un bachotage absurde où l'étudiant est soumis à une évaluation permanente et infantilisante où la dimension de recherche semble exclue. Au lieu de se concentrer sur son travail et mûrir sa réflexion, l'étudiant passe son temps à préparer des "mini-examens" sans queue ni tête.... Ma situation et mon expérience m'ont permis de quitter rapidement ce navire en plein naufrage mais je plains sincèrement ceux qui doivent étudier dans un tel contexte. »

Pré-requis scolaire :

« J'ai regretté d'être resté à Strasbourg car je ne comprends pas mes notes. »

« Niveau beaucoup trop haut pour moi, j'ai été mal informée des cours que j'aurai, très peu de cours m'ont plu, nous ne sommes pas entourés à l'université, nous n'avons pas de soutien ou d'aide nous permettant vraiment d'être orientés comme il le faudrait. »

« L'enseignement est beaucoup trop compliqué, le niveau dès le départ était impossible à atteindre. »

L'environnement universitaire :

« Taux de réussite trop faible. »

« Filière bouchée, avec trop de monde, et trop générale. Pas assez concret. »

« Dysfonction de l'emploi du temps. (Cours de 8 à 10 puis de 1 à 2h30 et de 17 à 19). Salle inadaptée aux nombres d'étudiants à accueillir (nombres de place, petit tableau pour un amphithéâtre, micro qui ne marche pas). »

« Non adapté à ma personnalité, environnement désagréable dans l'ensemble. »

« ça a détruit une année de ma vie, le manque d'encadrement, le fait d'être qu'un numéro parmi d'autres (les profs ne connaissent pas nos noms). Le fait d'être à 600 dans le même

amphi, impossible de suivre quoi que ce soit. L'administration absolument dégueulasse, aucune communication, une galère infinie pour chaque papier à chercher. Des emplois du temps immondes, parfois 6 heures de trou avant de reprendre les cours. Des profs en TD qui ne parlent même pas la langue française, on n'est pas là pour faire des études internationales, un cruel manque de soutien, bref la fac est un gouffre qui ne mène à rien, et puis, qu'est ce qu'on trouve à l'heure actuelle comme boulot avec une licence de bio? ou même un master? Travailler au Mcdo ou au Subway? Après autant d'années d'études? C'est con. »

L'employabilité :

« Pas de débouchés. »

« Mauvais choix d'orientation, pas assez réfléchis sur les débouchés concrets en terme d'emplois. »

L'orientation :

« L'orientation au lycée nous dirige vers l'université alors que le système d'études ne convient pas à tous types d'élèves. »

« Nous ne sommes pas assez suivis au lycée pour l'orientation. J'ai pris cette filière par facilité. J'aurais pu faire une école ou aller à une autre filière qui m'aurait permis de mieux m'épanouir et où il y aurait plus de débouchés. Nous ne sommes pas assez conseillés. »

« Je n'avais plus le choix car je n'étais accepté autre part. »

" Mensonges sur le contenu de la formation aux portes ouvertes et au forum des métiers. "

« J'ai choisi cette filière sur les conseils de mes professeurs en terminale en fonction de mes capacités et de mes résultats plus qu'en fonction de mes envies. »

Financier :

« J'ai perdu du temps. »

« La fac était pour moi un endroit où je ne pouvais que réussir, mais travailler à 1h de train, avoir cours tous les jours dans la semaine et devoir tout payer tout le temps, tout de sa poche, c'est très très difficile surtout quand les parents ne peuvent pas vous soutenir... Ensuite les factures s'accumulent et il faut faire un choix, l'école ou le travail... »

« Un choix qui m'a fait perdre du temps et de l'argent, ainsi que ma bourse du fait de l'absence de rattrapages. »

31. Avez-vous une activité extra-universitaire sur le campus ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 232 | 29.7 % |
| Non | 548 | 70.3 % |

Le nombre des réponses est de 780.

La majorité des répondants n'a pas d'activité extra-universitaire sur le campus. À noter que, le nombre de ceux qui la pratiquent n'est pas négligeable.

32. Combien d'heures, par semaine, avez-vous consacré à la révision de vos cours ?

| | | |
|------------------|-----|--------|
| < 10 h | 381 | 48.7 % |
| < 20 h | 302 | 38.6 % |
| < 40 h | 68 | 8.7 % |
| Autre | 31 | 4 % |

Le nombre des réponses est de 780.

Presque la moitié des étudiants ont consacré moins de 10 heures par semaine à la révision des cours.

33. Avez-vous fréquenté les bibliothèques ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 587 | 75 % |
| Non | 196 | 25 % |

Le nombre des réponses est de 783.

Trois répondants sur quatre ont fréquenté les bibliothèques.

34. Si non, pour quelles raisons ?

| | | |
|---|----|--------|
| Mauvais accueil | 14 | 7.5 % |
| Espace non adapté | 33 | 17.6 % |
| Bruit | 32 | 17.1 % |
| Ressources documentaires insuffisantes | 11 | 5.9 % |
| Heures des cours et / ou de travail ne le permettant pas | 71 | 38 % |
| Encombrement | 27 | 14.4 % |
| Autre | 73 | 39 % |

Le nombre des répondants est de 196. Plusieurs options possibles.

La majorité des répondants ne fréquentaient pas la bibliothèque à cause de son environnement (Mauvais accueil, espace non adapté, bruit, encombrement, ressources documentaires insuffisantes). En second lieu, l'indisponibilité des répondants liée aux cours ou au travail.

35. Si oui, combien d'heures par semaine ?

| | | |
|--------|-----|--------|
| < 5 h | 323 | 55.3 % |
| < 10 h | 198 | 33.9 % |
| < 20 h | 48 | 8.2 % |
| Autre | 15 | 2.6 % |

Le nombre des réponses est de 584.

Les répondants, pour la plupart, font moins de 5 heures par semaine à la bibliothèque

36. Considérez-vous que la fréquentation de la bibliothèque vous a aidé à bien étudier ?

| | | |
|-----|-----|--------|
| Oui | 428 | 63.8 % |
| Non | 243 | 36.2 % |

Le nombre des réponses est de 671. Sachant que le nombre des répondants qui déclarent à la question 33 avoir fréquenté les bibliothèques est de 587.

La majorité estime que la fréquentation de la bibliothèque l'a aidée à bien étudier. Cependant, un étudiant sur trois considère que la fréquentation des bibliothèques ne l'a pas aidé à bien étudier.

37. Dans quelle matière vous êtes-vous senti le plus à l'aise ?

Le nombre des répondants est de 779.

431 (55.32%) répondants affirment être plus à l'aise dans les matières principales (ou dominantes) de la filière. En revanche, 318 (40.82%) affirment être plus à l'aise dans les matières secondaires (ou optionnelles). Parmi les répondants nous avons recensé 30 (3.85%) affirmant être à l'aise dans toutes les matières.

38. Dans quelle matière vous êtes-vous senti le plus mal à l'aise ?

Le nombre des répondants est de 778.

567 (72.87%) répondants affirment ne pas être à l'aise dans les matières principales (ou dominantes) de la filière. En revanche, 14 (1.79%) affirment ne pas être à l'aise dans les matières secondaires (ou optionnelles). Parmi les répondants il y a 197 (25.32%) affirment ne pas être à l'aise dans toutes les matières.

39. Avez-vous réussi à bien gérer votre temps d'étude ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 528 | 67.4 % |
| Non | 255 | 32.6 % |

Le nombre des réponses est de 783.

Deux étudiants sur trois déclarent avoir réussi à bien gérer le temps d'étude.

40. Si non, pour quelles raisons ?

Le nombre des réponses est de 209.

Nous avons réparti les raisons évoquées par les répondants dans le tableau suivant.

| | | |
|---------------------------------------|-----|---|
| Motivation | 163 | <i>désintéressement pour cette filière. Manque d'implication et de motivation</i> |
| Activité salariale | 69 | <i>En raison de manque de moyens financiers, je devais beaucoup travailler à côté de mes études, ce qui m'a empêché de véritablement travailler mes Td et d'avoir de meilleurs résultats.</i> |
| Organisation | 112 | <i>Je prenais trop de temps à retaper mes cours et il ne m'en restait plus assez pour vraiment les apprendre ensuite.</i> |
| Emploi du temps | 134 | <i>Emploi du temps discontinu. Beaucoup d'heures creuses. Trop d'heures de cours (32 par semaine) alors qu'il ya un contrôle continu avec examens toutes les semaines.</i> |
| Encadrement | 17 | <i>Aucune aide des professeurs</i> |
| Activités en dehors des cours | 12 | <i>Je m'intéresse plus à d'autres activités telles la lecture le cinéma ou les jeux vidéo.</i> |
| Une personne(s) à charge | 3 | <i>Ayant un enfant à charge, et un compagnon dont le travail prend beaucoup de temps, je n'en avais pas suffisamment (du temps) à consacrer pour étudier, lire, dissenter, réviser.</i> |
| Handicap | 4 | <i>Avec un trouble bipolaire et un trouble de l'attention non-traités. Gérer mon temps m'était très difficile.</i> |
| Orientation | 3 | <i>je voulais changer d'orientation</i> |
| Environnement non encourageant | 16 | <i>Punaises de lits entraînant une dépression, insomnie et donc fatigue extrême</i> |
| Difficultés des cours | 28 | <i>Car certains cours étaient incompréhensifs, ce qui ne me permettait pas de bien réviser</i> |
| Transport | 41 | <i>Le fait de passer 2h10 par jour dans les transports en commun m'a mis en dépression</i> |

Notons que, plusieurs répondants ont évoqué plus d'une raison : «*Manque de temps, travail étudiant à côté, activités liées à la musique, allers-retours en train, manque de motivation;* »

41. Arrivez-vous souvent à réaliser vos tâches quotidiennes liées à vos études ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 514 | 69.5 % |
| Non | 226 | 30.5 % |

Le nombre des réponses est de 740.

La majorité des répondants affirme qu'ils arrivaient à réaliser les tâches quotidiennes liées aux études. Un étudiant sur trois n'arrivait pas.

42. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre satisfaction des tâches réalisées

| | | |
|------------------------|-----|--------|
| Insatisfait : 0 | 28 | 3.6 % |
| 1 | 81 | 10.4 % |
| 2 | 181 | 23.1 % |
| 3 | 281 | 35.9 % |
| 4 | 177 | 22.6 % |
| Satisfait : 5 | 34 | 4.3 % |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité des répondants (62.9%) ont donné une note ≥ 3 affirmant leur satisfaction des tâches réalisées. En revanche un répondant sur trois exprime qu'il n'est pas satisfait.

43. Avez-vous eu le soutien de votre famille et/ou de vos proches durant vos études ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 623 | 79.7 % |
| Non | 159 | 20.3 % |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité des répondants ont eu le soutien familial durant les études. Néanmoins un étudiant sur cinq affirme le contraire.

44. Considérez-vous que le soutien des autres est déterminant pour réussir vos études ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 595 | 77 % |
| Non | 178 | 23 % |

Le nombre des réponses est de 773.

La majorité des répondants affirme que le soutien des autres favorise la réussite. Un répondant sur cinq affirme qu'il n'est pas déterminant.

45. Quel type de relation avez-vous entretenu avec les enseignants ?

| | | |
|----------------------|-----|--------|
| Amicale | 202 | 25.8 % |
| Horizontale | 105 | 13.4 % |
| Verticale | 130 | 16.6 % |
| Distance | 258 | 33 % |
| Conflictuelle | 35 | 4.5 % |
| Aucune | 221 | 28.3 % |
| Autre | 44 | 5.6 % |

Plusieurs options possibles.

En premier lieu, la majorité déclare entretenir une relation distancée avec les enseignants. En second lieu, des répondants affirment qu'ils n'ont entretenu aucune relation. En troisième lieu, d'autres ont noué une relation amicale. Notons qu'une minorité a eu des relations conflictuelles avec les enseignants.

46. Avez-vous été confronté à des problèmes de communication avec l'équipe pédagogique ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 280 | 35.7 % |
| Non | 503 | 64.3 % |

Le nombre des réponses est de 783.

La majorité des répondants n'ont pas été confronté à des problèmes de communications avec l'équipe pédagogique. Néanmoins, un répondant sur trois en a eus.

47. Si oui, avec :

| | | |
|---------------------------|-----|--------|
| Une seule personne | 74 | 26.4 % |
| Quelques uns | 181 | 64.6 % |
| Toute l'équipe | 25 | 8.9 % |

Le nombre des réponses est de 280.

La majorité des répondants a rencontré des problèmes de communication avec quelques enseignants. Un étudiant sur quatre a eu des problèmes avec un seul enseignant. La minorité (Un répondant sur dix) a eu des problèmes de communication avec toute l'équipe pédagogique.

48. A votre avis, pourquoi ?

Le nombre des répondants est de 195.

Nous avons réparti les réponses selon trois groupes.

| | | | |
|--|-----|--------|---|
| Des raisons liées à l'étudiant | 5 | 2.56% | <i>barrière du langage Préjugés, personnalité atypique de ma part</i> |
| Des raisons liées à l'enseignant | 176 | 90.25% | <i>Ce sont essentiellement des chercheurs, pas des pédagogues. Parce que c'est un con traditionaliste et prenant plaisir à blesser les gens</i> |
| Des raisons liées à l'environnement | 14 | 7.17% | <i>Mauvaise organisation, trop d'étudiants L'information passe peu ou prou entre tous les différents acteurs.</i> |

49. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre relation avec les enseignants :

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| Mauvaise : 0 | 47 | 6 % |
| 1 | 78 | 10 % |
| 2 | 155 | 19.8 % |
| 3 | 248 | 31.7 % |
| 4 | 178 | 22.8 % |
| Bonne : 5 | 76 | 9.7 % |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité (64.2%) estime que la relation avec les enseignants est plutôt bonne. Le degré de satisfaction se traduit ici par les notes ≥ 3 . Néanmoins un répondant sur trois a considéré sa relation est plutôt mauvaise avec les enseignants puisqu'ils ont attribué une note ≤ 2 .

50. Aux heures de permanence, les enseignants étaient-ils disponibles pour vous accueillir et pour vous écouter ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 552 | 70.6 % |
| Non | 230 | 29.4 % |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité considère que les enseignants étaient disponibles pour les accueillir et pour les écouter aux heures de permanence.

51. Considérez-vous que vos enseignants sont communicatifs ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 589 | 75.3 % |
| Non | 193 | 24.7 % |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité considère que les enseignants sont communicatifs, en confirmant la question n°46. Cependant un étudiant sur quatre trouve les enseignants non communicatifs.

52. Si oui, avec

| | | |
|---------------------------|-----|---------|
| Tous les étudiants | 296 | 50.25 % |
| Quelques étudiants | 283 | 48.04 % |
| Un seul étudiant | 10 | 1.69 % |

Le nombre des réponses est de 589.

La moitié des répondants affirme que les enseignants sont communicatifs avec tous les étudiants. Pareillement, presque la moitié souligne que les enseignants sont communicatifs avec quelques étudiants.

53. Parmi vos collègues, y-avait-il un qui vous a avoué que la communication avec un ou plusieurs enseignants lui a permis de réussir ses études ou à dépasser ses problèmes ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 209 | 28.9 % |
| Non | 515 | 71.1 % |

Le nombre des réponses est de 724.

Une minorité des répondants (trois sur dix) atteste qu'il y a parmi les collègues un ou plusieurs qui lui ont avoué que la communication avec les enseignants lui a permis de réussir ses études et dépasser ses problèmes.

54. Si oui, quel(s) type(s) de problème(s) résolu ?

| | | |
|----------------------|-----|--------|
| Pédagogique | 175 | 80.6 % |
| Financier | 24 | 11.1 % |
| Relationnel | 43 | 19.8 % |
| Administratif | 88 | 40.6 % |
| Santé | 21 | 9.7 % |
| Autre | 9 | 4.1 % |

Plusieurs options possibles.

Les principaux problèmes résolus selon les répondants sont plutôt d'ordre pédagogique et administratif.

55. Considérez-vous que les procédures administratives liées à vos études (transport, résidence, bourse, inscription administrative et pédagogique, documentation...) soient accessibles ?

| | | |
|------------|-----|-------|
| Oui | 519 | 66.3% |
| Non | 263 | 33.7% |

Le nombre des réponses est de 782.

La majorité des répondants énonce que les procédures administratives sont accessibles. En revanche un étudiant sur trois considère qu'elles sont inaccessibles.

56. Si non, quel(s) service(s) considérez-vous comme inaccessible(s) ?

| | | |
|-----------------------------------|-----|--------|
| Transport | 75 | 10.3 % |
| Résidence | 121 | 16.6 % |
| Bourse | 269 | 36.8 % |
| Inscription administrative | 205 | 28 % |
| Inscription pédagogique | 155 | 21.2 % |
| Documentation | 143 | 19.6 % |
| Titre de séjour | 33 | 4.5 % |
| Autre | 110 | 15 % |

L'interrogé peut choisir plusieurs options.

La bourse ainsi que l'inscription administrative et pédagogique sont les services les plus inaccessibles.

57. Pour vous renseigner sur les procédures administratives au sein de votre établissement, comment avez-vous trouvé l'accès à l'information ?

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| Facile | 254 | 32.5 % |
| Pas facile | 458 | 58.6 % |
| Inaccessible | 70 | 9 % |

Le nombre de répondants est de 782.

La majorité ne trouve pas facile de se renseigner sur les procédures administratives au sein de l'établissement d'affiliation. Un étudiant sur trois trouve l'accès à l'information est facile.

58. Notez de 0 à 5 la disponibilité et l'efficacité du service administratif au sein de votre établissement:

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| Mauvaise : 0 | 107 | 13.7 % |
| 1 | 159 | 20.3 % |
| 2 | 221 | 28.3 % |
| 3 | 168 | 21.5 % |
| 4 | 94 | 12 % |
| Bonne : 5 | 33 | 4.2 % |

Le nombre de répondants est de 782.

La majorité des répondants (62.3%) exprime son insatisfaction pour la disponibilité et l'efficacité du service administratif au sein de l'établissement d'affiliation en accordant une note ≤ 2 .

Un étudiant sur trois est satisfait du service administratif dans l'établissement d'affiliation.

59. Avez-vous fréquenté les restaurants universitaires ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 450 | 58.2 % |
| Non | 323 | 41.8 % |

Le nombre de répondants est de 773.

La majorité des répondants a fréquenté les restaurants universitaires. Deux étudiants sur cinq n'ont jamais fréquenté les restaurants universitaires.

60. Si non, pourquoi ?

| | | |
|---------------------------|-----|--------|
| Encombrement | 130 | 41.4 % |
| Qualité du service | 106 | 33.8 % |
| Prix élevé | 60 | 19.1 % |
| Distance | 62 | 19.7 % |
| Autre | 79 | 25.2 % |

Plusieurs options sont possibles.

L'encombrement et la qualité des services sont les principales raisons pour lesquelles les répondants n'ont pas fréquenté les restaurants universitaires.

61. Lors de votre premier jour à l'université, avez-vous été bien accueilli ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 656 | 83.9 % |
| Non | 126 | 16.1 % |

Le nombre de répondants est de 782.

La majorité des répondants avoue qu'ils étaient bien accueillis lors de leur premier jour à l'université. Un étudiant sur dix exprime le contraire.

62. Si non, quel type de problème avez-vous rencontré ?

Nous avons recensé 119 réponses répartis dans le tableau suivant.

| | | |
|----------------------|----|--|
| Organisation | 17 | <i>L'amphi ne permettait pas d'accueillir tous les étudiants, il fallait s'asseoir à même le sol. Honteux pour une université comme celle de Strasbourg.</i> |
| Orientation | 30 | <i>Il fallait courir dans tous les sens, nous ne savions pas clairement où trouver ce dont nous avons besoin, les interlocuteurs que nous avons, étaient pour la plupart désagréables. Pour un premier jour, c'est effrayant et même paralysant.</i> |
| Information | 23 | <i>Aucune explication concernant les premiers pas dans la vie étudiante (où chercher sa carte, où s'inscrire ...)</i> |
| Pas d'accueil | 49 | <i>Il n'y a aucun accueil tout simplement, des discours réchauffés et préparés. Rien de sincère.</i> |

Parmi les répondants, il y a ceux qui ont rencontré plus qu'un problème lors de leur premier jour à l'université : « *Tous les problèmes qu'un nouvel arrivant rencontre. On ne connaît rien du tout concernant le campus, ni bâtiment, ni salles, et pour se renseigner on ne connaît pas non plus l'emplacement de l'administration.* »

63. Avec qui ?

Nous avons recensé 89 réponses.

| | | |
|----------------------------|----|--------|
| Collègues | 5 | 5.6% |
| Amicale/association | 7 | 7.86 |
| Administration | 37 | 41.57 |
| Enseignant | 21 | 23.59 |
| Ouvrier | 1 | 1.12% |
| Aucune personne | 18 | 20.22% |

La majorité des répondants a rencontré des problèmes lors de leur premier jour à l'université avec un personnel administratif et/ou avec un enseignant. Un étudiant sur cinq n'a pas rencontré de problèmes relationnels avec les autres acteurs académiques.

64. Généralement, vous avez révisé/préparé vos cours/examens :

| | | |
|---|-----|--------|
| Seul | 603 | 77.1 % |
| Avec une seule personne | 188 | 24 % |
| En groupe (deux personnes ou plus) | 204 | 26.1 % |

Plusieurs options de réponses possibles.

La majorité des répondants a révisé ou préparé les cours ou les examens souvent seul.

65. Avez-vous été victime d'un acte de discrimination ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 65 | 8.3 % |
| Non | 717 | 91.7 % |

Le nombre de répondants est de 782.

La majorité n'était pas victime d'un acte de discrimination. Par ailleurs, un étudiant sur dix avoue être victime d'un acte de discrimination.

66. Si oui, de quel type ?

| | | |
|---|----|--------|
| Sexuel | 8 | 12.3 % |
| Ethnique/Racial /National | 37 | 56.9 % |
| L'orientation sexuelle | 7 | 10.8 % |
| En raison de la grossesse | 3 | 4.6 % |
| Les mœurs | 12 | 18.5 % |
| L'état de santé | 6 | 9.2 % |
| L'âge | 6 | 9.2 % |
| L'activité syndicale /L'opinion politique/L'exercice du droit de grève | 4 | 6.2 % |
| Les caractéristiques génétiques /Physique | 12 | 18.5 % |

Plusieurs options possibles.

Plus de la moitié des répondants affirme être victime d'une discrimination de type ethnique, racial, national. Les caractéristiques génétiques et physiques ainsi que les mœurs viennent en second lieu.

67. De la part de qui ?

| | | |
|-----------------------------------|----|--------|
| Un personnel administratif | 12 | 18.5 % |
| Un ouvrier | 3 | 4.6 % |
| Un enseignant | 26 | 40 % |
| Un étudiant | 36 | 55.4 % |
| Autre | 4 | 6.2 % |

Plusieurs options de réponses possibles.

Les actes de discrimination dont les répondants ont été victimes sont en majorité de la part d'étudiants puis de la part d'enseignants et enfin de la part du personnel administratif.

68. Avez-vous une maladie chronique ou un handicap ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 52 | 6.8 % |
| Non | 712 | 93.2 % |

Le nombre des réponses est de 764.

Les répondants qui ont une maladie chronique ou un handicap sont minoritaires.

69. Avez-vous consulté un médecin sur le campus universitaire ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 94 | 12.4 % |
| Non | 664 | 87.6 % |

Le nombre des réponses est de 758.

Les répondants qui ont consulté un médecin sur le campus sont minoritaires.

70. Si oui, quelle spécialité ?

Les spécialités consultées sont : la médecine générale (65%), la psychiatrie (17%), la gynécologie (3%), la nutrition (5%), la médecine du sport (1%). Notons que 9% ont déclaré avoir recours à un psychologue.

71. Pensez-vous qu'il soit nécessaire que l'université propose un service d'accompagnement pour les nouveaux étudiants ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 598 | 79 % |
| Non | 159 | 21 % |

Le nombre des répondants est de 757.

La majorité des répondants pensent qu'il est nécessaire de créer un service d'accompagnement pour les nouveaux étudiants.

72. Parmi vos collègues, y-a-t il quelqu'un qui a fréquenté un service psychologique pour des raisons liées à des difficultés dans ses études ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 94 | 12.5 % |
| Non | 657 | 87.5 % |

Le nombre des répondants est de 751.

Un étudiant sur dix confirme connaître parmi ses collègues un qui a fréquenté un service psychologique pour des raisons liées à des difficultés dans les études.

73. Si oui, combien d'étudiants connaissez-vous ?

Les 94 répondants ont signalé 112 cas.

74. Avez-vous des affinités avec d'autres personnes sur le campus ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 652 | 86.5 % |
| Non | 102 | 13.5 % |

Le nombre des répondants est de 754.

La majorité des répondants affirme avoir des affinités avec d'autres personnes sur le campus.

Un répondant sur dix n'a pas d'affinité sur le campus.

75. Comment avez-vous trouvé la plupart de vos collègues ?

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| Sympathiques | 573 | 77.5 % |
| Distants | 158 | 21.4 % |
| Profiteurs | 119 | 16.1 % |
| Coopératifs | 214 | 29 % |
| Discrets | 111 | 15 % |
| Joviaux | 194 | 26.3 % |
| Extravertis | 146 | 19.8 % |
| Stratèges | 101 | 13.7 % |
| Introvertis | 57 | 7.7 % |
| Autre | 36 | 4.9 % |

Plusieurs options sont possibles.

La majorité des répondants considère que leurs collègues sont sympathiques, coopératifs et extravertis.

76. Considérez-vous que l'échange entre collègues, hors des heures de cours, soit indispensable ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 611 | 80.4 % |
| Non | 149 | 19.6 % |

Le nombre des répondants est de 760.

La majorité considère que l'échange entre collègues hors des heures des cours est indispensable.

77. Avez-vous gardé des contacts en dehors des cours ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 633 | 83.8 % |
| Non | 122 | 16.2 % |

Le nombre des répondants est de 755.

La majorité a gardé contact en dehors des cours.

78. Si oui, avec qui le plus souvent ?

| | | |
|----------------------------------|-----|--------|
| Les collègues de classe | 543 | 84.6 % |
| Autres étudiants | 354 | 55.1 % |
| Des enseignants | 41 | 6.4 % |
| Des agents administratifs | 3 | 0.5 % |
| Autre | 9 | 1.4 % |

Plusieurs options sont possibles.

La majorité des répondants qui a gardé des contacts en dehors des cours a signalé que c'était principalement avec des collègues de classe et avec d'autres étudiants. Une minorité a préservé des contacts avec des enseignants et des agents administratifs.

79. Quel type de problème avez-vous rencontré durant vos études ?

| | | |
|---------------------|-----|--------|
| Logement | 152 | 20.3 % |
| Nutrition | 175 | 23.4 % |
| Relation | 190 | 25.4 % |
| Transport | 174 | 23.2 % |
| Familial | 146 | 19.5 % |
| Culturel | 34 | 4.5 % |
| Linguistique | 60 | 8 % |
| Racisme | 12 | 1.6 % |
| Santé | 114 | 15.2 % |
| Financier | 274 | 36.6 % |
| Autre | 129 | 17.2 % |

Plusieurs options sont possibles.

En premier lieu, la majorité des répondants a rencontré des problèmes financiers. Les problèmes liés au logement, nutrition, transport s'inscrivent dans le même cadre. En deuxième lieu, les répondants ont rencontré des problèmes d'ordre social (relationnel, familial, culturel, linguistique, racisme). En dernier lieu, les répondants affirment qu'ils ont rencontré des problèmes d'un autre type.

80. Pour dépasser vos problèmes, avez-vous eu recours à/aux:

| | | |
|---------------------------------------|-----|--------|
| Collègue(s) | 227 | 55.6 % |
| Personnel(s) administratif(s) | 29 | 7.1 % |
| Enseignant(s) | 37 | 9.1 % |
| Service social de l'université | 59 | 14.5 % |
| Collectivité(s) locale(s) | 15 | 3.7 % |
| Association(s) étudiante(s) | 23 | 5.6 % |
| Autre | 126 | 30.9 % |

Nous avons recueilli 516 réponses. Pour résoudre les problèmes auxquels ils ont fait face, les répondants ont eu recours, pour la plupart, à leurs « *collègue(s)* ». En second lieu, ils ont eu recours à l'« *autre* » qui peut être un(e) ami(e), un proche, un voisin, la famille. En troisième lieu viennent les services institutionnels dont « *le service social de l'université* » prend la grande part.

81. Pensez vous que le public consulté a été à l'écoute ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 347 | 74.1 % |
| Non | 121 | 25.9 % |

Le nombre des réponses recensé est de 468.

Trois étudiants sur quatre affirment que le public consulté pour résoudre le problème était à l'écoute.

82. Est ce que votre problème a été résolu ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 301 | 54.8 % |
| Non | 248 | 45.2 % |

Le nombre des réponses recensé est de 549.

Plus de la moitié des répondants précisent que les problèmes rencontrés étaient résolus.

Notons que le nombre des répondants affirmant le contraire n'est pas négligeable.

83. Avait-il un impact direct sur vos études ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 393 | 68.8 % |
| Non | 178 | 31.2 % |

Le nombre de réponses recensé est de 571.

La majorité des répondants souligne que ces problèmes ont un impact direct sur leurs études.

84. Si oui:

| | | |
|----------------|------------|---------------|
| Positif | 57 | 14.5 % |
| Négatif | 336 | 85.5 % |

La majorité des répondants confirme que les problèmes rencontrés ont un impact négatif sur leurs études.

85. Sur une échelle de 0 à 5 dites quelle est votre chance de trouver un emploi après l'obtention de votre diplôme ?

| | | |
|-------------------|-----|--------|
| Faible : 0 | 50 | 6.6 % |
| 1 | 105 | 13.9 % |
| 2 | 135 | 17.8 % |
| 3 | 214 | 28.2 % |
| 4 | 171 | 22.6 % |
| Fort : 5 | 83 | 10.9 % |

Le nombre de répondants est de 758.

La majorité des répondants (61.74%) adonné une note ≥ 3 . Ainsi, ceux-ci estiment avoir une forte chance de trouver un emploi après l'obtention du diplôme.

86. Possédez-vous une expérience professionnelle liée au secteur dans lequel vous envisagez de faire une carrière ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 282 | 37.5 % |
| Non | 469 | 62.5 % |

Le nombre de répondants est de 751.

La majorité des répondants n'a pas une expérience professionnelle liée au secteur dans lequel ces derniers envisagent de faire carrière.

87. Avez-vous pensé à mettre un terme à vos études si vous trouveriez un travail au cours de l'année universitaire ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 193 | 24.7 % |
| Non | 589 | 75.3 % |

Le nombre des réponses recensé est de 782.

Un étudiant sur quatre a pensé mettre un terme à ses études s'il trouvait un travail au cours de l'année universitaire.

88. Justifiez :

Le nombre des réponses est de 189 dont 123 (65.07%) qui ont répondu à la question 87 par « non » et 66 par « oui ».

| Justification pour les réponses par « Oui » | | | |
|--|----|--------|---|
| Réorientation | 5 | 7.57% | <i>L'ensemble étant très négatif et ayant eu des impacts psychologiques et physiques sur ma santé, dès le second trimestre, l'objectif était de changer de filière voire de quitter l'université et la ville.</i> |
| Nouvelles opportunités | 23 | 34.8% | <i>Les études ne garantissent plus un avenir financier, et donc si un travail intéressant se présente, c'est une opportunité, il ne faut pas la laisser passer</i> |
| Motivation | 13 | 19.6% | <i>La faculté m'a dégoûté tout simplement</i> |
| Problèmes familiales | 1 | 1.51% | <i>De problèmes familiaux font que je cherche à ne plus dépendre de mes parents le plus rapidement possible</i> |
| Valeurs des études et du diplôme | 11 | 16.66% | <i>Nous visons la sécurité. Nos diplômes éventuels ne nous en offrent pas, et certains de nos enseignants nous le confirment. Les cours m'étaient inutiles.</i> |
| Difficulté financière | 6 | 9.09% | <i>Difficultés financières trop importantes, une année scolaire ratée, début de dépression nerveuse.</i> |
| Manque de confiance en soi | 7 | 10.6% | <i>Je me suis sentie trop seule, isolée ...</i> |

La majorité des répondants qui pensent mettre un terme à leurs études s'ils trouveront un emploi avancent en premier lieu de nouvelles opportunités, en second lieu la baisse de motivation pour les études et, en troisième lieu, la valeur des diplômes et des études.

| Justification pour les réponses par " Non " | | | |
|--|----|--------|--|
| Réorientation | 2 | 1.62% | <i>Mais je pense changer d'établissement. Si cela est encore possible car, merci, la faculté de droit qui nous adonné les résultats des rattrapages bien en retards</i> |
| Héritage | 1 | 0.81% | <i>Mon père est propriétaire d'une entreprise que je souhaiterais reprendre, l'emploi n'est donc, à l'heure actuelle, pas un problème, sauf en cas de force majeure.</i> |
| Vocation | 10 | 8.13% | <i>J'ai choisi ces études par goût, pour me cultiver. Si le diplôme peut m'être utile sur le marché du travail, ne pas l'avoir n'est pas un problème non plus.</i> |
| Motivation | 29 | 23.57% | <i>Il est indispensable d'aller au bout des choses, et je finirai ma licence quoiqu'il arrive.</i> |
| Valeurs des études et du diplôme | 81 | 65.85% | <i>trouver un emploi est très bien, mais à court terme, un emploi même bien rémunéré n'est qu'une opportunité, seul l'obtention du diplôme en fin de cursus peut assurer la pérennité de mon avenir.</i> |

La majorité des répondants qui ne pensent pas mettre fin à leurs études s'ils trouvent un emploi est lié, en premier lieu, à la valeur qu'ils donnent aussi bien au diplôme qu'aux études, et en second lieu, à la motivation et en troisième lieu c'est plutôt par vocation.

89. Avez-vous réussi votre première année ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 543 | 69.3 % |
| Non | 240 | 30.7 % |

Le nombre de répondants est de 783.

La majorité des répondants ont réussi leur première année. Pour ceux qui ont réussi, le questionnaire s'arrête à cette réponse.

En revanche, un étudiant sur trois ne l'a pas réussie. Avec ces derniers, les 240, nous allons poursuivre le questionnaire.

90. Étiez-vous assidu aux cours ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 150 | 62.5 % |
| Non | 90 | 37.5 % |

Le nombre de répondants est de 240.

La majorité des répondants était assidue aux cours. En revanche, un étudiant sur trois ne l'était pas.

91. Si non, pourquoi ?

| | | | |
|--|----|--------|--|
| Financière | 17 | 26.56% | <i>Pour des raisons financières, il a fallu que je sois plus souvent au travail qu'en cours.</i> |
| Travail | 16 | 21.62% | <i>Je l'étais tant que mon employeur me laissait y aller. Je suis arrivée au point où ils m'interdisaient les vacances pour mes examens. Quitter cet emploi serait une solution mais à ce jour ils doivent deux mois de salaire qu'ils refusent de me payer donc je suis bloquée.</i> |
| Environnement non encourageant | 13 | 17.56% | <i>Aucun intérêt à venir dans un amphi avec 600 personnes, on apprend rien de rien, on entend pas le prof, et, quand on l'entend, son accent est tellement fort qu'on ne comprend rien à ce qu'il raconte, et ça devient déprimant de savoir qu'on n'arrivera pas à trouver de boulot avec une licence, se dire qu'avec un cap pâtissier on serait allé plus loin dans la vie c'est déprimant.</i> |
| Handicap | 2 | 2.7% | <i>Cancer + décès de ma mère</i> |
| Motivation | 19 | 25.67% | <i>Manque d'intérêt de la licence et de l'Université, je n'étais pas à ma place.</i> |
| Réorientation | 1 | 1.35% | <i>Envie de changer de formation</i> |
| Difficulté de compréhension des cours | 6 | 8.10% | <i>La plupart des cours étaient inintéressants (lecture monotone des cours pour certains), et pour ceux qui l'étaient, il n'y avait pas assez d'explication claire pour qu'on puisse comprendre, ça allait trop vite pour tout écrire.</i> |

Nous avons recensé 74réponses.

La majorité des répondants a évoqué en premier lieu les conditions financières comme raisons de ne pas assister aux cours, en second lieu la baisse ou le manque de motivation et, en troisième lieu, le travail.

92. Vous êtes-vous présenté aux examens du semestre 1 ?

| | | |
|------------|-----|------|
| Oui | 204 | 85 % |
| Non | 36 | 15 % |

Le nombre de répondants est de 240.

La majorité des répondants était présente aux examens du semestre 1. Plus d'un étudiant sur dix était absent lors des examens du premier semestre.

93. Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

| | | |
|--|-----------|---------------|
| Financière | 7 | 17.1 % |
| Travail | 8 | 19.5 % |
| Environnement non encourageant | 16 | 39 % |
| Conflit avec un enseignant | 1 | 2.4 % |
| Conflit avec un agent administratif | 0 | 0 % |
| Réorientation | 11 | 26.8 % |
| Difficulté de compréhension des cours | 13 | 31.7 % |
| Autre | 9 | 22 % |

Plusieurs options possibles.

La première raison pour laquelle les répondants ne se sont pas présentés aux examens du premier semestre est l'environnement pas encourageant. La deuxième raison est la difficulté de compréhension des cours. La troisième est la réorientation. Mais, si nous considérons que les raisons « financière » et « travail » s'inscrivent dans le même cadre ça sera la deuxième raison pour laquelle les répondants se sont absentes aux examens.

Nous remarquons que les raisons d'absentéisme liées aux conflits avec un enseignant ou un agent administratif au semestre 1 sont rarement évoquées.

94. Vous êtes-vous présenté aux examens du semestre 2 ?

| | | |
|------------|------------|---------------|
| Oui | 154 | 64.2 % |
| Non | 86 | 35.8 % |

Le nombre de répondants est de 240.

La majorité des répondants s'est présentée aux examens de semestre 2, mais 20.8% en moins par rapport aux examens du premier semestre. Le nombre des absents a doublé par rapport aux examens du premier semestre.

95. Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

| | | |
|--|----|--------|
| Financière | 12 | 14.1 % |
| Travail | 18 | 21.2 % |
| Environnement non encourageant | 30 | 35.3 % |
| Conflit avec un enseignant | 2 | 2.4 % |
| Conflit avec un agent administratif | 1 | 1.2 % |
| Réorientation | 37 | 43.5 % |
| Difficulté de compréhension des cours | 24 | 28.2 % |
| Autre | 15 | 17.6 % |

Plusieurs options possibles.

La réorientation était la principale raison pour ceux qui se sont absentés aux examens du deuxième semestre. En second lieu, l'environnement pas encourageant et les raisons liées à la situation financière. En troisième lieu, la difficulté de compréhension des cours. Nous remarquons que les raisons liées aux conflits avec un enseignant ou un agent administratif sont rarement évoquées.

96. Avez-vous continué à fréquenter les cours en 2013/2014 ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 147 | 61.3 % |
| Non | 93 | 38.8 % |

Le nombre de répondants est de 240.

La majorité des répondants ont continué à fréquenter les cours. Cependant un étudiant sur trois affirme qu'il n'a pas continué à fréquenter les cours.

97. Si non, à partir de quelle date de l'année universitaire vous avez arrêté les études?

| | | |
|-----------------------|----|--------|
| Septembre 2013 | 4 | 4.3% |
| Octobre | 3 | 3.22% |
| Novembre | 13 | 13.97% |
| Décembre | 13 | 13.97% |
| Janvier 2014 | 19 | 20.43% |
| Février | 11 | 11.82% |
| Mars | 13 | 13.97% |
| Avril | 6 | 6.45% |
| Mai | 7 | 7.52% |
| Juin | 2 | 2.15% |
| Juillet | 1 | 1.07% |
| Aout | 1 | 1.07% |

Le nombre des répondants est de 93.

La majorité des répondants (64.51%) ont arrêté les études à partir du mois de janvier 2014.

Un étudiant sur trois a quitté avant les vacances d'hiver.

98. Pour quelle(s) raison(s)?

| | | | |
|--|----|--------|--|
| Financière | 9 | 15% | <i>Difficultés financières, retour au domicile familial situé en région mulhousienne, car plus d'hébergement à Strasbourg</i> |
| Travail | 14 | 23.33% | <i>J'ai trouvé un travail en CDI 3 jours après avoir posté mon CV en ligne... Quand on vous Propose un CDI à 35k€ annuels brut alors que vous n'avez qu'un bac et que vous êtes entrain de rater vos études malgré vos compétences... Comment refuser ?</i> |
| Environnement non encourageant | 4 | 6.66% | <i>Je suis retourné dans ma région pour y travailler car la vie à Strasbourg était trop chère et les cours me plaisaient mais, c'était bien trop difficile de réussir une année scolaire sans argent et sans encouragement de la part des professeurs.</i> |
| Handicap | 1 | 1.66% | <i>Problèmes de santé, crises d'angoisse importantes entraînant des tremblements, des palpitations, de grosses difficultés à respirer et une dépression.</i> |
| Motivation | 24 | 40% | <i>Je n'avais plus la motivation de continuer en voyant que mes efforts n'étaient pas récompensés.</i> |
| Réorientation | 2 | 3.33% | <i>Même si les études que j'effectuais étaient intéressantes et dans la continuité de mon baccalauréat, je n'avais pas l'impression qu'une licence de lettres modernes aurait beaucoup de débouchés. J'ai préféré arrêter de fréquenter la faculté, et je me suis réorienté en septembre 2014, en l'occurrence dans le commerce et en alternance, où j'avais l'impression de faire des études plus "utiles".</i> |
| Difficulté de compréhension des cours | 6 | 10% | <i>Trop dure ! Trop dur. J'ai préféré vivre avec mon boulot, que survivre en me rendant malade.</i> |

Le nombre des répondants est de 60.

La baisse de motivation, le travail et la situation financière sont les principales raisons pour la majorité des répondants qui ont quitté l'université.

99. Pensez-vous que l'abandon de vos études était une catastrophe ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 87 | 36.3 % |
| Non | 153 | 63.8 % |

Le nombre de répondants est de 240.

La majorité des répondants considère que l'abandon des études n'est pas une catastrophe. Un étudiant sur trois trouve que l'abandon des études est une catastrophe.

100. Vous considérez-vous comme le responsable de ce résultat?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 116 | 54.2 % |
| Non | 98 | 45.8 % |

Le nombre de répondants est de 214.

La majorité des répondants assume la responsabilité de ce résultat. Un peu moins que la moitié ne se considère pas responsable de ce résultat.

101. Si non, diriez-vous que le/les responsable(s) est/sont :

| | | |
|---------------------------------------|----|--------|
| L'équipe pédagogique | 51 | 50 % |
| Membre de l'équipe pédagogique | 38 | 37.3 % |
| Famille | 17 | 16.7 % |
| Pair(s) | 5 | 4.9 % |
| L'administration | 41 | 40.2 % |
| Marché du travail | 28 | 27.5 % |
| Service d'orientation | 34 | 33.3 % |
| Autre | 20 | 19.6 % |

Plusieurs options possibles.

La moitié des répondants croit qu'un membre de l'équipe pédagogique ou plusieurs sont les responsables de ce résultat. L'administration de l'établissement et le service d'orientation viennent en second lieu. En troisième lieu, les répondants ont cité le marché du travail.

102. Que faites-vous actuellement ?

| | | |
|-------------------------------------|-----|--------|
| Étudiant | 175 | 73.2 % |
| En formation professionnelle | 19 | 7.9 % |
| En congé parental | 1 | 0.4 % |
| Artiste | 8 | 3.3 % |
| Militant | 2 | 0.8 % |
| Salarié | 42 | 17.6 % |
| Chômeur | 10 | 4.2 % |
| Bénévole | 6 | 2.5 % |
| Stagiaire | 7 | 2.9 % |
| Autre | 22 | 9.2 % |

Plusieurs options sont possibles. Plusieurs répondants peuvent cumuler plus d'un statut.

La majorité des répondants ont encore un statut étudiant. Nous considérons, à priori, le nombre restant qui est de 65 (27.08%) répondants comme des décrocheurs puisqu'ils ont quitté l'université et n'ont plus le statut étudiant. Ceux-ci représentent 8.3% des interrogés.

103. Êtes-vous satisfait de votre situation actuelle ?

| | | |
|------------|-----|--------|
| Oui | 174 | 72.5 % |
| Non | 66 | 27.5 % |

Le nombre de répondant est de 240.

La majorité des répondants qui sont en situation d'échec ou de décrochage sont satisfaits de leur situation actuelle. Nous remarquons, ici que le nombre des répondants non satisfaits de leur situation est presque identique à ceux qui n'ont plus le statut étudiant (question 102).

104. Justifiez :

Le nombre de réponses est de 92. Pour ceux qui ont répondu par « oui » nous avons recensé 62 réponses et pour ceux qui ont répondu par « non » seulement 30.

| Satisfait | | |
|----------------------------------|----|---|
| Reprise d'étude | 3 | <i>reprendre les études pour réussir le projet de vie</i> |
| Adaptation au système | 11 | <i>J'ai compris le système. Je me suis adapté aux règles du monde universitaire.</i> |
| Réorientation | 9 | <i>Réorientation en DUT QLIO. Auparavant j'étais en licence d'économie gestion. La formation apporte plus de proximité avec le marché du travail et offre des poursuites d'études.</i> |
| Travail | 10 | <i>je suis très satisfaite, je travaille en tant qu'agent hospitalier en soins, et tout me plaît, j'ai enfin trouvé ma vocation, et je commence ma formation d'aide soignante en janvier</i> |
| Recul / Rebondir | 5 | <i>Je vais avoir davantage le temps d'étudier. je vis mon rêve</i> |
| Étude à distance | 2 | <i>Étudier à distance me permet d'avoir un job et donc de gagner ma vie. De plus, je peux étudier quand je le souhaite et étaler mon travail convenablement sur une semaine sans avoir une charge de travail trop lourde, j'ai plus d'écoute de la part des professeurs car comme je ne peux être assidu lors des cours comme un étudiant Lamda, ils me répondent en priorité et font de ma réussite leur engagement principal.</i> |
| Étude en alternance | 1 | <i>Mon inscription dans une autre école a été validée, et j'ai décroché une alternance. Donc, en plus d'apprendre bien plus de choses dans le domaine qui me passionne, en bien moins de temps et avec des professeurs passionnés et à l'école des étudiants, j'ai l'opportunité de gagner en expérience professionnelle, d'être rémunérée, et d'avoir des horaires normales (contrairement aux emplois du temps de l'UDS, qui peuvent s'avérer catastrophiques, nous empêcher de trouver du travail/pratiquer une activité en raison des heures de cours. Par exemple, ma colocataire a cours 6 heures, de 8H à 10H le matin, puis de 14H à 18H. Bien qu'il me semble impossible de créer des emplois de temps plus "stables" en raison des UE et du nombre d'étudiants, ce genre d'horaires sont vraiment invivables, rendant presque impossible l'organisation d'autres activités.</i> |
| Études à l'étranger | 3 | <i>Je suis actuellement étudiante internationale à Groningen, en Hollande où j'étudie Les arts, média et culture en anglais. Je suis tout à fait satisfaite de ma faculté, elle m'offre ce que j'attendais de savoir, une vision plus globale et moins technique. Je pourrais choisir ma spécialisation seulement en deuxième année ce qui me donne plus le temps à la réflexion. De plus, le fait d'étudier en anglais m'ouvre des portes dans le monde des arts.</i> |
| Formation professionnelle | 16 | <i>Je suis en BTS, professeurs supers, encadrement, bonne entente, convivialité, emploi du temps plus qu'arrangeant.</i> |
| autodidacte | 1 | <i>Permet d'acquérir de l'expérience professionnelle tout en gardant une certaine flexibilité qui permettant d'élargir ses compétences en autodidacte.</i> |

La majorité des répondants sont satisfaits de leur situation actuelle parce qu'ils se sont reconvertis vers la formation professionnelle, le monde du travail tout en s'adaptant au système universitaire.

| Non satisfait | | |
|--|----|---|
| Déception du système | 8 | <i>J'ai toujours rêvé de faire de longues études mais j'ai été déçue du système de la fac et les écoles sont encore trop chères pour moi pour l'instant.</i> |
| Situation financière difficile/ Précarité/Chômage | 12 | <i>J'aimerais pouvoir me consacrer exclusivement à mes études, mais dans l'obligation de me nourrir, payer l'inscription, acheter le matériel et n'ayant plus droit à la bourse, je suis obligée de travailler en dehors des cours ce qui m'enlève du temps pour réviser mes cours et travailler correctement, me fait cumuler fatigue physique et psychologique...</i> |
| Voyage | 2 | <i>Je change de pays par cause de ras-le-bol du système français</i> |
| Manque d'ambition | 3 | <i>Situation qui ne peut qu'être que temporaire, mais je ne vivrais pas dans la pauvreté quoi qu'il arrive, manque d'ambition et de besoin de validation sociale semblent ancrés dans ma personnalité, ce n'est pas forcément un défaut.</i> |
| Désespoir | 3 | <i>Mes études étaient mon objectif principal. Y échouer me force et me forcera à faire des choses que je n'aimerais jamais.</i> |
| Problème de réorientation | 2 | <i>Problèmes à se réorienter</i> |

La majorité des répondants ne sont pas satisfaits de leur situation parce qu'ils sont dans une situation précaire, affrontent des difficultés financières et ils sont ainsi déçus du système universitaire.

105. Avez-vous des conseils à donner aux nouveaux arrivants à l'université ?

Le nombre des interrogés est de 240 personnes soit 30.7% de l'ensemble des répondants au questionnaire. Parmi eux, 104 ont proposé des conseils aux nouveaux arrivants soit 43.33%. Le reste ne s'est pas exprimé.

Nous avons classé les conseils proposés en deux catégories. La première regroupe les réponses optimistes ou positives comme « *Accrochez vous !* », « *Étudier, étudier et étudier à nouveau* » soient 71% des conseils proposés. Tandis que la deuxième regroupe les réponses pessimistes ou négatives qui représente 29% telles que « *Si vous n'avez pas le niveau, ne vous lancez même pas dans ces études, personne ne vous accompagnera sérieusement* » ou encore « *fuyez !* ». Autrement dit, les réponses expriment leur degré de satisfaction sur leurs parcours universitaire à partir de leur expérience personnelle.

106. Si vous souhaitez échanger sur ce sujet, sur vos attentes, sur vos besoins veuillez laisser votre courriel:

21 personnes ont laissé leur adresse mail en vue d'échanger sur le sujet. Soit 8.75% des répondants. Parmi eux, cinq représentent, à priori, des décrocheurs. La question 102 précise le nombre total des décrocheurs parmi les interrogés. Cette question représente un moyen pour contacter les décrocheurs et envisager avec eux un entretien semi directif.

b. Le tri croisé

Dans cette partie, le tri croisé nous permettra de vérifier les relations entre deux ou plusieurs variables et l'influence de cette interaction sur le devenir de l'étudiant.

L'ensemble des répondants au questionnaire s'élève à 783 personnes qui représentent 9% de la population mère inscrite en L1 de l'année 2013/2014.

Au premier abord, nous avons pu distinguer, à l'aide de la question 89, les étudiants qui n'ont pas réussi l'année. Il s'agit de 237 individus qui représentent 30% de l'ensemble des répondants et 3% de la population mère. En second lieu, nous avons pu distinguer les décrocheurs potentiels, ceux qui ont déclaré à la question 102 qu'ils ne sont plus en statut étudiant. Ils sont éparpillés dans divers statuts : en congé parental, bénévole, en formation professionnelle, salarié, stagiaire, militant, artiste ou autres cas. L'effectif de cet échantillon se limite à 70 personnes qui représentent 1% de la population mère, 9% des répondants et 29.5% des étudiants qui n'ont pas réussi l'année.

Compte tenu de ces données, le taux des décrocheurs potentiels est trop bas par rapport à l'ensemble des répondants et à la moyenne donnée par le ministère de l'enseignement supérieur (30%) concernant les étudiants qui ont quitté la première année de la licence à l'université de Strasbourg en 2012/2013.

Même si la masse des répondants au questionnaire ne représente que 9% de la population mère, l'échantillon des décrocheurs potentiels est considéré représentatif par rapport aux étudiants qui n'ont pas réussi l'année. En effet, un étudiant sur trois qui est en situation d'échec quitte l'université et ne sera plus en statut d'étudiant l'année suivante.

Nous allons présenter les caractéristiques d'entrée de notre échantillon en le comparant avec les répondants et les étudiants qui n'ont pas réussi l'année.

b.1. Les caractéristiques d'entrée des décrocheurs potentiels

Les attributs personnels (moyenne d'âge, genre, origine)

| Variables | Moyenne d'âge | Genre | | Origine | | | |
|--|---------------|-------------|------------|--------------|------------|----------------------|--------------------------|
| | | F | H | Alsace | France | Étudiant francophone | Étudiant non francophone |
| Les répondants | 21 | 526 67% | 257 33% | 520 66,5% | 172 22% | 43 5,5% | 48 6% |
| | Total | 783 100% | | 692 88,5% | | 91 11,5% | |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 22 | 155 65% | 82 35% | 153 64,5% | 45 19% | 23 10% | 16 6,5% |
| | Total | 237 100% | | 189 83,5% | | 39 16,5% | |
| Les décrocheurs potentiels | 24 | 40 57% | 30 43% | 46 65,5% | 14 20% | 7 10% | 3 4,5% |
| | Total | 70 100% | | 60 85,5% | | 17 14,5% | |

Tableau 9: Les attributs personnels (Âge, Genre, Origine).

Nous remarquons que la moyenne d'âge des décrocheurs potentiels est de 24 ans. Il est supérieur à celui des étudiants qui n'ont pas réussi l'année et significativement supérieur à celui de l'ensemble des répondants. En sachant que la moyenne d'âge pour l'accès à l'enseignement supérieur d'un étudiant, qui a suivi un cursus régulier, est généralement entre 18 et 19 ans, la moyenne d'âge de notre échantillon est loin d'être celle d'un étudiant qui a suivi un cursus scolaire régulier.

Ceci peut être justifié par différentes raisons : redoublement au secondaire ou au supérieur, réorientation à plusieurs reprises, renoncement à l'inscription à l'enseignement supérieur, reprise d'étude après un décrochage antérieur, maladie, responsabilités familiales, situation familiale etc. La variable « âge » est significative dans la mesure où elle influence l'intégration scolaire et sociale de l'étudiant et ainsi son devenir.

Concernant le genre, le taux des femmes en situation d'échec est significativement supérieur à celui des hommes. Ce cas reste vrai pour les trois profils malgré une légère hausse des hommes au niveau des décrocheurs potentiels. Donc, il y a une corrélation entre le décrochage et le genre.

Suite à une analyse verticale du tableau, nous trouvons que le taux des femmes qui n'ont pas réussi l'année constitue 28% de l'ensemble des femmes interrogées et le taux des femmes en situation de décrochage potentiel n'est que 8% du même ensemble. Concernant les hommes,

nous trouvons 32% chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année et 12% chez les décrocheurs potentiels. Donc, il y a une légère différence entre les hommes et les femmes ce qui signifie que le genre n'a pas d'influence sur le parcours de l'étudiant et il n'est pas considéré alors comme un facteur déterminant de décrochage.

Pour la variable origine, nous observons que les français, plus particulièrement les alsaciens, sont majoritaires dans les trois profils. Concernant les étrangers, nous constatons que le décrochage potentiel touche les francophones plus que les non-francophones. Contrairement à l'analyse horizontale, une analyse verticale démontre que la non réussite et le décrochage potentiel touchent plus les étudiants étrangers que les étudiants français. En effet, 27% des étudiants français contre 43% des étudiants étrangers n'ont pas réussi l'année. Pareillement, 7% des étudiants français contre 19% des étudiants étrangers sont des décrocheurs potentiels. Donc, l'origine de l'étudiant impacte le parcours universitaire tant qu'il y a un excédent de 16% et de 12% pour les deux profils.

Par contre, être français de l'Alsace ou d'une autre région française n'a pas d'influence sur le parcours de l'étudiant puisque nous trouvons seulement un excédent de 2% chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année et un excédent de 0.5% pour les décrocheurs potentiels.

La situation familiale et la responsabilité familiale

| Variables | Situation familiale | | | | Responsabilité familiale | |
|---|----------------------|-------------------|---------------------|----------------------|--------------------------|-------------------------|
| | célibataire | Marié(e) | divorcé | Autres | Enfant à charge | Autre personne à charge |
| Les répondants | 701 90% | 16 2% | 7 1% | 56 7% | 12 1,5% | 16 2% |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 201 93% 28,67% | 5 2% 31,25% | 1 0,5% 14,28% | 10 4,5% 17,85% | 3 1% 25% | 5 2% 31,25% |
| Les décrocheurs potentiels | 59 84% 8,41% | 4 6% 25% | 1 1% 14,28% | 6 9% 10,71% | 1 1% 8,3% | 2 3% 12,5% |

Tableau 10: La situation familiale et la responsabilité familiale.

Avant de procéder à analyser et interpréter ces données, "Autres" renvoie, ici, à une situation telle que: en concubinage, en couple, pacsé(e).

Ce tableau montre que la majorité des répondants sont célibataires chez les trois profils. Ceci paraît logique puisque la moyenne d'âge chez les trois profils est de 21, 22, 24 ans et que la moyenne d'âge du mariage en France pour les femmes est de 35.6 ans et pour les hommes est de 38.1 ans selon les données de l'INSEE de 2017. Ce facteur est significatif et propice à la réussite. Être célibataire, c'est avoir plus de chance pour réussir.

Si nous comparons verticalement le taux de mariage chez les trois profils, nous trouvons que 31% de l'ensemble des mariés n'ont pas réussi l'année et que 25% sont en décrochage potentiel. Ceci est confirmé par la baisse du taux des décrocheurs célibataires par rapport à l'ensemble des célibataires. Donc, le mariage peut pousser au décrochage.

Concernant la responsabilité familiale, nous observons de faibles taux pour les trois profils. 8% des étudiants qui ont déclaré avoir un enfant en charge sont en situation de décrochage potentiel. Même remarque pour ceux qui ont une autre personne en charge. En effet, 12,5% qui ont déclaré avoir une personne en charge sont en situation de décrochage potentiel. De ce fait, la responsabilité familiale n'a pas d'influence sur le parcours de l'étudiant.

L'état de santé

| Variables | État de la santé | |
|---|--|---|
| | Absence d'une maladie chronique ou un handicap | Présence d'une maladie chronique ou un handicap |
| Profils | | |
| Les répondants | 712 93% | 71 7% |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 216 91% 30% | 21 9% 30% |
| Les décrocheurs potentiels | 62 89% 9% | 8 11% 15% |

Tableau 11: L'état de santé.

Nous signalons que, la majorité déclare ne pas avoir une maladie chronique ou un handicap. Ce facteur est propice à la réussite.

Si nous comparons les données verticalement, nous trouvons que 30% de l'ensemble des répondants qui ont déclaré l'absence d'une maladie chronique ou un handicap n'ont pas réussi

l'année. Le même taux (30%) des répondants qui ont déclaré avoir une maladie chronique ou un handicap n'ont pas réussi l'année. Ce constat se confirme chez les décrocheurs potentiels même si nous observons un léger excédent de 6% entre les deux variables (9% déclare l'absence et 15% déclare la présence d'une maladie chronique ou un handicap). Par conséquent, l'absence ou l'existence d'une maladie chronique ou un handicap ne sont pas des facteurs déterminants sur le parcours de l'étudiant et de ce fait ils ne caractérisent pas les décrocheurs potentiels.

La situation professionnelle

| Variables | Situation professionnelle | | | |
|---|---------------------------|-----------------------|------------------|------------------|
| | Étudiant boursier | Étudiant non boursier | Étudiant salarié | Salarié étudiant |
| Les répondants | 292 37% | 399 51% | 60 8% | 32 4% |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 68 28,5% 23% | 132 55,5% 33% | 23 10% 38% | 14 6% 44% |
| Les décrocheurs potentiels | 13 19% 4% | 38 54% 10% | 9 13% 15% | 10 14% 31% |

Tableau 12: La situation professionnelle.

Ce qui est remarquable est que le taux des étudiants non boursiers dépasse la moitié des répondants pour les trois profils. Cependant, le taux des boursiers chez les décrocheurs potentiels (4%) est trop faible par rapport à l'ensemble des boursiers (37%). Quant au taux des salariés chez les décrocheurs potentiels, il est beaucoup plus élevé (31%) que celui des salariés de l'ensemble des répondants (4%). Pour la catégorie des étudiants-salariés à temps partiel chez les décrocheurs potentiels, le taux (15%) représente deux fois plus que la moyenne de tous les répondants (8%). Les taux, chez les deux catégories (étudiant salarié : 38% et salarié étudiant : 44%), sont aussi trop élevés chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année.

Compte tenu de ces données, nous constatons que l'activité salariale, qui est une alternative pour subvenir aux besoins financiers de l'étudiant, impacte son parcours. En effet, l'engagement en tant que salarié a des répercussions sur l'assiduité, le rendement scolaire et l'intégration. Ainsi, tous les étudiants n'ont pas les mêmes chances de réussite.

Expériences scolaires antérieures

Redoublement/ Réorientation

| Variables | Redoublement | | Réorientation au supérieur |
|---|------------------|------------------|----------------------------|
| | Collège / Lycée | Supérieur | |
| Les répondants | 125 16% | 198 25% | 236 37% |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 65 27% 50% | 77 32% 39% | 95 40% 40% |
| Les décrocheurs potentiels | 28 40% 22% | 25 36% 13% | 33 47% 14% |

Tableau 13: Redoublement/ Réorientation.

Nous remarquons que le taux de redoublement au collège et au lycée chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année est plus élevé que celui chez l'ensemble des répondants. Il est encore plus élevé chez les décrocheurs potentiels et pareillement pour le redoublement au supérieur pour les deux profils. Aussi, nous trouvons que le taux de redoublement au collège et au lycée chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année représente un excédent de 34% par rapport à la moyenne de l'ensemble des répondants. Cependant, chez les décrocheurs potentiels, cet excédent constitue seulement 6%. Le taux de redoublement au supérieur, chez les décrocheurs potentiels, est en dessous de la moyenne de l'ensemble des redoublants au supérieur.

Nous constatons, d'une part, que le redoublement caractérise les décrocheurs potentiels, mais il n'est pas un facteur déterminant sachant que seulement 13% de ceux qui ont redoublé au supérieur ont été considéré en situation de décrochage potentiel. D'autre part, si le taux de redoublement au collège, au lycée et au supérieur est plus élevé chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année que chez les décrocheurs potentiels, cela signifie indirectement que

l'étudiant qui n'a pas réussi l'année est allé jusqu'au bout de l'année et il a passé les examens des deux semestres. Quant aux décrocheurs potentiels, le taux bas de redoublement dévoile que l'étudiant n'est pas allé jusqu'au bout de son année et peut être considéré comme un défaillant.

Les données nous dévoilent également que la réorientation au supérieur touche la moitié des décrocheurs potentiels, mais ne constitue que 14% de l'ensemble des répondants réorientés. Néanmoins, chez les étudiants qui n'ont pas réussi l'année, ce taux s'élève à 40%. Donc, une réorientation au supérieur ne peut pas marquer un décrochage potentiel.

Force est de constater que, les étudiants qui n'ont pas réussi l'année et ceux en décrochage potentiel ont manifesté un parcours scolaire antérieur irrégulier qui peut influencer le parcours de l'étudiant en terme d'intégration, de rendement scolaire et de rapport à la filière ou aux études universitaires en général et dès lors sur les engagements et les buts poursuivis.

Série et mention du baccalauréat

| Variables | Série du bac | | | | Mention du bac | | | | |
|---|-------------------|----------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|------------------|---------------|-----------------|
| | BG | BP | BT | Autres | Passable | Assez-bien | Bien | Très bien | Autres |
| Les répondants | 643 83% | 12 2% | 38 5% | 80 10% | 201 26% | 273 35% | 186 24% | 78 10% | 35 5% |
| Les étudiants qui n'ont pas réussi l'année | 175 74% 27% | 2 1% 17% | 24 10% 63% | 36 15% 45% | 111 47% 55% | 82 34% 30% | 33 14% 18% | 7 3% 9% | 4 2% 11% |
| Les décrocheurs potentiels | 44 63% 7% | 2 3% 17% | 23 33% 61% | 1 1% 1% | 27 39% 13% | 23 33% 8% | 9 13% 5% | 3 4% 4% | 8 11% 23% |

Tableau 14: Série et mention du baccalauréat.

BG : Baccalauréat général.

BP : Baccalauréat professionnel.

BT : Baccalauréat technologique.

Autres : Section à caractère biculturel/Baccalauréat étranger ou équivalent/Sans baccalauréat.

La majorité des étudiants qui ont répondu au questionnaire sont issus d'un baccalauréat général. Ce taux est élevé pour le cas des étudiants qui n'ont pas réussi l'année et de celui des étudiants qui sont en situation de décrochage potentiel. Mais, le taux des inscrits issus du baccalauréat technologique est beaucoup plus remarquable chez les étudiants qui ont échoué

(63%) et chez les étudiants en situation de décrochage potentiel (61%) par rapport à la moyenne des répondants (5%). Ainsi, les étudiants issus de baccalauréat technologique et en second lieu de baccalauréat professionnel sont les plus exposés au décrochage potentiel.

Pour la mention du baccalauréat, la majorité ont un niveau « Passable » et seulement une minorité (4%) qui sont de niveau « Très bien ». Les prérequis des étudiants, dans ce cas, déterminent l'abandon. Mais, les décrocheurs potentiels ayant une mention "passable" ne représentent que 13% de l'ensemble des répondants qui ont déclaré avoir cette mention au baccalauréat. Nous constatons qu'avoir le baccalauréat avec une mention "passable" n'explique pas le décrochage potentiel.

b.2. Variables environnementales

Situation familiale des parents

Nous observons que 71% des parents des décrocheurs potentiels sont en couple, 26% sont séparés et 3% sont décédés. Selon ces données, il n'y a pas de disparité entre cet échantillon et l'ensemble des répondants. Alors la situation familiale des parents n'a pas d'influence. La stabilité familiale est un facteur propice à la réussite et son absence n'est pas un facteur déterminant du décrochage.

Catégorie socio-professionnelle et revenu parental

Pour la profession du père chez les décrocheurs potentiels, nous trouvons que 79% sont des ouvriers, cadre moyen ou employeur, salarié de l'agriculture ou en chômage dont le revenu mensuel est légèrement supérieur ou égal au SMIC. Par contre 12% seulement sont constitués de cadres supérieurs ou patron de l'industrie et du commerce dont le revenu mensuel est deux fois supérieur au SMIC. Seulement deux étudiants ont le père et la mère au chômage dont le revenu est faible.

Avoir une stabilité financière du foyer parental peut constituer une condition favorable à la réussite puisque l'étudiant a une éventuelle source de financement de ses études. Cependant, le cas de notre échantillon contredit cette réalité puisque 69% des décrocheurs potentiels ont des parents (le père et la mère) qui ont un emploi. Les revenus des parents n'ont pas garanti la réussite de ces étudiants. Nous pouvons également citer le cas des décrocheurs potentiels non boursiers dont les parents ont des revenus légèrement supérieurs au SMIC. Ces étudiants peuvent être privés d'une bourse et donc s'exposer à des difficultés financières qui peuvent impacter leur parcours.

Encouragement de la famille, des proches et des pairs

41% décrocheurs potentiels (29 individus) déclarent ne pas avoir le soutien de la famille. Donc, le manque de soutien familial est un facteur de décrochage potentiel. Néanmoins, il n'est pas déterminant puisque ces individus ne présentent que 18% de l'ensemble des interrogés qui n'ont pas eu le soutien familial.

Synthèse

Nous avons considéré comme étant des décrocheurs potentiels, les interrogés qui ont déclaré ne pas être en statut étudiant lors de la passation du questionnaire. Ces décrocheurs sont considérés potentiels pour deux raisons. D'une part, le questionnaire a été diffusé à la rentrée universitaire au mois de septembre, donc l'interrogé peut reprendre les études en sachant que la clôture des réinscriptions peut s'étendre au-delà du mois de septembre. D'autre part, afin de tirer les caractéristiques d'entrée de notre échantillon, nous avons procédé à le situer par rapport à l'ensemble des répondants et à ceux qui n'ont pas réussi l'année. Ainsi, les « décrocheurs potentiels » ont des traits communs :

- La moyenne d'âge est de 24 ans.
- Homme ou femme
- Français ou étranger francophone
- Marié ou en couple
- Sans responsabilité familiale
- Avec ou sans maladie chronique ou handicap
- N'a pas une bourse et/ou une activité salariale
- Redondance de redoublement et de réorientation
- Issu d'un baccalauréat technologique ou professionnel
- Avoir une mention passable lors du baccalauréat
- Parents en couple ou séparés
- Milieu social défavorisé

b.3. Engagement

But et intention

79% des décrocheurs potentiels se sont inscrits dans la filière de leur premier choix. Pour l'ensemble des décrocheurs potentiels, les raisons du choix de la filière d'étude sont

particulièrement par vocation (59%), l'employabilité (17%), le système d'étude (10%) et l'obtention d'un diplôme (10%). Nous constatons que la majorité a choisi la filière par vocation, laquelle constitue un indicateur d'une remarquable motivation, mais celui-ci ne reflète pas forcément une bonne connaissance de la filière et des compétences disciplinaires adéquates pour y réussir. Cela est confirmé par une absence d'un projet professionnel conjointement à un projet d'étude. Nous ajoutons que 64% des décrocheurs potentiels n'éprouvent aucune expérience professionnelle dans le domaine d'étude. Ceci a une influence sur l'élaboration d'un projet personnel clair. Ainsi, le choix d'une filière seulement par vocation peut ne pas être suffisant pour garantir la réussite.

Engagement avec l'extérieur

La majorité des décrocheurs potentiels (81%) n'a pas une activité extra-universitaire. C'est un facteur limitant les qualités d'autonomie et de responsabilité. Il peut aussi influencer le rendement scolaire par le manque d'éveil des sens, des compétences oratoires et de la distraction.

Buts poursuivis

Effet de la filière sur le parcours

Comme nous l'avons indiqué ci-dessus, la majorité des décrocheurs potentiels se sont inscrits dans la filière de leur premier choix mais, nous remarquons que 64% d'entre eux ne sont pas satisfaits de leur choix. En effet, la plupart des décrocheurs potentiels n'ont pas donné un indice de notation au-dessus de 2/5. Seulement 5% sont satisfaits de leurs choix. Cet état d'insatisfaction générale de la filière va changer le rapport de l'étudiant à la filière en termes de motivation, de rendement et d'intégration scolaire. De ce fait, 54% des décrocheurs potentiels ont regretté leur choix.

Les décrocheurs potentiels qui ont déclaré leur regret du choix de la filière ont exprimé librement leurs raisons. La majorité a évoqué son insatisfaction du système d'étude. En effet, elle juge la filière non professionnalisante dans la mesure où certaines matières sont inutiles et ne donnent pas une plus value lors de l'accès à la vie professionnelle :

« Je m'attendais à quelque chose de plus "professionnel" en termes d'éducation. Nous avons plutôt eu le droit à des cours, certes intéressants, mais avec lesquels je n'arrivais pas à me projeter dans un futur où je me voyais travailler. En l'occurrence, des matières comme le latin ou l'ancien français en seconde année sont pour moi des matières que je qualifierais d'optionnelles et non pas nécessaires à un apprentissage en Lettres Modernes. Les autres matières où il s'agissait d'étudier un ou plusieurs ouvrages ne permettent pas non plus de

s'imaginer comme travailleur. Enfin, beaucoup de ces cours tournent autour de la vocation d'enseignant ce qui est loin d'être la seule option. »

D'autres justifient leur insatisfaction par des raisons qui renvoient au manque d'intégration scolaire notamment dans la relation avec le personnel enseignant et administratif :

« L'administration ainsi que les professeurs dans leur ensemble (sauf rares exceptions) ont réussi à me dégoûter de l'université dans son intégralité. Manque d'accompagnement (un encadrement et un suivi de la progression des élèves quasi inexistant), zéro reconnaissance pour le travail fourni (qui en art peut aller de 15 à 25h par dossier). La faculté a été pour moi une grande déception. Pourtant, indépendante et ayant le sens du travail, je ne voudrai désormais pour rien au monde y remettre les pieds. »

Nous trouvons aussi certains qui avouent le manque de compétences disciplinaires nécessaires pour réussir ainsi que le manque d'information lors de l'orientation ce qui explique une démotivation puisque la filière ne répond pas aux attentes de l'étudiant :

« Niveau beaucoup trop haut pour moi, j'ai été mal informée des cours que j'aurais, très peu de cours m'ont plu, nous ne sommes pas entourés à l'université, nous n'avons pas de soutien ou d'aide nous permettant vraiment d'être orienté comme il le faudrait. »

Par ailleurs, une minorité a évoqué d'autres raisons telle que l'employabilité de la filière :

« Les débouchés en art de spectacle ne sont pas énormes. »

Compte tenu des données recueillies, l'insatisfaction de la filière va modifier les buts et les intentions de départ pour lesquels l'étudiant s'est inscrit. Ainsi le changement des objectifs peut avoir une répercussion sur le parcours.

Effet des problèmes rencontrés

Une minorité de décrocheurs potentiels (7%) n'a évoqué aucun problème rencontré durant son passage à l'université. Par contre, la majorité a évoqué, selon des degrés différents, certains problèmes. Les relations interpersonnelles sur le campus, le logement, la nutrition et le financement, avec respectivement (23%), (21%), (14%) et (6%), sont les principaux problèmes cités par les décrocheurs potentiels. D'autres problèmes évoqués ont moins d'ampleur par rapport aux précédents tels que : la motivation, le transport, la santé, le linguistique, les cours, l'administratif et le familial.

Certainement, ces problèmes peuvent avoir un impact direct sur les études. En effet, 76% des décrocheurs potentiels, qui ont déclaré avoir rencontré des problèmes, considèrent que ces derniers ont eu un effet direct sur leur étude. 90%, parmi eux, soulignent que l'effet de ces

problèmes est négatif et il a eu des répercussions sur la poursuite des études. À cause de ces problèmes 71% des décrocheurs potentiels ont pensé mettre fin à leur études.

Moyens mobilisés par l'interviewé(e) pour réaliser ses objectifs de départ.

Pour ne pas se laisser dominer par les problèmes rencontrés, 50% des décrocheurs potentiels ont essayé de les résoudre par le recours à certaines personnes ou certains organismes. En effet, 90% ont eu recours aux collègues qu'ils soient de la même promotion ou d'une autre sur le campus, 4% au service social de l'université et 6% ont été partagé entre les associations étudiantes, la famille, les enseignants et les amis externes du campus. Bien que le public consulté fût en majorité (73%) à l'écoute et eût de la bonne volonté, 62% des décrocheurs potentiels signalent que les problèmes confrontés n'ont pas été résolus. Le recours aux collègues, aux enseignants ou au cadre administratif pour une éventuelle aide à la résolution des problèmes rencontrés, prouve que l'étudiant réussit à nouer des relations avec les autres et qu'il n'est pas en situation d'exclusion ou d'isolation. Ainsi, c'est un indicateur d'intégration de l'étudiant au sein de la communauté universitaire.

b.4. Intégration personnelle et normative

Intégration scolaire

Rendement scolaire (Gestion du temps, mode d'apprentissage ...)

Certes, la quantité d'heures consacrées de façon régulière au travail personnel pour réviser et préparer les cours et les examens, est un indicateur important sur les efforts de l'étudiant pour s'approprier les nouvelles règles de travail universitaire et donc son affiliation académique. D'après les données recueillies, la majorité de notre public (67%) a consacré moins de dix heures de travail personnel par semaine aux études. Les décrocheurs potentiels n'ont pas consacré assez de temps pour la révision et la préparation des cours. Ceci est confirmé par un manque de fréquentation des bibliothèques universitaires. La majorité (74%) avoue ne pas fréquenter les bibliothèques. Le temps passé de ceux qui déclarent les avoir fréquentées, est inférieur à cinq heures par semaine. Ceci renvoie à un manque d'alignement aux normes et aux traditions universitaires qui exigent une quantité importante de travail personnel, une responsabilité individuelle par l'implication aux études hors des heures de cours, le caractère sérieux de l'étudiant dans le processus de construction des connaissances, de l'acquisition des compétences, et ce, à l'aide des lectures complémentaires, l'échange avec les pairs sur les travaux communs ou sur des anomalies liées aux cours. La fréquentation des bibliothèques est

une manière de rompre avec les méthodes traditionnelles d'apprentissage. Elle permet de déterminer des stratégies adaptées aux différents cours, de construire une acculturation avec la matrice disciplinaire et d'acquérir des compétences transversales telles que la synthèse, l'ouverture et l'esprit critique. Le cas de notre public, qui non seulement a déserté les bibliothèques mais aussi a démontré une ignorance des stratégies efficaces ainsi qu'une inaptitude à suivre le rythme universitaire, reflète un sentiment de repli et d'auto-exclusion. La majorité des non adeptes des bibliothèques justifie leur attitude par des raisons liées au bruit (65%), à l'encombrement et l'espace inadapté (21%), à l'accueil (10%) et le manque de ressources (4%).

L'absentéisme aux cours et aux examens a un effet sur le rendement scolaire et par conséquent sur le parcours. Nous remarquons que la majorité des décrocheurs potentiels a été présente aux examens du premier semestre (73%) et aux examens du second semestre (71%). Par ailleurs, seulement 41% ont assisté à toutes les épreuves. Ceci reflète l'auto-exclusion et le renoncement aux études. L'absence aux examens est liée à l'exercice d'une activité salariale (42%), à un environnement non encourageant (29%), aux difficultés de compréhension des cours (21%), à une maladie chronique (8%).

Nous ajoutons que, la plupart des décrocheurs potentiels (61%) ne fréquente pas les cours. Et ce pour différentes raisons. L'activité salariale (46%) est la plus citée par les absentéistes parce que l'engagement professionnel passe en premier lieu avant l'engagement dans les études ou parce qu'il y a un manque de ressources financières pour subvenir aux besoins. Puis, les absentéistes citent la baisse de motivation (26%) vis-à-vis de la filière et des études universitaires en général qui, selon certains, ne garantissent pas un avenir meilleur. Ils expliquent qu'un diplôme universitaire seul ne constitue pas une clé pour l'embauche. Ensuite, les décrocheurs potentiels évoquent les difficultés pédagogiques, le manque de compétences dans certaines matières de base, une méthode de travail inadéquate (cours magistraux, travail individuel, enseignement transmissif, manque de communication et de disponibilité des enseignants). Selon eux, certaines matières n'ont pas de valeur au niveau de la spécialité d'étude et sur le lieu de travail. Enfin, l'absentéisme est lié à des problèmes de santé (6%). Ici, nous parlons des maladies chroniques ou d'un handicap. Certains ont évoqué des cas somatiques et d'autres des cas psychiques.

Nous constatons que l'absentéisme aux cours et aux examens, bien que dû à des variables environnementales, est également dû à des variables individuelles. Dans les deux cas, il y a une relation d'interdépendance entre l'absentéisme et l'intégration scolaire dans le sens où il

impacte le sentiment d'appartenance à la communauté universitaire, les buts et les intentions vis-à-vis des études et renforce l'auto-exclusion. Dès lors, il peut aboutir à l'échec ou au décrochage.

Interaction avec le personnel (enseignant, cadre administratif, autres)

Nous avons voulu comprendre le degré de satisfaction et la qualité des relations que le décrocheur potentiel a entretenu avec les enseignants d'une part et avec les agents administratifs d'autre part. En premier lieu, une grande partie des décrocheurs potentiels (41%) prétend que les enseignants sont distants. D'autres (32%) déclarent qu'il n'y a pas une relation avec eux. Ajoutons que 3% avouent avoir une relation conflictuelle avec eux. Nous constatons qu'il règne un sentiment d'insatisfaction à cause du manque de communication avec les enseignants. En effet, 44% des décrocheurs potentiels ont rencontré des problèmes de communication avec un ou plusieurs enseignants et ce, à cause du manque d'écoute et d'encadrement pendant les cours ou les heures de permanences (56 % n'est pas disponible), du manque de compassion vis-à-vis de leurs besoins liés aux études (90%) et des méthodes d'enseignement (10%) notamment pendant les cours magistraux (CM) qui se basent, selon ces étudiants, sur la transmission du savoir et non sur l'échange.

Les décrocheurs potentiels soulignent que la communication de l'enseignant est sélective. En effet, 72% déclarent que la communication ne se fait qu'avec quelques étudiants et 21% trouvent que les enseignants échangent avec tous les étudiants. Ainsi, 61% des décrocheurs potentiels traduisent leur insatisfaction de la disponibilité des enseignants à répondre à leur besoins en donnant une note inférieure ou égale à 2/5. Ce contexte constitue un obstacle à l'intégration scolaire et un facteur de décrochage. Parallèlement aux enseignants, les étudiants sont en contact perpétuel avec le cadre administratif et notamment avec les services de scolarité de l'établissement pour un éventuel échange d'information sur les procédures liées au cursus de l'étudiant telle que l'inscription administrative et pédagogique, l'évaluation, les plannings etc. La plupart de notre public (69%) considère que l'accès à l'information au sein de l'établissement de référence n'est pas facile. D'autres (13%) le considèrent comme totalement inaccessible. D'où 70% des décrocheurs potentiels expriment leur insatisfaction de ce service en donnant une note inférieure ou égale à 2/5. Seulement 17% expriment le contraire. Force est de constater que, le manque d'information ou son existence peut provoquer, par l'absence de réponses à ses questions ou par le mauvais accueil, un sentiment d'étrangeté et d'isolement. Le sentiment de solitude et de manque de soutien et de repère ne

favorise pas l'insertion, l'intégration scolaire du novice et l'appropriation des nouveaux codes, la culture universitaires et ainsi la réussite.

Le service d'accueil des nouveaux arrivants particulièrement et de l'ensemble des étudiants de l'université peut aider son public à se situer sur le campus et à comprendre le fonctionnement de cet environnement. L'efficacité, la professionnalisation de ce service peuvent aider les étudiants à réussir. Dans le cas de notre public, la majorité (57%) déclare être bien accueillie le premier jour de l'université. Les autres évoquent qu'ils ont rencontré des problèmes notamment avec un agent administratif (73%) et ce à cause de l'indifférence (53%), du manque d'organisation (27%) ou de professionnalisation (7%) parce que le service est rempli par des étudiants non expérimentés ignorant parfois certains codes.

Somme toute, les modes de réponses du personnel de l'université ont influencé l'intégration scolaire de ces décrocheurs potentiels. En effet, la majorité a exprimé un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis de la qualité d'accueil, de communication, d'encadrement, de la manière d'enseigner et de l'accès à l'information dans l'établissement de référence.

Intégration sociale

Activités hors programmes

La plupart des décrocheurs potentiels (54%) déclarent qu'ils ne fréquentent pas le restaurant universitaire. Ces locaux sont des lieux de rencontre avec la communauté étudiante avec laquelle l'étudiant peut nouer des relations et échanger sur le quotidien autour d'un repas ou d'un verre. En dépit des avantages que procure ce lieu de socialisation, les décrocheurs potentiels qui refusent d'y aller se justifient en premier lieu par l'état d'encombrement dans lequel se trouvent ces locaux, et en second lieu par la distance qui sépare les restaurants des lieux de cours. Cet indicateur traduit un manque d'effort d'intégration par le fait de renoncer à des occasions d'interaction avec les pairs.

Expérience professionnelle

L'activité salariale empêche l'intégration de l'étudiant à l'université pour différentes raisons telles que le manque d'assiduité et le positionnement identitaire. Pour notre échantillon, 65% des décrocheurs potentiels n'exercent aucune activité professionnelle. Donc, à priori, ceci va garantir à ces étudiants plus de persévérance et de temps consacré aux études.

Interaction avec les pairs

83% des décrocheurs potentiels trouvent leurs collègues de classes coopératifs, extravertis et sympathiques. Cette satisfaction de la relation avec les collègues de classe relate une prise de conscience de la nécessité des échanges et de l'entraide entre les collègues. 76% d'entre eux préconisent ce type de relation. Dans notre population, l'échange ne se limite pas aux cours mais peut s'étendre avec les pairs hors du campus. 60% des décrocheurs potentiels déclarent avoir des contacts hors du campus en majorité avec les collègues de classe et les autres étudiants. En dépit de ce qu'ils ont éprouvé en termes d'ouverture et d'affinité avec les pairs (63%), ces décrocheurs potentiels voyaient qu'il est nécessaire d'avoir un service d'accompagnement au sein de l'université qui s'occupe des primo-arrivants. Cet indicateur, relate non seulement un besoin d'écoute et d'accompagnement dans toutes les affaires liées aux conditions de vie et d'étude, mais aussi il traduit un malaise vis-à-vis de l'appartenance de l'étudiant à la communauté universitaire.

Nous observons aussi que 66% préfèrent réviser ou préparer les cours seuls. Cette tendance à l'isolement et à la solitude conduit à une faible intégration et va influencer le rendement scolaire et ainsi le parcours.

Discrimination.

Un autre facteur qui a pu marquer les décrocheurs potentiels est la présence de la discrimination. En effet, 89% ont souligné qu'ils ont été des victimes d'un acte de discrimination, en majorité (71%) de type ethnique, racial, national. Le reste est partagé à part égal entre des actes de discrimination de type syndical ou politique et ceux qui touchent les mœurs et les orientations sexuelles. Ces actes ont comme premières sources, les pairs (62%), le personnel administratif (35%) et les enseignants (3%). Ils ont tendance à freiner l'intégration sociale des décrocheurs potentiels malgré la manifestation des efforts pour entreprendre des relations d'affinité avec les pairs. Les modes de réponses des pairs aux besoins, qui n'étaient pas à la hauteur des attentes de ces étudiants, peuvent agir négativement sur leur intégration sociale et impacter leur parcours.

b.5. Sentiment de l'efficacité personnelle

Persuasion de choix de la filière

Le premier indicateur qui nous permet de mesurer le degré du sentiment de l'efficacité personnelle est la persuasion du choix de la filière et la relation de celle-ci avec l'échec ou le décrochage. En effet, le choix de la filière traduit une volonté personnelle pour entreprendre

des études dans un domaine particulier selon ses intuitions particulières. La plupart des décrocheurs potentiels (80%) n'ont pas été influencé par autrui lors du choix de la filière d'étude. Une minorité est influencée en premier lieu par la famille et les pairs. Un autre élément de la persuasion du choix de la filière est la conviction d'avoir des opportunités qui peuvent être acquises suite à un diplôme dans la filière choisie ou dans le même domaine. La majorité des décrocheurs potentiels (69%) estime que la filière dans laquelle se sont inscrits débouche à un emploi. Quant au reste, ils ont cité des filières dans le même domaine d'étude. Donc, ils sont confiants du choix qui est déjà fait.

Un autre élément qui donne une idée sur le degré de persuasion est la motivation pour les cours et notamment les matières dominantes de la filière. Tous les décrocheurs potentiels ont exprimé qu'ils se sentent à l'aise dans les matières spécifiques de la filière. Ceci est confirmé par le sentiment d'un malaise qui marque 87% des décrocheurs dans les matières secondaires ou qui ne constituent pas les matières dominantes de la filière. Nous constatons, d'après ces éléments, que notre public a justifié une forte persuasion du choix de la filière et une confiance en soi et en leur choix mais cette persuasion n'a pas garanti la réussite.

Satisfaction des tâches réalisées

Le deuxième indicateur qui dévoile le sentiment de l'efficacité personnelle se trouve dans les compétences mobilisées pour la réalisation des tâches. La plupart des décrocheurs potentiels (66%) déclare avoir du mal à gérer leur temps lors de la réalisation des tâches scolaires. Ceci est dû à leur activité salariale (52%), à la baisse de motivation au fur et à mesure de l'écoulement du temps (26%), aux problèmes de santé (17%) et aux obligations familiales (5%). En conséquence, la majorité (54%) n'arrive pas à réaliser les tâches quotidiennes liées aux études. D'où, 71% prouve un sentiment d'insatisfaction vis-à-vis des tâches réalisées. Tous ces éléments vont conduire à un sentiment de manque de confiance en soi et en ses compétences. Ce dernier sera confirmé par une auto-évaluation sévère qui renvoie à une sensation d'incompétence. En témoigne le nombre important (60%) des décrocheurs potentiels qui déclarent être les responsables de ce résultat et se remettent en question.

Force est de constater que, le sentiment de l'efficacité personnelle dépend aussi bien de la satisfaction des tâches accomplies et les moyens mobilisés pour faire face aux différents problèmes rencontrés, de la sensibilité à l'illusion d'incompétence que par une auto-évaluation un peu sévère. Quant à la persuasion du choix de la filière, bien qu'elle soit forte chez nos répondants, elle est par ailleurs influencée par la baisse de motivation et les chances de trouver un emploi après l'obtention d'un diplôme.

b.6. Décision de décrocher

Nous avons montré que l'absentéisme aux cours et aux examens constitue un premier pas vers un décrochage potentiel. Ajoutons que 61% des décrocheurs potentiels ont arrêté majoritairement (73%) la fréquentation des cours après la période des examens du premier semestre. Les décrocheurs potentiels avancent plusieurs raisons principalement celles d'ordre professionnel (69%), de réorientation (22%) ou d'une éventuelle formation professionnalisante. D'autres ont évoqué des raisons liées au sentiment d'incompétence, d'échec dans une ou plusieurs matières et des facteurs de santé.

Les raisons évoquées par les décrocheurs potentiels traduisent un état de satisfaction (53%) de leur expérience à l'université et de la nouvelle situation. La plupart des décrocheurs potentiels (66%) affirme qu'avoir abandonné les études n'est pas une catastrophe. Les raisons données de l'abandon justifient l'état de satisfaction du devenir.

2.2.3. L'entretien semi-directif

Afin de produire des données propices à l'interprétation, nous avons privilégié la méthode des entretiens semi-directifs. Contrairement au questionnaire « *l'entretien fait construire un discours* » (Blanchet et Gotman, 1992, p. 40). Avec les instruments qualitatifs de recueil des données, le chercheur a une position particulière. Selon Mucchielli (2002, p. 129) « *l'instrument de la recherche fait corps avec le chercheur, est entièrement intégré à sa personne* ».

A. Justification du choix

Pour recueillir des informations pertinentes dans notre étude nous avons retenu la méthode de l'entretien semi-directif. Quivy, Van Campenhoudt (1995, p. 174) soulignent qu'« *il est semi-directif en ce sens qu'il n'est ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises* ». Il est privilégié dans le cadre d'une étude qualitative à l'entretien non directif parce qu'il permet à l'interviewé de s'exprimer librement mais dans un cadre défini de questions. Il laisse la place ici à l'expérience relatée qui est attendue dans l'expression des facteurs déterminants au décrochage. Cet outil se prête davantage à la recherche des représentations du décrochage que le questionnaire, dans une étude quantitative, où les réponses sont préconçues et induites. L'objectif de cette méthode est l'analyse du sens que le sujet donne à ses pratiques et aux événements auxquels il a fait face comme ses représentations sociales, ses systèmes de valeurs, ses normes et ses propres expériences. Tandis que la méthode par questionnaire a comme objectif la connaissance d'une population en tant que telle dans ses modes de vie, ses pratiques et ses comportements. Alors, notre méthode présente deux avantages. Le premier est la profondeur des éléments d'analyse recueillis, et le second est sa flexibilité et sa faible directivité « *qui permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références : leurs langages et leurs catégories mentales* ». (Quivy, Van Campenhoudt, 1995, p. 175). Contrairement au questionnaire qui est qualifié par la superficialité des réponses et qui ne permet pas l'analyse de certains processus tels que le décrochage et ne donne pas accès à l'intime.

B. Le contenu

L'entretien semi-directif a été privilégié pour faire émerger l'expérience des étudiants en rapport avec le processus de décrochage. Pour vérifier les hypothèses de recherche, l'intention de cet outil tourne autour de deux axes. Le premier est d'appréhender le processus du

décrochage et les facteurs qui l'ont déclenché et de distinguer les figures des étudiants, à priori qui sont des décrocheurs, selon les dimensions illustrées ci-dessous. Le second est de comprendre le sens que donne chacun à son parcours à l'issue de son passage à l'université. Il est à signaler que, l'entretien couvre trois périodes essentielles de l'expérience étudiante : avant, pendant et après l'inscription en 2013-2014 à l'université.

Tout d'abord, il s'agit de récolter les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université qui peuvent révéler des facteurs implicites de décrochage situés antérieurement à l'année universitaire 2013/2014. À titre d'exemple citons les attributs personnels, l'histoire scolaire, le contexte familial.

Ensuite, nous nous intéressons au projet de l'étudiant avant qu'il ne s'inscrive à l'université et commençons par questionner les objectifs personnels et professionnels qui ont orienté son choix pour la filière d'étude. Nous souhaitons, par-là, définir si le choix est réfléchi ou effectué par défaut. En d'autres termes, il s'agit de savoir si l'étudiant possède un projet d'étude ou un projet professionnel, les deux ensembles ou aucun, et de connaître, par la suite, le degré d'implication de l'étudiant à le réaliser.

Puis, nous questionnons l'intégration de l'étudiant pendant le parcours universitaire. Nous avons voulu explorer le degré d'intégration scolaire et sociale de l'étudiant à l'université dès son inscription jusqu'au jour de son départ. Il est question de nous décrire son quotidien à la faculté et comment il avait fait face aux différentes situations. L'objectif de ce questionnement est d'évaluer le processus d'affiliation institutionnelle et intellectuelle et l'adhésion de l'étudiant aux codes et aux normes universitaires. Chaque fois, nous avons l'intention de dégager des éléments qui peuvent être interprétés comme des facteurs implicites ou explicites au décrochage.

La quatrième dimension à étudier est le sentiment de l'efficacité personnelle. Nous touchons les ressources personnelles mobilisées pour la réalisation des tâches dans des conditions contextuelles exigeantes. Ici, la représentation de soi et l'efficacité des actions sont questionnées.

La cinquième dimension à explorer est le(s)but(s) poursuivi(s). En effet, chaque processus est en évolution puisqu'il constitue une suite continue de faits. Le cas ici, est de savoir si le projet élaboré au départ est le même ou a subi des modifications et de nouvelles représentations. L'occasion pour nous de connaître les moyens mobilisés pour atteindre les objectifs à court et long terme.

La sixième dimension est le devenir. Nous tentons de comprendre le sens que donne l'interviewé à son départ de l'université. Questionner le sujet sur son devenir est une occasion pour lui de faire le libre arbitre sur son parcours. À notre avis, ce recul lui permettra de donner une signification à sa décision et de juger son expérience. Cette démarche consiste à comprendre, d'une part, si l'étudiant avait des regrets ou non et d'autre part, s'il considère que son expérience à l'université est un échec ou une réussite.

Ces six thèmes fondamentaux, réunis, permettent de distinguer si l'étudiant interviewé constitue un décrocheur ou non. En effet, la notion de décrocheur est souvent connotée négativement et stigmatise l'étudiant ; c'est pourquoi cet entretien est une occasion de vérification par l'arbitrage de l'étudiant lui-même par rapport à sa propre expérience.

C. L'analyse thématique des entretiens

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse thématique des entretiens. Le choix est justifié par la recherche de cohérence thématique entre les sujets et l'explication des raisons pour lesquelles il y a des divergences. Selon Blanchet et Gotman (1999, p. 98) « *l'analyse thématique est donc cohérente avec la mise en œuvre des modèles explicatifs des pratiques ou de représentations, et non d'action* ». En outre, l'analyse thématique comporte selon Blanchet et Gotman (1999) deux types d'analyses. La première, dite horizontale, consiste à relever les différentes formes dans lesquelles apparaît le même thème d'un sujet à l'autre. Quant à la deuxième, dite verticale, elle consiste à passer en revue des thèmes abordés par chaque sujet pris séparément dans un but de synthèse. Dans cette étude nous avons privilégié l'analyse verticale des données recueillies.

Par l'analyse thématique, nous allons pouvoir répondre aux questions de la recherche et ce sera également l'occasion de vérifier nos hypothèses

Avant de commencer notre analyse et pour simplifier les citations, nous avons adopté cette façon de codage (En, Ln) et qui signifie :

En : le numéro de l'entretien

Ln : le numéro de la ligne où commence la citation

Nous n'avons pas voulu donner de pseudonymes à nos interlocuteurs pour garder la neutralité et éviter l'interprétation des prénoms. Alors, nous avons choisi de les numéroter selon l'ordre chronologique de leur passation. C'est-à-dire (E1) correspond au premier entretien effectué tandis que (E8) est le dernier. Nous soulignons que nos interviewés ont répondu au questionnaire avant l'entrevue.

Contexte de l'enquête

Nous commencerons par aborder le contexte dans lequel s'est déroulée l'enquête par les entretiens semi-directifs. Pour envisager des entretiens nous avons demandé, en premier lieu, aux répondants du questionnaire, par la question (106), de laisser leurs coordonnées personnelles s'ils veulent échanger sur le sujet. Nous avons reçu vingt et une réponses positives sur un échantillon qui comporte 240 personnes, soit 8,75%. Ensuite, nous avons adressé des courriels à ces répondants en vue de prendre contact et avoir des rendez-vous afin de faire un entretien de face à face. Dès la diffusion des questionnaires en septembre 2015, nous n'avons reçu aucune réponse positive jusqu'à novembre 2016. Au regard de cette situation problématique, qui peut réduire l'enquête au questionnaire, nous avons lancé un appel à témoignages rémunérés sur le réseau social *Facebook*.

Après avoir demandé aux administrateurs de certains groupes fermés de nous ajouter en tant que nouveau membre des groupes qu'ils gèrent, nous avons déposé sur le mur de l'une des pages un appel à témoignages aux membres de ce groupe en les incitant à le faire partager. Ainsi, plusieurs membres se sont manifestés et ils ont exprimé leur souhait de participer à l'enquête. Vingt deux personnes se sont exprimés publiquement et sept en message privé. Avant de donner l'accord pour l'entrevue et la prise des rendez-vous et faire le planning des rencontres, nous leur avons demandé impérativement de répondre au questionnaire avant le passage de l'entretien de face à face, tout en leur expliquant les raisons. D'une part, la réponse au questionnaire enrichit l'enquête par entretien, et d'autre part, il nous permet de savoir si l'interviewé répond aux deux critères majeurs, notamment l'inscription en 2013/2014 en première année de licence à l'université de Strasbourg, et l'abandon, par la suite, de sa filière d'étude.

Douze répondants ont été retenus. Après la passation des entretiens et la vérification des données audio à l'aide des réponses aux questionnaires de chaque interviewé, nous avons constaté qu'ils étaient contradictoires. Ce qui nous laisse douter du sérieux de l'interviewé. À titre d'exemple, la même personne répond dans les deux supports sur les mêmes questions de façons différentes concernant son âge, sa filière d'études, et son origine.

En effet, pour organiser les entretiens nous avons essayé de nous aligner, en premier lieu, sur la disponibilité et le planning des interviewés, et en second lieu, sur la disponibilité des salles sur le campus. Notons que, deux se sont excusés à la dernière minute sans nous prévenir à l'avance sous prétexte d'un empêchement majeur. Signalons aussi, qu'après la réservation d'une salle dans une bibliothèque, nous avons dû attendre deux heures pour avoir la salle.

L'excuse avancée par l'agent responsable était le fait qu'il n'était pas informé par ses collègues. L'interviewée, dans ce cas a été dans l'impossibilité de rester. Alors, pour ne pas manquer cette rencontre, passer l'entretien en plein-air au parc du palais universitaire était une alternative. Mais, la chance n'était pas au rendez-vous. Dix minutes après avoir lancé l'entretien, il a commencé à pleuvoir, donc nous avons décidé de squatter une salle de cours au pavillon de psychologie libérée après 10 minutes d'attente dans le couloir. Une autre fois encore, nous n'avons pas trouvé une salle libre, surtout que la prise de contact avec le répondant et la rencontre étaient trop rapide. Donc nous avons demandé la permission d'un agent de la bibliothèque Blaise Pascal de passer un entretien au fond de la salle à voix basse pour ne pas déranger les autres.

Le lieu de rencontre avec tous les interviewés était l'arrêt du tram Université ou Observatoire, avec une description vestimentaire des deux personnes. Puis après, nous nous dirigeons vers le lieu de l'entretien. Tous les entretiens retenus se sont déroulés dans de bonnes conditions sauf les deux cités ci-dessus. Trois entretiens ont eu lieu dans la salle de travail en groupe de la bibliothèque de la Maison Interuniversitaire des Sciences de l'Homme Alsace, deux à la salle de travail en groupe à la bibliothèque de psychologie et sciences de l'éducation et une rencontre à la salle de séminaire au Collège Doctoral. Sauf pour la dernière qui s'est effectuée par courriel, la réservation était directement à l'accueil des bibliothèques.

a. Les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université

Comme il est indiqué plus haut dans cette partie, nous nous intéressons aux attributs personnels, aux expériences scolaires antérieures et au contexte familial.

Les attributs personnels

Cette sous-catégorie, comporte six indicateurs : l'âge des interviewés, le genre, l'origine socioculturelle, le statut familial, le statut professionnel, l'état de santé.

| Interviewé (e) | Âge | Genre | Origine socioculturelle | Statut familial | Statut professionnel | État de la santé |
|-----------------------|------------|--------------|--------------------------------|------------------------|----------------------------------|-------------------------|
| E1 | 22 | Femme | Angers, France | Célibataire | Étudiante non boursière | Stress |
| E2 | 21 | Homme | Étranger non francophone | Célibataire | Étudiant non boursier | Rien à signaler |
| E3 | 23 | Femme | Vosges, France | En couple | Étudiante boursière, salariée | Déprime |
| E4 | 22 | Femme | Alsace, France | En couple | Étudiante boursière, | Rien à signaler |
| E5 | 23 | Femme | Alsace, France | Célibataire | Étudiante boursière | Quelques problèmes |
| E6 | 31 | Femme | Alsace, France | Célibataire | Étudiante salariée | Malvoyante |
| E7 | 21 | Femme | Alsace, France | Célibataire | Étudiante non boursière salariée | Problème psychologique |
| E8 | 20 | Femme | Étrangère non francophone | Célibataire | Étudiante non boursière | Rien à signaler |

Tableau 15: Les attributs personnels des interviewés.

Genre :

Notre population se compose de sept femmes (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) et un homme (2). Le premier élément est intéressant à retenir, sachant que les femmes ont un rapport moins conflictuel avec l'établissement que les hommes.

Âge :

La tranche d'âge des interviewés varie entre 20 ans (8) et 31 ans (6). L'âge de la majorité des interviewés est inférieur ou égal à 23 ans.

Origine socio-culturelle:

Un autre élément qui fait partie des caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université est l'origine socio-culturelle. Nous développons ici ce qui concerne les attributs personnels. En revanche, les variables environnementales seront développées dans la partie réservée au contexte familial.

Notre public est formé en majorité de français (1, 3, 4, 5, 6, 7) et deux étrangers non francophones (2, 8). Selon Larousse, francophone « *se dit d'un pays où le français est la langue officielle, seule ou parmi d'autres, ou bien où il est l'une des langues parlées.* »

Les interviewés français sont en majorité issus de la région Grand-Est et une de la région Pays de la Loire. Quant aux deux étrangers, ils sont originaires de l'Afrique du Nord. L'interviewé

(2), né en Afrique du Nord, est venu en France, après l'obtention de son baccalauréat au pays d'origine, en vue de faire des études supérieures via la procédure de Campus-France. Quant à l'interviewée (8), elle est née en France, d'un père et une mère immigrés qui sont venus en France pour le travail.

Ici, les facteurs de la langue et de la familiarisation avec l'environnement alsacien et strasbourgeois est à retenir dans la mesure où il peut avoir un impact sur l'intégration académique et sociale de l'étudiant :

« La première difficulté c'est la langue. C'est le premier problème quand on est un étudiant étranger parce que tu n'arrives pas à saisir le cours à 100% et suivre le rythme du professeur. » (E2, L289)

Statut familial :

Les interviewés en majorité sont célibataires (1, 2, 5, 6, 7, 8). Deux seulement sont en couple sans enfants ni parents à charge. Cet indicateur est un facteur de réussite.

Statut professionnel :

Nous pouvons classer les interviewés en deux catégories. La première se compose des étudiants actifs, ceux qui ont une activité salariale à plein temps ou à temps partiel parallèlement à leurs études, boursiers soient-ils ou non. Nous trouvons un étudiant boursier (E3, L353-L360) et deux non boursiers (E6, L71-L76 ; E7, L286-L287). La deuxième se compose des étudiants inactifs, ceux qui n'ont pas une activité salariale. Deux étudiants boursiers (4, 5) et trois étudiants non boursiers (1, 2, 8).

État de la santé :

Trois étudiants (2, 4, 8) se considèrent en bonne santé. Ils n'évoquent aucun problème lié à leur état de santé :

« Au niveau de la santé je n'ai aucun problème. Heureusement, j'ai mon assurance maladie et je suis pris en charge à 100%. » (E2, L212)

En revanche, quatre étudiants (1, 3, 5, 7) affirment avoir eu des soucis de santé d'ordre psychologiques comme le stress voire même la dépression.

L'interviewée (3) avoue qu'elle a fait une mini déprime:

« J'ai fait une mini-déprime pendant un ou deux mois. Enfin j'étais mini-déprimée et c'était dur. Cas même, j'étais toute seule du coup je pense que ça a beaucoup beaucoup joué sur mes études. J'ai plus envie d'aller en cours et je ne veux plus rien faire. C'était dur. J'étais totalement perdue. Je n'ai pu rien faire. » (E3, L185).

Elle confirme cet état plus loin :

« J'ai eu une dépression quand on a eu les résultats des partiels. J'étais à 0,04 de la moyenne pour réussir mon semestre; ça m'a vraiment dégoûtée. »(E3, 325).

La sixième interviewée a signalé qu'elle a un handicap, elle est malvoyante:

« J'ai fonctionné avec ma mémoire, voilà, euh ... et le truc c'est que ... (soupir) je suis une ancienne malvoyante donc du coup, euh... mes parents ont choisi il y a trente ans, handicap était égal à incapacité, aujourd'hui non, aujourd'hui pour un enfant handicapé il y a des méthodes, il y a des choses pour les aider. A mon époque, il n'y'avait pas et c'est pour ça que mes parents ont choisi de ne pas dire que j'étais mal voyante. Donc du coup, je m'en suis pris plein la figure. » (E6, L119)

Synthèse

Nous constatons que la majorité des interviewés sont des femmes (7/8), leur âge est supérieur ou égal à 23 ans (7/8), d'origine française (6/8), célibataire (6/8), non actifs (5/8) et qui ont des problèmes de santé (5/8).

Le contexte familial

Un autre élément qui fait partie des caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université est le contexte familial qui peut agir sur le parcours de l'étudiant. Nous parlons ici notamment de la situation familiale des parents, leur niveau d'étude, leur catégorie socioprofessionnelle, leur revenu, le lieu de résidence de l'étudiant, avec ou loin de la famille, les autres membres de la famille (nombre, étude). Sans oublier le rôle de la famille dans l'encouragement de l'étudiant pour faire face à son entrée dans le monde universitaire par le soutien matériel et moral.

Ainsi, nous examinons la reproduction sociale et surtout son aspect inégalitaire. C'est-à-dire que tous les étudiants n'ont pas les mêmes chances de réussite parce qu'ils viennent de cultures et classes sociales différentes. En d'autres termes, nous avons voulu définir si les ressources économiques et le capital culturel avaient une répercussion sur les parcours des interviewés.

Situation familiale des parents

La majorité des interviewés (1, 2, 3, 5, 6, 8) déclarent une stabilité dans la vie conjugale de leurs parents. En effet, ceux-ci sont en couple et vivent ensemble :

« Ma famille, heureusement, notre situation est plutôt stable. » (E2, L13)

Puis, deux interviewées (4,7) avancent que leurs parents sont séparés et ne vivent plus ensemble :

«Non depuis très très longtemps. En fait je n'ai pas vécu avec mes parents non plus».(E4, L6)

Quant à l'interviewée (7), elle vit dans une famille recomposée. L'interviewée avoue ne pas connaître son père biologique et elle était élevée par son beau-père.

« En fait, je ne connais pas mon père biologique (silence). Ma mère était mariée à mon père biologique. Elle m'a eu et ensuite elle a divorcé. Ils se sont séparés et je n'ai plus jamais revu mon père. Ma mère s'est remariée avec un monsieur qui est donc mon beau-père que je considère comme mon vrai père, mon seul père puisque c'est lui qui m'a élevée, c'est lui qui s'occupe de moi et j'ai eu une demi-sœur. Elle a eu un autre enfant avec lui donc c'est ma demi sœur. » (E7, L25)

Cependant cette famille recomposée a connu une nouvelle séparation de la mère et du beau-père.

Catégorie socioprofessionnelle et revenu parental

Nous remarquons que tous les parents des interviewés ont un travail. Mais, la majorité sont des ouvriers ou des employés (1, 2, 3, 4, 5, 7) et pour les deux autres (6, 8), il s'agit d'une profession libérale ou de cadre supérieur. Cela nous renvoie aux données du revenu parental et de leur niveau d'étude.

En majorité, le revenu mensuel des parents est légèrement supérieur ou égal au SMIC :

« Il me semble le SMIC pour les deux. » (E5, L12)

A noter que le SMIC (salaire minimum interprofessionnel de croissance) qui définit le salaire minimum légal en France, est de 1121,71 euro net par mois en 2013. Ajoutons que l'interviewé (2) révèle que le revenu parental est inférieur au SMIC, puisqu' il vient d'un pays du Nord de l'Afrique où le niveau de vie et le revenu du foyer comparé à celui de la France est largement inférieur :

« Je peux dire que mon père, il touche à peu près 1000 ou 1100 euros. Quant à ma mère je crois qu'elle touche 400 euros. » (E2, L26)

D'un autre côté, l'interviewée (1) estime que le salaire de ses parents est de 3000 euro pour chacun :

«L'argent? Je ne sais pas trop mais je pense que chacun gagne à peu près 3000 euros.» (E1, L19)

A propos du niveau d'étude, deux interviewées (1, 6) avouent que leurs parents ont un diplôme universitaire. Pour l'interviewée (6) la mère, seulement, a un diplôme supérieur en psychothérapie :

« *Ma mère est psychothérapeute et mon père, il a un commerce.* »(E6, L7)

Nous relevons que pour l'interviewée (4), elle n'a pas une idée précise sur le revenu ou le niveau d'étude de ses parents puisqu'elle a vécu dans une famille d'accueil :

« *Pour faire court, dès l'âge de quatre mois, ma mère m'a abandonnée et j'ai vécu chez une famille d'accueil pendant dix ans. Puis, j'ai vécu cinq ans chez ma mère mais c'était mal passé puis j'étais placée chez ma grand-mère jusqu'à mes dix-huit ans où j'ai déménagé avec mon copain.* » (E4, L9)

Nous remarquons aussi que tous les interviewés sont issus de familles peu nombreuses, composées d'un ou deux enfants et qui font aussi des études au secondaire ou à l'université :

« *J'ai un frère qui est cadre et qui a eu un master en management et marketing.* »(E5, L2)

Et ajoute :

On est que deux enfants. (E5, L15)

Nous signalons par ailleurs que sept interviewés (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) vivent loin de leur famille dans des logements individuels. Parmi eux l'interviewée (4) qui n'a pas connu une stabilité résidentielle. Elle résidait au départ chez une famille d'accueil, puis chez sa grand-mère et enfin avec son copain dans un logement individuel (E4, L9). L'interviewée (8), par contre, vit encore chez ses parents :

« *Oui j'habite avec mes parents.* »(E8, L7)

Synthèse

Tous ces éléments peuvent avoir un impact direct ou indirect sur les caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université dans la mesure où le capital culturel, les ressources financières et l'environnement familial des interviewés ont des répercussions sur leurs parcours universitaires. En effet, ils ont une influence sur le choix de la filière, le soutien moral et matériel pour les études, puis après, sur l'intégration académique et sociale.

Autant le capital culturel et financier est important, autant l'étudiant sera mieux préparé à la vie universitaire, ainsi un risque d'échec amoindri.

Pour résumer, la majorité des parents des interviewés sont des ouvriers ou employés touchant des salaires inférieurs ou égal au SMIC et qui ont un niveau d'étude qui ne dépasse pas le secondaire.

Encouragement de la famille, des proches et des pairs

L'encouragement couvre trois périodes du parcours de l'étudiant : avant l'entrée à l'université, pendant les études et après les études. Nous nous intéressons ici à l'impact de l'encouragement à l'entrée de l'étudiant à l'université. Afin de connaître l'effet de cet élément sur le cursus de l'interviewé, nous avons cherché à savoir, d'une part, à quel point l'entourage est influent dans le choix d'orientation et, d'autre part, si le soutien matériel et moral est un facteur influent sur le parcours de l'étudiant.

| Interviewé (e) | Influence des parents dans le choix | Encouragement de la famille et l'entourage |
|-----------------------|--|---|
| 1 | Oui | Rien à signaler |
| 2 | Oui | Rien à signaler |
| 3 | Non | Oui |
| 4 | Non | Non |
| 5 | Non | Non |
| 6 | Oui | Non |
| 7 | Oui | Non |
| 8 | Oui | Non |

Tableau 16: Indicateurs de l'encouragement.

En effet, nous avons trouvé des cas diversifiés. D'abord, l'interviewée (1) a bien exprimé l'influence de ses parents non pas dans le choix de la filière mais plutôt dans le choix du domaine d'étude. Sachant que cette interviewée est d'une famille issue d'un milieu socio-culturel favorisé dont le père et la mère sont des professeurs de second degré en mathématiques et sciences de la vie et de la terre :

« Pas trop! Un petit peu! Parce que mes parents ne m'ont pas trop poussé à faire la médecine. En revanche, ils m'ont poussé à rester dans le milieu scientifique par exemple étudier la psychologie. Je sais que, finalement, j'ai choisi ça et ils l'ont accepté. Mais je pense qu'ils m'ont plutôt influencé. » (E1, L58).

Ensuite; l'interviewé (2), dont le père et l'oncle travaillent dans le domaine des finances et des affaires, avance qu'il était influencé par ses parents et son oncle dans le choix de la filière d'études :

« J'étais plutôt beaucoup influencé par mon père et mon oncle. Ce sont eux qui m'ont beaucoup influencé. D'une part, parce que mon père a travaillé dans une banque. Et d'autre part parce qu'ils m'ont conseillé d'éviter de choisir les formations des professeurs d'école ou

un truc comme ça. Il faut, plutôt opter pour des formations recherchées maintenant comme la finance, la logistique et l'assurance. C'est pareil, pour mon oncle puisqu'il est un homme d'affaires, pour lui le choix le plus convenable ça serait de faire des études en France en ingénierie financière. » (E2, L62)

Plus loin, il souligne qu'il a été plutôt forcé d'étudier dans le domaine des finances :

« Oui, plutôt forcé. » (E2, L450)

Néanmoins, la troisième interviewée n'a pas évoqué l'influence, voir même l'intérêt des parents dans le choix de la filière, mais c'était plutôt pour lui pousser à faire des études supérieures :

« Pas forcément dans le choix de la spécialité mais faire des études supérieures en soi. Ce sont mes grands-parents qui m'ont dit : « il faut que tu fasses des études parce que c'est mieux pour toi et si tu fais les études, on te paye ton permis et on te donne une voiture ». C'était un peu la carotte. Mon père puisqu'il est illettré et c'était un problème pour lui, il m'avait poussé il me disait vas-y, n'hésite pas à continuer tes études. » (E3, L41)

Concernant l'encouragement de la famille et de l'entourage, la majorité des interviewés n'ont pas déclaré avoir eu un soutien moral ou matériel particulier. A titre d'exemple, l'interviewée (8) qui a souligné les tentatives des parents d'orienter le choix de la filière :

« Non, enfin mes parents n'étaient pas d'accord mais c'était moi qui voulais. » (E8, L63)

Elle ajoute qu'elle était découragée par ses parents qui l'ont poussée à quitter cette filière :

« Oui, j'ai arrêté à cause d'eux. Ils m'ont dit "qu'est ce que tu vas faire avec le japonais", "à quoi ça sert le japonais regarde ta sœur elle est en sciences", "tu n'auras pas d'avenir". Donc je m'entendais mal avec mes parents. Et comme on doit faire plaisir aux parents finalement j'ai quitté la faculté. »(E8, L326)

Synthèse

Comme il est décrit plus haut, le capital socio-culturel de la famille a joué un rôle important dans le traçage de la trajectoire universitaire des interviewés. En premier lieu, dans le choix de la filière ou le domaine d'études. Les interviewés qui ont évoqué l'intervention de leurs parents dans le choix de leur filière n'ont pas parlé des efforts déployés par ces derniers à se renseigner sur le système d'étude, les examens ou encore sur les débouchés.

En second lieu, la majorité des interviewés déclarent ne pas avoir de leurs parents de l'encouragement, par le soutien financier ou moral, qu'ils estiment nécessaire pour réussir.

Force est de constater que les interviewés ne s'étaient pas préparés à la vie universitaire, ce qui peut affecter non seulement leur motivation mais aussi les intentions et les buts pour lesquels ils se sont inscrits à l'université.

L'histoire scolaire

Afin de chercher des facteurs implicites et explicites qui stimulent ou favorisent la sortie de l'étudiant de l'établissement ou de la filière d'étude, nous avons eu le souci de connaître le parcours scolaire antérieur de l'étudiant et de vérifier s'il comporte des indicateurs d'un éventuel décrochage. Notamment le redoublement au collège ou au lycée, l'absentéisme, la réorientation, la série du baccalauréat, la mention, l'inscription dans l'enseignement supérieur, l'obtention d'autres diplômes s'il y a eu lieu.

Absentéisme

Aucun des interviewés n'a évoqué dans son discours l'absence aux cours ou aux examens durant son cursus scolaire au collège ou au lycée. Cependant, la troisième interviewée avoue ne pas aller aux cours de rattrapage :

« Non non. Sauf pour les cours de rattrapage à la fin du lycée avant le baccalauréat. »(E3, L29)

Redoublement/ Réorientation :

Concernant le parcours antérieur, nous pouvons classer les interviewés en deux groupes. Le premier groupe est formé de ceux qui ont eu un parcours antérieur régulier, c'est-à-dire sans redoublement ni réorientation (1, 2, 3, 4, 5, 7). D'ailleurs, le deuxième interviewé souligne qu'il a eu un parcours exemplaire et la preuve en est, selon lui, qu'il s'est fait inscrire dans un niveau supérieur que celui de ses pairs :

« Non jamais, j'ai plutôt sauté. »(E2, L39)

Le deuxième groupe (6, 8) est formé de ceux qui ont connu l'échec, une ou plusieurs fois, dans leur carrière scolaire.

L'interviewée (8) avance, non seulement, qu'elle a redoublé au collège mais encore elle s'est réorientée au lycée :

« Alors pour le primaire c'était bien. Au collège j'ai redoublé en troisième année. J'ai choisi après le baccalauréat professionnel série Gestion et Administration. J'ai voulu changer parce que je trouve ça trop simple souvent en première. J'ai demandé d'aller en STMG. J'ai été accepté en STMG. En terminale, j'ai fait mon baccalauréat en STMG spécialité Ressources Humaines. » (E8, L30)

Quant à l'interviewée (6), elle affirme qu'elle a connu le redoublement plusieurs fois à l'université :

« J'ai eu mon bac littéraire en 2004. Après une discussion et on va dire influence parentale, j'ai opté pour le droit, en faculté de droit donc c'était à Toulouse, seulement, j'étais pas du tout mûre j'avais 19 ans, j'étais pas du tout mûre pour l'université à l'époque, donc du coup, j'ai fait trois ans oui c'est ça, trois ans et j'ai redoublé la première année. » (E6, L31)

Pour elle, l'université n'est pas un lieu étrange contrairement aux autres interviewés qui s'inscrivent pour la première fois à l'enseignement supérieur.

Notons que la majorité des étudiants interrogés ont eu un parcours scolaire stable. Ceci est un indicateur à retenir dans la mesure où il peut avoir des répercussions sur l'intégration de l'étudiant à l'université.

Série et mention du baccalauréat

Souvent les recherches avancent que l'étudiant issu d'un baccalauréat Technologique ou Professionnel est autant exposé à l'échec universitaire qu'un étudiant issu d'un baccalauréat général.

Dans notre enquête, nous avons relevé que la majorité des interviewés sont issus d'un baccalauréat général. Parmi eux deux ont eu un baccalauréat scientifique (1, 2) et trois un baccalauréat littéraire (3, 4, 6). Pour le reste, elles sont issues d'un baccalauréat technologique. Deux ont eu un bac STMG (Sciences et technologie du management et de la gestion) (5, 8) et une a eu un baccalauréat STL (Sciences et technologie du laboratoire) (7).

Contrairement à ce que les recherches prétendent, dans notre étude, l'indicateur de la série du baccalauréat peut ne pas avoir une grande importance, s'il ne s'accompagne pas d'un parcours irrégulier au secondaire.

D'ailleurs, quatre étudiants sur huit ont eu une mention « Assez bien » (4), « Bien » (7), « Très bien » (1,2). Les mêmes avaient un parcours scolaire régulier. Pour le reste (3, 5, 6, 8) ils ont eu le baccalauréat avec une mention « Passable ».

Nous signalons qu'à l'exception de l'interviewée (8) qui se démarque par la redondance de redoublement au collège, les résultats scolaires avant l'inscription à l'université ne prédisent pas un éventuel échec plus tard.

Synthèse

En tenant compte des données recueillies concernant le passé scolaire des interviewés, nous constatons des cas variés. Ceux qui ont un parcours scolaire stable (1, 2, 3, 4, 5) et ceux qui ont eu des irrégularités dans leur cursus (6,8).

b. Le projet

Choisir de s'inscrire à l'université est bel est bien une action qui était motivée par une ou plusieurs intentions.

| Interviewé(e) | Projet d'Étude | Projet Professionnel |
|---------------|----------------|----------------------|
| 1 | +* | + |
| 2 | + | + |
| 3 | + | + |
| 4 | -** | - |
| 5 | + | + |
| 6 | - | - |
| 7 | - | - |
| 8 | + | + |

Tableau 17: Répartition des projets par type.

* fort

**faible

Le projet d'étude

L'analyse vertical des projets d'études des interviewés fait ressortir que la majorité (1, 2, 3, 5, 8) ont un projet d'étude bien établi et réfléchi. Le point commun est l'intention d'entreprendre les études pour avoir un diplôme de licence dans la spécialité qu'il estime la plus adéquate à son parcours et ses attentes.

En effet, l'interviewé (2) s'est investi dans un projet d'études bien défini. Suite à l'influence familiale et du conseiller d'orientation du Campus France, l'interviewé a décidé d'entreprendre une licence de mathématiques-informatique. Au départ, ses représentations de la filière d'étude qui lui permettra d'être un ingénieur en finance ont été fausses. Puis après, il a changé d'avis et il a postulé à une filière en adéquation avec son projet professionnel. Il signale :

« Au début lorsque j'ai postulé à la plateforme campus France, mon but était d'intégrer la faculté d'économie pour faire ce qu'on appelle l'ingénierie financière. En fait lors de mon entretien, le conseiller m'affirme qu'avec de l'économie je ne peux pas faire de l'ingénierie financière, il faut plutôt faire de la mathématique ou bien de l'informatique. Alors j'ai changé d'avis et j'ai postulé pour la licence mathématique informatique. »(E2, L56)

Il ajoute, pour arriver à réaliser son objectif, il doit, en premier lieu, avoir le diplôme de la licence, puis en second lieu continuer en master professionnel ou en ingénierie dans le domaine de la finance :

« Après ma Licence je vais postuler pour un master soit en ingénierie financière soit dans une spécialité que je viens de découvrir le jour de l'ouverture de mon compte dans une banque. En fait l'agent de la banque m'a donné une idée sur un domaine qui s'appelle l'actuariat. » (E2, L78)

L'interviewé, essaye de nous montrer à quel point il est conscient du caractère sélectif pour l'accès au diplôme de l'actuariat. Pour lui c'est plus raisonnable d'avoir le diplôme de la licence pour postuler à un master professionnel :

« L'ingénierie financière est plus simple. Dès que j'ai la licence je postule pour le master de l'ingénierie financière et contrairement à l'actuariat ou je dois préparer un concours. »(E2, L84)

Néanmoins, l'interviewé nous avoue qu'il avait l'envie de faire une licence dans le domaine de l'archéologie, pour lui c'est un domaine qui le passionne beaucoup plus que la finance :

« Je veux vraiment faire un truc: de l'archéologie. Il y a ma mère, il y a mes parents qui sont bien intervenus et me disent non tu dois rester dans cette filière... Toujours, ils me disaient non, faire de la mathématique c'est l'avenir. Je dis aussi non ! Je veux faire de l'archéologie j'aime bien faire ça. » (E2, L437)

À son avis, il était poussé à choisir le domaine de la finance :

« Oui, plutôt forcé. » (E2, L450)

Un autre exemple concernant l'interviewée (8). En effet, elle avance qu'elle s'est inscrite en licence de langue japonaise parce qu'elle est passionnée de l'art du manga et de la culture asiatique :

« Parce que je l'aime bien, parce que j'aime bien tout ce qui est asiatique, tout ce qui est japonais, et pour travailler comme professeur de japonais. »(E8, L50)

Quant à l'interviewée (3), elle s'est inscrite à la licence de géographie parce qu'elle aime ce domaine en soi. Elle avance:

« Je suis passionnée de Géographie. J'adore ça. » (E3, L35)

Elle ajoute qu'elle est motivée pour s'y inscrire parce que ce domaine représente pour elle plein de choses :

« *Le voyage, l'assurance, la connaissance, la culture.* » (E3, L57)

Cependant, elle signale que son projet d'étude s'inscrit dans un projet familial :

« *Pas forcément dans le choix de la spécialité mais faire des études supérieures en soi. Ce sont mes grands-parents qui m'ont dit : " il faut que tu fasses des études parce que c'est mieux pour toi et si tu fais les études on te paye ton permis on te donne une voiture ". C'était un peu la carotte. Mon père puisqu'il est illettré et c'était un problème pour lui, il m'avait poussé, et il me disait vas-y n'hésite pas à continuer tes études. »* (E3, L41)

En effet, la famille l'a encouragé à faire des études supérieures à l'université pour qu'elle puisse obtenir un diplôme valorisant.

En revanche les interviewées (4, 6, 7) révèlent l'absence d'un projet d'étude clair.

L'interviewée (4) avance qu'elle a choisi de s'inscrire à la licence de psychologie parce qu'elle ne veut pas rester seule :

« *Bon, d'une part je ne voulais pas me retrouver toute seule, et d'autre part parce que je n'ai pas une grande idée de ce que je voulais faire. Alors je me suis dit que la Psychologie ça peut être sympathique et j'avais une amie qui l'a choisi et du coup je me suis inscrite. »* (E4, L33)

Elle ajoute qu'elle n'a aucune idée sur la filière. La psychologie ne représente pour elle que de la science.

« *J'ai une définition que j'ai apprise, du coup, pour moi je veux dire que ici (Silence) beaucoup de sciences, ici spécialement sur Strasbourg.* » (E4, L50)

Pour ce qui est de l'interviewée (6) dont le cursus universitaire est marqué par la redondance de redoublement à la faculté de droit, et qui a repris les études, elle a choisi de s'inscrire à la faculté de langue en optant pour la filière de Chinois, parce qu'elle est attirée par la médecine chinoise :

« *Alors pourquoi le Chinois? Parce que, (silence) j'étais attirée par tout ce qui est médecine chinoise et tout ce qu'il y a autour de ça.* » (E6, L44)

Et par son amour des langues étrangères :

« *Après, pourquoi la faculté des Langues ? Ben comme je l'ai dit parce que j'aime les langues et je parle couramment l'anglais.* » (E6, L65)

Pour l'interviewée (7) qui a eu un baccalauréat STL dans la spécialité Biotechnologie, elle s'est inscrite pour la première fois à l'enseignement supérieur en préparatoire dans l'objectif de faire des études d'ingénieur (E7, L9). Mais l'échec l'a poussé à se réorienter vers une licence de biologie (E7, L14). Pour elle, s'inscrire en biologie est une évidence :

« Je n'avais pas de projet quand je suis allée à la faculté de biologie, je n'avais pas vraiment de projet. Personnellement c'était plus parce qu'il fallait faire quelque chose. À ce moment là, je ne savais pas ce que je voulais faire. La filière de biologie était une évidence. »(E7, L84)

Selon elle, l'inscription en licence de biologie est une continuité de ce qu'elle a déjà fait au lycée, puis après en préparatoire. Pour elle, ce domaine n'est pas étrange d'une part parce qu'elle a toujours fait de la biologie (lycée, préparatoire) et, d'autre part, elle affirme qu'elle s'est renseignée sur les contenus des cours :

« Oui c'est vrai je n'avais pas une idée floue. J'avais une idée claire de tout ce que c'était parce que je m'étais renseignée auprès de certaines personnes qui étaient en faculté de biologie et je savais que ça va aller m'intéresser sauf que c'est vrai, j'avais une idée très floue de ce que je voulais faire après. » (E7, L91)

Le projet professionnel

Nous constatons deux groupes. Le premier groupe se compose des interviewés (1, 2, 3, 5, 7) qui estiment avoir un projet professionnel parallèlement avec leur projet d'étude. Ainsi, ils admettent que l'obtention d'un diplôme est un choix utilitaire. Chacun d'eux a précisé un métier particulier.

Concernant l'interviewée (1), elle veut être psychiatre, raison pour laquelle, elle a choisi la filière de médecine :

« J'avais un objectif c'est sûr : pour être psychiatre. J'ai choisi la médecine parce que je ne veux pas faire un autre métier. Plusieurs spécialités me plaisaient lorsque j'étudiais mais comme profession je ne connais pas d'autres. » (E1, L53)

Elle préfère ce métier à celui de psychologue puisqu'elle pense que la situation du premier dans le marché de l'emploi est meilleure. Elle ne se voit pas faire un autre métier.

Pour l'interviewé (2), malgré l'influence familiale sur son projet, il se montre conscient de son choix. Au départ, cette pression l'a orienté vers les métiers de la finance (ingénierie, actuariat) (E2, L79). Mais en réalité, il cache une envie d'être archéologue (E2, L37).

Pour l'interviewée (3) elle considère que son projet professionnel est bel et bien défini dès le départ. Elle a l'intention de faire guide de montagne, raison pour laquelle elle a choisi d'avoir un diplôme en géographie. Elle estime que ce diplôme est le plus adéquat pour ce métier :

« Je veux faire un guide de montagne mais je sais très bien qu'il me fallait une licence en géographie pour faire ce métier parce que ça demande des connaissances particulières. »(E3, L51)

D'où, elle a essayé de nous montrer qu'elle a une idée claire sur ce métier et en particulier sur les compétences théoriques et pratiques que l'étudiant devrait avoir pour l'exercice du métier du guide de montagne :

« C'est accompagner les gens qui font des randonnées, de l'alpinisme ou de l'escalade. Il faut avoir aussi des connaissances sur les risques et comment faire en cas de blessures parce que la montagne est assez contraignante et risquée. Il faut tout collecter sur la montagne avant de faire une excursion et ça nécessite beaucoup d'expériences personnelles et beaucoup de connaissances. » (E3, L60)

Cependant, elle ajoute qu'elle n'a pas d'autres projets ou d'autres opportunités :

« Mais après, ce qui m'a bloqué aussi: c'est ce que je vais faire plus tard comme métier? Aurais-je quelques opportunités? En plus je n'ai pas les compétences pour faire de la géologie avec un baccalauréat Lettres. » (E3, L35)

Quant à l'interviewée (5) qui veut faire du management dans le domaine du commerce ou un chef de projet pour une marque de cosmétique (E5, L43), elle pense avoir une idée claire sur ce métier et les compétences qu'elle peut acquérir tout en ayant conscience de la complexité du domaine :

« Pour le métier de manager, cette formation va me permettre de savoir gérer une équipe en leur fixant des objectifs tout en restant dans un domaine d'activité qui me plaît qui est la cosmétique et la parfumerie. De ce côté, j'avais ainsi un challenge, celui d'être un chef de projet. Mais ce qui m'intrigue c'est le commerce qui est un domaine complexe et qui est plutôt basé sur les chiffres et les produits et moins sur le potentiel humain. » (E5, L48)

Les interviewées (4, 6, 7) constituent le deuxième groupe. Ceux qui n'ont pas un projet professionnel solide. L'interviewée (4) qui a choisi de s'inscrire en licence de psychologie, même si elle ambitionne travailler dans le social, déclare:

« Bon je n'avais pas d'objectif précis. Enfin mon but était toujours soit de travailler dans l'administration soit dans le social comme assistance sociale et être utile. » (E4, L55)

Elle souligne que son principal objectif est personnel et n'est pas professionnel. D'une part, être utile dans la société quelque soit le métier exercé et d'autre part, fonder une famille :

« En fait, mes ambitions étaient personnelles et pas tellement professionnelles. C'est avoir une belle famille. » (E4, L59)

L'interviewée (6) n'a pas révélé un projet professionnel précis qu'elle ambitionne lors de ses inscriptions aux différentes filières. Tout d'abord, ses parents veulent qu'elle fasse une licence en droit pour être plus tard juriste, un métier qu'elle considère comme prestigieux :

« C'était une grosse influence parentale parce que j'ai entendu ma mère me dire « mais tu veux faire quoi en faculté des langues ? C'est pour être prof ? Tu ne peux rien faire

d'autre ? » Et bla bla bla et bla bla, bla. A l'époque avec le prestige des fonctions dans le droit et tout ça. Voilà, alors oui j'ai été l'objet de projection parentale. » (E6, L62)

Ensuite, après l'échec en licence en droit, elle a entamé une formation d'aide soignante avec laquelle elle a fait une expérience professionnelle dans le domaine médical :

« Après je suis allée vivre à l'étranger, puis j'ai travaillé, puis j'ai fait une formation rapide, une formation d'aide soignante. J'ai travaillé comme aide soignante mais j'ai réalisé que le milieu médical se dégrade beaucoup et du coup c'est ce qui m'a remotivé pour revenir à l'université ici à Strasbourg. » (E6, L39)

Elle juge que ce domaine est en dégradation, raison pour laquelle elle a changé de métier pour aller travailler dans l'éducation en tant que surveillante dans une école privée. Cette expérience professionnelle lui a permis d'être remplaçante en tant que professeur de langue anglaise sans avoir le diplôme nécessaire pour l'exercice de ce métier. Elle a exprimé sa joie lorsque le principal lui demande de remplacer un enseignant absent :

« L'école où je travaille, je travaille en tant que surveillante dans une école privée à Strasbourg, en fait, il y a un professeur d'anglais qui est tombée malade et le principal adjoint m'a dit « Madame, est ce que vous voulez remplacer le professeur d'anglais ? » j'ai dit : "oui " et j'ai été un professeur en classe de quatrième, ce n'est pas l'âge le plus facile. Le proviseur me dit à chaque fois qu'il me voit : "Madame, vous voulez pas remplacer un autre professeur pour de bon?" Donc ça veut dire que je n'étais pas si mauvaise que ça. » (E6, L72)

Finalement, elle affirme qu'elle préfère travailler comme enseignante dans le secteur privé et non dans le public :

« Et c'est pour ça que je pense que je ne travaillerais pas dans le public. » (E6, L100)

Synthèse

Nous retenons de ce qui précède et par une analyse horizontale deux groupes. Le premier groupe est composé de ceux qui ont mentionné un projet d'étude et un projet professionnel (1, 2, 3, 5, 8). Le deuxième groupe est composé de ceux qui n'ont présenté ni un projet d'étude ni un projet professionnel (4, 6, 7).

De surcroît, même si nous avons trouvé chez les uns ou chez les autres une priorité pour le projet d'étude ou pour le projet professionnel, nous avons trouvé aussi que chez certains d'entre eux les deux projets sont complémentaires. C'est-à-dire que l'un vient pour construire l'autre ou le renforcer.

Les entretiens montrent que chaque interviewé a dévoilé ses intentions de s'inscrire et d'avoir un diplôme. Ces intentions présentent autant de divergences que de similitudes.

Nous constatons que les choix des filières à l'université s'opèrent beaucoup plus sur des représentations plus ou moins improvisées des spécialités qu'à partir des informations obtenues sur le cursus et sur les débouchés.

c. L'intégration

| Interviewé (e) | Durée du cursus/mois | Cursus universitaire antérieure |
|----------------|----------------------|---|
| 1 | 7 | -* |
| 2 | 1 | - |
| 3 | 6 | - |
| 4 | 4 | - |
| 5 | 8 | - |
| 6 | 7 | 3 ans en L1-Droit |
| 7 | 4 | 1 an -1 ^{ère} année en Préparatoire Biologie |
| 8 | 7 | - |

Tableau 18: Le cursus avant et après l'inscription à la nouvelle filière.

* rien à signaler

L'intégration sociale et l'intégration académique sont deux processus qui s'inscrivent dans le temps. En effet, le tableau ci-dessus montre que la durée du parcours des interviewés à l'université varie d'un mois (2) à huit mois (5). La majorité (1, 3, 5, 6, 8) ont quitté vers la fin du deuxième semestre. Ces interviewées sont, à priori, les plus susceptibles de s'adapter par rapport aux autres parce qu'elles sont restées plus longtemps et elles ont résisté aux différentes difficultés rencontrées.

Néanmoins, nous avons observé que la durée ne peut pas cacher les intentions du départ. En effet, l'interviewée (5) qui était présente aux examens, n'était, réellement, présente que physiquement et administrativement :

« Dans ma tête, c'était trop tôt, vers les vacances de décembre. Mais administrativement c'était au mois de juin lorsque la scolarité m'a envoyé un mail pour me dire que je n'avais plus le droit de redoubler. » (E5, L289)

Un autre élément qui attire notre attention, c'est que la majorité (1, 2, 3, 4, 5, 8) n'a pas une expérience universitaire antérieure. Quant aux interviewées (6, 7) qui ont fait des études supérieures, la première à la classe préparatoire spécialité biologie, et la deuxième en première année de licence en Droit, qui ne sont pas des novices et dont le monde de

l'université n'était pas étrange, semblent mieux préparées à l'intégration sociale et académique que le premier groupe.

Nous allons analyser en premier lieu l'intégration académique puis l'intégration sociale sachant que l'une peut influencer l'autre.

L'intégration académique

A fin de vérifier l'intégration académique des interviewés, nous avons choisi deux indicateurs : le rendement scolaire (gestion du temps, mode d'apprentissage ...) et l'interaction avec le personnel (enseignant, cadre administratif, autres).

Ci-dessous nous avons un tableau qui récapitule des données liées à l'intégration académique.

| Interviewé (e) | Rendement scolaire | Interaction avec le personnel |
|-----------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| 1 | +* | + |
| 2 | -** | - |
| 3 | - | - |
| 4 | - | - |
| 5 | - | + |
| 6 | - | - |
| 7 | + | + |
| 8 | + | + |

Tableau 19: Variables de l'intégration académique.

* fort
** faible

Si nous examinons le tableau verticalement, nous retenons deux observations :

Premièrement, la majorité des interviewés (2, 3, 4, 5, 6) ont un rendement scolaire trop faible. Prenons l'exemple de l'interviewée (6) qui a passé sept mois d'études dans la filière de la Langue Chinoise et qui a déjà des expériences universitaires antérieures de trois ans en première année de licence de Droit, a signalé qu'elle a du mal à gérer le temps des études :

« Là pour le coup c'est à l'arrachée, c'est à dire que j'ai essayé d'être régulière dans les exercices sur Moodle parce que, effectivement, pour les exercices Moodle on devrait les rendre à un certain moment, une certaine heure et c'était un petit peu à l'arrachée un petit peu, gérer ça, et ce qui est à faire, c'était compliqué. La quantité des tâches à faire rendait les choses compliquées. » (E6, L110)

Elle avoue qu'elle a un manque de méthode de travail qualitative, elle compte sur sa mémoire

« Les lacunes ? Probablement, le manque de méthode de travail, probablement, c'est à dire que sur tout mon cursus scolaire, j'ai fonctionné avec ma mémoire. » (E6, L117)

et en quantité :

« *Mais à quel prix ? À quel prix de passer des nuits entières à faire des exercices sur Moodle.* » (E6, L148)

Elle n'a pas pu gérer la pression des études :

« *Le mode de fonctionnement du département, c'est à dire le côté pression voilà.* » (E6, L145)

Elle s'absente aux examens à cause de la maladie,

« *Jamais passé mais je l'ai supporté parce que je n'aurai pas mieux à cause des problèmes de santé, je n'aurai pas mieux.* » (E6, L153)

et à cause des contraintes financières :

« *Parce que, pendant trois mois, je ne peux pas fréquenter les cours car j'ai des contraintes financières. Je suis à découvert et que le découvert ne remonte pas.* » (E6, L157).

Elle a des représentations négatives sur la filière parce que, selon elle, tout ce qu'elle a appris ne lui a pas servi dans le quotidien :

« *Ce que j'ai appris à l'université là ça ne m'a pas servi.* » (E6, L216).

Quant à l'interviewé (2), qui n'a passé à l'université qu'un seul mois, il avoue qu'il n'est pas motivé dès le départ, et il ne se sent pas à l'aise avec les cours de la faculté :

« *Cependant au début des cours je n'étais pas trop à l'aise et les premières séances étaient de l'algorithme et la programmation.* » (E2, L90)

Et il croit que c'est à cause des professeurs :

« *Avec quelques matières, je ne me sens pas trop à l'aise. J'ai fait ma rentrée en retard et je n'ai pas pu suivre le rythme des cours surtout la voix de l'enseignant. Il y a des professeurs qui parlaient rapidement comme si on était tous des français. C'est embêtant. Et pour moi c'est le grand problème.* » (E2, L206)

Et il signale qu'il ne fait pas de planning :

« *Non, Non ! C'est trop rare.* » (E2, L350)

Il ajoute,

« *J'arrive à m'organiser mais pas la plupart du temps. Voyez par exemple, dans le week-end je ne fais que réviser, je me réveille tard jusqu'à midi ou même à 14h. Ce n'est pas organisé, je prépare mon déjeuner parce que j'ai faim et je perds une heure pour préparer mon diner je ne donne pas une heure ou deux heures pour travailler.* » (E2, L357)

Il a rencontré des difficultés de compréhension des cours en langue française :

« De même, j'ai trouvé que j'ai une difficulté à comprendre les professeurs. Le professeur explique tout en français et rapidement sans considérer la capacité des étudiants étrangers. » (E2, L99)

Il considère que certains cours ne sont pas intéressants :

« Ça dépend de quelle matière. Par exemple tout ce qui est de l'algorithme et de la programmation ne m'intéresse pas du tout. » (E2, L150)

Il a du mal à rattraper le retard :

« Oui, Oui j'ai bien raté quatre fois les cours. Deux fois parce que j'étais malade et deux fois parce que ça ne m'intéressait pas. » (E2, L156)

En revanche, l'interviewée (8) qui a passé, elle aussi, sept mois, affirme qu'elle a eu la moyenne et elle a validé son premier semestre :

« Oui, je l'ai aussi. » (E8, L345)

Elle montre qu'elle s'est familiarisée avec les codes universitaires : se situer sur le campus, contacter les professeurs, fréquenter les bibliothèques et la cafétéria pour réviser :

« Personnellement je n'ai pas eu de problème à chercher une salle ou de contacter un professeur. Je vais à la bibliothèque si je veux travailler ou je prends une pause à la cafétéria de la faculté. » (E8, L122)

Elle ajoute qu'elle aime les cours parce que ça la passionne et elle les trouve faciles et aussi bien qu'intéressants. De plus, ça lui apporte de nouvelles connaissances :

« J'aime les cours parce que c'est quelque chose qui me passionne. J'aime vraiment les cours. Ils sont plus faciles et trop intéressants à suivre. Aussi ça m'apportait plus de connaissances. » (E8, L158)

Elle a consacré du temps pour réviser les cours :

« Oui j'ai consacré du temps au début. » (E8, L163).

Elle essaye de faire une stratégie propre à elle pour l'apprentissage :

« Déjà, les cours, je les tapais sur ordinateur. Au même moment, en cours, je soulignais tout ce qui est important et, après, je les reportais sur une feuille et je fais mes recherches à côté et j'apprenais. » (E8, L244)

Elle fait des plannings :

« Je planifie tout à l'avance ou alors, des fois, je fais des choses à l'improviste. Même à l'improviste c'était organisé. Ça reste organisé dans ma tête. » (E8, L249)

Elle est très ponctuelle :

« Je suis ponctuelle, je suis très ponctuelle. Je ne sais pas si c'est un atout ou pas, mais j'aime bien quand tout est organisé. Lorsque ce n'est pas organisé je ne supporte pas la situation. J'aime qu'on soit bien organisé. » (E8, L265)

La deuxième observation concerne l'interaction avec le personnel. Quatre interviewées (1, 5, 7, 8) ont révélé un niveau d'interaction élevé avec le personnel et les quatre autres (2, 3, 4, 6) ont déclaré un niveau plus bas.

L'interviewée (6) considère que les enseignants sont des tarés :

« Oui et non, non parce que ce sont des tarés et quand je vois que j'ai du mal à suivre. » (E6, L180)

Et elle révèle qu'elle a une relation conflictuelle avec l'administration :

« Je suis de plus en plus fâchée avec l'administration française mais ce n'est pas qu'à l'université, c'est aussi à la CAF à la SECU c'est partout ! » (E6, L212)

Quant à l'interviewé (2), il avoue qu'il ne connaît pas la hiérarchie :

« Pas du tout. Parce que je n'ai pas vu dans la première semaine de la rentrée le directeur qui a présenté l'équipe. » (E2, L117)

Il éprouve, aussi, des difficultés pour communiquer avec les enseignants. Il croit qu'ils ne sont pas à l'écoute :

« Ils donnaient les cours et c'est tout. Ils ne te donnent pas la chance de discuter avec eux ni du programme ni d'autres sujets. » (E2, L146)

En plus, il n'a jamais contacté un enseignant pour le rencontrer hors des cours :

« C'est plutôt une relation qui se limite à la faculté. Il y a des professeurs comme celui de l'algèbre et de l'analyse, puisqu'ils savent que je suis étranger, ils m'ont bien accueilli et ils m'ont bien écouté mais avec les autres, j'ai galéré. » (E2, L241)

Contrairement aux deux précédents, l'interviewée (8) manifeste un niveau relationnel plus fort. En effet, même si elle ne connaît pas les noms des personnels, elle connaît en revanche les fonctions de chacun :

« Je sais « qui fait quoi » par le visage mais je ne connais pas leurs noms. » (E8, L95)

Elle ajoute qu'elle n'hésite pas à contacter les professeurs par mail quand c'est nécessaire :

« Je lui envoie un mail espérant qu'il me répondra. » (E8, L134)

Ou elle va les rencontrer dans leurs bureaux.

« Si je n'étais pas à la faculté j'envoie un mail sinon je vais à l'heure de permanence. Bon ils ne sont pas là à toutes les heures à la permanence. » (E8, L138)

Sinon à la fin du cours :

« Ils n'étaient pas proches c'est tout. Si j'avais une petite question, je vais les voir à la fin de l'heure mais c'est tout. Donc il n'ya pas eu de relation plus que ça. » (E8, L141)

Elle n'a aucune difficulté à demander de l'aide aux autres si elle rencontre des problèmes :

« Si jamais c'est un problème avec un enseignant que je ne peux pas résoudre toute seule je demandais à quelqu'un d'autre. » (E8, L214)

L'intégration sociale

Pour recueillir les données relatives à l'intégration sociale des interviewés, nous avons retenu quatre indicateurs : les activités hors programmes, l'expérience professionnelle, l'interaction avec les pairs et la discrimination.

Ci-dessous un tableau qui recueille les données liées à l'intégration sociale. Les signes (+/-) signifient (fort/faible).

| Interviewé (e) | Activités hors programme | Expériences professionnelles | Interaction avec les pairs | Discrimination |
|-----------------------|---------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------|
| 1 | - | (+)** | + | + |
| 2 | + | (+) | + | - |
| 3 | - | (+) | - | + |
| 4 | + | (+) | + | + |
| 5 | - | (+) | + | + |
| 6 | - | (-)* | - | + |
| 7 | + | (+) | - | + |
| 8 | + | (+) | - | + |

Tableau 20: Les variables de l'intégration sociale.

(*) Il y a eu une expérience professionnelle pour l'interviewée (6) et un acte de discrimination pour l'interviewé (2). Ils peuvent impacter négativement l'intégration sociale.

(**) Il n'y a pas eu lieu d'expérience professionnelle ni un acte de discrimination à l'université.

Nous observons dans ce tableau que quatre interviewées (1, 3, 5, 6) n'ont pas eu une activité hors programme universitaire sur le campus ou ailleurs. En effet, elles ne fréquentent pas les restaurants universitaires, les bibliothèques, les associations ou les amicales sur le campus.

Contrairement à ce groupe, les interviewés (2, 4, 7, 8) ont témoigné de quelques activités hors programme sur le campus. En effet, l'interviewé (2) fait des séances de sport de façon régulière à la salle de sport dédiée aux étudiants de l'université de Strasbourg :

« Je fais du sport. Je fais trois séances de deux heures par semaine. Maintenant, j'ai rajouté deux séances, ça fait donc cinq par semaines de sport. Bien sûr, grâce à ces séances, je me trouve plutôt libre. » (E2, L190)

C'est l'occasion pour lui de rencontrer des gens et d'élargir le cercle de ses connaissances et d'échanger avec ses pairs. En plus, il a révélé qu'il a fréquenté, occasionnellement, les bibliothèques universitaires pour réviser :

« Non, c'est plutôt quand les examens s'approchent seulement. Pendant les autres jours c'est rare. » (E2, L368)

Quant à l'interviewée (4), elle affirme qu'elle a une activité au sein d'une association étudiante à la faculté où elle s'est inscrite :

« Oui à la faculté de psychologie il y a une association qui gère la cafeteria et de temps en temps je fais la permanence en tant que bénévole. » (E4, L142)

Concernant l'item de l'expérience professionnelle, nous avons relevé que l'interviewée (6) âgée de 31 ans occupe deux postes au sein d'une école privée : une surveillante, une enseignante d'anglais. Après son échec à la faculté de Droit, elle est partie vivre à l'étranger ou elle a aussi travaillé :

« Donc du coup, après je suis allée vivre à l'étranger, j'ai travaillé, puis j'ai fait une formation rapide, une formation d'aide-soignante. J'ai travaillé comme aide-soignante mais j'ai réalisé que le milieu médical se dégrade beaucoup et du coup j'ai décidé de revenir à l'université ici à Strasbourg. » (E6, L39)

Cette double identité (étudiante, professionnelle) lui a attribué la posture de référent. Elle estime être plus pédagogique que certains enseignants :

« Ben, comme je l'ai dit parce que j'aime les langues et je parle couramment l'anglais, mais le problème c'est qu'en France pour pouvoir transmettre un savoir, eh bien l'expérience on s'en fout ça n'a aucune valeur en France, quand je vois comment je suis davantage pédagogue que certains enseignants qui ont le CAPES, ou qui sont agrégés et tout ce qu'on veut. » (E6, L66)

Elle ajoute, que ce travail ne lui permet pas de suivre les cours de façon régulière :

« Pareil. Je travaille donc je n'y suis pas tout le temps là. » (E6, L187)

Ces deux éléments peuvent agir sur l'intégration sociale dans la mesure où notre interviewée ne s'identifie pas en tant qu'étudiante mais plutôt comme une salariée. De même le sentiment d'être une référence l'a empêché d'aller vers les autres et de nouer des relations lui permettant un degré d'intégration sociale plus élevée.

A propos de l'item de l'interaction avec les pairs, nous avons relevé que quatre interviewés (1, 2, 4, 5) ont montré un niveau d'interaction élevé et les autres ont affiché un niveau plus faible (3, 6, 7, 8). L'interviewé (2), qui a passé un mois dans la filière, a avancé qu'il a des amis dans le groupe et il considère qu'ils sont sympathiques :

« J'ai quatre ou cinq amis... ils sont plutôt sympathiques. On oublie le stress, on rit, oui, c'est plutôt sympathique. » (E2, L174-177)

Il ajoute que, de temps en temps, il révisé avec l'un d'eux :

« Je vais à la bibliothèque nationale et je révisé là bas. Je vais parfois avec un ami. » (E2, L160)

D'où, il préfère travailler à deux pour échanger et s'entraider :

« Pour les études, j'aime bien travailler à deux parce qu'on ne sait jamais s'il y a une partie ou plus qui sont incompréhensibles ou difficiles pour moi ou pour lui, nous pouvons s'échanger sur le sujet et partager les informations et les connaissances. C'est plutôt bénéfique. » (E2, L180)

D'ailleurs, il n'hésite pas d'aller vers ses collègues même sur les réseaux sociaux.

Quant à l'interviewée (4) qui a assisté aux différents évènements de la pré-rentree qui était organisée par une association d'étudiants :

« Oui parce qu'à la faculté il y avait des associations d'étudiants qui ont fait une pré-rentree de plusieurs jours et comme ils avaient déjà un groupe de travail qui s'est formé de la promotion et qui communiquent entre eux. Donc on n'était pas seul et ça nous a beaucoup aidés. Il y a eu aussi beaucoup de réunions d'information. » (E4, L85)

Elle a affirmé qu'elle communique avec son groupe et elle a des amis issus de plusieurs disciplines à l'université :

« Oui en psychologie en sociologie en sciences. J'ai partout. » (E4, L129)

Et elle considère que ses collègues sont sympathiques :

« Si si, ils sont des gens bien et trop gentils. » (E4, L137)

Même s'ils sont distants :

« *Bon, ça dépend, il y a des gens un peu distants. Il y a d'autres on les voit tout au long des études mais après on les verra probablement plus.* » (E4, L132)

Et n'hésite pas à faire appel au délégué pour gérer les conflits :

« *Si j'ai un problème avec une personne je peux le régler toute seule. Je le réglais toute seule sinon je fais appel au délégué.* » (E4, L151).

Quant au deuxième groupe qui manifeste un niveau d'interaction plus bas donnant deux types de relations:

Le premier type représenté par l'interviewée (6) qui est catégorique et refuse toute interaction avec les pairs. Elle pense que ce n'est pas nécessaire de nouer des relations pareilles et faire des amitiés :

« *Puis je ne suis pas là pour m'intégrer et me faire des potes, moi je suis juste là pour avoir mon baccalauréat plus trois ! Point.* » (E6, L187)

Le deuxième type est représenté par les interviewées (3, 7, 8) qui ont tendance à la solitude ou bien dont le contact n'est qu'une alternative d'urgence.

L'interviewée (3), qui a fait des amitiés tardivement parce qu'elle ne veut pas fréquenter les autres au début, manifeste sa solitude :

« *Oui, au début j'avais du mal à me faire des amis parce que je n'osais pas. Je ne connaissais personne. J'étais toute seule.* » (E3, L152)

Vu qu'en groupe c'est perturbant, elle a préféré travailler seule :

« *Je préfère travailler seule. Seule et chez moi la plupart du temps et selon mon rythme.* » (E3, L165)

Sauf s'il y a une exigence dans les TD ou pour réaliser un travail en groupe :

« *Oui je préfère être seule mais s'il y a une exigence de travailler en groupe pour un exposé ou autre, je prépare le travail chez moi puis je l'envoie au groupe et je vois ce que ça va donner puis on peut échanger les idées.* » (E3, L170)

Quant à l'interviewée (8) qui a fait trois amis, elle avance qu'elle ne parle pas avec les autres :

« *Je ne parlais pas avec eux. Du tout.* » (E8, L185)

Elle veut travailler seule :

« *J'aime bien travailler seule.* » (E8, L188)

Ainsi le travail en groupe la dérange :

« Ça me dérange un peu de travailler en groupe, ça me déconcentre, j'aime bien être seule. »(E8, L191)

Enfin, elle avoue qu'elle est distante :

« Oui. Peut-être je suis distante, disant froide un peu. Je n'ai pas du tact aussi. (E8, L256) »

Concernant l'item de la discrimination, nous observons qu'un seul interviewé (2) a connu un acte de discrimination dans une discussion avec ses collègues sur le chômage :

« Une fois, je discutais avec quelques collègues du groupe sur des sujets. Parmi eux quelqu'un m'a demandé si je vais retourner au pays après les études. Je lui ai répondu que je ne sais pas. Il m'a dit pourquoi 50% des marocains ne voulaient pas rentrer aux pays pour travailler là bas et laisser plus de chance aux français pour trouver un travail chez eux. Je n'ai pas voulu lui répondre pour que la discussion ne déborde pas et j'ai vite changé le sujet. J'ai su après qu'il est un militant d'un parti de droite. » (E2, L217)

Il croit que son collègue pense que le taux de chômage des français est dû à la présence des étrangers sur le territoire français. Il se sent pointé du doigt par rapport à son origine.

Synthèse

Pour résumer ce que nous venons d'analyser concernant l'intégration académique et sociale, nous avons dégagé les résultats suivants :

- Les interviewées (1, 5, 7, 8) dévoilent une intégration académique et une intégration sociale fortes.
- L'interviewée (6) révèle une intégration académique et une intégration sociale faible.
- Les interviewés (2, 3, 4), quant à eux, montrent une intégration académique ou sociale plus ou moins forte ou faible. Citons l'exemple de l'interviewé (2), qui manifeste un degré d'intégration sociale fort mais un degré trop faible concernant l'intégration académique. Pareillement pour les interviewés (3) et (4).

d. Le sentiment de l'efficacité personnelle

Pour analyser la variable du sentiment de l'efficacité personnelle, nous avons décomposé le discours des interviewés en quatre indicateurs : la persuasion de choix de la filière, la satisfaction des tâches réalisées, la sensibilité à l'illusion d'incompétence et l'auto-évaluation.

| Interviewé(e) | La persuasion du choix de la filière | La chance de trouver un emploi | La satisfaction des tâches réalisées | La sensibilité à l'illusion d'incompétence | L'auto-évaluation |
|---------------|--------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|--|-------------------|
| 1 | + * | + | + | + | + |
| 2 | - ** | | + | + | + |
| 3 | - | + | + | + | + |
| 4 | - | | - | + | + |
| 5 | + | - | - | + | + |
| 6 | - | - | - | + | - |
| 7 | - | | + | + | + |
| 8 | + | | - | - | + |

Tableau 21: Les indicateurs du sentiment de l'efficacité personnelle.

*forte
** faible

La persuasion du choix de la filière

Nous avons trouvé deux groupes. Le premier est constitué de trois interviewées (1, 5, 8) qui ont manifesté une forte persuasion du choix de la filière.

L'interviewée (1), inscrite en première année de médecine, avoue qu'elle aime le côté scientifique et pragmatique de la filière. Ainsi les cours lui permettent de connaître le corps humain :

« Oui, oui beaucoup beaucoup beaucoup. Parce que déjà les cours m'ont appris plein de choses sur le corps humain qui ont été très intéressantes même si je n'aimais pas la manière dont on se procurait l'information. J'aime bien les cours celles que je trouvais bien. »(E1, L216)

Quant à l'interviewée (5), inscrite en DUT Technique de Commercialisation, elle déclare que cette filière est intéressante dans la mesure où le système d'étude (en petit groupe, changement des cours et des emplois de temps quasiment hebdomadaire) n'est pas monotone contrairement au lycée et à la faculté :

« Je peux dire que c'est différent par rapport au lycée ou à la faculté. Tout simplement, on ne peut pas dire qu'on est limité à un mode de vie scolaire monotone dans le sens où rien que les emplois du temps changent toutes les semaines. On a tout le temps des nouveaux cours. »(E5, L55)

Une variable aléatoire qui peut affecter la persuasion du choix de la filière, est la chance de trouver un emploi. En effet, pour l'interviewée (5), l'emploi dans le domaine du commerce peut affecter sa persuasion puisqu'elle considère que dans ce domaine, le côté humain est négligeable :

« Mais ce qui m'intrigue c'est que le commerce est un domaine complexe qui est plutôt basé sur les chiffres et les produits que sur l'humain ». (E5, L51)

Le deuxième groupe est constitué de la majorité des interviewés (2, 3, 4, 6, 7), qui ont manifesté une faible persuasion du choix de la filière.

Concernant l'interviewé (2), il souligne que le choix de la filière Mathématique-informatique était par obligation parentale, ce n'est pas un choix personnel :

« Oui, plutôt forcé. »(E2, L450)

Il ajoute qu'il y a quelques matières qui ne lui ont pas apporté de nouvelles connaissances :

« Ah, pas du tout, pas du tout! Par exemple en analyse, j'ai fait les mêmes trucs au baccalauréat. À la faculté, j'ai fait les mêmes trucs exactement. Je pense que ça ne m'a rien apporté. »(E2, L320)

Quant à l'interviewée (6), elle est inscrite à la licence de Chinois parce qu'elle est attirée par la médecine chinoise et la culture asiatique. Elle revendique que, cette filière ne va pas lui garantir un revenu régulier :

« Alors pourquoi le Chinois? Parce que, (silence) j'étais attirée par tout ce qui est médecine chinoise et tout ce qui a autour de ça. Donc je me suis dit que je pourrais en faire mon futur métier. Le problème c'est que c'est quelque chose qui est complètement aléatoire, parce que c'est une profession libérale à proprement parlé en France donc ça ne m'assurerait pas de revenus réguliers. » (E6, L44)

Ici la persuasion est faible dans la mesure où elle est impactée négativement par la variable aléatoire de la chance de trouver un emploi. Ceci est confirmé par le contexte professionnel. D'ailleurs, elle déclare qu'elle est sollicitée de temps en temps à l'école où elle exerce sa fonction de remplaçante d'une enseignante d'anglais :

« Il y a un professeur d'anglais qui est tombée malade et le principal adjoint m'a dit " Madame, est ce que vous voulez remplacer le professeur d'anglais ? " j'ai dit : "oui " et j'ai été un professeur en classe de quatrième, ce n'est pas l'âge le plus facile. Le proviseur me dit à chaque fois qu'il me voit : "Madame, vous voulez pas remplacer un autre professeur pour de bon?" » (E6, L72)

La satisfaction des tâches réalisées

Quatre interviewés (1, 2, 3, 7) révèlent une forte satisfaction des tâches réalisées liées aux études. Citons l'exemple de l'interviewée (3), elle avance qu'elle est satisfaite de son rendement scolaire. Elle aime bien ce qu'elle faisait même si elle estime qu'elle doit travailler davantage :

« Non, non je sais que j'ai fait quelque chose de bien et qu'il faut travailler un peu plus. Mais généralement quand je fais quelque chose j'aime bien qu'il soit bien fait. » (E3, L214)

Elle ajoute qu'elle a un souci de perfection dans toutes les tâches réalisées :

« J'essaye d'écrire sans fautes d'orthographe. On avait beaucoup de schémas à faire, les cartes par exemple que je dessine très bien c'est cool. » (E3, L252)

Par contre, quatre interviewées (4, 5, 6, 8) affichent une faible satisfaction des tâches réalisées liées aux études. Le discours de l'interviewée (5) rend compte de la profonde insatisfaction des tâches réalisées. Elle souligne qu'elle manque de méthode de travail. Ceci ne va pas lui permettre de rattraper le retard qu'elle estime avoir dans quelques matières :

« Et vraiment, je n'avais aucune méthode de travail pour pouvoir rattraper le retard. » (E5, L130)

Elle, consciente de cette faiblesse, affirme qu'elle manque de certaines compétences disciplinaires et transversales :

« Ça m'a permis de me rendre compte que mes méthodes de travail étaient vraiment médiocres ». (E5, L223)

La sensibilité à l'illusion d'incompétence

Nous remarquons que la majorité des interviewés (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) ont une forte sensibilité à l'illusion d'incompétence. Cet élément peut être un indicateur important, influant le sentiment de l'efficacité personnelle et ainsi l'action des interviewés dans leur environnement.

L'interviewée (5) avoue que malgré les efforts déployés, elle n'arrive pas à réaliser certaines tâches liées aux études. Selon elle, ceci est dû à ses compétences en la matière. Elle ajoute que la solitude et l'absence du soutien familial l'ont accablée et ainsi l'ont privée de s'intégrer ou de prendre les choses en main en toute autonomie :

« On ne peut pas dire que j'ai vraiment des problèmes à l'IUT. J'ai juste mis du temps pour m'intégrer. En fait j'ai mis plus de 3mois à m'intégrer dans ma classe et c'est la seule chose qui m'a dérangée sinon avec les professeurs, je n'ai pas eu de problèmes. C'est d'autant plus bizarre et difficile que j'étais loin de mes parents vu que je n'ai jamais été seule. » (E5, L166)

Quant à l'interviewée (7), elle avance que malgré les efforts qu'elle estime faire, elle n'a pas eu de bonnes notes :

« Même si j'ai travaillé beaucoup je n'avais pas de supers notes. »(E7, L277)

Selon elle, cela est dû à ses compétences et de surcroît a touché sa confiance en soi-même et a généré la déception ce qui lui a provoqué ainsi des crises d'angoisse :

« Il ne faut pas mal réagir. C'est un problème que j'ai eu longtemps quand j'étais au collège ou au lycée. Si j'avais une mauvaise note, je me mets à pleurer, j'étais désespérée, c'était à la limite, comme si j'allais mourir. C'est une déception ! Mais on peut dire aussi qu'on peut toujours se rattraper. » (E7, L329)

En revanche, l'interviewée (8) a manifesté une faible sensibilité à l'illusion d'incompétence. En effet, au départ elle montre son désarroi vis-à-vis des notes qu'elle a eues dans quelques matières. Par conséquent, elle nous montre une faible estime de soi :

« Si je voyais que c'est une matière que tout le monde a compris et pas moi je me demandais ici si moi qui est anormale. Après je me suis dit: " c'est juste moi qui n'a pas compris. Je dois juste travailler un peu plus. " » (E8, L234)

Mais, elle revendique que si elle fait un peu plus d'effort, elle peut se rattraper. (E8, L234)

L'auto-évaluation

L'auto-évaluation est un facteur important qui prédit le sentiment de l'efficacité personnelle. En effet, elle représente le travail que fait l'interviewé sur soi concernant ses compétences disciplinaires et ses objectifs. Ce facteur peut orienter l'action et ainsi la confiance en soi et en ses capacités. La majorité des interviewés (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8) témoignent d'une forte auto-évaluation. Citons l'interviewé (2) qui n'a pas accepté, au départ, les mauvaises notes en exprimant sa colère, il montre par la suite une conviction à remettre en question ses méthodes de travail :

« Oui, je me pose toujours la question sur ma manière d'étudier. »(E2, L263)

Il pense qu'il doit s'investir dans la quantité et la qualité du travail scolaire :

« Ma première note était mauvaise et en plus en algèbre. J'ai crié et je n'ai pas accepté la note. Après, je me suis dit, je dois me calmer et je dois prendre du recul. Peut être je me suis trompé sur la méthode de travail. Je me pose la question est-ce que je dois changer la quantité du travail ou la qualité ? C'est plutôt les deux. » (E2, L257)

L'interviewée (6) manifeste une faible auto-évaluation. D'ailleurs, elle ne se remet pas en question mais elle remet en question la filière et les cours qui, selon elle, n'ont servi à rien. Elle ajoute que les compétences acquises, elle les a eu durant ses expériences antérieures :

« Après, quand je vois comment je suis capable de me débrouiller face à des élèves en situation, euh ce que j'ai appris à l'université là ça ne m'a pas servi, c'est mon expérience de vie personnelle. Mon expérience en tant que cheftaine scout m'a permis d'encadrer des enfants ça oui. » (E6, L216)

e. Les buts poursuivis

Nous avons voulu par l'analyse de cette variable connaître si les facteurs liés aux différentes variables présentées vont modifier les objectifs et les projets de départ et en conséquence le parcours de l'étudiant.

Pour mesurer cette variable, nous avons eu recours à trois indicateurs: l'effet de la filière sur le parcours, l'effet des problèmes rencontrés et les moyens mobilisés par l'interviewé(e) pour réaliser ses objectifs de départ.

| Interviewé(e) | Effet de la filière sur le parcours | Effet des problèmes rencontrés | Les moyens mobilisés |
|---------------|-------------------------------------|--------------------------------|----------------------|
| 1 | +* | + | + |
| 2 | -** | - | + |
| 3 | + | + | + |
| 4 | + | + | + |
| 5 | + | + | + |
| 6 | + | + | - |
| 7 | + | + | + |
| 8 | - | + | + |

Tableau 22: Les indicateurs de la variable des buts poursuivis.

* + forte
** - faible

Effet de la filière sur le parcours

La majorité des interviewés (1, 3, 4, 5, 6, 7) ont affirmé l'effet de la matrice disciplinaire sur leur intentions et leurs buts. Pour l'interviewée (1), elle constate que la spécificité du système d'étude de la filière de médecine notamment son caractère cadré et standardisé, l'a poussée à remettre en question son choix :

« La première année de médecine était assez standardisée et cadrée. Surtout cadrée. Ce n'est pas ce qui me gêne en soi mais le fait que le QCM soit uniformisant... Donc ceci a remis en question la filière, et la manière de voir la filière. Oui j'ai pensé au départ que c'est plus ouvert. C'était plutôt fermé. En ce qui concerne le métier, je me suis rendu compte que le métier de médecin est super difficile. Parce qu'au cours des études, il y a plein de choses à

apprendre et il y a des stages et même après, il y a des gens qui sont débordés en permanence. Je n'ai pas mesuré ça avant de faire la médecine. » (E1, L226)

En outre, étant donné que son projet professionnel est au départ devenir psychiatre, le contenu de la filière lui a donné une idée sur le métier de médecin et les compétences qu'il doit avoir. D'où, elle ne se voit pas capable ni d'avoir ces compétences ni d'exercer ce métier

Quant à l'interviewée (4) qui s'est inscrite à la filière de Psychologie, ne pas avoir les informations nécessaires sur la matrice disciplinaire (le caractère scientifique de la filière) a remis en question son choix et ses intentions de ne pas continuer dans la même spécialité :

« Non, trop de sciences pour moi. » (E4, L102)

Dès lors, le fort effet de la filière a affecté son parcours. Sa présence uniquement au TD est justifiée par le souci de perdre des avantages du statut étudiant et particulièrement la bourse :

« Oui, je me rends compte que ce n'était pas ce que j'ai cherché mais j'ai continué d'y aller jusqu'à la fin au moins pour mes TD et mes examens parce que je suis boursière. »(E4, L70)

Cependant, deux interviewés (2, 8) montrent un faible effet de la filière sur le parcours. Pour l'interviewé (2), qui s'est inscrit dans la filière de Mathématiques-informatique, il avance qu'il va rester dans le même domaine :

« Je pense que ça n'a pas changé, je pense toujours faire l'ingénierie financière ou plutôt l'actuariat, je vais toujours vers ça. Peut être je vais donc réfléchir et poser des questions. » (E2, L332)

D'où, ni le projet d'étude ni le projet professionnel ne sont affectés par la filière. Pareillement pour l'interviewée (8), qui s'est inscrite à la filière de langue Japonaise, souligne que rien n'est changé pour elle, et qu'il n'y a pas eu de surprises :

« Non rien n'a changé. Il n'y avait pas de surprises pour moi. Je savais que ça va être difficile. Je m'en doutais que ça allait être comme ça. » (E8, L282)

L'effet des problèmes rencontrés et les moyens mobilisés

La plupart des interviewées (1, 3, 4, 5, 6, 7, 8) ont dévoilé un fort effet des problèmes rencontrés. Pour l'interviewée (1), elle avoue que les problèmes rencontrés ont généré un blocage total :

« J'avais vécu des difficultés que je n'ai jamais connues dans ma vie. J'étais un peu bloquée ». (E1, L181)

Pour dépasser les difficultés rencontrées, elle a eu recours à deux moyens. Le premier est la sophrologie et la relaxation. Quant au deuxième, il consiste à remettre en question des choix et des compétences :

« Pour dépasser ces moments difficiles. J'ai fait de la sophrologie et de la relaxation etc....sinon en général dans la vie quand j'ai un problème je réfléchis, je me pose des questions ou je me mets dans les études. Comme j'étais travailleuse j'aime bien comprendre tout ça dans ma vie personnelle. J'aime bien analyser, faire une pause et prendre un moment ou je ne fais rien et je réfléchis. » (E1, L182)

Quant à l'interviewée (7), elle révèle que les problèmes de santé rencontrés l'ont poussée à s'absenter. Face au manque de certains cours, elle n'a pas eu une matière pour réviser :

« En fait, en biologie, j'ai séché seulement quand j'étais malade. Mais non parce qu'on ne donnait pas forcément tous les cours ». (E7, L206)

Pour elle, deux moyens seront mobilisés. Le premier est de ne plus s'absenter des cours :

« Il fallait être présent. »(E7, L207)

Et le second est l'auto-formation pour rattraper le retard :

« Je fais ma propre recherche. Si c'est une question de cours, je vais aller à la bibliothèque je cherche un livre sur le problème qui m'a été posé ou je fais des recherches sur Internet. »(E7, L342)

À l'instar de ces deux interviewées (1, 7), les autres (3, 4, 5, 6, 8) ont montré une forte mobilisation des moyens possibles pour faire face aux différents problèmes rencontrés. En revanche, l'interviewée (6), manifeste une faible mobilisation des moyens :

« Là pour le coup c'est à l'arrachée, c'est à dire que j'ai essayé d'être régulière dans les exercices sur Moodle parce que effectivement les exercices Moodle on devrait les rendre à un certain moment, une certaine heure et c'était un petit peu à l'arrachée. » (E6, L110)

Ajoutons que, l'interviewé (2) a manifesté un faible effet des problèmes rencontrés ; il avance que les problèmes rencontrés lui ont permis de remettre en question le choix de la filière et ses manières d'étudier :

« Remettre en question le premier choix et prendre le temps à choisir une filière et savoir comment bien gérer son temps et de ne pas toujours trainer. Je pense que c'est le plus important. » (E2, L336)

Pour faire face à ses méthodes pour étudier, il a décidé d'éliminer tout effet parasite, de se concentrer :

« Premièrement, éteindre tout ce qui va me déranger parce que généralement j'allume mon ordinateur et c'est ça qui me dérange le plus et ça entre parenthèses ne m'a pas laissé travailler. Du coup, voilà j'ai pris la décision de ne plus allumer mon ordinateur et de ne pas essayer de trouver une raison pour ne pas travailler. » (E2, L345)

Et travailler en gérant mieux le temps d'étude :

« Pour les études, j'ai dit que je vais réviser le weekend. Le weekend je révise ce que j'ai toute la semaine. » (E2, L299)

f. Le devenir

En dernier lieu, nous cherchons à connaître le devenir des interviewés, les raisons qui les ont poussés à abandonner les études, leur situation actuelle (lors de l'entretien) et le sens que donne chacun à son parcours.

L'interviewée 1

Elle a abandonné les études après le passage des derniers examens, au mois de mai. Elle justifie son départ par trois motifs. Elle a eu un traumatisme psychique qui lui a causé une incapacité à suivre le rythme des cours :

« Parce que le dernier mois j'étais incapable de lire ou de comprendre le sens d'un texte. Mon cerveau ne voulait plus. » (E1, L270)

Elle se sent incapable de gérer le rythme et le système d'étude propre à la médecine :

« Je ne pouvais pas continuer en fait. Quand j'ai vu comment c'était les études je posais toujours la question, dès le début de l'année, est ce que vraiment je vais continuer ? » (E1, L280)

Elle veut changer la filière de médecine et faire de la Psychologie. Lors du passage de l'entretien, l'interviewée s'est inscrite en licence de Psychologie :

« Donc voilà pourquoi je suis partie parce que je voulais faire la psychologie et devenir soit psychiatre soit psychologue mais ne pas être kiné ou autre. » (E1, L285)

Par ailleurs, elle considère que son parcours en médecine lui a procuré un grand travail sur soi notamment ses manières d'étudier et de faire une spécialité qui lui plaisait :

« Je sais maintenant que, grâce à cette expérience, il ya une des manières d'étudier que je dois changer comme le par cœur et de faire dorénavant que ce qui m'intéressait commençant par changer vers la filière de la psychologie. Maintenant je vais faire vraiment ce que m'intéressais. » (E1, L289)

L'interviewé 2

Nous savons que l'interviewé (2) a passé une petite période au sein de la filière, ce n'est qu'un mois. Il justifie son abandon des études en premier lieu par l'échec dans deux matières principales. Selon lui, les notes reçues ne lui permettent pas de valider le semestre et aussi l'année :

« Les résultats et plutôt la déception, c'est que j'ai raté mon examen d'algèbre et ça m'a fait du mal. Parce que j'ai compté sur l'algèbre pour sauver d'autres matières. Donc pour moi rater l'algèbre c'est rater l'année. Et laisser tomber! » (E2, L379)

Il juge que l'année est vouée à l'échec parce qu'il a échoué dans les matières principales, ce qui constitue pour lui une déception.

Lors du passage de l'entretien, il est en phase d'abandon total des études puisqu'il ne fréquente plus les cours et il ne fait que du sport ou des sorties avec ses amis :

« C'est non, donc ce semestre-là, je ne pense pas. » (E2, L407)

Par contre, il avance d'une part sa quête des moyens pour réussir dorénavant :

« Maintenant je fais du sport et je sors avec les amis. Parfois je jette un coup d'œil sur le programme et j'essaye de trouver les moyens de réussir et c'est tout. Je voyage de temps en temps pour voir ma famille en France. » (E2, L402)

Et d'autre part, l'hésitation entre la reprise d'étude dans la même filière à Strasbourg ou ailleurs. D'où, il estime qu'il est en situation de perplexité et que l'avenir pour lui est incertain:

« Après cette expérience, je réfléchis toujours. Je ne sais pas. Aucune idée ! C'est plutôt flou. Je n'ai aucune idée de quoi je vais faire après mon année ratée. Est ce que je vais postuler encore à Strasbourg, ou je vais rentrer au Maroc ? Est ce que je vais postuler pour le Canada, ou pour la Roumanie ? Je ne sais pas du tout quoi faire. »(E2, L397)

Il juge qu'il est en situation d'échec :

Je me trouve en situation d'échec je ne voyais pas comment je vais rattraper mon année. (E2, L427)

L'interviewée 3

Elle a quitté la filière de Géographie au mois de février. Elle avance que la situation financière l'a poussé à abandonner les études :

« L'une des raisons à cause de laquelle j'ai arrêté les études c'est parce que je n'ai pas assez de revenu. C'était impossible de continuer (silence). » (E3, L356)

Lors de l'entretien, elle faisait baby-sitting et d'autres activités professionnelles pour subvenir à ses besoins :

« Moi, je suis baby-sitter (rire). Je m'occupe des enfants mais que les mardis donc pour le salaire ce n'est pas génial. J'ai fait les vendanges. Je travaille à temps partiel assez pour avoir toujours la possibilité de garder les enfants le mardi .Ce sont des cumuls de petits emplois puisqu'on était étudiant. » (E3, L353)

Dans l'espoir de reprendre un jour les études dans une filière qui lui plaisait et lui assurera un emploi :

« J'aimerais vraiment reprendre les études. Par contre, ce n'est pas n'importe quelle filière. (Souffle) Une licence en anthropologie ? (Rire) Mais qu'est-ce que je vais faire avec une licence en sociologie ? Je ne sais pas comment je vais faire dans un amphithéâtre de quatre cent personnes dans la licence de droit et ça sert à rien (Colère). » (E3, L370)

Elle estime que ses études à la Faculté de Géographie sont enrichissantes dans la mesure où elles lui ont permis de se positionner dans le groupe d'étude et d'apprendre à surmonter les difficultés (E3, L376).

Ajoutons qu'elle a regretté de laisser tomber les études en cours de route, et d'être loin de l'ambiance estudiantine. Néanmoins, elle avoue que cette expérience lui a apporté une plus-value puisqu'elle lui a permis de s'autogérer et d'évoluer :

« Ah c'est enrichissant. On va dire la jungle...Enfin la faculté est une jungle...Toute seule dans la jungle. Il faut se débrouiller et commencer à vivre seul et trouver les moyens de survivre. » (E3, L380)

L'interviewée 4

Elle est partie de la Faculté de Psychologie au mois de décembre avant les examens du premier semestre :

« Avant les partiels, vers décembre. Je suis toute de suite partie. » (E4, L212)

Elle justifie son départ par deux raisons : la matrice disciplinaire de la Psychologie (trop de matières scientifiques), et des pré-acquis disciplinaires. Ces deux raisons avaient un effet fort sur son intérêt à la filière :

« Le fait que ça ne m'intéresse pas du tout, que c'était beaucoup scientifique et je crois que j'avais peut être pu réussir si je venais d'une filière scientifique. Donc ça ne m'a pas intéressé. C'est trop scientifique. Je n'aime pas à la base. Vu que je n'ai pas les bases en sciences c'était impossible de réussir. » (E4, L206)

L'interviewée (4) se considère en situation d'échec :

« Pour moi c'est une année d'échec en soi. C'est une année perdue. C'est une année où j'ai pris un an de retard. » (E4, L202)

Mais elle ne regrette pas son départ :

« Non. Pas du tout. » (E4, L225)

Elle compte reprendre les études et changer de filière :

« Changer de filière. Faire une licence de Sociologie parce que ça m'intéresse. Même, si vraiment j'étais intéressé même si je redouble en première année il y a toujours une deuxième où je peux me rattraper. » (E4, L200)

L'interviewée 5

Cette interviewée qui s'est inscrite en DUT Technique de Commercialisation avoue que son départ effectif (administratif) était au mois de Juin après les examens du second semestre mais le départ fictif (pour elle) au mois de Décembre avant les examens du premier semestre :

« Dans ma tête, c'était trop tôt, vers les vacances de Décembre. Mais administrativement c'était au mois de Juin lorsque la scolarité m'a envoyé un mail pour me dire que je n'avais plus le droit de redoubler. » (E5, L289)

Elle justifie son abandon des études par deux facteurs: le manque de travail et l'absence de méthode de travail :

« Clairement, l'échec lié au manque de travail, à la mauvaise méthode de travail que j'ai. Sinon j'ai la capacité de réussir à l'IUT c'est juste je n'avais pas la méthode de travail adéquate. Je ne savais pas comment il fallait faire avec mes cours et forcément comment organiser le temps pour réviser. Ça ne peut pas être une autre chose. C'est une bonne filière c'est juste ces deux problèmes. » (E5, L282)

Au moment du passage de l'entretien, l'interviewée a repris les études dans la filière AES. Même si elle considère que son abandon est un échec :

« Oui, pour l'IUT oui mais pour la nouvelle filière j'espère que non mais je pense que ça devra aller. » (E5, L300)

Elle ne cache pas sa satisfaction de son expérience à l'IUT et elle signale que ce n'est que du positif du point de vue des relations personnelles qu'elle a pu nouer et des compétences qu'elle a acquises :

« J'ai appris beaucoup de choses et j'ai rencontré beaucoup de personnes qui m'ont marquée et c'est du positif. Mais pour moi c'est un échec. J'ai appris beaucoup de choses malgré le fait que je n'ai pas réussi mon année. Ça va me permettre maintenant de mieux réussir. Donc c'est une expérience positive. » (E5, L304)

C'est aussi une occasion pour elle d'apprendre de ses erreurs et ainsi rebondir :

« Si, j'ai beaucoup regretté au début. Après je me suis dit "écoute c'est une faute maintenant il ne faut pas la refaire", et par l'expérience que j'aie, je vais faire de mon mieux pour réussir. » (E5, L310)

L'interviewée 6

Inscrite à la licence de langue Chinoise, elle a quitté l'université avant les examens du deuxième semestre. Elle défend son abandon des études par deux excuses : le mode de fonctionnement du département et la situation financière qui ne lui a pas permis de fréquenter les cours :

« Le mode de fonctionnement du département, c'est à dire le côté pression voilà. »(E6, L145)

Concernant sa situation actuelle, outre le travail au sein d'une école privée, elle s'est inscrite en première année de la licence dans la filière LLCE (Langues, Lettres et Cultures Étrangères), spécialité langue anglaise. Son objectif principal est d'avoir un bac+3 :

« Pareil. Je travaille donc je ne suis pas tout le temps là. Puis, je ne suis pas là pour m'intégrer et me faire des potes, moi je suis juste là pour avoir mon baccalauréat plus trois! Point. » (E6, L187)

Et la stabilité dans l'espoir d'être un professeur d'anglais :

« Comme j'ai dit, j'aspire à la stabilité et là dans l'école où je travaille. J'ai un contrat jusqu'à la fin du mois d'août. J'ai quelque chose en main et je sens qu'intérieurement, je commence à me poser à être un peu moins tac tac tac. » (E6, L162)

Néanmoins, elle considère que son expérience n'est qu'un échec partiel. En effet, elle considère que cet échec n'est qu'administratif mais ce n'est pas personnel. L'inscription à la filière de langue chinoise lui a procuré des connaissances disciplinaires, en langue chinoise. Elle est donc fière d'en témoigner :

« Malgré, et c'est vrai que quand je vois des fois des trucs de Chine à la télé, je suis capable de dire c'est moi qui sais qu'est-ce que ça veut dire et pas toi. »(E6, L208)

Et un travail sur soi :

« D'un point de vue académique, oui, d'un point de vue personnel non, parce que j'ai appris énormément de choses et que si je suis capable, moi, de déchiffrer des petits textes en chinois, il n'y pas grande chose que je ne peux pas faire.»(E6, L168)

L'interviewée 7

L'interviewée a quitté la Faculté de Biologie au mois de décembre et elle a passé quelques examens :

« Non ! En fait à la Faculté de Biologie, on a le contrôle continu. Donc j'ai passé quelques examens. » (E7, L409)

Elle justifie son départ par deux motifs : le manque d'information au moment de l'orientation:

« J'étais très déçue du discours des personnes qui nous ont aidés pour notre orientation quand on est au lycée. Au lycée il n'explique pas assez bien. Il n'y a pas suffisamment d'informations sur la faculté, sur le préparatoire, sur le BTS. Nous ne sommes pas assez préparés. Pas de détails, rien, pour que nous puissions faire notre chemin. Donc oui je me sens un peu perdue. C'est un peu à cause de ça. » (E7, L466)

Et le manque de ressources financières qui l'ont poussé à travailler et ainsi à s'absenter des cours :

« Après les problèmes familiaux, on l'aura toujours. C'était le problème financier qui pesait toujours. » (E7, L462)

Au moment de l'entretien, elle est déjà inscrite à la Faculté de Psychologie et elle est satisfaite de son choix :

« La Faculté de Psychologie me va très bien, je fais des cours qui me correspondent. J'aime ces cours ils sont intéressants. Je me sens à l'aise. Je suis à l'aise. »(E7, L422)

Même si elle est redoublante :

« Là, cette année je suis en Psychologie, je refais ma première année parce que malheureusement, je n'ai pas eu la chance pour valider l'année dernière. »(E7, L455).

Elle estime que son inscription à la Faculté de Biologie lui a clarifié le chemin qu'elle doit prendre :

« C'est en Biologie. Cela m'a aidé à savoir qu'est ce que je voulais faire. » (E7, L445)

Pour cette raison, elle n'a pas regretté son départ de la Faculté de Biologie :

« Non, non. » (E7, L427)

L'interviewée 8

Notre dernière interlocutrice a quitté la filière de langue japonaise au mois d'Avril avant les examens du second semestre sachant qu'elle a validé son premier semestre :

« *Vers le mois d'avril.* » (E8, L332)

La raison qu'elle a avancée est le manque d'encouragement familial :

« *Oui, j'ai arrêté à cause d'eux. Ils m'ont dit "qu'est ce que tu vas faire avec le japonais", "à quoi ça sert le japonais regarde ta sœur elle est en sciences ", "tu n'auras pas d'avenir". Donc, je m'entendais mal avec mes parents. Et comme on doit faire plaisir aux parents, finalement, j'ai quitté la faculté.* » (E8, L326)

Lors de l'entrevue, elle est inscrite en licence de Droit :

« *Je suis réorientée vers une licence de Droit.* » (E8, L297)

Mais elle avoue qu'elle n'est pas motivée :

« *Je ne sais pas comment je vais terminer. J'ai peut-être des idées de métiers qui me plaisent quand même mais est ce que j'ai de la motivation pour réussir ? Je n'en ai aucune idée.* » (E8, L308)

Et par conséquent, ceci peut affecter son nouveau cursus. Elle ne se considère pas qu'elle est en situation d'échec parce qu'elle pense d'une part que ce sont ses parents qui l'ont forcée à quitter la filière :

« *Non, je ne vois pas comme ça la situation. Je ne suis pas en situation d'échec. J'ai dû changer de filière parce que j'ai eu la pression de la famille.* » (E8, L353)

Et, d'autre part, que la période qu'elle a passée lui a procuré des connaissances et des compétences nouvelles :

« *Non je pense que c'est bénéfique. L'échec nous fait apprendre beaucoup de choses.* » (E8, L349)

QUATRIEME PARTIE : INTREPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

1. L'interprétation des résultats

Les différentes méthodes utilisées pour effectuer cette recherche sur le terrain ont permis de recueillir une masse importante d'informations. En effet, l'objectif de l'utilisation de cette méthode, combinée, est de saisir le processus de décrochage. Celui-ci est multidimensionnel, dans le sens où plusieurs variables se croisent et doivent être prises en considération. Pour aboutir à cette fin, nous avons, en premier lieu, diffusé le questionnaire à un large panel, pour avoir une idée générale sur le contexte dans lequel vit cette population et les caractéristiques d'entrée des primo-arrivants, puis orienter notre investigation sur des thèmes particuliers que nous estimons importants tels que l'intégration, l'engagement, le sentiment de l'efficacité personnelle et enfin le devenir. Le questionnaire a donné l'occasion, en second lieu, de cibler notre public et le situer par rapport aux autres profils. Nous avons trouvé trois profils différents ceux qui ont réussi leur année, ceux qui ne l'ont pas eu et en dernier lieu ceux qui ont cessé de fréquenter les cours et les examens et n'ont plus le statut étudiant lors de la passation du questionnaire. Parmi ces derniers, nous avons eu la possibilité de rencontrer huit personnes avec qui nous avons passé un entretien. Donc, les interviewés ont fourni deux témoignages chacun. D'abord un questionnaire en ligne, ensuite un entretien de face à face. Pour vérifier nos hypothèses nous avons choisi de regrouper les informations des deux dispositifs, de les synthétiser selon les thèmes précités et de faire valoir les interactions possibles selon le Système Général de Le Moigne chez chaque interviewé(e), puisqu'il est considéré comme un système à part entière. Plusieurs études se sont inspirées de ce modèle (Tinto (1975; 1993); Bean et Metzner (1985); Girard (1989); Cabrera et *al.* (1993); Eccles et Wigfield (2000); DeRemer (2002); Liu (2002); Titus (2003) Sauvé et *al* (2006); Schmitz et *al* (2010)). Pour arriver enfin à infirmer ou confirmer nos hypothèses.

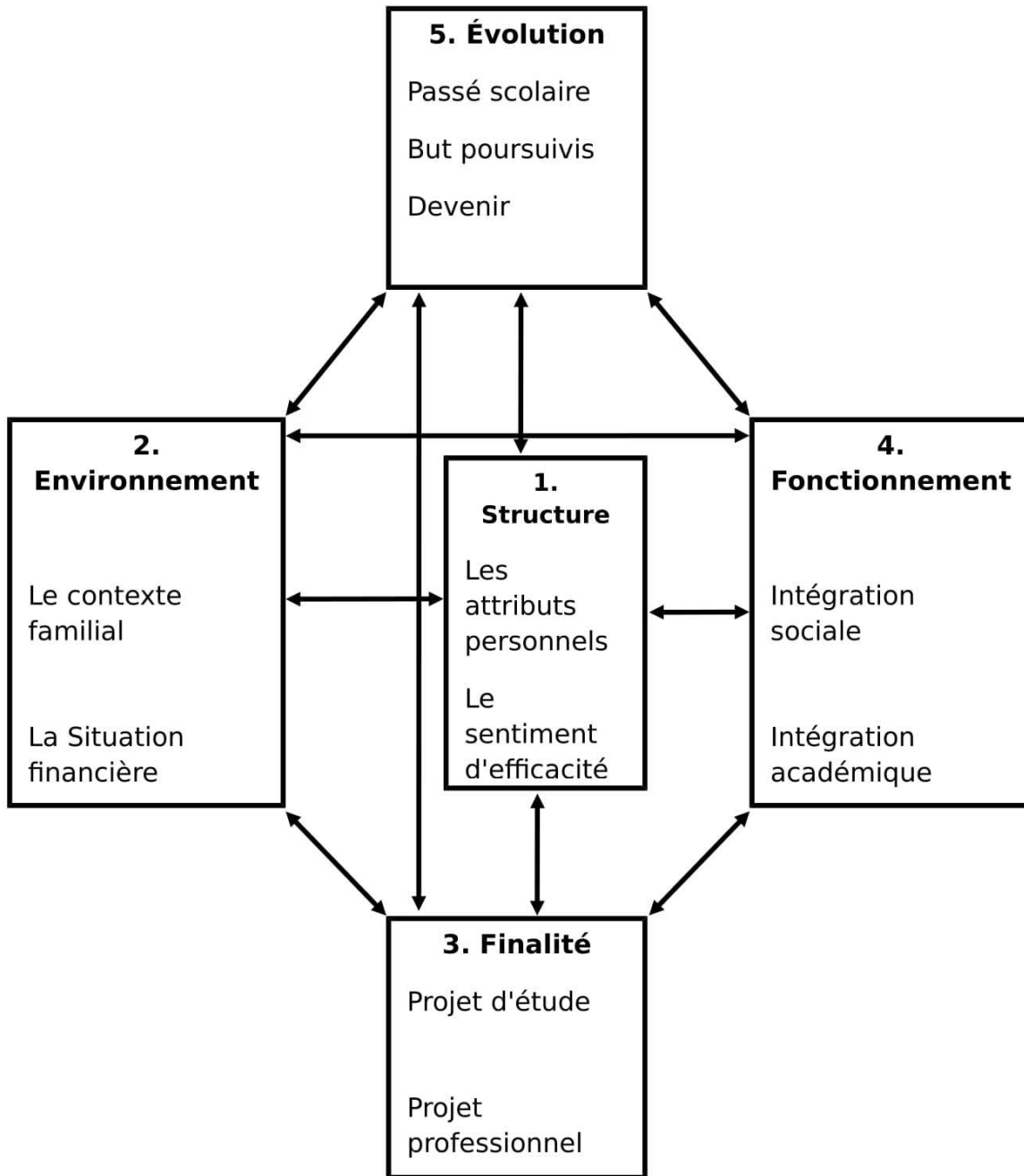


Figure 10: Le Système Général.

Modèle élaboré par Smouda K. (2018), inspiré de Tinto (1975; 1993); Bean et Metzner (1985); Girard (1989); Cabrera *et al.* (1993); Eccles et Wigfield (2000); DeRemer (2002); Liu (2002); Titus (2003); Sauvé *et al.* (2006); Schmitz *et al.* (2010)

Interviewée 1 :

1- Structure

C'est une femme de 22 ans, célibataire d'origine française. Elle est une étudiante non boursière. Concernant son état de santé, elle signale qu'elle a eu des moments de stress et d'épuisement psychique dû à la charge des cours. Donc, elle n'a pas eu des antécédents de maladie avant de s'inscrire à la faculté de médecine. Ceci nous ramène à un deuxième point, celui du sentiment de l'efficacité personnelle. D'une part, notre interlocutrice a manifesté une forte persuasion par rapport au choix de la filière de médecine en le justifiant aussi bien par le côté scientifique et pragmatique de la discipline que par ses débouchés. Le choix de la filière était personnel et n'a subi aucune influence. D'autre part, elle se sent mal à l'aise dans certaines matières. De surcroît, elle n'arrive pas à réaliser les tâches demandées. Ceci nous renvoie à son insatisfaction vis-à-vis de son rendement et à une forte sensibilité à l'illusion d'incompétence, qui se manifeste parfois chez elle par des crises d'angoisse. Elle se voit incapable de réussir et elle succombe à une forte autocritique. Par ailleurs, elle ne considère pas son abandon comme étant une catastrophe. En outre elle ne se voit pas responsable de ce résultat mais plutôt victime du caractère sélectif de la filière qui à l'origine de cette dérive. Également, il y a un lien indélébile entre les attributs personnels et l'abandon d'un côté et entre les caractéristiques de la filière et l'abandon de l'autre côté. Force est de constater que l'interaction entre l'individuel et l'institutionnel a généré l'abandon.

2- Environnement

L'interviewée, n'ayant aucune responsabilité familiale, déclare une stabilité conjugale et professionnelle de ses parents; professeurs de second degré. Elle déclare que le contexte l'a aidé à se concentrer dans les études puisqu'elle vit encore dans la maison parentale. Ses parents l'encouragent financièrement et moralement. Cependant, elle ne cache pas la forte influence de ses parents dans le choix du domaine d'études. Ici, il y a une sorte de reproduction sociale, sachant que les parents sont des professeurs de Mathématiques et de Science de la vie, ils ont sollicité leur fille de faire une carrière dans un domaine scientifique. La volonté parentale de forcer leur fille à faire des études en médecine, quelque soit l'argument qu'ils ont avancé, était par méconnaissance des compétences de base ou transversale de leur fille et l'exigence de la matrice disciplinaire. Donc, il y a une relation significative entre l'environnement familial de l'étudiante et son abandon de la filière.

3- Finalité

Concernant le projet d'étude, l'interviewée a exprimé sa volonté de s'inscrire à l'université pour avoir un diplôme. Ce qui ressort du questionnaire que la filière étudiée était son premier choix et ce par vocation, contrairement à ce qu'elle a avoué concernant le choix effectué en réalité par ses parents. Donc, son projet d'étude ne paraît pas bien établi ni réfléchi. Le plus important ici c'est qu'elle veut entreprendre les études pour décrocher un diplôme dans la spécialité qu'elle estime adéquate pour son avenir. Par contre, l'interviewée a déclaré qu'elle veut être psychiatre, raison pour laquelle elle s'est inscrite en Médecine, non pas en Psychologie. Elle avance qu'elle a plus de chance de trouver un emploi qui répond à ses attentes en psychiatrie qu'en psychologie. Elle justifie son choix par la connaissance de la situation des psychologues dans le marché de travail. En plus, elle ne se voit pas faire autre chose. De là, nous comprenons que cette étudiante a cherché à connaître la chance de trouver un emploi après l'obtention d'un diplôme et de penser aux débouchés que celui-ci pourrait lui offrir sur le marché du travail. Donc, le projet d'étude est en étroite relation avec le projet professionnel. Quant à la vocation, elle a laissé la place à l'employabilité. De ce qui précède, nous déduisons que les projets de l'étudiante sont identifiés, mais ils cachent l'influence parentale et pas un choix personnel mûrement réfléchi. La réalité du domaine d'étude et des compétences de l'interviewée ont eu un impact sur son cursus.

4-Fonctionnement

L'interviewée, étant primo-entrant à l'université, a passé sept mois dans la filière d'étude. Ces deux facteurs renvoient à une bonne intégration puisqu'elle reflète une résistance aux différents problèmes rencontrés. Concernant son intégration académique, l'interviewée a signalé qu'elle consacre énormément de temps aux études et qu'elle fréquente les bibliothèques chaque jour après les cours. Elle a justifié aussi une assiduité dans les cours et les examens. L'intégration académique est en étroite relation avec le sentiment de l'efficacité personnelle dans la mesure où la première peut être influencée par les manières d'étudier en termes de qualité (par cœur) et l'absence de méthode et de quantité (trop de temps pour la révision) ce qui a généré des cas de stress et d'absence parfois des cours. Notons que, même si l'interviewée a montré une implication dans ses études, elle avoue qu'elle n'est pas satisfaite de son rendement scolaire et ses manières d'étudier.

Cependant, elle revendique une bonne relation avec les enseignants même si celle-ci est verticale. Elle n'éprouve aucune difficulté de communication avec eux. Pareillement, elle trouve que le service administratif est compétent c'est pourquoi, elle ne trouve aucune

difficulté pour accéder à l'information. D'ailleurs, elle était bien accueillie à la faculté dès son premier jour.

En somme, l'intégration scolaire peut expliquer en une partie son abandon de la filière à cause des exigences pédagogiques de la matrice disciplinaire (par cœur et résumé des annales) et son manque de compétence en la matière surtout la gérance du temps des études et de stress.

Parallèlement, l'interviewée a manifesté une intégration sociale forte puisqu'elle a montré sa fréquentation récurrente des espaces communs des étudiants tels que les bibliothèques, les restaurants universitaires. Même si elle préfère réviser les cours toute seule, vu les caractéristiques des matières, elle n'hésite pas de garder contact avec ses collègues de classes, qu'elle trouve sympathiques, en dehors des cours. Dès lors, elle n'a aucun problème de contact. Ces éléments sont des facteurs favorisant la réussite dans la mesure où les différents acteurs académiques (enseignants, pairs, administration) sont à la hauteur de ses attentes.

5- Évolution

L'interviewée est issue d'un baccalauréat scientifique avec une mention « Très bien » qui lui a permis d'intégrer la Faculté de Médecine. Nous remarquons que le parcours scolaire antérieur est régulier puisqu'elle a déclaré qu'elle n'a jamais redoublé et ne s'est pas réorientée ni au collège ni au lycée. Son histoire scolaire antérieure prouve qu'elle était une élève brillante et a une forte chance de réussir ses études universitaires et réaliser ses projets de départ. Cependant, même si elle a montré des intentions à poursuivre ses objectifs par les efforts déployés dans la révision et l'assiduité, les problèmes de santé et les exigences de la filière ont remis en question ses choix et ses compétences voire même elle se voit incapable d'exercer le métier de médecin. Ceci a affecté son parcours et ainsi son devenir. En effet, après cette remise en question, elle a décidé de quitter la médecine et de se réorienter vers la Psychologie, une filière dans laquelle elle se sent bien à l'aise, comme elle prétend, même si elle a avoué au départ le manque d'opportunités qu'offre cette spécialité sur le marché de travail en comparant avec la médecine. Donc, lors du passage de l'entretien, l'interviewée est inscrite en licence L2 de Psychologie. Malgré les difficultés rencontrées, elle n'a pas pensé à mettre fin à ses études ou de s'absenter des cours et des examens puisqu'elle aime les études et l'acquisition du savoir. D'ailleurs, elle ne considère pas l'abandon de la filière de Médecine comme étant une catastrophe ou un échec puisque les études de médecine lui ont procuré un travail sur soi et une remise en question de ses compétences et de ses méthodes de travail. Toutefois, elle insiste sur le fait que le caractère sélectif de la filière est aussi un facteur qui l'a poussé à

changer de filière. En somme, elle a souligné qu'elle est satisfaite par sa situation actuelle étant donné qu'elle est si motivée par rapport à ce qu'elle fait.

Interviewé 2 :

1- Structure

L'interviewé est âgé de 21 ans d'origine étrangère non francophone, non boursier. Concernant son état de santé, il n'a rien signalé. Son origine non francophone peut avoir des répercussions sur son intégration scolaire parce qu'il n'est pas familiarisé à la langue française et au système éducatif français. Cet élément peut avoir un impact aussi sur le sentiment de l'efficacité personnelle. En effet, au niveau de la persuasion du choix de la filière, il réclame que ce n'est pas son choix personnel mais celui de la famille. Ses parents et son oncle l'ont forcé à choisir le domaine de la finance. De même, son interlocutrice de Campus France l'a orienté vers la licence Mathématiques-Informatique. Après son inscription, et face au premier test, le jeune n'a pas accepté les notes. Il a exprimé sa colère et en même temps a remis en question ses compétences, les cours, les enseignants et le choix de la filière en soi. Ceci a provoqué en premier temps un absentéisme de certains cours puis un abandon total au bout d'un mois de la rentrée.

2- Environnement

L'interviewé, qui n'a pas de responsabilités familiales, déclare une stabilité dans la vie conjugale de ses parents. Il ajoute que ses parents n'ont pas fait des études supérieures et travaillent comme des employés dont les revenus mensuels de chacun est inférieur au SMIC vu qu'il considère que le niveau de vie dans son pays n'est pas le même qu'en France. Même s'il n'y a rien à signaler à propos de l'encouragement de la famille et de l'entourage, il n'hésite pas à signaler qu'il était forcé de choisir ce domaine par la famille puisque son père, agent dans une banque, et son oncle, homme d'affaires, ont décidé pour lui, en argumentant qu'un diplôme en ingénierie financière lui offre plus d'opportunités sur le marché de l'emploi. Donc, le choix de la filière n'était pas personnel mais sous pression familiale.

3- Finalité

Le projet d'étude de l'étudiant n'est pas clair car, d'une part, il n'a pas fait un choix personnel mais celui de la famille et d'autre part il n'a aucune idée sur le type de diplôme qui lui permettra d'être un ingénieur en finance. Vers la fin de l'entretien, il déclare vouloir faire une licence d'Archéologie car il aime ce domaine. Son projet d'étude reste flou puisqu'il est lié

étroitement à son projet professionnel. Effectivement, au départ, il veut faire de l'ingénierie financière sous l'influence de ses parents, puis Mathématiques-informatique après consultation du référent Campus France, ensuite de l'actuariat selon l'avis d'un banquier et enfin de l'archéologie dans la mesure où il aime ce domaine en soi sans se renseigner sur le programme d'étude ni sur les débouchés. En somme, l'étudiant est en quête de soi avant qu'il ne soit en quête d'un projet personnel. Ceci est un facteur important entraînant son abandon.

4- Fonctionnement

L'interviewé n'a passé qu'un mois dans les études. Une période trop courte, mais qui a beaucoup révélé concernant l'intégration scolaire et sociale de l'étudiant. Il a manifesté une intégration scolaire faible pour diverses raisons : il a consacré peu de temps pour la révision de ses cours en ne fréquentant les bibliothèques que pour une durée qui ne dépasse pas les cinq heures par semaine. Les difficultés linguistiques ont représenté un frein pour la motivation au cours puisque, selon lui, le rythme des enseignants dans les cours a accentué son retard par rapport à ses collègues français. Il considère que les enseignants ne prennent pas en considération ce facteur pour les étudiants étrangers. Pour autant, il n'a pas prouvé une relation conflictuelle avec les enseignants et n'a aucun problème de communication avec eux. Il considère que la relation qu'il a entretenue avec eux est plutôt amicale. Cependant, il considère que l'information est inaccessible au sein de la scolarité de la faculté c'est pourquoi il exprime son insatisfaction vis-à-vis de la disponibilité et de l'efficacité de ce service.

Face à ces difficultés d'intégration académique, l'interviewé a montré des efforts pour s'intégrer au sein de la faculté et sur le campus. En effet, il a noué des relations avec les pairs, les collègues de classe ou autres grâce à leur entraide. Il a également fréquenté les restaurants universitaires et la salle de sport sur le campus. Même s'il avoue qu'il a eu un incident de discrimination lors d'un débat entre les collègues, qu'il trouve sympathiques et coopératifs, sans avoir des conséquences sur son parcours universitaire. Par ailleurs, il pense qu'il est nécessaire que l'université propose un service d'accompagnement pour les nouveaux étudiants. De ce fait, l'intégration scolaire a influencé son départ, même s'il prouve une intégration sociale forte, vu qu'il considère d'une part, qu'il a des difficultés de compréhension des cours liées à ses compétences dans certaines matières et à la pédagogie des enseignants et d'autre part, qu'il n'est pas satisfait de la qualité du service de la scolarité.

5- Évolution

L'interviewé s'est inscrit à l'enseignement supérieur pour la première fois à la licence de Mathématiques-informatique. Il est issu d'un baccalauréat S avec une mention "Très bien". Son parcours antérieur est typique puisqu'il a sauté de niveau supérieur au cycle primaire. Il n'a ni redoublé au collège ou au lycée ni s'est réorienté. Son parcours était régulier et il n'a évoqué aucune absence dans les cours ou les examens.

Comme nous l'avons vu plus haut, le choix de la filière n'était qu'une réponse à la volonté familiale. L'interviewé a exprimé son insatisfaction de la filière à plusieurs reprises notamment en regrettant son choix et sa volonté de changer de filière et de projet professionnel. Il n'a pas pu dépasser ses lacunes. Ce qui l'a poussé à s'absenter des cours et des examens et ainsi abandonner la faculté. En outre, comme il n'a pas pu réaliser son projet et l'avenir pour lui est incertain il se sentait en situation d'échec. Toutefois, il pense reprendre les études mais il évoque tantôt qu'il va rester dans la même filière tout en tirant les leçons de cette année et tantôt, il exprime ses intentions de changer de filière et ainsi changer de projet. Il est en situation d'incertitude et de perplexité vis-à-vis de la filière. Peut être ceci cache la pression familiale et le manque d'encouragement et de soutien. Malgré tout, il considère que son abandon n'est pas une catastrophe et il est satisfait de sa situation. Il ne se considère pas comme responsable de cette situation, c'est plutôt l'équipe pédagogique, l'administration, le marché de travail et sa famille qui en sont responsables.

Interviewée 3 :

1- Structure

L'interviewée est âgée de 23 ans, d'origine française, et vit en concubinage. Elle est une étudiante boursière et exerce une activité salariale, à temps partiel, à côté de ses études. Concernant son état de santé, elle a signalé qu'elle a eu des crises de déprime lors de ses études à l'université après les résultats d'examen. La Faculté de Géographie était son premier choix et elle n'était influencée par aucune personne. Elle avoue que le monde de la découverte la passionnait. Même si elle exprime sa haute satisfaction de la filière, elle pense qu'il y a d'autres filières, dans le même domaine, qui ont plus de débouchés professionnels tels que la filière de l'aménagement du territoire. Pour autant, elle est satisfaite de son rendement scolaire dans la mesure où elle avoue souvent réaliser les tâches quotidiennes. Néanmoins, elle revendique des soucis de perfection dans certaines matières et un blocage total dans d'autres surtout celles qui ont une tendance aux sciences dures telles que la géographie physique et la

climatologie. Ici, elle met en question ses compétences de base. D'où, elle témoigne d'une forte auto-évaluation.

2- Environnement

L'interviewée est issue d'une famille pas nombreuse, elle vit en couple dans une maison individuelle loin de la famille. Ses parents vivent ensemble; ce sont des ouvriers qui n'ont pas fait des études supérieures et leur revenu est égal au SMIC. Elle déclare que ses parents ne l'ont pas influencé lors de son choix de la filière de la géographie mais plutôt ils l'ont encouragée matériellement et moralement à faire des études supérieures pour avoir un diplôme qui lui permettra d'avoir un avenir meilleur. La situation financière de l'interviewée est stable puisqu'elle est boursière, elle exerce un travail à temps partiel et elle est soutenue par ses parents. De plus, elle vit en concubinage dans un logement qu'elle partage avec son partenaire et qui peut lui procurer plus de confort et de stabilité financière. Ces données recueillies favorisent la réussite.

3- Finalité

L'interviewée témoigne d'un projet d'étude et un projet professionnel forts. En effet, elle a choisi la licence de Géographie par vocation parce qu'elle aime ce domaine qui représente pour elle le voyage, l'assurance et la connaissance. Mais, elle ne cache pas que ce projet s'inscrit dans un projet familial celui d'avoir un diplôme valorisant du point de vue des compétences et des opportunités. Pour autant, elle n'a pas souligné qu'elle s'est bien renseigné sur les caractéristiques de la filière et les compétences qu'elle doit avoir pour y réussir. Également, son projet d'étude est en étroite relation avec son projet professionnel puisque le savoir acquis dans cette filière va lui permettre d'avoir des compétences pour exercer le métier de guide de montagne. Ces deux éléments sont deux facteurs de réussite mais les caractéristiques de la filière et les compétences de base de l'interviewée avaient un impact sur son parcours.

4- Fonctionnement

La durée du cursus de l'interviewée est de six mois. Tout au long de cette période, elle a manifesté une intégration scolaire faible. En effet, concernant le rendement scolaire, elle n'a pas consacré assez de temps à la révision de ses cours, moins de dix heures par semaine, même si elle avoue qu'elle fréquente les bibliothèques. En plus, elle souligne qu'elle n'est pas assidue aux cours. En fait, elle a choisi d'aller seulement aux cours où elle se sent mieux à l'aise. Donc, ici elle ne fait pas d'effort pour rattraper son retard et dépasser ses lacunes. Face

à la réalité de certaines matières, elle avoue qu'elle a perdu la motivation pour continuer. Lors des résultats du premier semestre, elle a décidé de ne pas aller aux cours et quitter l'université. Quant à sa relation avec le personnel, elle témoigne d'un niveau d'interaction trop faible notamment avec le corps administratif qu'elle juge souvent indisponible et inefficace. Par contre, elle trouve que les enseignants sont communicatifs et à l'écoute de tous les étudiants, mais le problème réside en elle-même puisqu'elle n'ose pas communiquer avec eux.

Concernant son intégration sociale, nous notons que l'interviewée a passé six mois sur le campus, un temps nécessaire pour s'adapter à l'environnement. Mais ce qui attire notre attention est que l'interviewée manifeste une tendance vers la solitude. D'ailleurs, elle ne fréquente pas les bibliothèques en se justifiant par l'encombrement et le bruit. Elle ajoute, qu'elle veut travailler et réviser seule même si elle avoue que l'échange avec les collègues de classe est bénéfique, qu'elle aime aller vers eux et qu'elle les trouve sympathiques et coopératifs. Mais, elle considère que ses collègues de classe sont joviaux raison pour laquelle elle ne veut pas aller vers eux. Ceci peut être expliqué par son identification en tant que salarié qu'une étudiante. Cette double identité l'a poussée à se démarquer de ses collègues et à restreindre ses contacts dans les TD où il y a des obligations d'ordre pédagogique. Consciente de sa situation, elle souligne qu'il est nécessaire que l'université propose un accompagnement individualisé aux primo-arrivants. Ainsi, l'abandon des études peut être expliqué par les difficultés d'intégration académique et sociale.

5- Évolution

L'interviewée est issue d'un baccalauréat général (littéraire) avec une mention « Passable » ce qui peut expliquer ses lacunes dans des matières nécessitant une connaissance et une familiarisation en sciences dures (mathématiques, sciences physiques, science de la vie et de la terre). Elle s'est inscrite pour la première fois à l'université et son parcours scolaire est régulier. Ce dernier n'est pas marqué par l'absentéisme ou le redoublement ni par la réorientation. Comme il est évoqué plus haut, l'interviewée a choisi, en premier lieu de s'inscrire en licence de Géographie par vocation. Elle montre sa satisfaction pour ce domaine et elle ne regrette pas son choix malgré les lacunes dans certaines matières et les mauvaises notes qu'elle a eues dans les examens du premier semestre. Le sentiment d'incompétence et d'échec l'a envahi et a généré chez elle une sorte d'angoisse et de frustration envers les études. Ceci a déclenché son intention de mettre fin à ses études. Pour dépasser ces difficultés rencontrées (nutrition, famille, santé et pouvoir financier), elle avait souvent recours à ses

collègues qu'elle trouve souvent à l'écoute et capables de lui résoudre certains problèmes. Elle avoue que les difficultés rencontrées avaient un impact direct et néfaste sur son cursus.

Même si elle prétend faire des efforts dans la révision, il n'est en réalité qu'en période des examens ou pour certains cours seulement. D'ailleurs, elle s'absente des cours de certaines matières dont le contenu ou l'enseignant ne lui plaisait pas. Mais, toutefois pour résoudre généralement ses difficultés, elle a mobilisé ses qualités communicationnelles en demandant de l'aide autour d'elle voire même recourir à l'internet. Entre autre, elle estime que ses représentations pour la filière étaient fausses et les cours n'ont rien apporté et n'ont rien servi pour elle. Outre le changement de ses représentations par rapport à la filière, son projet professionnel reste flou notamment parce qu'elle ne sait pas quoi faire comme études et n'a aucune idée sur le marché de l'emploi. L'interviewée avance deux facteurs qui l'ont poussé à quitter la faculté : la perte de motivation à cause de l'incompétence dans certaines matières et le manque des moyens financiers. Ceci est totalement aux antipodes de ce qu'elle a évoqué au départ puisqu'elle a mentionné qu'elle est boursière et que ses parents ainsi que ses grands parents l'encouragent pour subvenir à ses besoins financiers. Elle considère que son départ n'est pas catastrophique et elle assume sa responsabilité dans ce résultat en tirant les leçons. Elle considère que cette expérience est enrichissante dans la mesure où elle lui a permis d'avoir des connaissances nouvelles, des méthodes propres à l'université, une remise en question de ses compétences, de sa manière de s'auto-gérer et de s'auto-évaluer. Elle ne regrette pas son départ en soi mais plutôt la vie estudiantine.

Lors du passage de l'entretien, elle est inscrite au pôle emploi et elle enchaîne les petits emplois. Elle est entrain de chercher sa voie et en quête d'une formation accélérée lui permettant de trouver un emploi stable.

Interviewée 4 :

1- Structure

L'interviewée est âgée de 22 ans, d'origine française. Elle est une étudiante boursière. Concernant son état de santé, elle n'a rien signalé de particulier. Elle a choisi de s'inscrire en Psychologie sans être influencée par un tiers. Elle regrette son choix et elle pense qu'il ne lui correspondait pas vu le caractère scientifique de la filière. Donc, elle a exprimé son désintérêt à la filière qui est manifesté par l'absentéisme, le manque de travail et la procrastination. Elle avoue, également, que ses compétences dans les matières scientifiques telles que la neuroscience et les statistiques sont médiocres. Elle pense qu'elle n'est pas auto-disciplinée et

elle a du mal à se remettre seule au travail. De ce qui précède, nous pouvons comprendre que l'interviewée manifeste un sentiment d'efficacité trop faible ce qui a généré une démotivation aux études et une banalisation des cours et des notes d'examens.

2- Environnement

Elle vit en couple dans une maison individuelle et elle n'a ni parents ni enfants à charge. Ses parents sont séparés et tous les deux sont ouvriers. Depuis son enfance, elle a vécu chez des familles d'accueil ou chez sa grand-mère jusqu'à l'âge de 18 ans où elle a déménagé avec son partenaire. Aucun membre de sa famille ne l'a aidé à choisir la filière ou ne l'a encouragé pour entamer des études supérieures. Côté financier, personne ne dépense pour elle. L'interviewée a vécu une situation familiale difficile. Au début, elle est abandonnée par sa maman, puis mise dans des familles d'accueil, et ensuite chez sa grand-mère. Son instabilité familiale peut avoir des répercussions sur son parcours vu le rôle de la famille dans l'orientation, le soutien financier et l'encouragement.

3- Finalité

Le discours de l'interviewée révèle l'absence d'un projet d'étude clair. En effet, elle a choisi la filière de Psychologie pour une simple raison c'est qu'elle ne veut pas rester seule. En plus, elle manque d'information sur le contenu de la filière et ses débouchés. La Psychologie ne représente pour elle que de la science. Elle remet en question le service d'orientation et le programme scolaire au lycée qui ne préparent pas les élèves à la vie universitaire.

Concernant son projet professionnel, elle n'a pas exprimé des ambitions précises. L'essentiel pour elle c'est être utile dans la société et avoir une belle famille. Le manque de projet d'étude ou de projet professionnel peut expliquer son départ de la Faculté de Psychologie. Ceci est dû aussi aux représentations qu'elle a eues pour la filière parce que ni le lycée ni le service d'orientation ni la famille ne l'ont préparé à cette nouvelle expérience. Donc, elle s'est inscrite par défaut.

4- Fonctionnement

Le cursus de l'interviewée n'a duré que trois mois. Elle a quitté la faculté avant les vacances de décembre. Elle a pu passer quelques épreuves de contrôle continu. Les mauvaises notes obtenues reflètent son rendement scolaire. En effet, elle a avoué qu'elle ne consacre pas assez de temps à la révision, ne fréquente pas les bibliothèques et s'absente des cours magistraux. Elle assiste aux TD uniquement pour ne pas perdre la bourse. Concernant ses relations avec le personnel pédagogique et administratif, elle avoue que malgré qu'elle n'ait pas rencontré des

problèmes de communications avec les enseignants elle a préféré garder une distance avec eux. Cette distance est due selon elle au manque d'écoute et de disponibilité des enseignants. Par contre, elle considère l'accès à l'information au sein du service de scolarité facile et elle montre sa haute satisfaction pour la disponibilité et l'efficacité de ce service. Elle ajoute qu'elle était bien accueillie le premier jour.

En somme, malgré qu'elle éprouve des efforts sur le plan relationnel avec le personnel, elle n'a pas prouvé un effort dans le rendement scolaire. Ce manque d'intégration académique explique son abandon des études.

Pour l'intégration sociale, elle a prouvé moins de difficultés pour nouer des relations avec les collègues de classe et les étudiants sur le campus. En effet, elle les trouve coopératifs, sympathiques et extravertis. En plus, elle a participé aux activités associatives tant que bénévole et elle a fréquenté les restaurants universitaires, lieu de rencontre avec la communauté. En effet, elle considère que l'échange avec les pairs est bénéfique raison pour laquelle elle a gardé des contacts hors des cours. Mais concernant la révision des cours s'il y a eu lieu, elle préfère travailler seule même si elle avance qu'elle doit être poussé pour étudier.

Malgré qu'elle témoigne d'une forte intégration sociale, ses représentations de la filière et du travail universitaire n'ont pas changé. Force est de constater qu'il y a un lien trop étroit entre sa faible intégration et son abandon.

5- Évolution

Concernant son histoire scolaire, l'interviewée est issue d'un baccalauréat général (littéraire). Elle l'a eu avec la mention « Assez-bien ». Force est de constater que, le cursus littéraire au secondaire explique ses faibles compétences en matières scientifiques. Pour elle, ce sont des matières où elle ne sent pas à l'aise c'est pourquoi elle s'est absentée des cours tels que la biologie, la neuroscience, les statistiques. Ses difficultés ont remis en question son choix. De là, elle a renoncé à aller à ses cours puis elle a abandonné. Sa présence aux TD de ces matières n'a qu'un seul objectif, celui de garder la bourse. Donc, elle n'a déployé aucun effort pour dépasser ses lacunes. Elle exprime aussi son regret de s'inscrire dans cette filière, mais elle avoue que son départ est dû en premier lieu à la spécificité de la filière, à ses compétences et au faible effort déployé pour se rattraper. Néanmoins, nous remarquons une perplexité dans l'évaluation de son parcours car d'une part elle le considère comme un échec qui lui a fait perdre une année et, d'autre part, elle ne le considère pas comme un échec en soi puisqu'elle n'aime pas la filière et ce départ va lui permettre de rebondir et de choisir une filière qui lui plaisait beaucoup plus.

Interviewée 5 :

1- Structure

L'interviewée est âgée de 23 ans et célibataire. Elle est française, originaire de la région d'Alsace. Elle a souvent des problèmes de santé qui l'ont poussé à s'absenter aux cours. Elle a choisi de s'inscrire en DUT Technique de Commercialisation parce qu'elle pense que cette filière, avec laquelle elle a une forte chance de trouver un emploi, est prestigieuse. Elle affirme que, le système d'études (en petit groupe, changement des cours et des emplois de temps quasiment hebdomadaires) n'est pas monotone contrairement à celui de la faculté. Deux facteurs qui peuvent impacter sa persuasion à la filière. En effet, elle a avoué qu'elle était influencée lors du choix de la filière par la famille puis elle a considéré que ses représentations du domaine de commerce étaient erronées puisqu'il ne donne pas de l'importance au côté humain. Concernant son rendement scolaire, elle a exprimé une faible satisfaction des tâches réalisées. Elle a souligné qu'il lui manque une méthode de travail et qu'elle a mal géré le temps, et son rythme ne lui a pas permis de rattraper le retard dû à des lacunes dans certaines matières. Nous remarquons que, la solitude qu'elle éprouve et le manque d'encouragement de la famille au cours de l'année lui a privé de s'auto-affirmer et de prendre les choses en main en toute autonomie. Elle lie son échec à son insatisfaction de ses manières d'étudier (mémorisation, schématisation des cours, panique) et son manque d'implication dans les études (soirées, sorties) dû, d'une part, à l'éloignement de la famille, et d'autre part, à la découverte d'un nouveau monde. Reste à signaler que son caractère (timide) l'a freiné pour demander de l'aide autour d'elle (enseignant, pairs, famille) pour dépasser les difficultés. Ici les caractéristiques personnelles ont conditionné son intégration et ainsi son devenir.

2- Environnement

Les parents de l'interviewée vivent ensemble dans une ville alsacienne. Ils sont des ouvriers qui gagnent chacun le SMIC. La mère a un diplôme de CAP et le père est de niveau équivalent au baccalauréat. Malgré la proximité du foyer parental, l'interviewée a choisi de vivre dans un logement individuel près de l'IUT. Le rôle de la famille est alors restreint. En fait, ses parents ont influencé son choix et ne font que lui payer le loyer. Elle déclare avoir fait face seule aux difficultés rencontrées (financières, solitude). Elle avoue aussi qu'elle n'a pas reçu le soutien familial nécessaire. Donc, elle juge que le manque de soutien familial était un élément parmi d'autres qui l'a poussé à quitter l'université.

3- Finalité

L'interviewée a entamé des études en DUT Techniques de Commercialisation à l'IUT de Strasbourg. Elle pense que cette filière qui couvre plusieurs domaines d'activités humaines va lui permettre de mieux se positionner sur le marché de l'emploi. Elle considère que le programme est trop riche et qui va lui offrir l'occasion d'acquérir les compétences nécessaires pour réussir dans sa vie professionnelle. Elle annonce avec toute certitude que son projet professionnel est dans le domaine du commerce des produits cosmétiques. Elle a avancé deux objectifs. Le premier, celui d'être dans le commerce vu son employabilité et le second c'est d'être dans le secteur du cosmétique, un univers qu'elle aime. Mais, les représentations de la filière et des débouchés sont affectées par la découverte des difficultés dans certaines matières. Elle se sent incapable de les comprendre et de se retrouver dans un système d'étude qui exige un rythme soutenu et des compétences assez développées pour réussir. Ses représentations du domaine du commerce en soi ont été faussées par la découverte de la primauté du côté matériel et du profit au dépend de l'humain. Ainsi, cette image a eu un impact sur son parcours.

4- Fonctionnement

L'interviewée a passé toute l'année universitaire à l'IUT sans absence aux les cours ou aux examens, sauf pour des causes majeures. Cependant, elle a avoué fréquenter les bibliothèques mais elle ne consacre pas assez de temps pour la révision et n'a aucune notion du temps. Elle avance que son échec est dû à sa mauvaise organisation. (elle ne se projette pas et elle ne fait pas des plannings). Le temps consacré au divertissement est plus important que celui réservé aux études. L'interviewée a déclaré aussi qu'elle a gardé une grande distance vis-à-vis de l'équipe pédagogique. Pourtant, elle n'a pas été confrontée à des problèmes de communication avec ses enseignants. Elle justifie cette distance par l'indisponibilité, le manque d'écoute et de communication de la part des enseignants. Elle souligne que ce sentiment est partagé avec l'ensemble des étudiants du groupe. Elle ajoute qu'elle était mal accueillie le premier jour au secrétariat de l'IUT. Elle juge que le service de scolarité est inefficace puisqu'il est représenté par un étudiant qui n'a aucune expérience dans ce service et qu'elle a eu un conflit avec lui. L'accès à l'information n'est alors pas facile. L'interviewée a partagé avec ses collègues des affinités comme les sorties, les fêtes et le travail en groupe selon les exigences des TD. Cependant, elle considère que ses collègues de classe sont aussi distants, raison pour laquelle, elle a tendance à travailler ses cours seule et qu'elle a pris trois mois pour pouvoir s'intégrer dans le groupe. Elle pense qu'il est nécessaire que l'université propose un service

d'accompagnement aux nouveaux arrivants même si elle a recours parfois, pour la résolution de quelques problèmes (logement, nutrition, relation, santé), à des collègues de classe qui étaient souvent à l'écoute. En somme, malgré les efforts déployés pour trouver une stratégie d'apprentissage et aller vers les collègues de classe, l'interviewée a souvent recours à la solitude. Ce manque de motivation d'aller vers les autres reflète une intégration faible. Ceci a influencé son parcours puisque le sentiment de solitude, conjointement aux premiers résultats des examens, l'a poussé à penser mettre fin à ses études dès le début de l'année. Cette situation a remis en question son savoir-être et son savoir-faire.

5- Évolution

L'interviewée a fait un parcours scolaire cohérent avec ce qu'elle a choisi comme filière à l'IUT. Au lycée elle a fait la filière SES et Principes Fondamentaux de l'Économie et de la Gestion puis elle a eu son baccalauréat en Sciences Technologiques de Management et de la Gestion dans la spécialité du Marketing. Cependant, cette régularité dans le parcours s'est accompagnée par une baisse des résultats d'une année à l'autre pourtant elle n'a manifesté aucun absentéisme des cours ou des examens, ou des redondances de redoublement et de réorientations.

La réalité de la filière, du domaine d'activités et les conditions de vie estudiantine l'ont fait regretter son choix. Malgré les efforts déployés (pas d'absence aux cours, la mobilisation de certaines stratégies pour dépasser les difficultés d'apprentissage ou d'intégration, l'auto-évaluation), l'interviewée a renoncé administrativement aux études après les examens du 2ème semestre mais réellement c'était plus tôt au mois de Décembre. En fait, les difficultés rencontrées ont généré non seulement des crises d'angoisse mais aussi des absences et ont ainsi affecté sa motivation pour la filière. Mais, elle avoue que ces difficultés l'ont poussé à mieux s'intégrer et d'aller vers les autres. Donc, son passage à l'IUT lui a apporté une plus-value : être plus expressive, et mettre en question ses méthodes de travail. Finalement, elle avoue que cet échec à l'IUT est une expérience positive dans la mesure où il lui a permis un travail sur soi et une quête d'une filière plus adéquate avec ses compétences. À l'heure du passage de l'interview, elle garde encore le statut étudiant et elle s'est inscrite dans la filière « Administration économique et sociale » à Strasbourg, une filière où elle se sent satisfaite et plus à l'aise.

Interviewée 6 :

1- Structure

C'est une femme de 31 ans, célibataire, d'origine française et salariée dans un collège privé. Concernant son état de santé, elle signale qu'elle est mal voyante et qu'elle a eu des problèmes qui ont impacté ses études (absence aux examens). Même si opter pour la filière de la langue chinoise était son premier choix et sans influence de quiconque, elle ne cache pas sa faible persuasion. En effet, elle exprime son insatisfaction de cette filière en la justifiant, non seulement, par le manque de débouchés professionnels, mais aussi, par l'absence d'un revenu stable et confortable. Malgré son amour aux langues étrangères, l'étudiante a exprimé son mécontentement du fonctionnement du département, et son incapacité à supporter la pression que mettent les enseignants ainsi que le système des enseignements notamment les devoirs mis sur la plateforme *Moodle*. De surcroît, elle n'arrive pas à réaliser les tâches demandées à cause de son manque d'investissement. Toutefois, son attitude, se caractérise non seulement par une faible autocritique mais aussi par une forte remise en question de l'utilité de la filière et des cours qui, selon elle, ne servent à rien. En aucun cas, elle n'a douté de ses compétences et de ses méthodes de travail. Pourtant, elle a souligné au départ qu'elle mobilise la mémorisation aussi bien pour apprendre les cours que pour préparer les examens. Parallèlement, dans la vie professionnelle, elle ne cesse de faire l'éloge de ses compétences pédagogiques et disciplinaires lorsqu'elle a remplacé l'enseignante d'anglais au collège où elle travaille en tant que surveillante. En plus, elle ne cache pas son malaise vis-à-vis aux différentes matières du programme d'étude. Par ailleurs, elle considère que son abandon de la filière du Chinois n'est qu'un échec académique et non pas personnel en justifiant que cette expérience lui a permis d'apprendre énormément de connaissances et d'accomplir un travail sur soi. À signaler, qu'au niveau du questionnaire, elle se considère en situation d'échec et que l'abandon des études est une catastrophe en assumant toute sa responsabilité par rapport à ce résultat.

Pour conclure, il y a une forte interaction entre les attributs personnels (malvoyante, problèmes de santé), le manque d'efficacité personnelle (manque de méthodes de travail et de l'auto-évaluation) et les caractéristiques de la filière (insatisfaction du fonctionnement du département et des débouchés professionnels). Ici, le personnel et l'institutionnel ont généré l'abandon de la licence de Chinois.

2- Environnement

L'interviewée, n'ayant aucune responsabilité familiale, avance une stabilité conjugale et professionnelle de ses parents. Elle déclare que le contexte familial a influencé son parcours. D'une part, ses parents l'ont poussée, après l'obtention de son baccalauréat, vers une licence de droit contrairement à ce qu'elle voulait, et d'autre part, ils ne manifestent aucun soutien pour elle. En effet, ils considèrent que la filière de droit est non seulement prestigieuse mais aussi susceptible de lui garantir un avenir meilleur contrairement à la filière de la langue qui ne va lui permettre que d'être une enseignante ou d'avoir un travail dans le tertiaire. L'interviewée ajoute qu'elle n'a eu aucun encouragement financier de leur part. Ceci l'a poussée à exercer un emploi pour subvenir à ses besoins. Son état financier, selon elle, est souvent critique. Ces éléments ont un lien fort avec son abandon dans la mesure où l'interaction entre eux a créé un environnement non encourageant pour les études.

3- Finalité

Concernant le projet d'étude, l'interviewée a exprimé sa volonté de s'inscrire à l'université dans la filière de Chinois. Ce choix, est motivé par vocation, son amour pour les langues et pour la médecine chinoise. Par ailleurs, la redondance de redoublement dans son cursus universitaire ainsi que la réorientation pour plus d'une filière indiquent le manque d'un projet d'étude et d'un projet professionnel solides (droit, aide soignante, chinois, anglais). Le plus important ici, est qu'elle veut entreprendre des études pour décrocher un diplôme de licence lui permettant d'enseigner dans les collèges privés. L'interviewée pense que son inscription à la filière du Chinois ne lui permet pas d'atteindre cet objectif et elle n'aura aucune chance de trouver un emploi. L'absence d'un projet d'étude et d'un projet professionnel a eu un impact sur son cursus.

4-Fonctionnement

Être une ancienne étudiante (en droit, aide soignante), et passer sept mois dans le département de Chinois peuvent être, à priori, deux facteurs importants pour une intégration académique et sociale réussie. Néanmoins, concernant l'intégration académique, l'interviewée a signalé qu'elle a du mal à gérer le temps des études. D'une part, elle considère que les tâches sont énormes et compliquées et d'autre part, elle manque de méthodes de travail adéquates pour y faire face. Elle ajoute que les absences dues à quelques problèmes de santé et aux contraintes financières ont amplifié les difficultés. Quant à l'interaction avec le personnel, elle manifeste une faible relation avec les enseignants et une relation conflictuelle avec l'administration à

cause de quelques expériences vécues et de ses représentations négatives vis-à-vis des acteurs académiques. Parallèlement, l'interviewée a manifesté aussi une intégration sociale faible puisqu'elle n'a noué aucune relation avec ses collègues de classe ou avec ses pairs à l'université. En effet, nous déduisons une faible intégration due par l'absence d'activité hors programme à l'université et le manque de travail avec ses collègues. Elle justifie que ce comportement est dû à son activité professionnelle. En outre, elle ne cache pas son refus de ce type de relation qui, selon elle, ne lui apporte rien et n'est pas nécessaire pour réussir à l'université.

Force est de constater que, l'âge et la double identité (étudiante, salariée) de l'interviewée lui confèrent le statut de référent et ainsi freinent son intégration dans la mesure où elle ne manifeste aucun effort de communication avec les autres (pairs, enseignants). Somme toute, la faible intégration académique et sociale peut expliquer son abandon des études.

5- Évolution

L'interviewée a obtenu un baccalauréat Général (littéraire) avec la mention « Passable ». Elle n'a déclaré aucun absentéisme au collège ou au lycée sauf pour des raisons de santé. Son parcours scolaire est caractérisé par la redondance de redoublement au collège et à l'université. Avant de s'inscrire à la licence de Chinois, elle s'est inscrite à la licence de Droit où elle a passé trois ans sans obtenir un diplôme. Puis, elle s'est inscrite à une formation d'aide soignante mais cette fois-ci a obtenu un diplôme. Nous constatons que le projet d'étude et le projet professionnel ne sont pas claires ce qui explique l'instabilité du parcours. Selon l'interviewée, son état de santé et ses difficultés financières l'ont poussée à s'absenter durant une longue période lors du second semestre. Cependant, elle considère que son expérience à la filière de Chinois est un échec partiel. Ce passage lui a procuré des connaissances disciplinaires et un travail sur soi. Elle est fière d'en témoigner. Concernant sa situation lors de l'entrevue, elle est inscrite à la licence LLCE (Anglais). Cette inscription a un double objectif. Le premier, tirer profit de ses bonnes compétences en cette langue pour réussir. Le deuxième, l'acquisition d'une licence en anglais va lui permettre d'intégrer l'équipe pédagogique au sein du collège dans lequel elle exerce la fonction de surveillante. Elle pense qu'elle peut ainsi aider les enfants, par des méthodes qu'elle estime efficaces pour réussir et mieux apprendre l'anglais. En résumé, elle est satisfaite de sa situation actuelle étant donné qu'elle est si motivée par rapport à ce qu'elle fait et à ce qu'elle peut faire pour les collégiens. Nous remarquons un grand effet de la filière sur le parcours dans la mesure où il a un impact

direct non seulement sur les buts et les intentions d'entreprendre les études mais aussi sur les moyens mobilisés pour faire face aux problèmes rencontrés.

Interviewée 7 :

1- Structure

L'interviewée est âgée de 21 ans, d'origine française et célibataire. Étant une étudiante non boursière, elle exerce des activités salariales à temps partiel à côté de ses études. Concernant son état de santé, elle a signalé qu'elle a eu des crises d'angoisse et d'insomnie, raison pour laquelle elle a consulté un psychiatre. L'inscription à la Faculté de Biologie n'était pas la première à l'enseignement supérieur. En effet, après l'obtention du baccalauréat, elle s'est inscrit en Préparatoire puis à la Faculté de Biologie sous l'influence de ses parents. Elle avoue que l'influence parentale était convaincante dans la mesure où l'inscription en Biologie est la continuité logique de sa spécialité au baccalauréat. L'interviewée pense que son inscription en Biologie était par défaut. Mais, au départ, elle n'a pas manqué de motivation pour les cours et le travail scolaire. En effet, elle exprime sa pleine satisfaction des tâches réalisées pour la révision et la préparation des devoirs (faire des fiches, consacrer du temps pour les réviser, aller aux bibliothèques ou contacter des professeurs pour avoir des réponses aux situations problèmes dans les cours). Face à cette satisfaction de son rendement scolaire, elle revendique des soucis de perfection notamment en ce qui concerne sa méthode de travail basée sur la mémorisation. En plus, lorsqu'elle se met au travail, elle est souvent distraite par l'environnement ce qui traduit un manque de concentration. Ajoutons que, dès les premières notes, elle a mis en question ses compétences en matière de méthode de révision et de ses acquis disciplinaires. De surcroît, elle a eu une déception et des crises d'angoisse. Dès lors, elle a consulté un psychiatre et elle a décidé de partir avant les vacances de l'hiver dans l'espoir de faire des études dans une autre filière qui lui plaisait.

2- Environnement

L'interviewée est issue d'une famille recomposée et peu nombreuse. Après le divorce de ses parents, elle a vécu avec sa mère et son beau-père sans connaître son père biologique. Le beau-père est un employé, il s'est occupé pour financer ses études jusqu'au baccalauréat. Quant à sa mère, elle n'a pas cherché à travailler qu'après le divorce avec le beau-père qui a eu lieu quelques temps après son inscription à l'université. Elle déclare que, ses parents l'ont influencé lors du choix de la filière de Biologie. Par contre, elle n'a pas eu leur encouragement et leur soutien financier durant son parcours universitaire. Après la reprise des cours, elle s'est

retrouvée dans une situation financière délicate, et sans bourse. Dès lors, elle a eu recours au travail pour subvenir à ses besoins. Elle a souligné que, le travail a touché son rendement scolaire dans la mesure où l'épuisement et le planning du travail l'ont poussée à s'absenter aux cours et aux examens. Force est de constater que, le contexte familiale et le refus de l'institution de lui attribuer une bourse, qu'elle juge comme étant son droit, ont eu un impact sur son rendement scolaire et ainsi sur son parcours.

3- Finalité

L'interviewée témoigne d'un projet d'étude et d'un projet professionnel faibles. En effet, elle a choisi de s'inscrire à la licence de Biologie par défaut parce qu'elle était sous l'influence parentale et moins informée par le service d'orientation sur le contenu de la formation, sur le système d'étude et sur les débouchés. Pour autant, elle n'a pas souligné qu'elle s'est bien renseignée sur les caractéristiques de la filière et les compétences qu'elle doit avoir pour y réussir. Parallèlement, elle n'a envisagé ni un projet professionnel ni un métier particulier qu'elle pourrait exercer après l'obtention de son diplôme de licence. Elle déclare aussi, que son départ, si tôt, est dû à l'absence d'un projet avant et après l'inscription.

4-Fonctionnement

L'interviewée a quitté les lieux de la Faculté de Biologie au bout de quatre mois. Malgré son départ, si tôt, elle a témoigné un d'un effort considérable pour s'intégrer. En effet, en ce qui concerne l'intégration académique, elle avoue qu'elle a consacré assez de temps pour la révision des cours, et c'était chez elle la plupart du temps. Elle a rarement fréquenté les bibliothèques et ce seulement pour des recherches documentaires. Elle justifie ce renoncement par la distraction qu'elle pourrait avoir à cause du bruit et par l'espace non adapté. Sa méthode de travail est basée sur le résumé des cours dans des fiches et sur l'apprentissage par cœur. Elle se rend compte, au bout de quelques temps, que cette méthode est épuisante et n'a rien servi. Nous remarquons aussi qu'elle a montré une assiduité aux cours et les absences ne sont que pour des raisons de santé. Concernant les enseignants, elle a avoué qu'elle n'a pas entretenu une relation trop proche d'eux et selon elle, ils ne sont communicatifs qu'avec quelques étudiants seulement. Elle trouve aussi que l'accès à l'information est difficile au sein de la faculté et elle juge que le service administratif et social de l'université est inefficace. Malgré les efforts mobilisés pour l'intégration scolaire, l'interviewée, n'étant pas novice dans l'enseignement supérieur, a rencontré des difficultés financières qui ont freiné son épanouissement et l'ont conduite, par conséquent, à l'abandon.

A propos de son intégration sociale, nous notons que l'interviewée a passé quatre mois sur le campus, un temps insuffisant pour s'adapter à l'environnement, aux codes et aux normes universitaires. Mais, ce qui attire notre attention est que l'interviewée manifeste une tendance à limiter son cercle de connaissance. Elle a manifesté une communication seulement avec deux collègues en partageant, avec eux, les cours et les moments de pause et de repas. En revanche, elle préfère travailler et réviser seule et elle considère que l'échange avec les collègues, bien qu'il soit bénéfique, n'est pas nécessaire. En plus, elle juge que la majorité des collègues sont distants et non coopératifs. Pour ces raisons, elle manifeste une démotivation par rapport au travail en groupe et aux échanges avec les pairs et les enseignants sur les difficultés rencontrées. Nous constatons que, ses efforts pour s'intégrer socialement sont limités. Ajoutons que le manque d'encouragement et de soutien financier l'a incitée à fuir les bancs de l'amphithéâtre pour s'autofinancer. Tout cela l'a amenée à moins s'intégrer puis à abandonner.

5- Évolution

L'interviewée s'est inscrit à l'enseignement supérieur pour la deuxième fois après une première expérience au Préparatoire. Elle a fait un parcours scolaire cohérent. Issue d'un baccalauréat STL Biotechnologie, elle s'est orientée vers la Biologie à deux reprises. La première était au Préparatoire et la deuxième à la Faculté de Biologie. Nous notons aussi qu'elle n'a ni redoublé ni s'est réorientée au collège ou au lycée. Cette régularité dans le parcours a subi une perturbation liée aux contraintes financières, au manque de soutien familial et aux problèmes de santé. Ces facteurs ont influencé son intégration et l'ont exhortée à s'absenter puis à abandonner. Pour autant, elle a témoigné d'une grande volonté pour dépasser ses difficultés. Elle pense que pour réussir dorénavant, elle doit ne plus s'absenter et s'auto-former pour se rattraper. Ainsi, après son abandon de la licence de Biologie, elle s'est réorientée vers la licence de Psychologie. Elle considère que le passage à la Faculté de Biologie lui a clarifié le chemin et par conséquent elle ne regrette pas d'avoir abandonné cette spécialité. À l'heure du passage de l'entretien, l'interviewée garde le statut étudiant et se montre satisfaite de sa situation actuelle malgré que les conditions financières n'ont pas changé.

Interviewée 8 :

1- Structure

L'interviewée est âgée de 20 ans lors de l'entretien. Elle est française et d'origine non francophone. Elle est célibataire et vit dans la maison parentale. Elle est non boursière et n'a pas d'activité salariale. Concernant son état de santé, elle n'a rien signalé. La licence de japonais était son premier choix malgré les tentatives des parents, à plusieurs reprises, pour la convaincre de renoncer à ce choix. Par contre, elle affiche une faible satisfaction vis-à-vis de son rendement scolaire, en avouant qu'elle ne travaille pas assez et que, des fois, elle ne fait pas d'efforts suffisants pour comprendre les cours. Dès lors, elle manifeste une forte auto-évaluation non seulement concernant son rendement scolaire mais aussi par rapport à son comportement de façon générale. D'une part, elle assume sa responsabilité vis-à-vis des mauvaises notes qu'elle a eues en soulignant qu'elle doit changer ses méthodes de travail. D'autre part, elle avoue non seulement qu'elle manque d'organisation, qu'elle n'a pas consacré assez de temps pour le travail scolaire mais aussi, qu'elle est distante et ne cherche pas à aller vers les autres pour demander des informations ou des explications voire même le refus d'échanger avec ses pairs. Tout ce qui précède indique que malgré la motivation de l'interviewée pour la filière et les efforts mobilisés pour réussir, elle ne justifie pas de façon suffisante sa volonté de changer les méthodes de travail ou de mieux s'intégrer.

2- Environnement

Selon l'interviewée, ses parents, d'origine étrangère non francophone, vivent ensemble et ont une situation conjugale stable. Chacun d'eux occupe un emploi et gagne plus que le SMIC. La famille n'est pas nombreuse, raison pour laquelle l'interviewée vit dans la maison parentale. Elle signale aussi qu'ils n'ont pas un diplôme de l'enseignement supérieur mais elle déclare que l'université est un espace non étrange pour eux où ils ont suivi des formations sans pour autant obtenir de diplômes. Par ailleurs, ils ont essayé de convaincre leur fille de ne pas aller vers la filière de Japonais mais plutôt de faire une licence de Droit en justifiant par le statut prestigieux et par l'employabilité de celle-ci. De fait, non seulement ils n'ont pas encouragé leur fille pour choisir ce qu'elle veut mais aussi ils l'ont poussé à renoncer à ce choix avant et après l'inscription. Face à cette situation, l'interviewée, en étant non boursière et dépendante de sa famille, elle a décidé d'abandonner la filière malgré qu'elle a eu la moyenne aux examens du premier semestre.

3- Finalité

L'interviewée témoigne d'un projet d'étude et d'un projet professionnel clairs lors de l'inscription à la filière de Japonais. En effet, elle a choisi cette licence en premier lieu et ce par vocation parce qu'elle aime tout ce qui est en lien avec cette langue et avec sa culture. Elle a exprimé sa grande motivation pour les études et elle a persisté à la pression des parents qui ont essayé de la faire renoncer à ce choix. Son projet professionnel est en étroite relation avec son projet d'étude puisqu'elle envisage de travailler comme professeur de langue japonaise ou traductrice. Ces éléments sont des facteurs de réussite mais la pression de la famille va la pousser à céder.

4-Fonctionnement

La durée du cursus de l'interviewée est de sept mois. Elle a quitté la licence après sa réussite aux examens du premier semestre. Tout au long de cette période, elle a manifesté une intégration scolaire assez forte. En effet, concernant le rendement scolaire, non seulement elle était trop motivée pour les cours, mais aussi elle a consacré assez de temps pour la révision, d'autant plus qu'elle a fait des plannings et était ponctuelle. Ajoutons aussi qu'elle s'est familiarisée avec les codes universitaires notamment la fréquentation des lieux communs et l'établissement d'un bon relationnel avec le personnel. En effet, elle trouve que ses enseignants sont communicatifs avec tous les étudiants et l'accès à l'information au sein de la scolarité est facile même si elle exprime son insatisfaction, des fois, de la disponibilité et de l'efficacité du service administratif.

A propos de son intégration sociale, l'interviewée qui n'a pas d'activité hors programme sur le campus, déclare qu'elle est distante et ne veut pas aller vers les autres. En outre, elle préfère travailler et réviser seule chez-elle plutôt qu'en groupe ou à la bibliothèque. Elle se contente de la connaissance limitée de trois collègues avec lesquelles elle partage quelques affinités.

En résumé, malgré sa tendance au travail scolaire en solitaire, l'interviewée témoigne d'une intégration académique et sociale propice à la réussite. Le manque d'encouragement familial l'a poussée à s'absenter puis à abandonner.

5- Évolution

L'interviewée est issue d'un baccalauréat Technologique avec une mention « Passable ». Elle a déjà redoublé une fois au collège et s'est réorientée au lycée. Son inscription à la licence de Japonais est la première à l'enseignement supérieur mais son parcours scolaire antérieur est marqué par son irrégularité. Les buts et les intentions de l'interviewée n'ont pas changé après

l'inscription à la filière. En effet, elle était trop motivée et elle a eu de bonnes notes. Alors, les caractéristiques de la filière n'ont pas un effet sur son parcours. Néanmoins, la pression familiale sur le choix de la filière, au départ puis en cours de route, l'a poussée à quitter malgré ses efforts de résistance à cette pression. Enfin, elle a arrêté les études après la validation du premier semestre. Entre temps, convaincue par les arguments de ses parents, elle a passé en premier temps un concours pour des études d'infirmières, puis une réorientation pour la filière de Droit. Lors de l'entretien, elle est inscrite à cette dernière mais elle a témoigné d'un manque de motivation. Toutefois, elle regrette son départ de la filière de japonais et elle pense que cette expérience lui a procuré énormément de connaissance. Elle ne considère pas qu'elle soit en situation d'échec puisqu'elle a réussi les examens qu'elle a passés. De surcroît, elle pense que la responsabilité de cet abandon incombe plutôt à ses parents. Par conséquent, son avenir est incertain et elle n'a aucun projet professionnel précis pour le moment.

2. La validité des hypothèses

Hypothèse secondaire1: *le sentiment de l'efficacité personnelle et les buts poursuivis par l'étudiant ont une emprise sur son engagement initial aux études et influencent son parcours.*

Interviewée 1

L'insatisfaction des tâches réalisées et du rendement scolaire ainsi que la forte sensibilité d'incompétence dans certaines matières ont remis en question la persuasion du choix de la filière de l'interviewée. C'est pourquoi elle a décidé de mettre fin à ses études de Médecine et de se réorienter vers la filière de la Psychologie, et ce, malgré la forte persuasion de son choix du départ et la clarté aussi bien de son projet d'étude que de son projet professionnel. Force est de constater que, le sentiment d'incompétence, qui s'est aggravé jour après jour face aux effets des problèmes rencontrés, a eu un impact sur les buts et les intentions d'avoir un diplôme de médecine. Ainsi, notre hypothèse est confirmée.

Interviewé 2

Il a mis terme à ses études à la filière de Mathématiques-informatique au bout d'un mois de la rentrée. En fait, l'interviewé, qui s'est inscrit à cette filière, suite à l'influence des parents en vue de devenir un ingénieur en finance, n'a pas tenu jusqu'au bout. En effet, suite aux premières évaluations, il a remis en question ses compétences disciplinaires et le choix de la filière qui, selon lui, ne répond ni à ses attentes, ni à son projet professionnel. Ceci est traduit,

non seulement, par le renoncement au monde de la finance mais aussi via l'orientation vers les sciences historiques et précisément à l'archéologie. Ce choix, selon lui, répond à ses aspirations.

Nous déduisons que, le sentiment de l'efficacité personnelle, qui était affecté par la faible mobilisation des moyens pour faire face aux difficultés rencontrées, a modifié non seulement ses représentations de la filière et de ses propres compétences, mais aussi son engagement à entreprendre des études dans la filière de Mathématiques-informatique. De surcroît, il a abandonné les études. Toutefois, il est dans la perplexité entre reprendre les études dans la même filière ou opter pour la filière de l'Archéologie. Ainsi, notre hypothèse a été confirmée.

Interviewée 3

Sa forte motivation, au départ, par rapport au choix de la filière de Géographie a été touchée au moment où elle a découvert les caractéristiques de la filière et le niveau de ses compétences dans certaines matières. En effet, au premier abord, elle a choisi la filière de Géographie afin d'être guide de montagne. Mais, au fil du temps, ses représentations aux débouchés professionnels ont changé. En effet, elle pense qu'avec une licence de Géographie elle aurait une faible chance de trouver un emploi, contrairement à d'autres filières dans le même domaine. Nous ajoutons que, face aux premières difficultés rencontrées dans certaines matières, elle a remis en question ses compétences de base et ses manières d'étudier. Dès lors, elle était non seulement démotivée, en cessant de faire des efforts pour rattraper le retard, mais encore elle s'est absentée à certains cours. De là, elle a fini, au bout du sixième mois, par abandonner.

En somme, la découverte des premiers cours et des premières épreuves ainsi que la forte sensibilité à l'incompétence et l'insatisfaction du rendement scolaire, ont modifié ses représentations à la filière. Dès lors, elle a délaissé son objectif d'avoir un diplôme de licence en Géographie.

Interviewée 4

L'interviewée est inscrite en Psychologie sans pour autant avoir une idée claire sur le plan d'étude, les caractéristiques de la filière et les débouchés. En outre, dès la découverte de certaines matières à caractère scientifique auxquelles elle a trouvé des difficultés d'ordre pédagogique, elle était convaincue que cette filière ne lui correspondait pas. En effet, elle est insatisfaite de son rendement, incapable de rattraper le retard et surmonter les difficultés dans certaines matières. C'est pourquoi, elle a abandonné les études.

Interviewée 5

Elle s'est inscrite à l'IUT pour une carrière dans le domaine du commerce. L'interviewée a exprimé sa forte persuasion du choix de la filière. Cette motivation s'est affaiblie par la découverte des caractéristiques de ce domaine et par la forte sensibilité à l'illusion d'incompétence à savoir sa méthode de travail scolaire ainsi que les difficultés dans certaines matières. Ce sentiment a été amplifié par les mauvaises notes qu'elle a eues; ce qui a affecté son intégration, manifestée par son absentéisme, par l'abandon de son projet et de la filière. Notre hypothèse est de ce fait confirmée.

Interviewée 6

Le manque d'investissement dans le travail scolaire et le changement d'attitude vis-à-vis de la filière au fil du temps ont affecté les intentions et les objectifs de départ de l'interviewée. En effet, au début elle a choisi la filière par vocation et par amour de la culture chinoise. Au fur à mesure des différentes situations, elle a découvert les caractéristiques disciplinaires de la filière, le fonctionnement du département ainsi que la faible chance de trouver un emploi avec ce diplôme. En conséquence, elle a décidé d'abandonner et de se réorienter vers la filière d'Anglais. Elle pense que cette dernière pourrait lui garantir un avenir meilleur. Alors, l'hypothèse est confirmée.

Interviewée 7

L'inscription par défaut dans la filière de Biologie reflète l'absence d'un projet clair. Mais, la motivation du départ à cette filière n'a pas reflété sa forte autocritique à ses manières d'étudier et les moyens mobilisés pour faire face aux difficultés rencontrées. Ceci lui a causé des situations de panique et des crises d'angoisse. Elle a remis en question son choix à tel point qu'elle a décidé de mettre fin à ses études avant les vacances de l'hiver et envisager une réorientation en Psychologie. Donc, notre hypothèse est confirmée.

Interviewée 8

L'interviewée a témoigné de sa forte persuasion du choix de la filière de Japonais en espérant avoir un emploi dans un domaine qui lui conviendra à savoir une professeure de japonais ou une traductrice. Elle était globalement satisfaite de son rendement scolaire et de ses résultats. Néanmoins, la forte pression familiale pour changer la filière l'a poussée à l'abandonner et à se réorienter vers la licence de Droit. Ainsi, l'idée de la faible chance de trouver un emploi était le déclencheur de l'abandon. Aussi, notre hypothèse est confirmée.

Synthèse

Notre hypothèse a été confirmée chez les huit interviewés. En effet, le sentiment de l'efficacité personnelle et les buts poursuivis ont un impact sur l'engagement initial de l'étudiant et sur son parcours. Somme toute, notre hypothèse est validée.

Hypothèse secondaire 2: *le décrochage étudiant est significativement influencé par les modes de réponse des autres acteurs académiques aux besoins de l'étudiant.*

Les deux corpus utilisés dans notre enquête mettent l'accent sur la relation entre l'étudiant et les acteurs académiques tels que les enseignants ou le personnel administratif et les pairs. Nous avons cherché à savoir à quel point ces acteurs et leurs modes de réponses aux besoins de l'étudiant peuvent influencer le parcours de l'étudiant. Cette hypothèse fait référence à l'intégration académique à savoir l'interaction de l'étudiant avec le personnel et l'intégration sociale par l'interaction de l'étudiant avec les pairs.

Pour arriver à vérifier la validité de cette hypothèse, nous allons donner le symbole (+) à l'interviewé qui considère que ces acteurs ont répondu à ses besoins par l'écoute, la communication, l'orientation et l'efficacité ; et par le symbole (-) à celui qui considère que ces acteurs ont manifesté une faible réponse à ses besoins ou une absence totale.

| | Enseignants | Services administratifs | Pairs |
|----------------------|--------------------|--------------------------------|--------------|
| Interviewée 1 | + | + | + |
| Interviewé 2 | - | - | + |
| Interviewée 3 | + | - | + |
| Interviewée 4 | - | + | - |
| Interviewée 5 | - | - | - |
| Interviewée 6 | - | - | - |
| Interviewée 7 | - | - | - |
| Interviewée 8 | + | + | + |

Tableau 23: La qualité des réponses des acteurs académiques aux besoins de l'interviewé(e).

La synthèse verticale montre, avant tout, l'insatisfaction des interviewés (2, 4, 5, 6, 7) vis-à-vis de la relation qu'entretiennent les enseignants avec eux. En effet, ils considèrent que le cadre pédagogique ne répond pas à leurs besoins à savoir l'aide, l'écoute et la communication. Concernant la relation avec le personnel administratif, la majorité met en cause le manque de disponibilité et d'efficacité, l'accueil qui n'est pas à la hauteur des attentes, et la difficulté d'accès à l'information. Par ailleurs, quatre interviewées (4, 5, 6, 7) sont insatisfaites de leur relation avec les pairs notamment en matière d'entraide, d'échange et de partage des affinités.

Ainsi, l'aspect négatif règne sur la qualité de réponses des acteurs académiques par rapport aux besoins de ces interviewés. En quelques sortes, ceci explique le décrochage étudiant.

Si nous faisons une synthèse horizontale, nous remarquons que deux interviewées seulement (1, 8) sont totalement satisfaites de leur relation avec les différents acteurs. Par contre, trois interviewées (5, 6, 7) ont exprimé leur insatisfaction totale vis-à-vis de leur relation avec l'ensemble des acteurs. Quant aux autres (2, 3, 4), ils représentent trois cas :

L'interviewé (2) : les enseignants et le corps administratif ne sont pas à l'écoute des besoins de leurs étudiants.

L'interviewée (3) signale que le service administratif l'a mal accueilli et il n'a pas répondu à ses besoins.

L'interviewée (4) considère que les enseignants et les pairs ne l'ont pas aidé à surmonter ses difficultés lorsqu'elle a fait appel à leur soutien.

En résumé, six témoignages (2, 3, 4, 5, 6, 7) ont déclaré ne pas avoir le soutien ou la réponse à leurs besoins d'un ou de plusieurs acteurs académiques. Notre hypothèse est confirmée par six interviewés c'est pourquoi elle est validée.

Hypothèse secondaire 3: *l'inadéquation entre la demande sociale et l'offre de formation proposée par l'université peut expliquer le décrochage.*

Cette hypothèse traverse notamment les quatre pôles du système à savoir la structure par la variable du sentiment de l'efficacité personnelle, qui peut être vérifiée par deux indicateurs ceux de la persuasion du choix de la filière et de la chance de trouver un emploi, l'environnement par la variable du contexte familial et la situation financière, la finalité par les variables aussi bien du projet d'étude que du projet professionnel et enfin l'évolution par la variable devenir.

Le premier constat est qu'aucun des interviewés n'a souhaité faire une spécialité que l'université ne l'a pas proposée dans son offre de formation.

Le deuxième constat est que les deux enquêtes ciblent l'indicateur de « la chance de trouver un emploi » et son adéquation avec le choix de la filière pour rendre compte de la demande sociale.

Interviewée 1

Elle est persuadée dès le départ par son choix de la filière de Médecine pour son employabilité. Cependant, ceci ne peut pas expliquer son décrochage.

Interviewé 2

Il était forcé par la famille pour s'orienter vers la filière de Mathématiques-informatique afin de devenir un ingénieur en finance. Le choix traduit la tendance de la famille vers la reproduction sociale alors qu'il ne répond pas aux attentes personnelles de l'interviewé. Une relation conflictuelle entre ses besoins et ceux de la famille a généré le décrochage. Ainsi, ceci explique le renoncement aux études.

Interviewée 3

La famille a poussé l'interviewée à entreprendre des études juste pour avoir un diplôme. Mais les intentions de l'interviewée à s'inscrire en Géographie pour devenir guide de montagne n'a pas aboutit à cause d'autres facteurs.

Interviewée 4

L'interviewée a manifesté une absence totale d'un projet. Elle s'est inscrite en Psychologie par défaut et ce pour être avec ses copines. Donc, les facteurs d'abandon sont loin d'être ceux de notre hypothèse.

Interviewée 5

La forte persuasion de choix de s'inscrire à l'IUT est liée à la forte chance de trouver un emploi dans le domaine du commerce. Son parcours est affecté par les nouvelles représentations de ce domaine. Donc, l'hypothèse n'explique pas son départ de la filière.

Interviewée 6

Elle s'est inscrite dans la filière de Chinois par amour à la médecine et la culture chinoise. Au fil du temps, elle s'est confrontée à la réalité du marché de travail et celle d'une filière qui ne lui garantit pas un emploi stable.

Interviewée 7

Nous relevons l'absence d'un projet professionnel. Aucun des indicateurs précités n'était déclencheur de son abandon. Alors l'hypothèse n'est pas confirmée.

Interviewée 8

La famille a poussé l'interviewée à changer de filière. L'argument avancé est que la filière de Japonais ne va pas lui garantir un emploi. Ainsi, l'interviewée a abandonné pour se réorienter vers la filière de Droit. Donc, cette hypothèse est confirmée.

Synthèse

La majorité des témoignages (1, 3, 4, 5, 7) nous n'a pas permis d'expliquer le décrochage étudiant par l'inadéquation entre l'offre de formation et la demande sociale. En plus, le premier constat vient pour renforcer ces témoignages. Alors, notre hypothèse est infirmée et n'est, donc, pas validée.

Hypothèse secondaire 4: *le décrochage étudiant, bien qu'il soit un parcours à risque, pourrait également être un point de départ pour une éventuelle réussite.*

| L'interviewé(e) | Situation lors de l'entretien | Le sens que donne pour son parcours | Raison de l'abandon selon l'interviewé(e) |
|-----------------|-------------------------------|-------------------------------------|---|
| 1 | Étudiante | + | Problèmes psychiques |
| 2 | Décrocheur | + | Mauvaises notes |
| 3 | Décrocheuse | + | Difficultés financières |
| 4 | Décrocheuse | - | La matrice disciplinaire et les pré-acquis |
| 5 | Étudiante | + | Le manque de méthode de travail |
| 6 | Étudiante | + | Le mode de fonctionnement du département et les difficultés financières |
| 7 | Étudiante | + | Le service d'orientation et les difficultés financières |
| 8 | Étudiante | + | Le manque d'encouragement familial |

Tableau 24: Les raisons et le devenir.

Pour vérifier cette hypothèse, nous avons eu recours au sens que donne l'interviewé à son parcours. Ceci est vérifié à l'aide de la variable devenir du pôle Évolution.

Dans un premier temps, il faut signaler que cinq interviewées (1, 5, 6, 7, 8) qui ont abandonné leurs filières d'études n'ont pas quitté l'université et elles se sont réorientées vers d'autres filières. Donc, nous ne les considérons pas comme décrocheurs puisqu'elles gardent encore le statut étudiant.

Dans un second temps, sept interviewés (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) jugent leur parcours comme étant une expérience positive. Parmi eux, deux (2, 3) sont considérés comme décrocheurs.

L'interviewée 1

Elle déclare que son abandon n'est pas une catastrophe mais plutôt ça lui a permis de se remettre en question concernant sa méthode de travail. Les difficultés rencontrées lui ont causé des problèmes psychiques. Mais aussi, elles lui ont permis un travail sur soi. Avec le recul, elle a décidé de changer de filière dont elle était satisfaite et au sein de laquelle elle se sentait mieux à l'aise.

L'interviewé 2

Il a abandonné les études suite à de mauvaises notes inattendues. Même s'il est dans la perplexité vis-à-vis de son projet ultérieur, il ne considère pas sa nouvelle situation comme catastrophique. Au contraire, elle va lui donner la volonté de décider de son avenir, de prendre les choses en main et reprendre ainsi les études dans une filière qui répondrait mieux à ses attentes et à ses aspirations.

L'interviewée 3

Les difficultés financières étaient le facteur principal qui a poussé l'interviewée à abandonner le parcours. Elle pense que son départ n'est pas une catastrophe dont elle assume la responsabilité en tirant par la même occasion des leçons. Toutefois, elle considère que cette expérience est enrichissante dans la mesure où elle lui a permis de nouvelles connaissances et des méthodes de travail propres à l'université, une remise en question de ses compétences et de sa manière de s'autogérer. Elle ne regrette pas également son départ. Pour rebondir, elle a décidé de s'inscrire au pôle emploi pour une éventuelle formation professionnelle qui lui permettrait l'accès à l'emploi.

L'interviewée 4

Elle a justifié son décrochage par deux raisons. La première, est le caractère scientifique des matières de la filière pour lesquelles elle n'a pas les compétences pour pouvoir suivre le rythme. La deuxième, est le faible effort déployé pour rattraper le retard. Elle considère que son passage à la faculté lui a fait perdre une année. Malgré cela, elle ne le considère pas comme un échec en soi puisqu'elle n'était pas motivée pour la filière et ce départ va lui permettre, avec un recul, de rebondir dans une autre filière qui lui correspondait beaucoup plus.

L'interviewée 5

Elle a expliqué son départ par deux facteurs. Le premier, est la découverte du caractère non humain du domaine de commerce. Le deuxième, est la méthode de travail qui ne lui a pas permis d'avoir de bonnes notes. Malgré les crises d'angoisse qu'elle avait eues et la prise de décision trop tôt d'abandonner cette filière et d'aller vers une autre, elle a résisté jusqu'au bout de l'année pour ne pas regretter son départ. Elle considère, finalement, que son expérience dans cette filière est positive dans la mesure où elle lui a offert l'opportunité d'accomplir un travail sur soi et de facto se réinscrire dans une filière plus adéquate à ses compétences et susceptible de répondre à ses attentes. En se réinscrivant à la filière d'Administration économique et sociale, elle se sent satisfaite et plus à l'aise.

L'interviewée 6

Elle a quitté la filière de Chinois pour se réinscrire à la filière d'Anglais. Elle considère que le mode de fonctionnement du département de chinois, le manque d'opportunité sur le marché de l'emploi et les difficultés financières sont les principaux motifs pour son départ. Elle s'est orientée vers la licence d'Anglais pour répondre à ses attentes et ses besoins. Elle a exprimé sa satisfaction de la nouvelle filière et sa grande confiance en soi pour une carrière d'enseignante de langue anglaise.

L'interviewée 7

L'interviewée a décidé de changer complètement le domaine d'étude qu'elle a suivi depuis le lycée et de se réorienter vers la licence de psychologie. Elle estime que le manque d'information à propos de la filière de Biologie et les difficultés financières rencontrées sont les principales raisons pour abandonner. Néanmoins, elle considère que la période qu'elle a passée à la Faculté de Biologie lui a balisé le chemin en remettant en question son choix, ses manières d'étudier et les moyens à mobiliser dorénavant pour réussir. Ainsi, elle déclare sa grande satisfaction de la nouvelle filière même si les problèmes financiers persistent encore.

L'interviewée 8

Elle a clamé que son départ est dû à l'influence parentale. Dès lors, elle souligne qu'elle n'est pas dans une situation d'échec parce qu'elle a, non seulement validé le premier semestre mais aussi, elle a appris beaucoup de connaissances. Elle avoue aussi que son avenir est encore flou en dépit de son inscription à la filière de droit.

Synthèse

Nous déduisons que sept interviewés (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8) ont donné un sens positif à leur départ et que leur parcours, bien qu'il soit marqué par l'abandon et la multiplicité des problèmes rencontrés, constitue une expérience pleine et positive dans la mesure où elle a apporté à chacun une plus-value et elle lui a permis de rebondir.

Force est de constater que sept témoignages confirment notre hypothèse et ainsi elle est validée.

Hypothèse centrale

L'invalidité de l'hypothèse secondaire (3) n'a pas exclu la validité de l'hypothèse centrale qui postule que le décrochage étudiant ne se réduit pas aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université mais est aussi incontestablement influencé par l'interaction des variables individuelles et/ou des variables contextuelles. Pour prouver la validité de notre hypothèse, nous allons revenir aux raisons de l'abandon et focaliser la présentation en premier lieu sur les pôles qui ont interagi et les variables qui ont expliqué le parcours pour enfin les représenter ensemble dans le Système Général.

Interviewée (1)

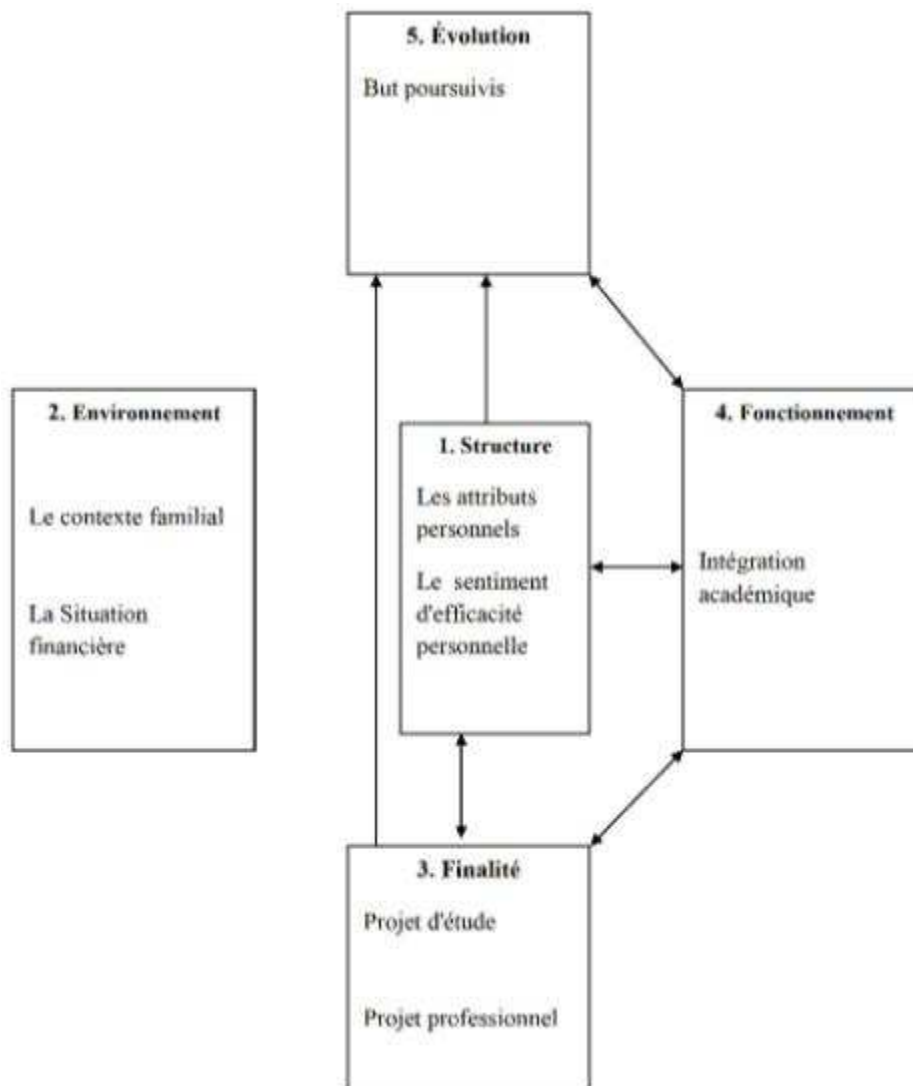


Figure 11: Système Général de l'interviewée 1.

L'existence de dix interactions dans ce système. Le seul pôle qui n'a pas eu d'influence sur le parcours est celui de l'environnement.

Interviewé (2)

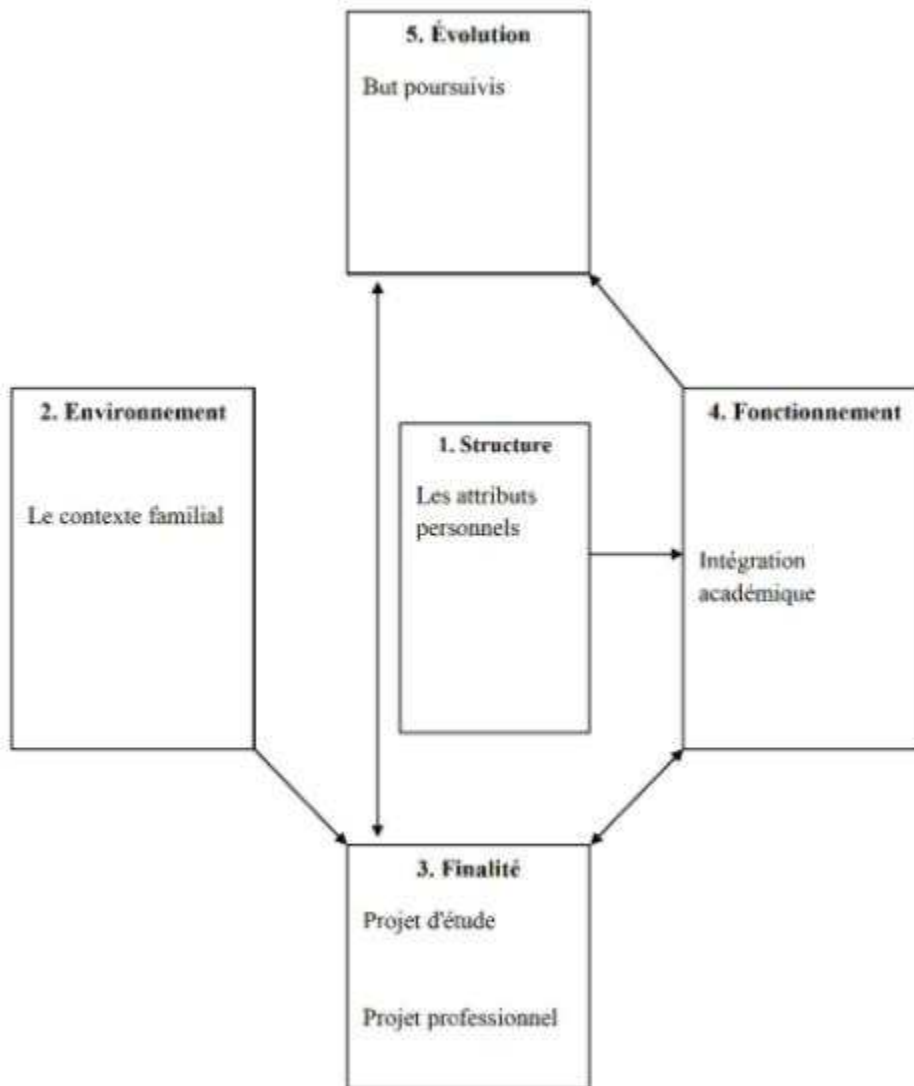


Figure 12: Système Général de l'interviewé 2.

L'existence de sept interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (3)

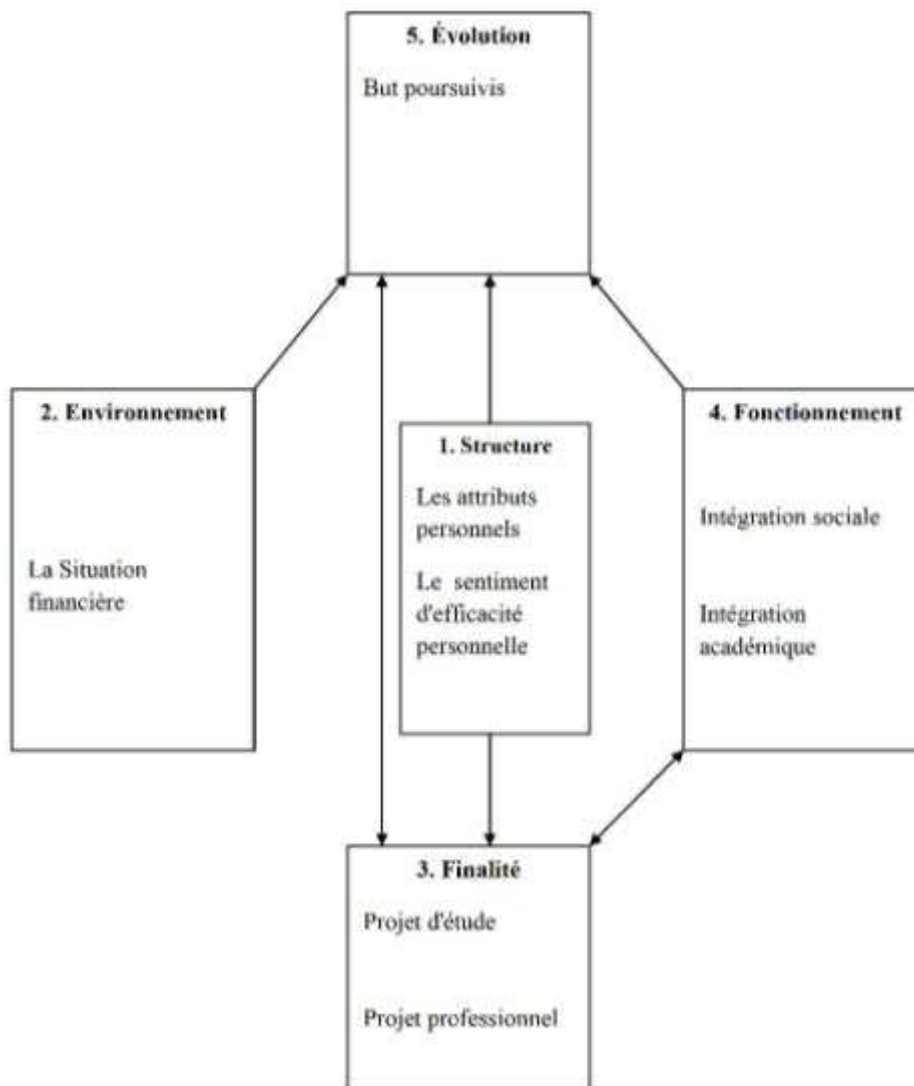


Figure 13: Système Général de l'interviewée 3.

L'existence de huit interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (4)

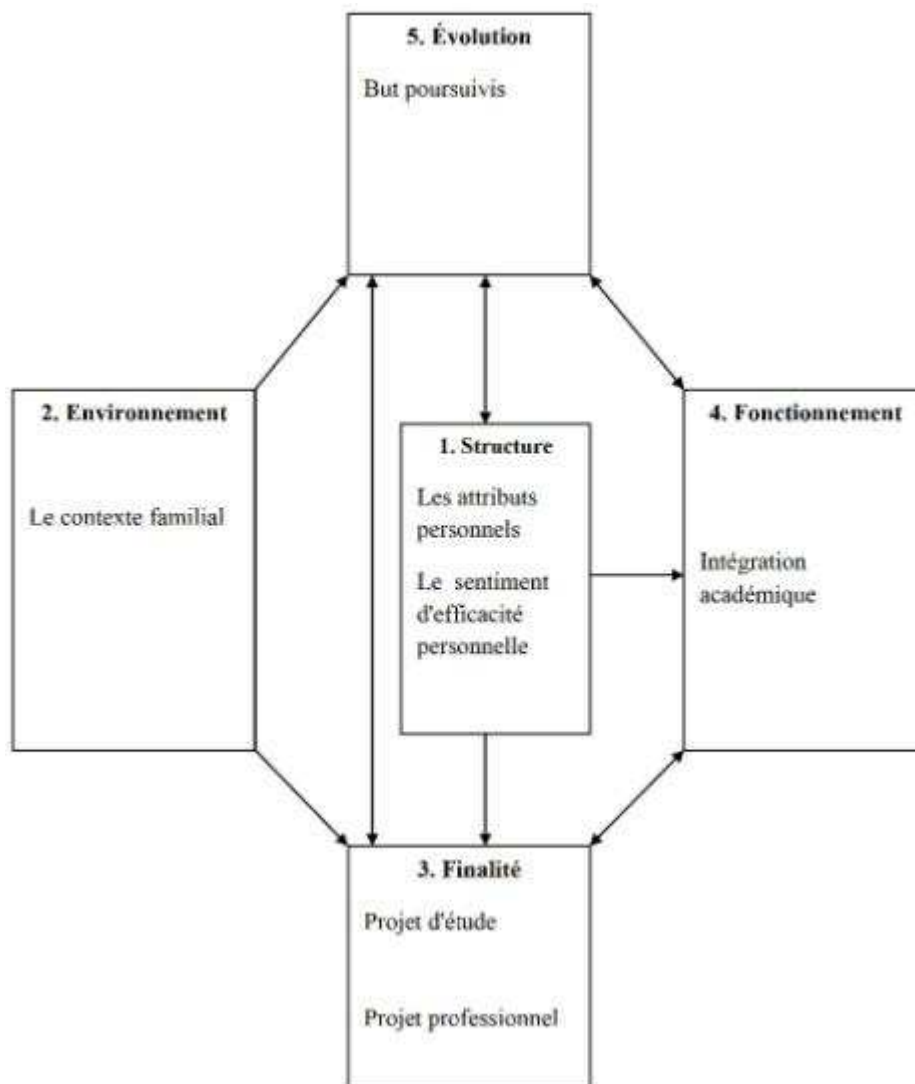


Figure 14: Système Général de l'interviewée 4.

L'existence de huit interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (5)

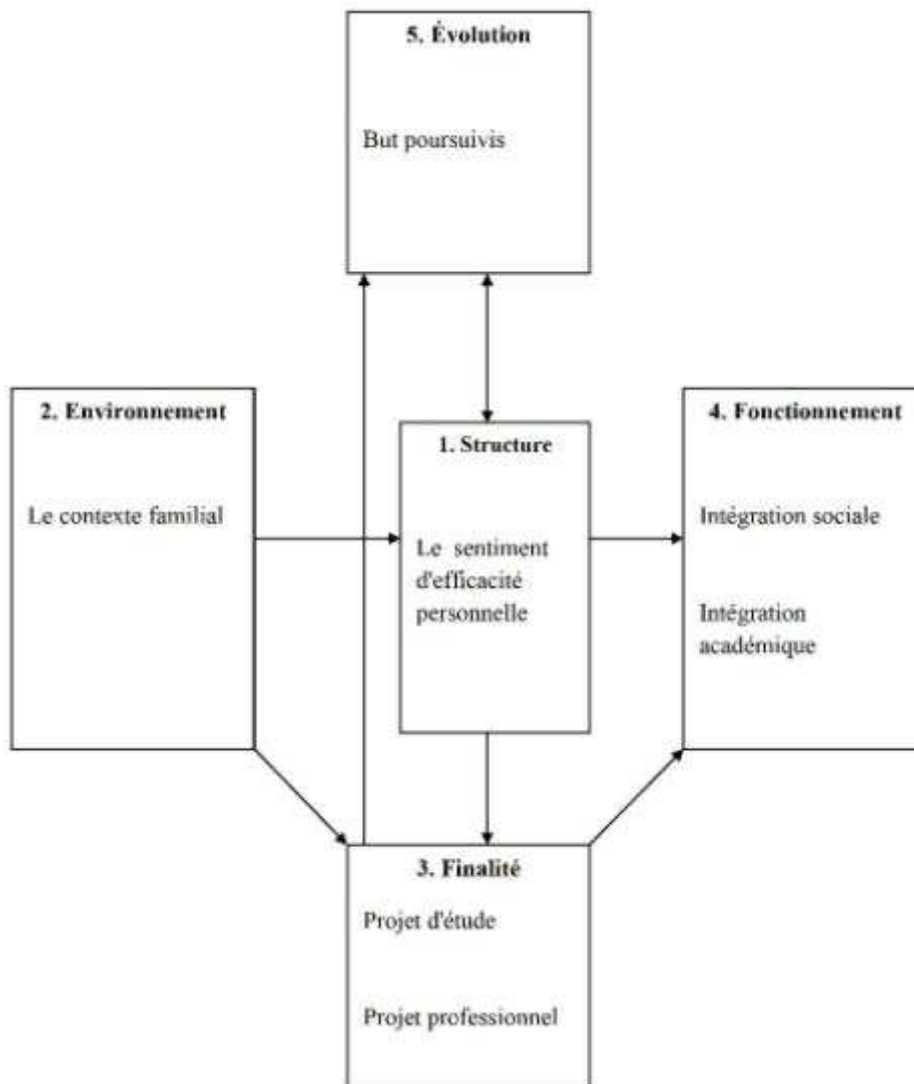


Figure 15: Système Général de l'interviewée 5.

L'existence de huit interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (6)

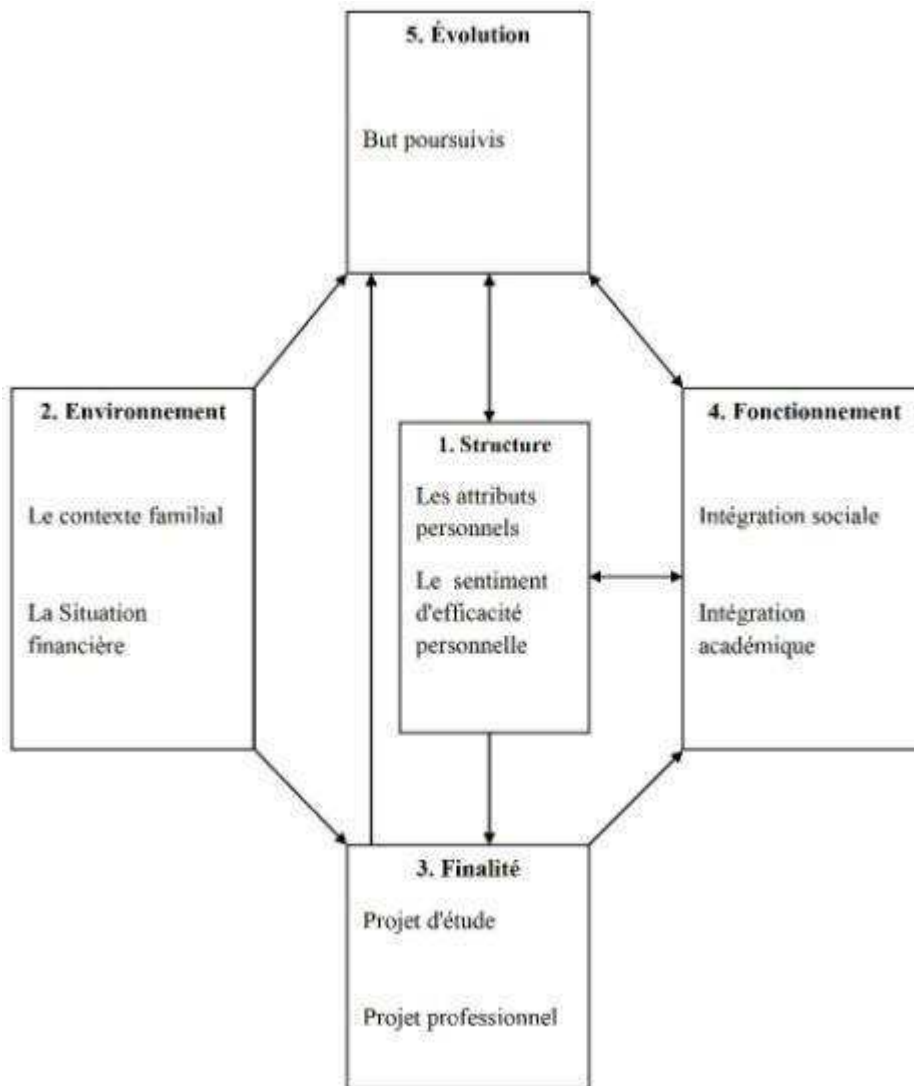


Figure 16: Système Général de l'interviewée 6.

L'existence de onze interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (7)

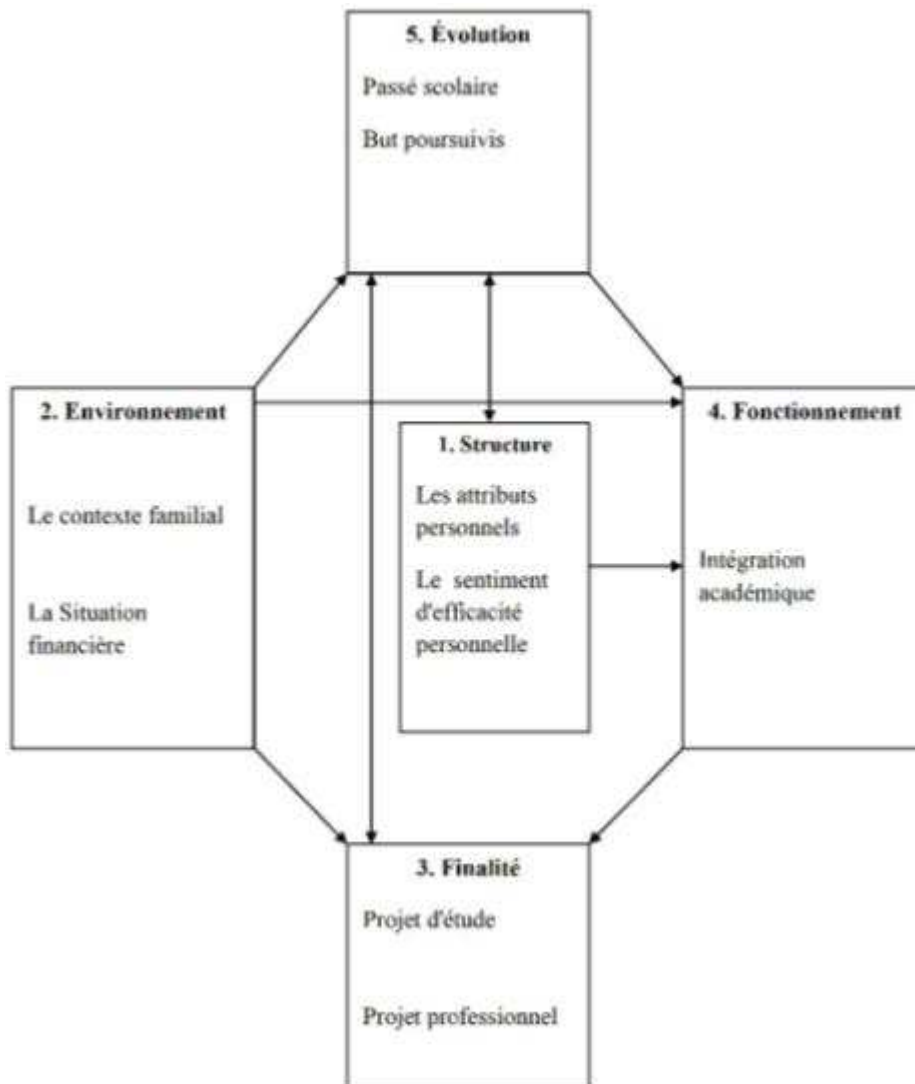


Figure 17: Système Général de l'interviewée 7.

L'existence de huit interactions entre les cinq pôles du système.

Interviewée (8)

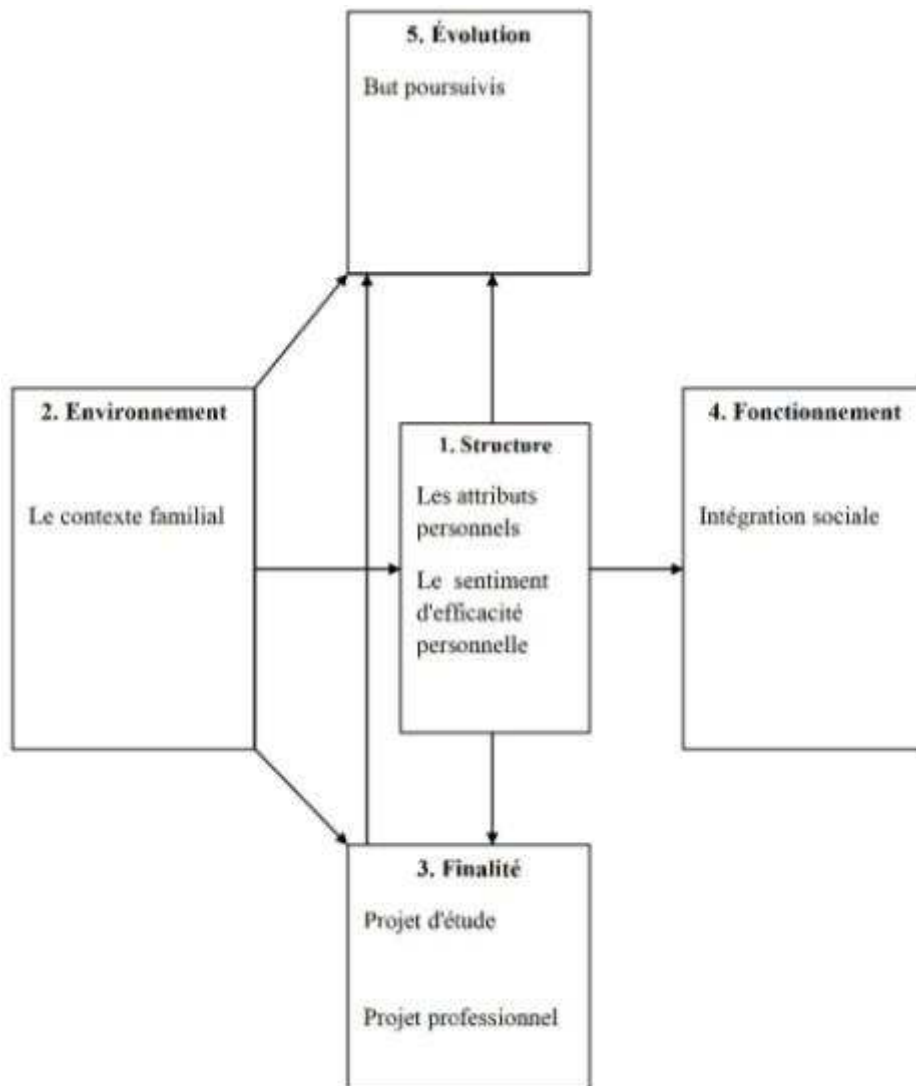


Figure 18: Système Général de l'interviewée 8.

L'existence de sept interactions entre les cinq pôles du système.

Synthèse

Nous déduisons que chez les huit interviewés, le décrochage n'est pas réduit à une variable ou un dysfonctionnement dans un seul pôle. En effet, nous avons relevé un point commun entre les huit interviewés, celui de l'interaction entre plusieurs variables et plusieurs pôles. Néanmoins, nous avons relevé que le pôle « Environnement » pour le système de l'interviewée (1) n'a pas eu d'interaction avec les autres pôles puisque l'interviewée n'a pas évoqué, lors des deux dispositifs, un impact négatif sur son parcours mais plutôt elle a souligné que le contexte familial et la stabilité financière l'ont aidée à se concentrer sur études.

Conclusion générale

Ce travail est le fruit d'une recherche et d'un apprentissage autour d'un sujet qui nous a intéressés à savoir l'échec et l'abandon en première année de la licence à l'université de Strasbourg. La présente conclusion sera structurée en trois parties. Tout d'abord, nous souhaitons revenir sur les motifs et, plus généralement, le contexte qui ont été à l'origine de ce travail en précisant la question qui a animé cette recherche. Ensuite, nous expliquons notre choix méthodologique. Enfin, nous présentons les principaux résultats obtenus, les apports et les limites de cette étude qui constituent en réalité d'éventuelles pistes à approfondir davantage.

Les prémices de ce travail sont liées au moins à deux éléments. Le premier est en rapport avec notre master de recherche qui avait pour objet l'explication des facteurs qui ont poussé les étudiants qualifiés de « *fantômes* » à s'évaporer de la Faculté des sciences de l'éducation à Strasbourg et de comprendre le sens que donne chacun à son départ. Le deuxième est le grand intérêt à la compréhension des chiffres alarmants des décrocheurs en première année de la licence malgré tous les dispositifs mis en place pour y faire face depuis les accords de Bologne. Le troisième est une observation personnelle de la complexité de ce phénomène.

Ces éléments interfèrent avec un intérêt scientifique général à la question de l'échec universitaire et plus particulièrement le décrochage des étudiants de première année de la licence, leurs caractéristiques, leurs raisons et leurs représentations à leur sorties précoces.

Le décrochage, une notion fréquemment étudiée depuis les années 1970 dans monde anglo-saxon nord-américain, puis en France surtout à partir des années 1990, au niveau du secondaire et ensuite au niveau de l'enseignement supérieur, signifie la sortie des études sans avoir un diplôme.

Nous rappelons que l'objectif principal de cette thèse était de comprendre le processus du décrochage étudiant, d'en déduire les dimensions qui peuvent permettre de vérifier l'existence d'une typologie comme il est suggéré par d'autres travaux.

Dans la première partie de notre travail, grâce à plusieurs lectures, nous avons essayé de donner un aperçu sur l'apparition de cette notion dans le champ scientifique. Pour récapituler, il s'agit d'un phénomène caractérisant l'université de masse et sa démarche qualité. D'une part, l'université prône une démocratisation de l'enseignement supérieur, et d'autre part, par son caractère méritocratique, elle ne permet pas à tous d'avoir un diplôme. L'hétérogénéité de son public justifie la pluralité des expériences et des parcours. Raison pour laquelle les études antérieures de différents champs disciplinaires ont essayé de trouver des explications et de

comprendre les facteurs qui ont poussé ce public à renoncer aux études. Pour notre part, nous considérons que ce phénomène est très complexe dans la mesure où la compréhension ne peut être que par la connaissance de ce processus.

La question fondamentale que nous avons posée postule que si le décrochage universitaire relève davantage du processuel que de l'événementiel, quelle est l'importance des expériences sociales et académiques de l'étudiant dès l'entrée à l'université jusqu'à la sortie sans diplôme ? Le décrochage étudiant ne signifie-t-il pas un échec dans les mécanismes d'ajustement entre les caractéristiques de chaque système : l'individu, l'institution et l'environnement socio-économique ?

Le sujet que nous traitons, met en évidence le décrochage étudiant comme étant un processus auquel interagissent l'individuel, l'environnemental et l'institutionnel bien que chaque expérience soit unique et ne puisse être généralisée. La généralisation est, à notre sens, équivalente au déterminisme et à la stigmatisation. Pour répondre à ces questions, nous avons adopté **l'hypothèse** qui postule que le décrochage étudiant ne se réduit pas aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université, dans la mesure où il est incontestablement influencé aussi par des variables individuelles et/ou des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre elles. Afin d'opérationnaliser notre travail, nous avons décortiqué cette hypothèse en quatre hypothèses secondaires.

Après avoir précisé les points clés qui ont animé cette recherche, nous allons revenir sur notre choix méthodologique. Vouloir étudier le décrochage étudiant, nous a aidés à focaliser notre observation non seulement sur les facteurs qui ont eu une emprise sur le départ de l'étudiant de la sphère universitaire mais aussi sur le sens que donne chacun à son parcours. En outre, nous avons eu l'occasion de vérifier si nous pouvons vraiment qualifier cet abandon de décrochage. Dans un premier temps, nous avons essayé, à travers des données statistiques fournies par le service de pilotage de l'université de Strasbourg ou celles publiées par le ministère de l'enseignement supérieur, de recenser à l'échelle macro les chiffres concernant les taux de réussite. Dans un second temps, nous avons effectué un sondage destiné à tous les étudiants afin de connaître leurs conditions de vie. Les réponses peuvent alimenter, orienter et affiner un questionnaire sur ces thèmes.

Dans un troisième temps, construire un questionnaire, nous a paru fondamental pour comprendre aussi bien les comportements que les contraintes auxquelles se heurtent certains étudiants quotidiennement, et de distinguer leurs caractéristiques sociodémographiques et personnelles pour aboutir à connaître leur devenir une année après leur inscription à

l'université. Ce questionnaire a permis de passer d'une observation macro à une observation micro. Les thèmes sont variés tels que les caractéristiques d'entrée, l'intégration, le sentiment de l'efficacité personnelle, les buts poursuivis, et le devenir. L'échantillon a été choisi de façon à recueillir des réponses témoignant des expériences différentes et des parcours distincts. Pour aboutir à distinguer ceux qui ont échoué leur année, ceux qui se sont orientés vers d'autres formations de ceux qui ont mis fin réellement à leur cursus universitaire. Ensuite, cet outil, va nous permettre, dans un quatrième temps, de choisir des interviewés qui répondent aux critères des décrocheurs. À l'aide des entretiens semi directifs, nous aurons la possibilité d'élucider la perception de la question du décrochage et de l'échec par l'interviewé, laquelle est la clé qui nous a permis de savoir si l'interviewé est en situation d'abandon ou non et de découvrir le sens que donne chacun d'eux à son parcours et à sa sortie précoce de la filière.

Grâce à ces dispositifs, nous avons pu relever certains résultats.

(1) Les données statistiques

Les données recueillies ont prouvé que le décrochage est un phénomène national qui touche toutes les universités. La moyenne nationale dépasse le 20%. En plus, il touche toutes les filières à des degrés différents même les filières connues par leur système sélectif rigoureux à l'entrée et un système d'étude qui favorise l'encadrement et la concurrence.

(2) Le sondage

- Les problèmes rencontrés sont variables d'un étudiant à un autre.
- La pluralité des expériences.

(3) Le questionnaire

Nous avons recueillis 783 réponses ; parmi eux 237 répondants qui n'ont pas validé l'année, et 70 qui représentent des décrocheurs potentiels. Ensuite, le dépouillement des questionnaires ne nous a permis d'obtenir que 8 témoignages de face à face en adoptant un entretien semi-directif.

Le questionnaire nous a permis aussi de recueillir des données propres à une promotion. Afin de déterminer les caractéristiques d'entrée de notre échantillon, nous l'avons situé par rapport à l'ensemble des répondants et à ceux qui n'ont pas réussi l'année. Ainsi, les « décrocheurs potentiels » ont des traits communs :

- La moyenne d'âge est de 24 ans.
- Homme ou femme
- Français ou étranger francophone

- Marié ou en couple
- Sans responsabilité familiale
- Avec ou sans maladie chronique ou handicap
- Sans bourse et/ou activité salariale
- Redondance de redoublement et de réorientation
- Issu d'un baccalauréat technologique ou professionnel
- Avoir une mention passable lors du baccalauréat
- Parents en couple ou séparés
- Milieu social défavorisé

(4) L'entretien

Les entretiens nous ont permis de distinguer, en premier lieu, trois décrocheurs parmi les huit interviewés, qui ont abandonné leurs filières d'études et en second lieu, sept qui donnent à leurs parcours un sens positif.

Au terme de cette enquête combinée, quantitative et qualitative, nous soulignons que trois hypothèses secondaires sur quatre ont été validées. De surcroît, notre hypothèse centrale l'est aussi, puisque nous avons trouvé des interactions entre l'institutionnel, l'individuel et l'environnemental. Il est certain que la perception que donne chacun de son devenir est différente d'un étudiant à un autre. De ce fait, le décrochage universitaire ne peut être réduit à son sens négatif et considéré comme un échec personnel mais plutôt un rebondissement et un apprentissage. Nous pouvons affirmer que le décrochage est un phénomène qui touche toutes les filières sans exceptions (IUT et Médecine) et ne peut être compris que par une approche globale qui prend en considération les caractéristiques individuelles, institutionnelles et environnementales. Si ce décrochage est le signe d'un dysfonctionnement dans un système particulier, il est également le résultat d'interactions entre plusieurs systèmes.

Les résultats obtenus permettent de distinguer les décrocheurs effectifs de ceux qui ne le sont pas dans la mesure où les données administratives ne reflètent pas la réalité personnelle.

Nous nous permettons de dire que les processus de décrochage ne peuvent être compris, dans certain cas, par nos propres moyens puisque nous n'avons pas pu ni accéder ni décrypter ce qui se déroule dans la boîte noire du système.

Le Système Général nous a permis de conclure que la majorité des étudiants interviewés ne représentaient pas des profils décrocheurs mais d'autres profils d'expérience étudiante. Utilisant leur libre arbitre, ils ont émis leur satisfaction à avoir fréquenté l'université malgré le

non achèvement du processus d'études enclenché. Le sentiment ressenti n'est donc pas celui d'un échec. En effet, l'enquête menée auprès de huit interviewés a permis de distinguer des cas particuliers et de relater des expériences subjectives. En conséquence, la qualification de « décrocheur » au sens péjoratif est aberrante. En effet, qualifier les étudiants par « décrocheur » est une sorte de jugement moral, stigmatisant dû à la méconnaissance de la complexité du processus. La preuve en est, l'interviewé (8) a quelques qualités de l'étudiant *héritier* ou *le vrai étudiant* concernant les dimensions du projet, de la vocation et de l'intégration selon le modèle de Dubet (1994), objet de notre étude sur les étudiants *fantômes* en 2012. Nous nous rallions à l'idée de Romainville (2000) qui postulait que l'étude du décrochage ne peut être que systémique selon la définition donnée au système par Bertalanffy (1973) puis par De Rosnay (1975). L'analyse thématique des entretiens est selon Blanchet et Gotman (1992, p.98) « cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratique ou de représentation, et non d'action ». C'est pourquoi, nous avons opté pour l'utilisation de la modélisation et du Système Général de Le Moigne qui nous ont donné l'occasion de

- tenter de comprendre la complexité du processus par une démarche qui se veut globale
- rendre compte des différentes interactions entre les différentes dimensions
- identifier les figures de l'expérience étudiante de notre population
- mettre en question la qualification du « décrocheur »
- comprendre le sens que donne chaque étudiant à sa sortie de la faculté

Pour résumer, notre étude a permis de positiver les regards envers ces étudiants et de prendre en considération aussi bien l'histoire individuelle de chacun que les variables aléatoires.

Bien que cette méthode d'analyse ait des apports particuliers affinant la recherche au niveau conceptuel et empirique, elle a par ailleurs, des **limites** dans la mesure où elle ne permet pas d'accéder à la boîte noire du système et ne peut pas rendre compte du processus du décrochage. Elle coupe, en effet, le discours et ne cherche pas la cohérence singulière. L'analyse entretien par entretien serait la plus adéquate et aurait désormais notre préférence si nous avions à reconduire l'expérience. Blanchet et Gotman (1992, p.96) soulignent à ce propos que « l'analyse par entretien repose sur l'hypothèse que chaque singularité est porteuse du processus (...) sociologique que l'on veut analyser. L'analyse par entretien se justifie donc lorsqu'on étudie des processus, des modes d'organisation individuels ».

Si cette étude nous a permis de mettre à jour certaines connaissances concernant le décrochage universitaire, elle nous a en revanche donné le moyen aussi d'en démontrer les limites.

Nous sommes persuadé que, la méthode combinée à laquelle nous avons eu recours pour comprendre l'expérience étudiante et les mécanismes d'ajustement entre les caractéristiques de chaque système (l'individu, l'institution et l'environnement socio-économique) aurait pu aboutir à ses fins si d'autres conditions et dispositifs avaient été réunis :

- un panel plus large aurait pu détecter d'autres profils d'expérience étudiante et permettre l'identification d'autres caractéristiques.
- un questionnaire moins long et qui ne prend pas trop de temps.
- la vérification, par nos propres soins, au moment de la diffusion électronique du questionnaire si la liste répondait aux critères exigés. À titre d'exemple, la première année de l'IUT et celle de la faculté de médecine ne sont pas considérées comme des premières années de licence, donc notre enquête est biaisée.
- les rencontres de face à face lors de l'enquête par questionnaire sont à privilégier parce que la médiation électronique est biaisée par l'anonymat et l'absence de vis-à-vis.
- la durée d'investigation par le suivi de cohortes.
- la maîtrise des tests d'analyse statistique pour pouvoir mieux mesurer les relations entre les variables et leur degré de signification, le test de khi 2 à titre d'exemple ou encore les instruments de mesure du sentiment de l'efficacité personnelle et, de facto, réunir l'approche analytique et l'approche systémique en vue d'une autre approche combinée et plus globale.
- un questionnaire adressé aux enseignants centré sur la communication avec les étudiants, l'accompagner et sur la double posture enseignant-chercheur.
- un questionnaire adressé au service de scolarité sur la charge de travail et l'accueil des étudiants
- une étude documentaire sur l'offre de formation dans l'enseignement supérieur privé et dans la formation professionnelle et l'employabilité de certains diplômés dans l'espace socio-économique de la région du Grand-Est.

En effet, malgré la préoccupation institutionnelle du sujet, nous remarquons le manque de travaux scientifiques s'y référant en France, contrairement à ceux réalisés par les nord-

américains. La majorité des travaux réalisés ne sont liés qu'à une réponse à des appels d'offres interministériels.

Notre étude se veut compréhensive et explicative; parallèlement, d'autres études proposent des solutions sous forme de dispositif pour faciliter l'intégration des primo-arrivants à l'université ou pour faire face à la hausse de l'échec universitaire en premier cycle. À titre d'exemple, nous citons les travaux de Poteaux N. et *al.* (2003) et Annoot E. et *al.* (2003). Dans leurs études, les chercheurs soulignent que la massification de l'université et l'hétérogénéité de son public ainsi que la hausse des taux d'échec ont ramené l'université à créer des dispositifs d'aide à la réussite. Parmi ces derniers se trouve le tutorat. Les auteurs avancent que ce dispositif a émergé dans les années 80-90 mais il n'a pas touché toutes les filières d'études. En 1996, ce dispositif est validé par le circulaire n°96246 en 1996 puis par l'arrêté du 18 mars 1998 relatif à l'organisation et à la validation du tutorat en premier cycle. Il était destiné à des étudiants en difficulté pour les aider à s'intégrer et par conséquent à réussir. Néanmoins, cette étude fait preuve que 42% des enquêtés n'ont jamais fréquenté le dispositif du tutorat.

Annoot et *al.* (2003) affirment que chaque dispositif repose sur « *la bonne volonté des acteurs de terrain prêts à s'y investir* ». Ainsi, l'enquête relève un point négatif celui de l'absentéisme, en parallèle avec « *le manque d'intérêt général et de motivation des jeunes pour le tutorat* ». Quant aux points positifs les plus importants mentionnés dans l'enquête par les tuteurs sont « *les contacts et les liens établis avec les étudiants et entre les étudiants* ». L'enquête menée à l'université de Strasbourg démontre que ce dispositif mis en place « *est fortement marqué par une politique institutionnelle qui détermine une grande partie des contenus, qui forme les tuteurs, qui coordonne le tutorat dans les différentes filières par une organisation centralisée* ». (Annoot et *al.* 2003, 57).

Parallèlement aux différents dispositifs que proposent les organismes de recherche, le ministère propose aussi ses solutions, des fois par des textes de loi. La dernière proposition est l'approbation en 2018 de la loi Vidal. En effet, le ministre de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, Anne Frédérique Vidal, a exposé les motifs du projet de loi relatif à l'orientation et à la réussite des étudiants (ORE), en soulignant que « *face aux dysfonctionnements rencontrés lors de la campagne d'admission dans le supérieur en 2017 et à la persistance d'un taux d'échec très élevé dans le premier cycle, le Gouvernement a souhaité engager une action globale afin de mieux accompagner les étudiants, d'améliorer leur condition de vie et d'études et de favoriser leur réussite dans les filières de*

l'enseignement supérieur qu'ils ont choisies. » Cette loi a subi les indignations des sociologues qui disent que « *la nouvelle loi risque de renforcer les différences entre filles et garçons* ». Quant à la communauté étudiante, qui a exprimé son mécontentement vis-à-vis de cette loi, elle est entrée en grève allant jusqu'au blocage total de certaines universités. Ce public a manifesté son refus de cette loi car elle renforce la sélection ainsi que la discrimination entre les genres à l'entrée à l'université.

Pour terminer, nous souhaitons préciser que ce modeste travail est le fruit d'un engagement sérieux malgré les faiblesses ou les lacunes qui pourraient être repérées à cause de certaines difficultés telles que les caractéristiques de cet échantillon, les informations erronées données par certains répondants voire même les réglementations en vigueur. Sans oublier la confrontation entre l'ambition d'un jeune chercheur et la réalité de la recherche. Ce travail demeure un premier exercice de recherche qui mérite d'être amélioré. Les résultats obtenus constituent des pistes à développer. Puisque les questionnements autour de la vie estudiantine sont légion ils amènent autant de sujets de recherche concernant les conditions de vie, les fraudes, l'orientation ou l'insertion professionnelle, l'intégration et le décrochage dans la formation à distance. L'espace d'exploration est vaste. Alors explorons-le...

Bibliographie

- AMOUGOU E. (1997). *Étudiants d'Afrique Noire en France : une jeunesse sacrifiée*. Paris : L'Harmattan
- ANNOOT E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. Bruxelles : De boeck.
- ANNOOT E. (2012). La responsabilité sociale des universités en France : un concept en émergence ? In "Égalité des chances, universités et territoires, (dir) Annoot E. et Etienne R., *Les cahiers du Cerfée* Ed. PUM N°31, 2012.
- ANNOOT E. et ETIENNE R. (2012). Égalité des chances, universités et territoires, trois éléments enchevêtrés dans le paysage des réformes de l'enseignement supérieur » in "Égalité des chances, universités et territoires. *Les cahiers du Cerfée* Ed. PUM N°31, 2012.
- ANNOOT E., MARCHAL J-F, POTEAUX N., (2003). Regards de tuteurs. *Recherche et Formation* N°43.
- ASTIN A-W. (1993). *What Matters in College: Four Critical Years Revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- AUST, J. (2010). Quand l'université s'ancre au territoire. Collaborations académiques et territoriales à Lyon (1958-2009). *Le Mouvement Social*, 233, (4), 107-125. doi:10.3917/lms.233.0107.
- BAUDRIT A. (2000). Note de synthèse [Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique?]. *Revue française de pédagogie*, volume 132. Évaluation, suivi pédagogique et portfolio. pp. 125-153
- BAUDRIT A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris: PUF
- BEAN J-P. (1978). Dropouts and turnover: the synthesis of a causal model of student attrition. *Unpublished doctoral dissertation*. The University of Iowa.
- BEAN J-P., METZNER B-S. (1985). A Conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research*. Vol. 55, No. 4 (winter, 1985), pp. 485-540
- BEAN J-P. (1990). Why students leave: Insights from research. D. Hossler, J.P. Bean, and Associates (Eds.), *the strategic management of college enrollments* (pp. 147-169). San Francisco: Jossey-Bass.
- BEAN J-P. (1985). Interaction effects based on class level in an explanatory model of college student dropout syndrome. *American Educational Research Journal* 22 (1): 35-65.
- BEAN J-P. (1982). Student attrition, intentions, and confidence: interaction effects in a path model. *Research in Higher Education* 17 (4): 291-319.

- BEAUD S. (2002). « 80 % au bac »...et après? *Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris : La découverte.
- BEAUD S., WEBER F. (2003) : *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La découverte.
- BEAUPIERE N., CHALUMEAU L., GURY N. ET HUGRÉE C. (2007). L'abandon des études supérieures. *Rapport réalisé pour l'Observatoire Nationale de la Vie Étudiante*. Paris : La documentation française.
- BECQUET V. (1999). « L'art d'être étudiant » un entretien avec A. Coulon. In " identité étudiantes: l'étudiant, l'université, la cité". Factuel La Revue n° 3. 9 Mars 1999 <http://www.animafac.net/l-etudiant-l-universite-la-cite-factuel-la-revue-n/#>
- BERNARD P-Y. (2011). *Le décrochage scolaire*. Paris : PUF.
- BERTALANFFY K-L. (1973). *Une théorie générale des systèmes*. Paris : Dunod,
- BERTHELOT J-M. (1987). De la terminale aux études post-bac : itinéraires et logiques d'orientation. *Revue française de pédagogie*, n° 81, p. 5-115.
- BERTHELOT J-M. (1990). Les effets pervers de l'expansion de l'enseignement supérieur. Le cas de la France. *Sociétés contemporaines*, n° 4, p. 109-122. Paris
- BERTHELOT J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF
- BERTHIER N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales. Méthodes et exercices corrigés*. 3ème édition. Cursus. Paris : Armand Colin.
- BLANCHET A., GOTMAN A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan
- BOUDON R. (1969). La crise universitaire française : essai de diagnostic sociologique. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations* 24 (3)
- BOTLANSKI L. (1982). *Les cadres. La formation d'un groupe social*. Paris : Éditions de Minuit
- BOULET A., SAVOIE ZAC L., CHEVRIER C. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Québec : Presses universitaires
- BOURDIEU P., PASSERON J-C. (1969). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris : Éditions de Minuit
- BOYER R. (1999). Notes critiques : Les nouveaux étudiants : un groupe social en mutation. V. Erlich. *Revue française de pédagogie*. 1999, vol.128, n°1, p144-146
- CABRERA A-F., NORA A., CASTANEDA M-B.(1992) The role of finances in the persistence : A Structural Model. *Research in Higher Education*. Vol 33. No 5. 1992

- CABRERA A-F., CASTANEDA M-B, NORA A., HENGSTLER D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence *The Journal of Higher Education*, Vol. 63, No. 2 (Mar. - Apr., 1992), pp. 143-164
- CABRERA A-F., NORA A., CASTANEDA M-B. (1993). College Persistence: Structural Equations Modeling Test of an Integrated Model of Student Retention *The Journal of Higher Education*. Vol. 64, No. 2 (Mar. - Apr., 1993), pp. 123-139
- CAM P., MOLINARI J-P. (1998). *Les parcours des étudiants*. Paris : la documentation française.
- CHARLOT B. (2007). « Rapport au savoir ». *Dictionnaire des inégalités scolaires*. J.M.Barreau, Paris : ESF,
- CHENARD P., DORAY P. (DIR) (2005). *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*. Québec : Presse universitaire du Québec.
- CARRÉ P. (2004). Bandura : une psychologie pour le XXI^e siècle ? *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 9-50.
- COMSKY N. (2010). *Réflexion sur l'université*. Paris : Presse universitaire du Québec Raison d'agir
- COMPTE C. (2004). Il privilégie le côté positif. *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 159-160.
- COMPTE C. (2004). Bandura : ce n'est pas le moment de se passer des psychologues. *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 169-175.
- COULON A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF
- DE ALMEIDA C-E., PETOT J-M (2004). L'intérêt clinique du concept d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 135-145.
- DE CLERCQ M, &al. (2014). De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone *Les cahiers de recherche du GIRSEF*. N°98. Juin 2014 Repéré à <http://hdl.handle.net/2078.1/144737>
- DE KETELE J-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique* n°66, p. 4-8
- DEMUYNCK C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire* ». Rapport à Monsieur le Premier Ministre François FILLON. Comment réduire de moitié en dix ans le décrochage étudiant ? 2011
- DE SINGLY F. (2004). *L'enquête et ses méthodes: le questionnaire*. Paris : Nathan SEJER
- DONNAY J., ROMAINVILLE M. (1996). *Enseigner à l'université. Un métier qui s'apprend?* Bruxelles : De Boek Université

- DUBET F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*. 35-4. pp. 511-532. Paris
- ENNAFAA R. (2003).« *Note de lecture A. Coulon ; S. Paivandi : Les étudiants étrangers en France : l'état des savoirs*». Rapport pour l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE), CRES, Université Paris VIII - mars 2003.
- ERLICH V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. Direction scientifique : François Dubet, Olivier Galland, Eric Deschavanne. Comprendre les jeunes, PUF, pp.121-140, 2004, Comprendre - *Revue de philosophie et de sciences sociales*. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00084220/document>
- ERLICH V., BLÖSS T. (2000).Les « nouveaux acteurs » de la sélection universitaire : les bacheliers technologiques en question. *Revue française de sociologie*, 2000, 41-4. pp. 747-775;doi:10.2307/3322704.Repéréà :https://www.persee.fr/doc/rfsoc_00352969_2000_num_41_4_5318
- ESTERLE HEDIBEL M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports de la recherche récente. *Déviance et société*, Vol.30, N°1 pp41-65
- ESTERLE-HEDIBEL M., DOUAT E. (2010).La prévention de l'absentéisme et du décrochage scolaire: l'école en tensions. *Questions pénales*, 03/2010, XXIII.2, 4 p.
- FAVE-BONNET M-F., CLERC N. (2001). Des " Héritiers " aux " nouveaux " étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, n°136, p9-19
- FELOUZIS G. (1993). Conceptions de la réussite et socialisation scolaire. *Revue française de pédagogie*. Volume 105.pp. 45-58.
- FELOUZIS G. (1997). Les étudiants et la sélection universitaire. *Revue française de pédagogie* 119
- FELOUZIS G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : Puf.
- FLORY M. (1993). *Étudiants d'Europe*. Paris : la documentation française.
- FRNÇOIS, P-H. (2004). Fondements sociaux de la pensée et de l'action chez Bandoura.*Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 51-58.
- FRANÇOISE R., ALAIN R. (2007). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés*. 6ème, Paris : ESF
- FRENAY M., NOEL B., PARMENTIER P., ROMAINVILLE M. (1998). *L'étudiant apprenant. Grille de lecture pour l'enseignement universitaire*. Paris/ Bruxelles : De Boeck Université. Col. Perspectives en éducation.
- GALLEY F., DROZ R (1999). *L'abandon des études universitaires: des difficultés du métier*

d'étudiant. Fribourg : Éditions universitaires Fribourg, (Programme national de recherche 33. Efficacité de nos systèmes de formation), 1999. In: Formation Emploi. N.72, 2000. p. 96; http://www.persee.fr/doc/forem_0759-6340_2000_num_72_1_2762_t1_0096_0000_6

GALAND B, VANLEDE M. (2004).Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 91-116.

GALLAND O., VERLY É., VOURC'H (Dir). (2011). *Les mondes étudiants. Enquête des conditions de vie 2010*. Paris : La documentation française

GIRARD F. (1989). *Élaboration d'un modèle de détection préventive de l'abandon des études*. Québec : Université de Québec à Chicoutimi

GLASMAN D. (2000).Quelques acquis d'un programme de recherche sur la déscolarisation. *VEI Enjeux*. 09/2000, 122, p.8-17

GOES J., MANGIANTE J-M. (2007).*L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones*. Arras : Artois Presse Université

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, mis en ligne le 01 juin 2010. URL : <http://osp.revues.org/index1357.html>

JELLAB A. (2011). *Les étudiants en quête d'université. Une expérience scolaire sous tensions*. Paris : L'Harmattan.

HUGON M-A. (2010). Lutter contre le décrochage scolaire : quelques pistes pédagogiques. *Informations sociales* 5/ (n° 161), p. 36-45.

KUNIAN F., HOUZEL G. (2009). *Politiques de vie étudiante des universités. Observatoire de la vie étudiante*. Paris : la Documentation Française.

LAHIRE B. (1997). *Les manières d'étudier*. Paris : la documentation française.

LANGOUET G., PORLIER J-C. (1981). *Mesure et statistique en milieu éducatif*. Col. *Science de l'éducation*. 6ème Éd (1998). Paris : ESF.

LANGEVIN L., BRUNEAU M. (2000).*Enseignement supérieur : vers un nouveau scénario*.Paris : ESF

LAPEYRONNIE D., MARIE J-L. (1992). *Campus blues : les étudiants face à leurs études*. Paris : Le Seuil (L'épreuve des faits)

LAPOINTE J. (1993). L'approche systémique et la technologie de l'éducation. *Educatechnologique* Volume1-Numéro1.Laval,Février1993
https://www.sites.fse.ulaval.ca/reveduc/html/vol1/vol1_no1.html. Consulté le 21/06/2014

- LECLERCQ D. (dir) (1998). *Pour une pédagogie universitaire de qualité*. Liège : Mardaga
- LECOMTE J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 2004/5 Hors série, p. 59-90.
- LEGENDRE F. (2003). Les étudiants fantômes: Les sorties précoces de l'université Paris 8. *Carrefours de l'éducation*, 2003/2 n° 16, p. 32-55. DOI : 10.3917/cdle.016.0032
- LESSARD-HEBERT M., GOYETTE G., BOUTIN G. (1997). *La recherche qualitative : fondement et pratiques*. Montréal : Nouvelles AMS, p. 22
- LIPIANSKI E-M. (1998). L'identité personnelle. *L'identité : l'individu, le groupe, la société*. Coor. BRUNO- BORBALAN J-C. Auxerre : Sciences Humaines,
- MAURIN L. &al. (2013). Les inégalités sociales en France. Entretiens. *Le français aujourd'hui* 2013/4 (n°183), p. 29-40. DOI 10.3917/lfa.183.0029
- MEYER C. (2009). *Le blues du prof de fac*. Paris : L'harmattan.
- MICHAUT C., JAROUSSE J-P. (2001) Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, volume 136, 2001. Entrer, étudier, réussir à l'université. pp. 41-51; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2824>
https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2001_num_136_1_2824
- MILLET M. (2003). *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Lyon : Presse universitaire de Lyon, 253 p
- MILLET M., BODIN R. (2012). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie* Vol. 2 (3)
- MOLINARI J.-P. (1992). *Les étudiants*. Paris : Éditions ouvrières, 141 p.
- MONTFORT V. (2000). Normes de travail et réussite scolaire chez les étudiants en première année de sciences. *Sociétés contemporaines* 40 (1)
- NEUVILLE S. &al. (2013). *Persévérer et réussir à l'Université*. Louvain La-Neuve : Presses universitaires de Louvain
- PAIN J. (2010). Déscolariser le décrochage ? En ligne] In : Colloque de l'AMSE, juin, Monterrey <http://www.scribd.com/doc/35187330/Descolariser-le-décrochage> (consulté le 30/01/2010)
- PARMENTIER P., ROMAINVILLE M. (1998). *Les manières d'apprendre à l'université*. In FRENAY M. &al, L'étudiant apprenant : Grilles de lecture pour l'enseignement universitaires. Bruxelles : De Boeck et Larcier pp 63-80
- PASCARELLA E., TERENCEZINI P. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco : Jossey-Bass Inc.

- PERRNOUD P. (2007). « L'échec scolaire ». *Dictionnaire des inégalités scolaire*. Coor. J. M. Barreau. Paris : ESF p93-p96
- POTEAUX N. &al. (2003).La fréquentation du tutorat: des pratiques différenciées. Enquêtes au sein de huit universités françaises. *Recherche et formation* n°43-2003 pp 29-43, INRP
- POTEAUX, N. (2013).Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : État de la question. *Distances et Médiations des Savoirs* (n°4, 2013, <http://dms.revues.org/362>). (Consulté le 13/06/2014)
- PROST A. (1968).Mort et naissance de l'université française. *Vingtième Siècle, revue d'histoire*, n°23, juillet-septembre 1989. Dossier : Mai 68. pp. 59-70; doi : <https://doi.org/10.3406/xxs.1989.2835>https://www.persee.fr/doc/xxs_02941759_1989_num_23_1_2835
- QUIVY R., VAN CAMPENHOUDT L. (1995). *Manuel de recherche en science sociales*. Paris : Dunod
- 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)
- RENAUT A. (1995). *Les révolutions de l'Université. Essai sur la modernisation de la culture*. Paris : Calmann-Lévy (Liberté de l'esprit), 281 p., 148 FF.
- RÉMI T. (2013). Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs. *Dossier d'actualité Veille et Analyses IFÉ*, n° 84, mai. Lyon : ENS de Lyon.
<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=84&lang=fr>
- ROMAINVILLE M. (1997).Peut-on prédire la réussite d'une première année universitaire? *Revue française de pédagogie*, volume 119, 1997. L'éducation préscolaire. pp. 81-90; doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1997.1169>https://www.persee.fr/doc/rfp_05567807_1997_num_119_1_1169
- ROMAINVILLE M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan,
- ROMAINVILLE M., MICHAUT C. (eds) (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck. p. 304
- RUEL G. (2010).Persistance scolaire en formation à distance. *DistanceS*, 2010, 12(1), 27-43
- SAUVÉ L., &al. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 32, n° 3, p. 783-805.
- SCHMITZ J. &al. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue française de pédagogie* Numéro 172 (juillet-septembre 2010) La pédagogie universitaire : un courant en plein développement

- SNYDERS G. (1993). *Heureux à l'université*. Paris : Nathan
- TINTO V. (1988). Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving. *The Journal of Higher Education*, Vol. 59, No. 4 (Jul. - Aug., 1988), pp. 438-455
- TINTOV. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. 2nd Edition, Chicago: University of Chicago Press
- TINTO V., GOODSELL, A. (1993). Freshman interest groups and the first year experience: Constructing student communities in a large university. *Paper presented at the annual meeting of the College Reading and Learning Association. Kansas City, MO.*
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358778.pdf>
- TINTO V., RUSSO P. (1994). Coordinated studies programs: Their effect on student involvement at a community college. *Community College Review* 22(2): 16-25.
- TINTO V., LOVE A-G. (1995). *A Longitudinal Study of Learning Communities at La Guardia Community College*. Office of Education Research and Improvement, Washington, DC. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 380178)
- TINTO V. (1997). Colleges as communities: Exploring the education character of student persistence. *Journal of Higher Education* 68(6): 599-623.
- TINTO V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *Review of Higher Education* 21 (2): 167-177.
- TINTO V. (2000). What we have learned about the impact of learning communities on students? *Assessment Update* 12(2): 1-2, 12.
- VAILLANT E. (2011, 02, 11). « Entretien avec A. Jellab. » Educpros. <http://www.educpros.fr/detail-article/h/3400b0288d/a/aziz-jellab-sociologue-les-etudiants-decouvrent-a-luniversite-un-univers-dont-les-norme.html>
- VASCONCELLOS M. (2007). « Universités ». *Dictionnaire des inégalités scolaires*, J.M. Barreau. Paris : ESF
- WIGFIELD A., ECCLES S. (2000). « Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. » *Educational Psychology Review*, 6(1), 49-78.
<http://dx.doi.org/10.1007/BF02209024>

SOURCES STATISTIQUES :

APOGÉE. (2010-2011). Faculté de Sciences de l'Éducation de Strasbourg.

OCDE. (2005). Regard sur l'éducation, in O.V.E

ORESIPÉ. (2010) Les dossiers de l'observatoire, n°7-Mars 2010

RERS. (2010). Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

DICTIONNAIRE

Décrocher: *Dictionnaire historique de la langue française*(2006). REY A. (Dir.), Tome 1 Paris : Le Robert

Le décrocheur: *Dictionnaire Actuel de l'éducation*.(1993) LEGENDRE R., Paris : Eska

Le décrochage scolaire: *Dictionnaire des inégalités scolaires*. (2007). BARREAU J-M., Paris : Esf

Dictionnaire des sciences humaines. (2008). DORTIER J.F. (dir) Auxerre : Éditions sciences humaines.

Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. (2002). MUCCHIELLI A. (dir.). Paris : Armon Colin

SITOGRAPHIE

<http://www.unistra.fr/index.php?id=64>

<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid75181/reussite-et-echec-en-premier-cycle.html>

<http://geai.univ-brest.fr/~carpentier/statistiques/khi-deux/tab1.php> (Consulté le 11/01/2013)

ANNEXES

Annexe 1 : Le questionnaire

19/11/2017

L'échec à l'université de Strasbourg

L'échec à l'université de Strasbourg

Chers collègues,

Le taux d'échec des étudiants à l'université de Strasbourg est préoccupant. C'est pourquoi, en tant que doctorant en Sciences de l'éducation, nous étudions ce phénomène pour comprendre et expliquer ses facteurs. Vos réponses à ce questionnaire seront d'une grande utilité pour l'amélioration des conditions de vie et d'étude des étudiants de l'UDS. Le questionnaire est bien évidemment anonyme.

Je vous remercie pour l'attention que vous avez bien voulu apporter à ce questionnaire.

*Obligatoire

1/31

1. Age *

2/31

2. Genre *

Une seule réponse possible.

- Femme
 Homme

3/31

3. Origine *

Une seule réponse possible.

- Alsace
 France
 Étranger francophone
 Étranger non francophone

4/31

4. Statut social *

Une seule réponse possible.

- Célibataire
 Marié(e)
 Divorcé(e)
 Autre : _____

5/31

5. Avez-vous des enfants à charge ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

6. Avez-vous un/plusieurs membre (s) de famille à charge ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

6/31**7. Statut professionnel ****Une seule réponse possible.*

- Étudiant boursier
 Étudiant non boursier
 Étudiant salarié
 Salarié étudiant

7/31**8. Parents***Une seule réponse possible.*

- En couple
 Séparés
 Décédés
 Autre : _____

9. Profession du père **Une seule réponse possible.*

- Agriculteur exploitant
 Salarié de l'agriculture
 Patron de l'industrie et du commerce
 Profession libérale et cadre supérieur
 Cadre moyen
 Employé
 Ouvrier
 Autre : _____

10. Profession de la mère **Une seule réponse possible.*

- Agriculteur exploitant
- Salaré de l'agriculture
- Patron de l'industrie et du commerce
- Profession libérale et cadre supérieur
- Cadre moyen
- Employé
- Ouvrier
- Autre : _____

8/31**11. Votre lieu de résidence au cours de l'année universitaire 2013/2014***Une seule réponse possible.*

- Chez les parents
- Logement individuel
- Foyer universitaire
- Colocation

12. Distance de votre résidence au lieu des études est*Une seule réponse possible.*

- <10 mn
- <30 mn
- <60 mn
- Autre : _____

13. Moyen de locomotion pour se rendre aux cours et aux examens*Une seule réponse possible.*

- Deux roues
- Bus-tram
- Train
- Voiture
- Autre : _____

9/31**14. Série du bac ***

15. Mention du bac **Une seule réponse possible.*

- Passable
- Assez bien
- Bien
- Très bien
- Autre : _____

16. Avez-vous redoublé au collège ou au lycée ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

10/31**17. Votre inscription à l'UDS en 2013/2014, est-elle la première dans l'enseignement supérieur ? ****Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

18. Si non, pour quelle (s) raison (s) avez- vous quitté l'ancienne université ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Choix des parents
- Échec
- Changement de filière
- Rejoindre vos anciens camarades
- Opportunité professionnelle
- Autre : _____

11/31**19. Filière d'étude ***

20. Votre inscription en 2013/2014 est-elle votre première inscription dans la filière ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

21. La filière dans laquelle vous êtes inscrit en 2013/2014 est elle votre **Une seule réponse possible.*

- Premier choix
 Deuxième choix
 Troisième choix
 Autre : _____

22. Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi cette filière? **Plusieurs réponses possibles.*

- Employabilité
 Prestige
 Vocation
 Taux de réussite
 Professionnalisante
 Système d'étude
 Proximité
 Héritage
 Diplôme
 Autre : _____

23. Avez-vous été influencé, lors du choix de votre filière d'étude par un tiers? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

24. Si oui, veuillez préciser :*Plusieurs réponses possibles.*

- Pair (s)
 Famille
 Service d'orientation
 Enseignant
 Employeur
 Bureau d'emploi
 Autre : _____

25. Selon vous, dans votre domaine d'étude, quelle filière débouche le plus pour un emploi ?

26. Si vous avez la possibilité de choisir une autre filière, quelle serait-elle ?

27. Justifiez

28. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre satisfaction de la filière d'étude **Une seule réponse possible.*

| | | | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfait | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Satisfait |

29. Avez-vous regretté votre choix ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

30. Si oui, justifiez:

12/31**31. Avez-vous une activité extra-universitaire sur le campus ?***Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

13/31**32. Combien d'heures, par semaine, avez-vous consacré à la révision de vos cours ? ****Une seule réponse possible.*

- < 10 h
 < 20 h
 < 40 h
 Autre : _____

33. Avez-vous fréquenté les bibliothèques ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

34. Si non, pour quelles raisons ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Mauvais accueil
- Espace non adapté
- Bruit
- Ressources documentaires insuffisantes
- Heures des cours et / ou de travail ne le permettant pas
- Encombrement
- Autre : _____

35. Si oui, combien d'heures par semaine ?*Une seule réponse possible.*

- < 5 h
- < 10 h
- < 20 h
- Autre : _____

36. Considérez-vous que la fréquentation de la bibliothèque vous a aidé à bien étudier ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

14/31**37. Dans quelle matière vous êtes-vous senti le plus à l'aise ? ***

38. Dans quelle matière vous êtes-vous senti le plus mal à l'aise ? *

39. Avez-vous réussi à bien gérer votre temps d'études ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

40. Si non, pour quelles raisons ?

41. Arrivez-vous souvent à réaliser vos tâches quotidiennes liées à vos études ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

42. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre satisfaction des tâches réalisées **Une seule réponse possible.*

| | | | | | | | |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Insatisfait | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Satisfait |

15/31**43. Avez-vous eu le soutien de votre famille et/ou de vos proches durant vos études ? ****Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

44. Considérez-vous que le soutien des autres est déterminant pour réussir vos études ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

16/31**45. Quel type de relation avez-vous entretenu avec les enseignants ? ****Plusieurs réponses possibles.*

- Amicale
 Horizontale
 Verticale
 Distance
 Conflictuelle
 Aucune
 Autre : _____

46. Avez-vous été confronté à des problèmes de communication avec l'équipe pédagogique ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

47. Si oui, avec :*Une seule réponse possible.*

- Une seule personne
- Quelques uns
- Toute l'équipe

48. A votre avis, pourquoi ?

49. Sur une échelle de 0 à 5 notez votre relation avec les enseignants : **Une seule réponse possible.*

| | | | | | | | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Mauvaise | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bonne |

50. Aux heures de permanence, les enseignants étaient-ils disponibles pour vous accueillir et pour vous écouter ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

51. Considérez-vous que vos enseignants sont communicatifs ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

52. Si oui, avec*Une seule réponse possible.*

- Tous les étudiants
- Quelques étudiants
- Un seul étudiant

53. Parmi vos collègues, y'avait-il un qui vous a avoué que la communication avec un ou plusieurs enseignants lui a permis de réussir ses études ou à dépasser ses problèmes ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

54. Si oui, quel(s) type(s) de problème(s) résolu ?

Plusieurs réponses possibles.

- Pédagogique
- Financier
- Relationnel
- Administratif
- Santé
- Autre : _____

17/31

55. Considérez-vous que les procédures administratives liées à vos études (transport, résidence, bourse, inscription administrative et pédagogique, documentation...) soient accessibles ?

Plusieurs réponses possibles.

- Oui
- Non

56. Quel(s) service(s) administratif(s), lié(s) à vos études, considérez-vous comme inaccessible(s) ? *

Plusieurs réponses possibles.

- Transport
- Résidence
- Bourse
- Inscription administrative
- Inscription pédagogique
- Documentation
- Titre de séjour
- Autre : _____

57. Pour vous renseigner sur les procédures administratives au sein de votre établissement, comment avez-vous trouvé l'accès à l'information ? *

Une seule réponse possible.

- Facile
- Pas facile
- Inaccessible

58. Notez de 0 à 5 la disponibilité et l'efficacité du service administrative au sein de votre établissement: *

Une seule réponse possible.

| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|----------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-------|
| Mauvaise | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bonne |

18/31

59. Avez-vous fréquenté les restaurants universitaires ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

60. Si non, pourquoi ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Encombrement
 Qualité du service
 Prix élevé
 Distance
 Autre : _____

19/31**61. Lors de votre premier jour à l'université, avez-vous été bien accueilli ? ****Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

62. Si non, quel type de problème avez-vous rencontré ?

63. Avec qui ?

20/31**64. Généralement, vous avez révisé/préparé vos cours/examens : ****Plusieurs réponses possibles.*

- Seul
 Avec une seule personne
 En groupe (deux personnes ou plus)

21/31**65. Avez-vous été victime d'un acte de discrimination ? ****Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

66. Si oui, de quel type ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Sexuel
- Ethnique/Racial /National
- L'orientation sexuelle
- En raison de la grossesse
- Les mœurs
- L'état de santé
- L'âge
- L'activité syndicale /L'opinion politique/L'exercice du droit de grève
- Les caractéristiques génétiques /Physique

67. De la part de qui ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Un personnel administratif
- Un ouvrier
- Un enseignant
- Un étudiant
- Autre : _____

22/31**68. Avez-vous une maladie chronique ou un handicap ?***Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

69. Avez-vous consulté un médecin sur le campus universitaire ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

70. Si oui, quelle spécialité ?

23/31**71. Pensez-vous qu'il soit nécessaire que l'université propose un service d'accompagnement pour les nouveaux étudiants ?***Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

72. Parmi vos collègues y-a-t-il quelqu'un qui a fréquenté un service psychologique pour des raisons liées à des difficultés dans ses études ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

73. Si oui, combien d'étudiants connaissez-vous ?

74. Avez-vous des affinités avec d'autres personnes sur le campus ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

75. Comment avez-vous trouvé la plupart de vos collègues ?

Plusieurs réponses possibles.

Sympathiques

Distant

Profiteurs

Coopératifs

Discrets

Joviaux

Extravertis

Stratèges

Introvertis

Autre : _____

76. Considérez-vous que l'échange entre collègues, hors des heures des cours, soit indispensable ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

77. Avez-vous gardé des contacts en dehors des cours ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

78. Si oui, avec qui le plus souvent ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Les collègues de classe
- Autres étudiants
- Des enseignants
- Des agents administratifs
- Autre : _____

24/31**79. Quel type de problème avez-vous rencontré durant vos études ? ****Plusieurs réponses possibles.*

- Logement
- Nutrition
- Relation
- Transport
- Familial
- Culturel
- Linguistique
- Racisme
- Santé
- Financier
- Autre : _____

80. Pour dépasser vos problèmes, avez-vous eu recours à/aux:*Plusieurs réponses possibles.*

- Collègue(s)
- Personnel(s) administratif(s)
- Enseignant(s)
- Service social de l'université
- Collectivité(s) locale(s)
- Association(s) étudiante(s)
- Autre : _____

81. Pensez vous que le public consulté a été à l'écoute ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

82. Est ce que votre problème a été résolu ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

83. Avait-il un impact direct sur vos études ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

84. Si oui:*Une seule réponse possible.*

- Positif
 Négatif

25/31**85. Sur une échelle de 0 à 5 dites quelle est votre chance de trouver un emploi après l'obtention de votre diplôme ?***Une seule réponse possible.*

| | | | | | | | |
|--------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
| Faible | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Fort |

86. Possédez-vous une expérience professionnelle liée au secteur dans lequel vous envisagez de faire une carrière ?*Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

87. Avez-vous pensé à mettre un terme à vos études si vous trouveriez un travail au cours de l'année universitaire ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

88. Justifiez

26/31**89. Avez-vous réussi votre première année ? ****Une seule réponse possible.*

- Oui *Arrêtez de remplir ce formulaire.*
 Non

27/31

90. Étiez-vous assidu aux cours ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

91. Si non, pourquoi ?

92. Vous êtes-vous présenté aux examens du semestre 1 ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

93. Si non, pour quelle(s) raison(s) ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Financière
 Travail
 Environnement non encourageant
 Conflit avec un enseignant
 Conflit avec un agent administratif
 Réorientation
 Difficulté de compréhension des cours
 Autre : _____

94. Vous êtes-vous présenté aux examens du semestre 2 ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
 Non

95. Si non, pour quelle(s) raison(s) ?*Plusieurs réponses possibles.*

- Financière
 Travail
 Environnement non encourageant
 Conflit avec un enseignant
 Conflit avec un agent administratif
 Réorientation
 Difficulté de compréhension des cours
 Autre : _____

28/31

96. Avez-vous continué à fréquenter les cours en 2013/2014 ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

97. Si non, à partir de quelle date de l'année universitaire vous avez arrêté les études?

Exemple : 15 décembre

98. Pour quelle(s) raison(s)?

29/31

99. Pensez-vous que l'abandon de vos études était une catastrophe ? *

Une seule réponse possible.

Oui

Non

100. Vous considérez-vous comme le responsable de ce résultat?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

101. Si non, diriez-vous que le/les responsable(s) est/sont :

Plusieurs réponses possibles.

L'équipe pédagogique

Membre de l'équipe pédagogique

Famille

Pair(s)

L'administration

Marché du travail

Service d'orientation

Autre : _____

30/31

102. Que faites-vous actuellement ? **Plusieurs réponses possibles.*

- Étudiant
- En formation professionnelle
- En congé parental
- Artiste
- Militant
- Salarié
- Chômeur
- Bénévole
- Stagiaire
- Autre : _____

103. Êtes-vous satisfait de votre situation actuelle ? **Une seule réponse possible.*

- Oui
- Non

104. Justifiez

31/31**105. Avez-vous des conseils à donner aux nouveaux arrivants à l'université ?**

106. Si vous souhaitez échanger sur ce sujet, sur vos attentes, sur vos besoins veuillez laisser votre courriel:

19/11/2017

L'échec à l'université de Strasbourg

Fourni par
 Google Forms

<https://docs.google.com/forms/d/1PYG6plhEduf-Q1nrWz1He1mL0bvcrRRkhsiEloTSjccgieR>

18/19

Annexe 2 : Le guide d'entretien

| Thèmes | Questions | Modes de relance |
|--------------------------------------|---|---|
| Les caractéristiques d'entrée | Pouvez-vous vous présenter ? Pouvez-vous nous parler de votre famille ? Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire avant de vous inscrire à l'université en 2013/2014 ? | Quel âge avez-vous ? Quelle est la profession de vos parents ? Habitez-vous à Strasbourg ? Vos parents vivent-ils ensemble ? Quel niveau d'étude ont vos parents ? Quel revenu mensuel a votre foyer ? Êtes-vous une famille nombreuse ? Avez-vous des frères ou sœurs qui font des études ? où ? Habitez-vous avec votre famille ? Avez-vous redoublé au collège ou au lycée ? Quel baccalauréat avez vous passé ? Avez-vous déjà obtenu un diplôme ? ou une mention ? Le(s) quel(s) ? |
| Le projet | Pourquoi avez-vous choisi de vous inscrire dans tel ou tel établissement ? Que signifie pour vous la discipline de... ? Pouvez-vous nous parler de votre projet professionnel ? | Quelles sont les personnes qui vous ont aidé dans votre orientation ? Avez-vous des objectifs en choisissant la filière de ... ? Quels sont les projets professionnels que vous |

| | | |
|----------------------|--|--|
| | | ambitionnez en vous inscrivant à la filière de ... ? |
| L'intégration | <p>Pourriez-vous nous décrire votre quotidien à la faculté dès le début des cours jusqu'à votre décision du départ ?</p> <p>Quel regard avez-vous sur les codes universitaires ?</p> | <p>Connaissez-vous la hiérarchie de votre faculté ?</p> <p>Avez-vous été bien accueilli par les membres de la faculté ?</p> <p>Avez-vous été confronté à des procédures administratives nécessitant une connaissance des TIC ?</p> <p>Quelle relation avez-vous avec les enseignants ?</p> <p>Les cours paraissent-ils intéressants ?</p> <p>Avez-vous séché des cours ?</p> <p>Comment faites-vous pour réviser les cours ?</p> <p>Avez-vous consacré assez de temps ?</p> <p>Avez-vous des amis ?</p> <p>Que pensez-vous de ces rencontres ?</p> <p>Travaillez-vous en groupe ?</p> <p>Avez-vous fait des activités associatives ou militantes au sein de l'université ?</p> <p>Avez-vous rencontré des problèmes durant votre scolarité ?</p> |

| | | De quel type ? |
|--|--|---|
| <p>Le sentiment de l'efficacité personnelle</p> | <p>Comment avez-vous fait face à une situation problème dans les cours ou ailleurs ?</p> <p>Comment avez-vous réagi face à une mauvaise note ?</p> <p>Pourriez-vous nous décrire vos méthodes de travail pour réviser ?</p> <p>Quelles sont, selon vous, les difficultés rencontrées lors de la réalisation de vos tâches liées aux études ?</p> | <p>Une déception ?</p> <p>Remise en question des méthodes pédagogiques ?</p> <p>Remise en question de vos compétences et de vos acquis ?</p> <p>Arrivez-vous à réaliser vos tâches quotidiennes liées à vos études ?</p> <p>Quels sont, selon vous vos atouts et vos lacunes ? Est ce que les cours vous ont apporté une plus value ?</p> |

| | | |
|---|---|--|
| <p>Les buts poursuivis</p> | <p>Est-ce que vos représentations à la filière et à votre projet ont changé au fil du temps ?</p> <p>Décrivez nous une journée type concernant vos études ?</p> <p>Comment voyez-vous votre avenir ?</p> | <p>Si oui : pourquoi ?</p> <p>Si non : comment allez-vous faire pour arriver à réaliser vos objectifs de départ ?</p> <p>Est-ce que vous faites des plannings ? Arrivez-vous à vous organiser ? Comment gérez-vous le temps de vos études ?</p> <p>Quels moyens êtes-vous prêt à mettre en œuvre pour réussir dorénavant ?</p> <p>Comment pensez-vous rebondir ?</p> |
| <p>Le devenir</p> | <p>Quelles étaient alors vos raisons de quitter la faculté ?</p> <p>Comment voyez-vous votre avenir après cette expérience à l'université ?</p> <p>Considérez vous que vous êtes en situation d'échec ?</p> | <p>Quand ?</p> <p>Avez-vous passé des épreuves ?</p> <p>Que faites-vous maintenant ?</p> <p>Pensez-vous reprendre des études ? En quoi ?</p> <p>Que pensez-vous de cette expérience ?</p> <p>Regrettez-vous votre départ ?</p> |
| <p>Y a-t-il autre chose que vous souhaitez aborder ?</p> | | |

Annexe 3 : Les entretiens

Entretien n°1

-Interviewer: *Pouvez-vous vous présenter ?*

-Interviewée : J'ai 22 ans et je suis originaire d'Angers.

5 - *Ir: Quelle est la profession de vos parents ?*

-Iée: Ils sont enseignants tous les deux. Mon père est professeur de mathématique au lycée professionnel et ma mère est professeur de SVT au collège.

- *Ir: Habitez-vous à Strasbourg ?*

10 - Iée: Oui j'habite à Strasbourg.

- *Ir: Avec vos parents ?*

- Iée: Ma mère depuis cette année habite aux Alpes et mon père est encore à Angers.

15 - *Ir: Est-ce que vous êtes une famille nombreuse?*

- Iée: Non, non j'ai un seul frère.

- *Ir: À peu près quelles sont vos ressources familiales dans l'année?*

- Iée: L'argent? Ce n'est pas trop mais je pense que chacun gagne à peu près 3000 euros.

20

- *Ir: Vos parents, vivent-ils ensemble?*

- Iée: Oui.

- *Ir: Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire au collège et au lycée?*

25 - Iée: Au collège. J'ai eu des mentions très bien. Après au lycée, j'ai fait une première année scientifique et une année terminale scientifique spécialité mathématique. Je faisais section européenne c'est-à-dire j'avais des cours en anglais. J'ai eu mon baccalauréat avec une mention très bien.

30 - *Ir: Vous n'avez pas redoublé au collège ou au lycée ?*

- Iée: Non.

- *Ir: Avez-vous déjà obtenu un autre diplôme autre que le baccalauréat ?*

- Iée: Non.

35

- *Ir: Quel était votre projet personnel après l'obtention du baccalauréat ?*

- Iée: Je voulais être psychiatre. Donc je suis arrivé en première année de médecine et du coup les choses ont changé à la faculté.

40 - *Ir: Vous aimez la médecine?*

- Iée: Oui. Parce que je savais que je veux être psychologue plutôt et pour ces raisons, on va dire, j'ai déjà aimé bien le côté scientifique et aussi parce que j'hésite entre psychiatre et psychologue, on veut dire, mais les conditions antérieures des psychiatres sont meilleures que celles des psychologues actuellement.

45

- *Ir: Que signifient pour vous la discipline de la médecine ?*

- Iée: Pour moi c'est un peu quelque chose de très intéressant. En fait, on est là pour faire des connaissances sur plein de choses, tout ce qui est scientifique et pratique, tout ce qui est plus

50 subjectif aussi à la personne et à son vécu. C'est un métier qui a vraiment tout ce qui
m'intéresse.

- Ir: *Y-a-t-il un objectif particulier en choisissant cette filière?*

55 - Ié: J'avais un objectif ce qui est sur : pour être psychiatre. J'ai choisi la médecine parce que
je ne veux pas faire un autre métier. Plusieurs spécialités me plaisaient lorsque j'étudiais mais
comme profession je ne connais pas d'autres.

- Ir: *Il n'y a pas eu d'influences des parents ou d'autres personnes dans ce choix?*

60 - Ié: Pas trop! Un petit peu! Parce que mes parents ne m'ont pas trop poussé à faire médecine.
En revanche, ils m'ont poussé à rester dans le milieu scientifique par exemple faire la
psychologie. Je sais que, finalement, j'ai choisi ça et ils l'ont accepté. Mais je pense qu'ils
m'ont plutôt influencé.

- Ir: *Parlons maintenant de votre quotidien dans la faculté de médecine, connaissez-vous
l'hierarchie de la faculté c'est-à-dire le doyen, le corps administratif, le chef de département,
les enseignants?*

65 - Ié: Je connais le doyen un petit peu puisque on a eu une réforme. Donc ils nous a beaucoup
vus, parce qu'il nous a expliqué comment s'était la réforme. J'ai eu l'occasion de discuter
avec, on va dire, une des chefs de la réforme quand notamment à la fin de l'année j'avais
parlé de mon résultat et tout ça, on m'a proposé qu'on discute pour réfléchir à la solution. Je
70 trouve ça bien. Après, ce qui concerne les enseignants je dirais qu'en première année, il y a
beaucoup beaucoup d'étudiants. On ne peut pas avoir de contacts individuels. Oui, ce n'est
pas très humain.

- Ir: *Pouvez-vous décrire votre quotidien à la faculté de médecine dès le premier jour
jusqu'au départ ?*

75 - Ié: Bah, il s'est passé beaucoup de choses parce que je suis resté deux ans. En plus j'ai bien
beaucoup travaillé c'est-à-dire dès mon premier jour à faculté de médecine, j'ai bien travaillé
j'avais révisé les cours. On avait les cours le matin et l'après midi c'était que de la révision
c'est apprendre par cœur tout ce qu'on a vu en détails. Donc j'ai travaillé tout le temps j'ai
80 essayé de prendre une demi journée par semaine pour moi. On m'a dit qu'au fil du temps tu
t'habitues. La deuxième année, j'ai fait plus de pauses parce que je n'arriverais pas à se
souvenir de tout j'étais enfin incapable de lire le texte plusieurs fois.

- Ir: *Quel regard portez-vous sur l'organisation universitaire?*

85 - Ié: C'était comme ça l'administratif : je trouve que ce n'est pas très organisé on doit attendre
beaucoup. Cette année j'ai attendu deux mois pour avoir ma carte étudiant. Globalement c'est
à la première année de médecine qu'il était tellement bien géré et ils aimaient bien faire leur
travail. C'était bien encadré. Je pense que ça dépend de la faculté. Mais on va dire qu'on était
très nombreux.

90 - Ir: *Comment était l'accès à l'information ?*

95 - Ié: En première année de médecine, on était franchement bien informé. Après, comme
c'était à la réforme, une certaine chose, genre dans la modalité d'examens, ce n'est pas tout à
fait clair encore. Ils étaient encore en discussion. Mais à part la réforme, c'était bien fait.

- Ir: *Avez-vous rencontré des soucis et des problèmes dans l'utilisation des technologies de
l'information et de la communication ?*

- Ié: En première année de médecine, non c'est pareil parce que dans la faculté ou j'étais

- c'était très très bien organisé ces trucs. C'était notamment de s'inscrire à des options. Au
100 niveau informatique, je n'ai rien de particulier.
- Ir: *Connaissez-vous la plateforme Moodle ?*
- Ié: Oui, trop utile.
- 105 Q-STUDS ?
- Ié: Je ne le connais pas.
- Ir: *Quelles relations avez-vous avec les enseignants ?*
- Ié: Du coup en première année médecine je n'en avais quasiment pas. Je les voyais très peu.
110 Je n'apprécie pas tellement certaines personnes parce que c'était particulier, comment dire, qui avait un certain humour qui n'est pas le mien. C'était particulier. Il y avait des professeurs qu'on aimait et d'autres qu'on n'aimait pas. Mais bien sûr, je n'ai pas une grande relation avec eux parce que j'étais vraiment un anonyme.
- 115 - Ir: *Est-ce qu'il y avait des échanges avec les enseignants pendant ou après les cours ?*
- Ié: Parfois il y a des échanges. On pouvait parler à l'enseignant à la fin des cours et lui posait des questions.
- Ir: *Avez-vous eu l'occasion de demander, par mail, à un enseignant, de vous expliquer un problème rencontré lors de la révision du cours ?*
120 - Ié: Je pouvais faire ça, je pouvais envoyer un mail.
- Ir: *Il répondait ?*
- Ié: Oui, mais pas toujours ! Mais souvent. Parce que ça dépendait : on avait un professeur
125 qui ne répond pas en fait ; on est dans un forum sur lequel tout le monde peut poser des questions ; la plupart des professeurs répondaient sauf un qui nous a pas répondu.
- Ir: *Concernant vos cours, avez-vous séché des cours pendant l'année de médecine ?*
- Ié: Non, après on avait des cours sur Moodle donc, parfois, je l'ai chez moi. Je n'ai séché
130 aucun.
- Ir: *Comment avez-vous révisé vos cours ?*
- Ié: bah, ce qui est sûr c'est qu'on n'avait pas assez de temps. Parce qu'en première année de
135 médecine c'était beaucoup du par cœur. Tout le monde révisait de la même façon. On a dû retenir toutes les données; par la suite on va être interrogé dans des QCM. Alors, j'avais des cours tous les matins et l'après midi je révisais les cours du matin et j'apprenais tout par cœur; et après je m'entraînais à réciter toute seule en général. Au début de l'année j'ai retenu beaucoup de choses et à la fin ma mémoire est saturée et je n'arrive plus à apprendre. Les
140 épreuves étaient surtout de la mémorisation.
- Ir: *C'est-à-dire vous avez appris les cours seulement par mémorisation ?*
- Ié: Après les exercices qu'on avait, je m'entraîne en révision, mais on avait peu de temps, les
épreuves étaient surtout de la mémorisation.
- 145 - Ir: *Avez-vous une stratégie particulière pour réviser les cours et pour préparer les examens ?*
- Ié: Refaire des annales. Mais les annales nécessitent d'avoir des connaissances pointées sur les cours déjà.

- 150 - Ir: *Avez-vous fait des synthèses, des résumés, des fiches etc.?*
 - Ié: Non, après ici des fois ça m'arrivait de faire des tableaux, des choses comme ça ; parce que, en fait, on doit apprendre tous les détails.
- Ir: *Avez-vous eu des amis à la faculté de médecine ?*
 155 - Ié: Oui, j'ai eu pas mal. J'ai plusieurs groupes. J'ai un groupe, à la fin, où vraiment on s'entendait bien.
- Ir: *Que-pensez-vous de ces rencontres ?*
 - Ié: C'était des moments forts parce qu'on était tous aguerris entre guillemets. Ça s'est fait
 160 très vite on a besoin de soutien. C'était fort.
- Ir: *Est ce que vous travaillez en groupe ?*
 - Ié: Pas trop. J'aime de temps en temps travailler en groupe. Après, il nous arrivait de prendre
 des notes sur un cours et d'échanger, mais comme c'était de la mémorisation ce n'est pas
 165 forcément très utile de travailler en groupe.
- Ir: *Avez-vous des activités associatives ?*
 - Ié: Non, je n'avais pas le temps.
- 170 - Ir: *Où militantes ?*
 - Ié: Non plus.
- Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes durant votre scolarité ?*
 - Ié: On va dire qu'un petit peu. Parce que j'avais toujours réussi au lycée. Du coup, à la
 175 faculté, j'avais trouvé un système qui ne ressemblait pas du tout au collège et au lycée. C'était dur ! J'ai eu des incidents à cause du stress et à cause du fait de ne pas réussir. J'avais complètement perdu le contrôle de mon sommeil ; Je dormais vers 3h, 4h du matin pourtant je me couchais à 22h. J'avais vraiment du mal.
- 180 - Ir: *Comment faites-vous face à une situation problème dans les cours ou ailleurs ?*
 - Ié: Là honnêtement, dans ces moments là j'avais vécu des difficultés que je n'ai jamais connues dans ma vie. J'étais un peu bloquée. Pour dépasser ces moments difficiles. J'ai fait de la sophrologie et de la relaxation etc....sinon en général dans la vie quand j'ai un problème je réfléchis, je me pose des questions ou je me mets dans les études. Comme j'étais
 185 travailleuse j'aime bien comprendre tout ça dans ma vie personnelle. J'aime bien analyser, faire une pose et prendre un moment où je ne fais rien et je réfléchis
- Ir: *Comment avez vous réagi face à une mauvaise note ?*
 - Ié: Au début je n'ai pas accepté de ne pas réussir. Je dis que c'est ma faute et je dois
 190 absolument tout changer. J'ai essayé de tout changer mais au bout d'un certain moment je pense que je n'étais pas très bien. Je me suis rendu compte que si je n'arrive pas c'est aussi à cause de ma manière de travailler qui ne me correspondait pas. Il fallait que j'accepte ça et puis il faut, malgré tout, travailler et je dois accepter de ne pas réussir.
- 195 - Ir: *Pouvons nous dire que c'est une remise en question en soi ou de vos acquis ?*
 - Ié: Oui, j'ai tout remis en question parce que j'ai toujours réussi.
- Ir: *Pouvez vous nous parler de vos qualités et de vos lacunes à l'université ?*

200 - Ié: Je pense que je n'ai pas forcément confiance ni en moi ni au monde. Lorsque je fais face à une difficulté, je perds très vite confiance en moi. Avant de m'inscrire en médecine j'étais très perfectionniste. Ce n'est pas forcément une qualité, c'est aussi un défaut. Je suis assez individualiste. Je n'aime pas trop être influencée par les autres. J'aime bien mener ma vie et qu'ils me laissent tranquille. J'ai du mal à dire non des fois aux gens. Voilà pour mes défauts. Pour mes qualités je dirais que je suis travailleuse. J'aime bien les gens, je suis à l'aise avec eux. Je suis assez sociable, et je suis très curieuse. Il y a beaucoup de choses qui m'intéressaient.

- Ir: *Lors de la réalisation de vos tâches quotidiennes liées à vos études, est ce que vous avez rencontré des soucis ?*

210 - Ié: Les soucis de gestion du stress, le fait de ne pas réussir à toutes les matières est emmagasiné au niveau de ma mémoire. Comment gérer le stress ? Des fois j'étais épuisée. Je n'arrive plus du tout à travailler et je craquais. J'étais assez solide. En plus, le fait de voir les autres réussir mieux que moi, j'ai eu des difficultés à l'accepter.

215 - Ir: *Est ce que les études à la faculté de médecine vous ont apporté une plus-value ?*

- Ié: Oui, oui beaucoup beaucoup beaucoup. Parce que déjà les cours m'ont appris plein de choses sur le corps humain qui ont été très intéressantes même si je n'aimais pas la manière dont on se procurait l'information. J'aime bien les cours, celles que je trouvais bien. J'ai fait des belles rencontres et surtout, je pense, que ça m'a fait travailler sur moi-même parce que je n'ai jamais été confrontée à un système auquel je n'admiraais pas. Je n'ai jamais été en échec. Je me suis dit, peut être il y a d'autres manières d'apprendre que je n'étais pas forcément d'accord avec ça etc....

225 - Ir: *Est-ce que vos représentations de la filière, de votre projet personnel ou de votre projet professionnel ont changé avec le temps ?*

- Ié: Un petit peu. Pour la filière oui. La première année de médecine était assez standardisée et cadrée. Surtout cadrée. Ce n'est pas ce qui me gêne en soi mais le fait que le QCM soit uniformisant. J'avais discuté avec deux étudiants de la médecine de se réorienter ou pas ils m'ont dit que dans les années suivantes il y avait d'autres passages comme ça qui étaient très uniformisant avec des QCM. Donc ceci a remis en question la filière, et la manière de voir la filière. Oui j'ai pensé au départ que c'est plus ouvert, C'était plutôt fermé. En ce qui concerne le métier, je me suis rendu compte que le métier de médecin est super difficile. Parce qu'au cours des études, il y a plein de choses à apprendre et il y a des stages et même après il y a des gens qui sont débordés en permanence. Je n'ai pas mesuré ça avant de faire la médecine.

235 - Ir: *Est-ce que vous planifiez votre travail ?*

- Ié: En fait, jour par jour. En fait j'avais des cours tous les matins et l'après midi libre. Globalement j'ai planifié quand on a une période de révision. Je n'ai jamais planifié par détails, tel jour je fais ça ça ça... mais je savais que je dois consacrer deux jours à telle matière, trois jours à une autre etc. ; je planifie un peu.

- Ir: *Pouvez-vous nous décrire une journée type à la faculté de médecine ?*

245 - Ié: Le matin, j'allais souvent en cours de huit heure à midi : l'après midi, je prenais les diapositives du cours du matin avec mes notes parfois et quand j'avais du mal à réviser par cœur je retapais sur l'ordinateur pour faire une belle présentation, puis je reclassais les informations dans ma tête. Ensuite, je l'imprimais et j'apprenais par cœur en répétant la phrase et en revenant sur les passages quand j'avais du mal à retenir etc. Ceci me prenait à peu près deux heures pour un cours puis deux heures pour l'autre. Puis, je revoyais tous les cours de la

250 veille un petit peu. Vers 19h j'allais manger et puis quand j'étais motivée, je travaillais de 20h30 à 21h30; après j'allais me coucher.

- Ir: *Quels moyens vous allez mettre en œuvre pour réussir dorénavant? Et comment voyez-vous l'avenir ?*

255 - lé: Maintenant, je vois plutôt bien l'avenir parce que j'aime bien ce que je vais faire : la psychologie. C'est un domaine qui m'intéresse, je travaille, et ça me plaît. Ce qui est compliqué c'est la situation du psychologue actuellement sur le marché du travail. Ce n'est pas évident de trouver un travail plus tard. Mais on verra. Je fais ce que je peux pour réussir. J'essaie justement d'être, si je peux, parmi les premiers à la licence. Mais j'aimerais bien pouvoir continuer jusqu'au bout dans les études bien que je sache qu'il y a une sélection importante au niveau du master. L'avenir est clair parce que j'ai déjà un projet en tête. 260 J'aimerais bien la neuropsychologie. Je veux faire un master en neuropsychologie. J'hésitais un peu parce que j'aime bien les psychanalyses aussi. Mais je sais que le domaine de la psychanalyse est assez compliqué en ce moment. La psychanalyse comme domaine. Je réfléchis beaucoup à un domaine particulier. Donc, je souhaiterais faire la neuropsychologie et puis je continuais à m'intéresser à la psychanalyse et en verra plus tard ce que je ferais. En 265 tout cas j'ai un projet.

- Ir: *À quel moment de l'année avez-vous quitté la faculté ?*

270 - lé: J'ai passé mes derniers examens au mois de Mai. Très vite j'ai su que c'était la fin ; parce que le dernier mois j'étais incapable de lire ou de comprendre le sens d'un texte. Mon cerveau ne voulait plus. Donc dès la fin des épreuves, je me suis dit je veux faire la psychologie. Depuis quelques temps, j'avais réfléchi de m'inscrire à la faculté de psychologie parce que j'aimais bien le programme de cette faculté et parce que j'ai envie de bouger plutôt de rester dans la même faculté.

275 - Ir: *Avez-vous passé toutes les épreuves ?*
- lé: Oui, toutes.

- Ir: *Quels sont vos principales raisons de quitter la faculté?*

280 - lé: Je ne pouvais pas continuer en fait. Quand j'ai vu comment c'était les études je posais toujours la question, dès le début de l'année, est-ce que vraiment je vais continuer ? Je me disais que j'ai bien travaillé malgré tout, parce que je dois quand même faire le minimum possible. J'ai loupé à quelques places, j'aurai pu continuer à faire sage femme par exemple ou une kiné thérapeute. Donc, ce qui m'intéressait avant tout c'est la psychologie. Donc je me dis 285 c'est très dommage. Donc voilà pourquoi je suis partie parce que je voulais faire la psychologie et devenir soit psychiatre soit psychologue mais ne pas être kiné ou autre.

- Ir: *Comment voyez-vous votre avenir après l'expérience de l'université?*

290 - lé: Je sais maintenant que, grâce à cette expérience, il y a un des manières d'étudier que je dois changer comme le par cœur et de faire dorénavant que ce qui m'intéressait commençant par opter pour la filière de la psychologie. Maintenant je vais faire vraiment ce que m'intéressait.

- Ir: *Regrettez-vous ce départ ?*

295 - lé: Parfois oui parce qu'il ya des matières médicales qui me manquent et parce que je sais que la situation de la psychologie est un peu compliquée contrairement à la médecine. Parfois non, parce que j'aurais maintenant du temps où je pourrais faire plein de choses contrairement à l'année dernière. Vraiment j'aime bien faire la psychologie.

300 - Ir: *Y-a-t-il autre chose que vous voulez aborder ?*
- lé: Non, je crois que j'ai tout dit à peu près.

- Ir: *Je vous remercie pour votre témoignage.*
- lé: Merci à vous aussi de m'avoir écoutée.

305

Entretien n°2

-Interviewer: *Pouvez vous vous présenter?*

-Interviewé: J'ai 21 ans, j'ai fait une première année de Mathématique-Informatique à Strasbourg. Après avoir raté une première fois mon année à la faculté au Maroc où je n'étais pas assez à l'aise dans mes études, j'ai décidé d'arrêter et continuer à Strasbourg.

5

- Ir: *Vivez-vous à Strasbourg?*

- Ié: Oui.

- Ir: *En résidence universitaire?*

10 - Ié: En chambre simple dans une résidence universitaire.

- Ir: *Pouvez vous nous parler de votre famille?*

15 - Ié: Ma famille, heureusement, notre situation est plutôt stable. J'ai un petit frère. Mon petit frère est en première année au lycée en tronc commun. Mon père est un agent bancaire et ma mère travaille au sein d'un établissement d'enseignement primaire.

- Ir: *Vos parents vivent ils ensemble ?*

- Ié: Oui.

20 - Ir: *Quel niveau d'études avaient vos parents ?*

- Ié: Je pense que ma mère a eu son bac, ça fait longtemps, puis elle a intégré la faculté de la pharmacie mais elle n'a pas réussi. Pour mon père je ne sais pas. Il m'a dit qu'il a eu son bac et directement il était embauché dans une banque.

25 - Ir: *Quel revenu mensuel, à peu près, avaient vos parents ?*

- Ié: Je peux dire que mon père touche à peu près 1000 ou 1100 euro. Quant à ma mère je pense 400 euro.

- Ir: *Vous n'avez qu'un seul frère?*

30 - Ié: Oui je n'ai qu'un seul petit frère.

- Ir: *Pouvez vous nous décrire votre parcours scolaire avant de vous inscrire à l'université de Strasbourg?*

35 - Ié: Après avoir eu mon bac ça fait deux ans avec mention très bien et vu que j'étais refusé par les grandes écoles d'ingénierie et les grandes écoles du commerce et vu que je n'ai pas du tout voulu intégrer une école privée, je n'avais pas le choix et j'ai intégré la faculté.

- Ir: *Avez-vous redoublé au collège ou au lycée ?*

40 - Ié: Non jamais, j'ai plutôt sauté.

- Ir: *Vous avez passé un niveau supérieur ?*

- Ié: Oui, j'ai sauté une année quand j'étais au primaire.

- Ir: *Vos moyennes généralement étaient-elles bonnes ?*

45 - Ié: Oui.

- Ir: *Quel baccalauréat avez-vous passé?*
 - Ié: J'ai eu mon baccalauréat scientifique options physique chimie au Maroc.
- 50 - Ir: *Avez-vous un autre diplôme à part le bac ?*
 - Ié: Non.
- Ir: *Pourquoi avez-vous choisi de vous inscrire à la faculté de mathématique informatique?*
 - Ié: Au début lorsque j'ai postulé à la plateforme campus France, mon but était d'intégrer la
 55 faculté d'économie pour faire ce qu'on appelle l'ingénierie financière. En fait, lors de mon entretien, le conseiller m'affirme qu'avec de l'économie je ne peux pas faire de l'ingénierie financière, il faut plutôt faire du mathématique ou bien de l'informatique. Alors, j'ai changé d'avis et j'ai postulé pour la licence mathématique informatique.
- 60 - Ir: *Est ce qu'il y avait d'autres personnes qui vous ont influencé pour le choix de cette filière ?*
 - Ié: J'étais plutôt beaucoup influencé par mon père et mon oncle. C'est eux qui m'ont beaucoup influencé. D'une part, parce que mon père a travaillé dans une banque. Et d'autre part, ils m'ont conseillé d'éviter de choisir les formations des professeurs d'école ou un truc
 65 comme ça. Il faut, par contre, cibler des formations qui marchent maintenant comme la finance, la logistique et l'assurance. C'est pareil, mon oncle puisqu'il est un homme d'affaires, pour lui le choix le plus convenable ça serait de faire des études en France en ingénierie financière.
- 70 - Ir: *Que signifie pour vous maintenant la discipline de mathématique-informatique ?*
 - Ié: La discipline mathématique-informatique comme l'appellation l'indique est composée de deux matières de base qui se rapprochent par les contenus et qui se complètent.
- Ir: *Est ce que vous pouvez me parler de votre projet professionnel?*
 75 - Ié: J'ai un projet professionnel. J'ai déjà discuté avec l'agent du Campus-France qui m'a passé l'entretien et j'ai dit que je voulais faire trois années de Licence en mathématique ou bien dans l'informatique. Il m'a proposé de faire les deux. Après ma Licence je vais postuler pour un master soit en ingénierie financière soit dans une spécialité que je viens de découvrir le jour de l'ouverture de mon compte dans une banque. En fait l'agent de la banque m'a donné
 80 une idée sur un domaine qui s'appelle l'actuariat je ne sais pas si vous le savez.
- Ir: *L'actuariat?*
 - Ié: L'actuariat, c'est de la mathématique avec des finances. Je veux faire ma Licence et de l'avoir puis après je peux faire soit l'actuariat soit l'ingénierie financière. L'ingénierie
 85 financière est plus simple. Dès que j'ai la licence, je postule pour le master de l'ingénierie financière et contrairement à l'actuariat où je dois préparer un concours.
- Ir: *Pouvez vous nous décrire votre quotidien à la faculté de mathématique- informatique dès la première inscription jusqu'à votre décision de départ ?*
 90 - Ié: Au début j'étais trop motivé parce que je vais étudier dans une université classée quatrième en France ou plutôt la troisième. Ce qui m'a vraiment encouragé. Cependant au début des cours je n'étais pas trop à l'aise et les premières séances étaient de d'algorithmes et la programmation. En fait, je me suis retrouvé très très très en retard par rapport à mes collègues vu que je ne connaissais rien sur la programmation et je suis arrivé en France après
 95 la rentrée. Et vu que la majorité de la classe connaît les bases du cours, ils étaient plutôt à l'aise à l'algo-programmation et encore d'autres qui sont redoublants, ils ont une idée de quoi

- il s'agit. J'étais un petit peu découragé mais je me suis dit que je peux rattraper parce que je suis à l'aise en mathématiques et surtout en algèbre et en analyse. De même, j'ai trouvé que j'ai une petite difficulté de comprendre les professeurs. Le professeur explique tout en français et rapidement sans considérer la particularité des étudiants étrangers. Je ne suis pas habitué. Même à la faculté au Maroc, on parle en arabe, et j'ai trouvé une petite difficulté.
- 100 - Ir: *Pouvez-vous nous décrire une journée type ?*
 - Ié: Mes cours sont à 10h du matin. Je prends mon petit déjeuner à la chambre universitaire. Puis je vais à la faculté pour assister au cours. Pour le déjeuner, j'ai le choix soit de préparer mon déjeuner chez moi soit de manger au *Fast Food*. Après, je reviens au cours. Je fais du sport et je reviens chez moi et parfois c'est rare que j'assiste à une petite soirée. Enfin je prends ma douche et je me couche.
- 105 - Ir: *Connaissez-vous la hiérarchie de la faculté?*
 - Ié: La hiérarchie?
- Ir: *C'est à dire le doyen, les chefs des départements, les secrétaires etc. ?*
 - Ié: Non
- 115 - Ir: *Pas du tout?*
 - Ié: Pas du tout. Parce que je n'ai pas vu dans la première semaine de la rentrée le directeur qui a présenté l'équipe.
- 120 - Ir: *Est-ce que vous étiez bien accueilli par les membres de la faculté ?*
 - Ié: Oui, j'étais bien accueilli chez la majorité des professeurs. La direction m'a plutôt facilité l'inscription malgré l'arrivée tardive.
- Ir: *Avez-vous été confronté à des procédures administratives liées à vos études nécessitant la connaissance des technologies de l'information et de la communication?*
 - Ié: Comment ? J'ai pas bien compris?
- 125 - Ir: *Est ce que vous avez utilisé des applications spéciales ou des plateformes en ligne pour l'inscription administrative ou pédagogique ?*
 - Ié: Non, pas du tout.
- 130 - Ir: *Même pour assister à un cours sur Moodle par exemple?*
 - Ié: Il y a des cours sur *Moodle*, c'est rare de l'utiliser. Je sais comment utiliser ça.
- 135 - Ir: *Vous n'avez aucun souci dans ce point là ?*
 - Ié: Non du tout, c'est rare. Quand je rencontre un problème c'est du genre la connexion ou je me suis trompé de mot de passe. Si je rencontre un souci, je me renseigne et je demande des conseils autour de moi.
- 140 - Ir: *Quelle relation avez-vous avec les enseignants?*
 - Ié: C'est plutôt une relation qui se limite à la faculté. Il y a des professeurs comme celui de l'algèbre et de l'analyse, puisqu'ils savent que je suis étranger, ils m'ont bien accueilli et ils m'ont bien écouté mais avec les autres, j'ai galéré.
- 145 - Ir: *Comment ?*
 - Ié: Ils donnaient les cours et point. Ils ne te donnaient pas la chance de discuter avec eux ni

du programme ni d'autres sujets.

- Ir: *Les cours paraissent ils intéressants ?*

150 -Ié: Ça dépend de quelle matière. Par exemple tout ce qui est de l'algorithme et de la programmation ne m'intéresse pas du tout. Mais le calcul formel m'intéresse. J'aime bien aussi faire de l'algèbre et de l'analyse, c'est-à-dire faire des mathématiques. C'est ça ce que j'aime, mais à part ça je ne trouve rien de spécial.

155 - Ir: *Avez-vous raté des cours ?*

- Ié: Oui, Oui j'ai bien raté quatre fois les cours. Deux fois parce que j'étais malade et deux fois parce que ça ne m'intéressait pas.

- Ir: *Comment vous faites pour réviser ?*

160 - Ié: Je vais à la bibliothèque nationale et je révise là bas. Je vais parfois avec un ami.

- Ir: *Avez-vous consacré assez de temps pour la révision?*

- Ié: Oui, je consacre plein de temps à la révision.

165 - Ir: *Combien d'heures à peu près par semaine ou par jour?*

- Ié: Je dis, plutôt je prépare mes devoirs le vendredi. Et je prépare mes cours durant la semaine et au weekend, je reprends les cours de toute la semaine. Comme ça en révision, je ne serais pas en retard.

170 - Ir: *Avez-vous des amis ?*

- Ié: Oui,

- Ir: *À l'université?*

- Ié: J'ai quatre ou cinq amis.

175

- Ir: *Que pensez-vous de ces rencontres?*

- Ié: Ce sont plutôt sympathiques. On oublie le stress, on rit oui c'est plutôt sympathiques.

- Ir: *Pour préparer vos études, travaillez-vous en groupe ou seul ?*

180 - Ié: Pour les études, j'aime bien travailler à deux parce qu'on ne sait jamais s'il y a une partie ou plus qui sont incompréhensibles ou difficiles pour moi ou pour lui nous pouvons échanger sur le sujet et partager les informations et les connaissances. C'est plutôt bénéfique.

- Ir: *C'était toujours le même rythme ?*

185 - Ié: Pas toujours, parce que je travaille parfois en groupe dans certaines matières qui me paraissent difficiles. Par contre en analyse, je travaille plutôt seul. Je prépare tout seul. Parce que je n'ai pas de soucis. Je l'ai déjà fait au baccalauréat.

- Ir: *Avez-vous des activités associatives ou militantes à l'université ?*

190 - Ié: Je fais du sport. Je fais trois séances de deux heures par semaine. Maintenant, j'ai rajouté deux séances, ça fait donc cinq par semaines de sport. Bien sûr, grâce à ces séances, je me trouve plutôt libre.

- Ir: *Ce rythme ne vous a pas empêché de réviser ?*

195 - Ié: Pas du tout, au contraire ça m'aide à réviser. En fait, quand je fais du sport et je prends ma douche je me trouve aussi bien prêt pour réviser.

- Ir: *Est ce que je peux comprendre que le sport pour vous est un moyen de défoulement ou une échappatoire qui vous permettra de réduire le stress des études et du quotidien?*
- 200 - Ié: Effectivement, c'est un plus.
- Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes durant votre scolarité ?*
- Ié: Ici, oui beaucoup.
- 205 - Ir: *De quel type ?*
- Ié: Avec quelques matières, je ne me sens pas trop à l'aise. J'ai fait ma rentrée en retard et je n'ai pas pu suivre le rythme des enseignements surtout la voix de l'enseignant. Il y a des professeurs qui parlaient rapidement comme si on était tous des français. C'est embêtant. Et pour moi c'est le grand problème.
- 210 - Ir: *Avez-vous rencontré des soucis d'ordre financier ou de santé?*
- Ié: Au niveau de la santé je n'ai aucun problème. Heureusement, j'ai mon assurance maladie et je suis pris en charge à 100%. Au niveau financier, ce n'est pas la fin du monde, j'ai essayé de me débrouiller comme je pouvais.
- 215 - Ir: *Avez-vous été la cible d'un acte raciste à la faculté ou sur le campus?*
- Ié: Une fois, je discutais avec quelques collègues du groupe sur des sujets. Parmi eux quelqu'un m'a demandé si je vais retourner au pays après les études. Je lui ai répondu que je ne sais pas. Il m'a dit pourquoi 50% des marocains ne voulaient pas rentrer au pays pour travailler là bas et laisser plus de chance aux français pour trouver un travail chez eux. Je n'ai pas voulu lui répondre pour que la discussion ne déborde pas et j'ai vite changé le sujet. J'ai su après qu'il est un militant d'un parti de droite.
- 220 - Ir: *Avez-vous ressenti une chose pareille avec les enseignants ou avec les secrétaires?*
- 225 - Ié: Non, au contraire. Je n'ai rien remarqué.
- Ir: *Quel regard avez-vous sur les codes et les normes universitaires?*
- Ié: Qu'est ce que ça veut dire?
- 230 - Ir: *Autrement dit que pensez vous de la laïcité et la liberté d'expression, le régime du contrôle continu, de l'assiduité et de la conduite de l'étudiant à l'université et la relation étudiant-étudiant et étudiant-personnels de l'université et étudiant-biens de l'université, le régime du passage d'un niveau à un autre et le système des crédits, les TD et les cours magistraux.*
- 235 - Ié: À la faculté de mathématique-informatique, on ne note jamais les absences pour les TD et pour les cours. Par contre, on note les absences pour les examens. À part ça, j'essaye de ne jamais être en retard ou de créer des problèmes de n'importe quel genre. J'ai un but précis.
- 240 - Ir: *Alors comment faites vous pour rencontrer un professeur à la faculté hors des heures de cours?*
- Ié: Je n'ai jamais rencontré un professeur hors des heures de cours.
- Ir: *Pourquoi ?*
- Ié: Je ne vois pas pourquoi.
- 245 - Ir: *Alors comment faites-vous face à une situation problème dans les cours ou pendant la*

révision?

- Ié: Comme je faisais auparavant en bac, j'essaye toujours en premier de trouver des explications sur *You tube*, ou bien mes parents me payaient des cours de soutien scolaire. Les
250 professeurs ici demandaient trop d'argent pour le soutien à l'extérieur de la faculté. Sinon j'essaye de travailler en cours ou en binôme comme j'ai dit avant et c'est plutôt plus bénéfique.

- Ir: *Pour vous l'échange avec l'autre ça vous suffit ?*

- Ié: Oui, (un sourire) et c'est gratuit.

255

- Ir: *Et comment avez-vous réagi face à une mauvaise note ?*

- Ié: Ma première note était mauvaise et en plus en algèbre. J'ai crié et je n'ai pas accepté la note. Après je me suis dit, je dois me calmer et je dois prendre du recul. Peut être je me suis trompé sur la méthode de travail. Je me pose la question est ce que je dois changer la quantité
260 du travail ou la qualité ? C'est plutôt les deux.

- Ir: *C'est une remise en question de votre manière d'étudier ?*

- Ié: Oui, je me pose toujours la question sur ma manière d'étudier.

265 - Ir: *Et ce n'est pas de vos compétences disciplinaires ou de vos acquis?*

- Ié: Si. En fait, si ça ne marche pas c'est qu'il y a un souci quelque part.

- Ir: *Pouvez-vous préciser ?*

- Ié: Un souci en moi ou aux méthodes d'évaluation.

270

- Ir: *Vous êtes déçu de la note?*

- Ié: Non, non. Ce n'est pas une déception. Non, je ne pense pas c'est juste une remise en question.

275 - Ir: *Pouvez-vous nous décrire vos méthodes pour réviser ?*

- Ié: Pour réviser, je n'ai pas de méthode. Quand il ya un exemple soit, je le travaille tout seul soit je le propose aux groupes de la faculté ou de notre filière sur les réseaux sociaux. Parfois on réservait une salle sur le campus ou bien à la BNU avec un ou plusieurs collègues pour travailler ensemble et faire des annales. Si jamais ça ne marche pas, chacun rentre chez lui et révisé tout seul.
280

- Ir: *Arrivez-vous souvent à réaliser les tâches que les enseignants vous demandent?*

- Ié: C'est rare qu'ils demandent de faire des tâches à la maison. Le professeur d'algèbre est le seul, et parfois de l'analyse, qu'il me demande de faire des exercices. Je recherche et je
285 recherche des solutions et si je n'arrive pas tant pis.

- Ir: *Quelles sont selon vous les principales difficultés rencontrées lors de la réalisation des tâches liées à vos études?*

- Ié: La première difficulté c'est la langue. C'est le premier problème quand on est un étudiant étranger parce que tu n'arrives pas à saisir le cours à 100% et suivre le rythme du professeur. Le deuxième problème est plus dur. Parce que tu vis seul et pas avec tes parents. Quand tu rentres chez toi tu dois tout préparer. T'as plein de trucs à faire, faire le ménage, réfléchir pour les courses et tu n'as que deux heures par jour pour travailler chez toi pour les études.
290

295 - Ir: *Arrivez-vous souvent à trouver des solutions à vos problèmes ?*

- Ié: Oui. Par exemple, pour le ménage, j'ai décidé de faire le ménage chaque dimanche.

- 300 - Ir: *Et pour les études ?*
 - Ié: Pour les études, j'ai dit que je vais réviser le weekend. Le weekend je révise ce que j'ai toute la semaine.
- 305 - Ir: *Quels sont selon vous vos atouts et vos lacunes ?*
 - Ié: Mes lacunes sont dans tout ce qui concerne l'informatique. Tout ce qui concerne la programmation. Je ne suis pas fort.
- 310 - Ir: *Quel est votre sentiment lorsque vous allez passer un examen ou faire un exposé ?*
 - Ié: Non, lorsqu'on fait un exposé, on se sent plutôt libre.
- 315 - Ir: *Vous êtes si à l'aise ?*
 - Ié: Je suis à l'aise.
- 320 - Ir: *Quel sont vos atouts ?*
 - Ié: Ce que je sais faire ?
- 325 - Ir: *Où et précisément vos qualités.*
 - Ié: Le sens de l'analyse, tout ce qui est scientifique, examiner et trouver la solution la plus rapide, trouver le chemin le plus court par une simple analyse.
- 330 - Ir: *Est ce que les cours vous ont apporté une plus-value ?*
 - Ié: Ah, pas du tout, pas du tout! Par exemple en analyse, j'ai fait les mêmes trucs au baccalauréat. À la faculté, j'ai fait les mêmes trucs exactement. Je pense que ça ne m'a rien apporté.
- 335 - Ir: *Même au niveau du savoir faire ?*
 - Ié: sauf un truc que j'ai appris c'est comment gérer mon temps et je pense que c'est tout.
- 340 - Ir: *Comment avez-vous réagi lorsque vous avez rencontré un petit souci ?*
 - Ié: Être autonome. J'ai appris comment je peux faire tout ça seul.
- 345 - Ir: *Est-ce que maintenant vos représentations de votre filière et de votre projet ont changé au fil du temps ?*
 - Ié: Je pense que ça n'a pas changé, je pense toujours faire l'ingénierie financière ou plutôt l'actuariat, je vais toujours vers ça. Peut-être je vais donc réfléchir et poser des questions.
- 350 - Ir: *Comment vous allez faire pour réaliser vos objectifs de départ ?*
 - Ié: Remettre en question le premier choix et prendre le temps à choisir une filière et savoir comment bien gérer son temps et de ne pas toujours trainer. Je pense que c'est le plus important.
- 355 - Ir: *Vous reportez votre travail d'aujourd'hui pour le lendemain ?*
 - Ié: Oui c'est ce que je fais toujours.
- 360 - Ir: *Comment vous allez faire pour booster ?*
 - Ié: Premièrement, éteindre tout ce qui va me déranger parce que généralement j'allume mon ordinateur et c'est ça qui me dérange le plus et ça entre parenthèses ne m'a pas laissé travailler. Du coup, voilà j'ai pris la décision de ne plus allumer mon ordinateur et de ne pas

essayer de trouver une raison pour ne pas travailler.

- Ir: *Est-ce que vous faites souvent un planning?*

350 - Ié: Non, Non ! C'est trop rare. Comme je disais, après les cours je fais de sport après le sport je prends ma douche et si je peux je vais réviser sinon je vais dormir.

- Ir: *Et vous arrivez à vous organiser ?*

355 - Ié: Plus au moins, pas beaucoup.

- Ir: *Pouvez-vous m'expliquer?*

360 - Ié: J'arrive à m'organiser mais pas la plupart du temps. Voyez par exemple, dans le weekend je ne fais que réviser, je me réveille tard jusqu'à midi ou même à 14h. Ce n'est pas organisé, je prépare mon déjeuner parce que j'ai faim et je donne une heure pour préparer mon diner je ne donne pas une heure ou deux heures pour travailler. Je me repose quand je veux et je travaille quand je veux.

- Ir: *Pouvez-vous nous décrire une journée type?*

365 - Ié: Je vais à l'université pour assister aux cours puis je me dirige à mes séances de sport après je rentre chez moi.

- Ir: *Avez-vous fréquenté les bibliothèques?*

370 - Ié: Non, c'est plutôt quand les examens s'approchent seulement. Pendant les autres jours c'est rare.

- Ir: *Quels sont les moyens que vous allez mettre en œuvre dorénavant pour réussir?*

- Ié: Mieux s'organiser, et bosser à jour.

- Ir: *Comment voyez-vous votre avenir ?*

375 - Ié: Je ne sais pas, aucune idée de mon avenir. Tout dépend de mes études. Je ne sais pas si je risque mes études si je vais travailler dans une entreprise, je ne sais pas.

- Ir: *Quelles étaient alors vos raisons d'avoir quitté la faculté?*

380 - Ié: Les résultats et plutôt la déception, c'est que j'ai raté mon examen d'algèbre et ça m'a fait du mal. Parce que j'ai compté sur l'algèbre pour sauver d'autres matières. Donc pour moi rater l'algèbre c'est rater l'année. Et par conséquent laisser tomber!

- Ir: *Déçu ?*

385 - Ié: Déçu complètement par la mauvaise note. J'étais complètement déçu parce que je comptais sur l'algèbre et c'était mal tourné.

- Ir: *Quand est-ce que c'était exactement?*

- Ié: Vers la fin d'octobre, début de novembre, entre le 25 octobre et le 10 novembre.

390 - Ir: *Vous avez déjà passé des épreuves ou juste de l'algèbre?*

- Ié: Non, j'ai passé plusieurs épreuves, j'ai plutôt réussi le calcul formel, mécanique, analyse.

- Ir: *Avez-vous des notes au dessus de la moyenne?*

395 - Ié: Oui j'ai eu des notes au dessus de la moyenne.

- Ir: *Comment vous voyez votre avenir après cette expérience ?*

- 400 - Ié: Après cette expérience, je réfléchis toujours. Je ne sais pas. Aucune idée ! C'est plutôt flou. Je n'ai aucune idée de quoi je vais faire après mon année raté. Est-ce que je vais postuler encore à Strasbourg, ou je vais rentrer au Maroc ? Est ce que je vais postuler pour le Canada, ou pour la Roumanie ? Je ne sais pas du tout quoi faire.
- Ir: *Que faites-vous maintenant?*
 - Ié: Maintenant je fais du sport et je sors avec les amis. Parfois je jette un coup d'œil sur le programme et j'essaye de trouver les moyens de réussir et c'est tout. Je voyage de temps en temps pour voir ma famille en France.
- 405 - Ir: *Pensez-vous reprendre les études ?*
 - Ié: C'est non, donc ce semestre-là, je ne pense pas.
- 410 - Ir: *L'année prochaine?*
 - Ié: Je dis à 80% oui.
- Ir: *Dans la même filière?*
 - Ié: Je pense si je suis motivé. Si je suis motivé, je procéderai dans la même filière.
- 415 - Ir: *Considérez-vous que vous êtes en situation d'échec ?*
 - Ié: Oui.
- Ir: *Pouvez vous nous expliquer pourquoi?*
 420 - Ié: Parce que j'ai déjà raté l'examen de l'algo-programmation et l'algèbre. Ça fait déjà 12 points comme coefficient et, et je n'ai pas les moyens pour réussir mon année alors j'ai laissé tomber.
- Ir: *Est ce que vous avez regretté votre départ ?*
 425 - Ié: Oui, oui oui. Je pense que ma situation d'échec est directement liée à ma situation d'études puisque je vois que mes notes ont chuté. Je me trouve en situation d'échec je ne voyais pas comment je vais rattraper mon année.
- Ir: *Comment vous allez faire pour rebondir ?*
 430 - Ié: Savoir gérer mon temps. Je pense que c'est ça le plus important. Je vais faire vraiment un planning pour mieux m'organiser. Je pense c'est tout.
- Ir: *Comptez-vous reprendre les études l'année prochaine?*
 - Ié: Non, je ne sais pas.
- 435 - Ir: *Y a t-il autres choses que vous souhaitez ajouter ?*
 - Ié: Je veux vraiment faire un truc: de l'archéologie. Il y a ma mère, il y a mes parents qui sont bien intervenus et m'ont dit non tu dois rester dans cette filière... Toujours, ils me disaient non et faire de la mathématique c'est l'avenir. Je dis aussi non ! Je veux faire de l'archéologie j'aime bien faire ça.
- 440 - Ir: *C'est à dire au début vous avez envie de faire archéologie ?*
 - Ié: Oui.
- 445 - Ir: *Pourquoi?*
 - Ié: Parce que, je suis toujours intéressé par l'histoire, les symboles et je suis toujours

intéressé par ça. Je veux bien faire ça mais malheureusement ce n'est pas le cas.

- Ir: *Vous étiez influencé par vos parents ?*

450 - Jé: Oui, plutôt forcé.

- Ir: *Vous savez qu'on est ici dans le domaine de l'archéologie?*

- Jé: - Ah bon? Merci c'est un signe (rire).

455 - Ir: *C'est la bibliothèque de l'archéologie et des sciences historiques...je vous remercie pour votre témoignage et votre sympathie, pour cet échange entre nous et je vous souhaite la réussite dans les études et dans la vie.*

- Jé: Merci à vous aussi.

Entretien n°3

-Interviewer: *Pouvez-vous vous présenter ?*

5 -Interviewé : J'ai 23 ans, je viens des Vosges. J'étais à la faculté de Géographie l'année dernière pour faire une licence. J'ai arrêté au cours de l'année au mois de février parce que je n'avais plus la motivation. J'habite seule. Je n'étais pas à la résidence d'étudiants mais j'étais dans un appartement au centre ville.

- Ir: *Durant vos études avez-vous habité à Strasbourg ?*

-Ié: Oui, oui encore. J'ai déménagé.

- Ir: *Avec la famille ou seule ?*

10 -Ié: Non, non avec mon copain.

- Ir: *pouvez- vous nous parler de votre famille ?*

15 -Ié: J'ai un petit frère et une petite sœur qui ont dix ans et onze ans. Je ne sais plus je pense que ma mère a fait un baccalauréat professionnel en cuisine et mon père est ouvrier. Il a arrêté l'école après le brevet. Il est aujourd'hui ouvrier fromagé. Il doit gagner entre 1500 et 2000 euro maximum par mois ma mère fait souvent des petits boulots souvent en black et gagne à peu près 500 euro par mois.

- Ir: *Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire avant l'arrivée à la faculté ?*

20 -Ié: J'ai eu mon brevet dans les Vosges ensuite j'ai passé mon baccalauréat littéraire spécialité musique à Épinal.

- Ir: *Avez-vous de bonnes moyennes durant votre parcours au collège et au lycée?*

-Ié: J'avais généralement environ 14 de moyenne au collège, et entre onze et douze au lycée.

25 - Ir: *Donc vous n'avez pas redoublé?*

-Ié: Non, je n'ai pas redoublé.

- Ir: *Avez-vous séché des cours pendant les années de collège ou du lycée?*

30 -Ié: Non non. Sauf pour les cours de rattrapage à la fin du lycée avant le baccalauréat.

- Ir: *Avez-vous un autre diplôme à part le baccalauréat avant d'arriver à l'université ?*

-Ié: Non sauf le diplôme de musique

- Ir: *Pourquoi avez vous choisi de vous inscrire à la licence de géographie ?*

35 -Ié: Je suis passionnée de Géographie. J'adore ça. Mais après, ce qui m'a bloqué aussi; *qu'est ce que je vais faire plus tard comme métier? J'aurais quelles opportunités?* En plus je n'ai pas les compétences pour faire de la géologie avec un baccalauréat Lettres.

40 - Ir: *Est ce qu'il y avait une personne particulière qui vous a influencée dans le choix de la spécialité ?*

45 -Ié: Pas forcément dans le choix de la spécialité mais faire des études supérieures en soi. Ce sont mes grands-parents qui m'ont dit : *« il faut que tu fasses des études parce que c'est mieux pour toi et si tu fais les études on te paye ton permis on te donne une voiture »*. C'était un peu la carotte. Mon père, puisqu'il est illettré et c'était un problème pour lui, il m'avait poussé. Il me disait vas-y, n'hésite pas à continuer tes études.

- Ir: *Ce n'est pas un choix personnel alors ?*
 -Ié: Au départ non, après ça m'a plu et j'étais motivée.
- 50 - Ir: *Avez-vous un projet particulier en choisissant cette filière ?*
 -Ié: Je veux faire un guide de montagne mais je sais très bien qu'il me fallait une licence en géographie pour faire ce métier parce que ça demande des connaissances particulières. Sinon je n'avais aucun projet professionnel. C'était juste parce que j'aimais bien qu'il fallait les études.
- 55 - Ir: *Que représente pour vous la discipline de Géographie ?*
 -Ié: Le voyage, l'assurance, la connaissance, la culture.
- Ir: *Pouvez-vous nous parler du métier de guide de montagne ?*
 60 -Ié: C'est accompagner les gens qui font des randonnées, d'alpinisme ou de l'escalade. Il faut avoir aussi des connaissances sur les risques et comment faire en cas de blessures parce que la montagne est assez contraignante et risquée. Il faut tout collecter sur la montagne avant de faire une excursion et ça nécessite beaucoup d'expériences personnelles et beaucoup de connaissances.
- 65 - Ir: *Pouvez vous nous décrire votre quotidien à la faculté de géographie dès votre inscription jusqu'à votre départ ?*
 -Ié: Quand j'avais cours à 9 h ou à 10 h, je me levais une heure avant pour me préparer. J'allais en vélo je prenais mes cours dans les feuilles blanches après je rentrais manger chez moi à midi. Sinon, si je n'ai pas le temps pour rentrer, je mangeais à la faculté de géographie. Généralement on avait six heures de cours au maximum. Dans l'après midi, je retourne en cours et le soir je rentrais chez moi; j'allais à la bibliothèque des fois généralement. Je passe deux heures mais ça dépend aussi du travail que je devais faire. Si je travaille sur une carte, j'allais à 17h jusqu'à ce que ça ferme. Le jeudi soir, c'était la soirée étudiante. J'habite à côté
 75 d'une brasserie, je me laisse emporter.
- Ir: *Concernant la faculté de géographie, connaissez vous le directeur, les chefs de départements, les enseignants, les secrétaires ?*
 -Ié: Je vois des visages; oui mais, après les noms, je m'en souviens plus. Quelques professeurs
 80 oui mais vraiment le cortège administratif, je me souvenais pas non plus. J'allais quelquefois chez la secrétaire seulement pour remplir des papiers. Il fallait faire des allers retours.
- Ir: *Avez-vous été bien accueillie par les membres de la faculté ?*
 -Ié: Oui, par le directeur pas de soucis, les professeurs pas de soucis, après le secrétariat sans
 85 plus. Elles sont énervées dès qu'on arrive, ça les embête qu'on vienne.
- Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes liés à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication ?*
 -Ié: Ah ouf !
 90
- Ir: *Avez-vous trouvé des soucis liés aux différentes démarches administratives qui nécessitent une connaissance des plateformes mises en ligne par l'université ?*
 -Ié: L'inscription se fait par internet et je n'ai aucun souci. Mais au niveau du CROUS, j'ai eu des problèmes. Mon dossier n'est pas passé. Enfin, je l'avais envoyé en juillet et il n'a passé
 95 qu'en octobre et pas dans le temps. Il fallait donner les papiers à la faculté et réclamait. Malheureusement je ne l'ai pas.

- Ir: *Connaissez-vous Moodle ?*
 -Ié: Oui, oui.
- 100 - Ir: *Est-ce que vous savez le manipuler, et y accéder ?*
 -Ié: Oui, j'avais une séance de cours où ils nous ont expliqué la plateforme Moodle où on peut trouver quelques cours de nos professeurs; ce n'était pas mal le concept.
- 105 - Ir: *Quel regard avez-vous sur les codes universitaires en général ?*
 -Ié: Pour prendre mes notes, je note sur une feuille blanche parce que j'aime bien écrire par tout et j'écris toujours en noir. Je faisais des flèches pour noter chaque idée quand je relie une chose qui paraît importante, je la souligne, je la mets en petit astérix et je dis ça correspond à ça et ça à ça et des fois quand je revenais sur les cours je regarde ce que j'ai marqué sur les
 110 côtés de la feuille. Il me semblait important de marquer à côté ou de remettre des notes dans des petits carrés. Ça m'arrivait beaucoup de faire des schémas en géographie. En climatologie, le professeur nous donne quasiment que des schémas et des images etc.
- Ir: *Et quelle relation avez-vous avec les enseignants ?*
 115 -Ié: Plutôt bonne je n'avais aucun conflit. Après comme tout le monde, il y a des professeurs qu'on aime et des professeurs qu'on n'aime pas; il y a un professeur qui est génial. Il donnait bien son cours et trop sympathique. Il nous a même proposé de boire un verre avec lui tout en révisant.
- Ir: *Les cours paraissent ils intéressants ?*
 120 -Ié: Oui, (sourire) mais ça dépend desquels. Il y a des cours où la façon des professeurs: c'est plat (accentuation). Il n'y a aucune émotion, ce n'est que du débitage de phrase comme ça et rien de motivant. On est là et on n'a pas envie d'apprendre. Le cours paraît tellement vide par contre certains professeurs le vivent, ils ont de l'énergie et ils te donnent de l'énergie, ils se
 125 donnent beaucoup. C'est dommage que ce ne soit pas tous les professeurs comme ça.
- Ir: *Avez-vous séché des cours ?*
 -Ié: Oui.
- 130 - Ir: *Beaucoup ?*
 -Ié: Il ya des cours que j'ai séchés toute l'année, il y a un cours où j'ai été trois fois durant le premier semestre, c'était le matin à 8h et ça coïncidait avec la soirée étudiante. En plus c'est une matière que je déteste.
- Ir: *Une matière principale ?*
 -Ié: Oui, une des matières principales, en géographie il y a la géographie physique et la
 135 géographie humaine. C'était la géographie humaine le professeur était, excuse moi de le dire, était tellement moche. C'était incroyable le contenu. On a vu un peu au lycée mais sans intérêt. C'est ça qui ne me plaisait pas. J'ai un grand respect pour ceux qui restaient jusqu'à la
 140 fin mais pour moi je n'arrivais pas. J'étais tout le temps en train de regarder l'heure.
- Ir: *Comment avez-vous fait pour réviser les cours ? Consacrez vous assez de temps ?*
 -Ié: En fait, je révisais surtout pour les partiels et pour les examens sinon en temps normal non. Je n'ai pas la motivation. Je ne me disais pas par exemple pourquoi aujourd'hui je n'ai
 145 rien à faire alors je vais réviser les cours. Non non, je n'ai pas cette motivation. Enfin ce que je faisais, c'est que je prenais mes notes je relis point par point après je les retenais etc. Je

relisais les définitions, je les réécrivais plusieurs fois pour les retenir. Après, puisque j'ai eu une bonne mémoire dans la plupart des cours, je relis un ou deux fois et c'est bien. Mais il faut insister sur les définitions et ce n'est pas toujours si simple.

150

- Ir: *Avez-vous rencontré des amis ?*

-Ié: Oui, au début, j'avais du mal à me faire des amis parce que je n'osais pas. Je ne connaissais personne. J'étais toute seule. Les gens sont venus vers moi et au bout d'un mois ou deux j'ai fait des amis que j'ai toujours.

155

- Ir: *Que pensez-vous de ces rencontres ?*

-Ié: Franchement ces rencontres sont exceptionnelles. On ne fait pas tous les jours des amis si sympathiques et si joyeux. Après les cours, on se trouvait toujours autour d'un verre pour penser à autre chose.

160

- Ir: *C'est-à-dire que vos rencontres ont dépassé l'espace étudiant ?*

-Ié: Effectivement.

- Ir: *Préférez-vous travailler seule ou en groupe ?*

165

-Ié: Je préfère travailler seule. Seule et chez moi la plupart du temps et selon mon rythme. Il y a des fois où j'ai des idées en tête et si quelqu'un parle à côté, je les oublie. Ça me perturbait.

- Ir: *C'est perturbant en travaillant en groupe ?*

170

-Ié: Oui je préfère seule mais s'il y a une exigence de travailler en groupe pour un exposé ou autre je prépare mon travail chez moi puis j'envoie au groupe et voir ce que va donner puis on peut échanger les idées.

- Ir: *Le travail pour vous s'est passé virtuellement ?*

175

-Ié: Oui c'est ça. D'abord, chacun fait son truc dans son coin puis on partage les idées.

- Ir: *Avez-vous d'autres activités sur le campus ?*

180

-Ié: Je n'avais aucune activité sur le campus.

- Ir: *Et ailleurs ?*

185

-Ié: Non. Je faisais chez moi de la musique ou un peu de lecture ou des jeux vidéo. Mais je n'ai jamais fréquenté un club ou une association.

- Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes durant votre scolarité ?*

190

-Ié: Au niveau de l'établissement non. Après, j'ai quelques problèmes de santé justement. J'ai perdu la motivation. J'ai fait une mini-déprime pendant un ou deux mois. Enfin j'étais mini-déprimée et c'était dur. Quand même, j'étais toute seule. Du coup, je pense que ça a beaucoup beaucoup joué sur mes études. J'ai plus envie d'aller en cours et je ne veux rien faire. C'était dur. J'étais totalement perdue. Je n'ai pu rien faire.

195

- Ir: *Comment avez-vous fais face à une situation problème dans les cours ou ailleurs ?*

-Ié: Au niveau des cours, j'en parle avec les amis de la promotion. C'est une petite promotion; on était soixante dix étudiants. Concernant un problème extérieur, j'essaye de le gérer seule. Si je n'arrivais pas, je demandais de l'aide soit à ma famille soit à mes amis. Aussi, il y des problèmes dont j'ai cherché la solution sur internet. Ça dépend des situations.

195

- Ir: *Comment avez-vous réagi face à une mauvaise note ?*

-Ié: J'ai eu du mal à l'accepter. Après, je me disais ça nécessite seulement un peu plus de travail. Par contre, il y a des fois où il y a un réel problème.

200 - Ir: *Vous étiez déçue ?*

-Ié: Oui, j'étais déçu de moi-même et des professeurs parce que les commentaires qui mettaient à côté, en fait, ils ne m'avaient pas du tout comprise. Ça m'avait assez énervée et c'était la profonde question que je mettais et je pense que c'était réciproque. Quand je vois la feuille aujourd'hui, je pensais toujours que j'avais fait de très belle comparaison, un bon rapport. Voilà ça m'a déçu.

205

- Ir: *Ce n'est pas une remise en question du cours ou de la méthode d'enseignement?*

-Ié: Après je me dis que de toute façon chacun a son opinion donc j'ai pensé ça comme ça mais le professeur aussi a son opinion. C'est lui qui corrige. Ce n'est pas forcément qui détient la vérité absolue mais c'est qu'il est le plus proche du cours.

210

- Ir: *Alors, ce n'est elle pas une remise en question de vos compétences ?*

-Ié: Non, non je sais que j'ai fait quelque chose de bien et qu'il faut travailler un peu plus. Mais généralement quand je fais quelque chose j'aime bien qu'elle soit bien faite.

215

- Ir: *Arrivez-vous à réaliser vos tâches quotidiennes liées à vos études ?*

-Ié: Ça peut aller. Oui, j'avais du temps. Je n'ai aucune activité. J'avais du temps pour les études. Il n'y a pas de soucis.

220 - Ir: *Êtes-vous arrivée à gérer le temps des études?*

-Ié: Oui oui. Aucune personne à charge. J'étais toute seule juste un chat. Donc j'avais le temps.

- Ir: *Pouvez-vous me parler de vos méthodes de travail?*

225 -Ié: Relire et réécrire mais sinon je déteste travailler chez moi.

- Ir: *Vous avez préféré travailler ailleurs ?*

-Ié: Je travaille toujours soit à la Bibliothèque Nationale Universitaire soit dans un bar même s'il y a beaucoup de bruit en fait. C'est là où j'arrive bien à me concentrer. C'est bizarre mais pour moi le taux de concentration augmente. C'est surtout chez nous, il y a la télé, il y a plein de trucs qui nous attirent plus que le travail c'est mieux de sortir. Au moins je fais ce qu'il faut.

230

- Ir: *Quelles sont selon vous les difficultés rencontrées lors de la réalisation de vos tâches liées aux études ?*

235

-Ié: Pas de nouveaux problèmes. Juste les problèmes de compréhension qu'est ce qu'il fallait vraiment réviser. Donc, je demandais à mes amis ce qu'il faut faire, ils me répondaient tout de suite ou aux professeurs. Je leur demandais directement est ce qu'il faut faire ça, ça, ça.

240 - Ir: *Quelles sont vos lacunes ?*

-Ié: De type scientifique, j'ai fait un baccalauréat littéraire, j'ai eu de grosses lacunes en chimie, en physique et en mathématique. Ce n'est pas facile surtout quand on a un cours de statistiques. Je ne sais plus comment faire surtout que j'ai arrêté de faire de la mathématique depuis la seconde. Après, je me suis beaucoup investie c'est vraiment quelque chose que j'apprécie beaucoup. Malgré que j'aie beaucoup lu sur la Géographie et regardé des documentaires sur la géographie physique, dans tout ce qui est de la science de la nature. J'ai

245

eu quelques problèmes. Je ne comprenais rien du tout. Dans la climatologie aussi, on étudie les spectres. Je ne suis pas fan, j'ai tout fait en cours et je ne comprenais rien.

250 - Ir: *Et vos atouts ?*

-Ié: J'essaye d'écrire sans fautes d'orthographe. On avait beaucoup de schémas à faire, les cartes par exemple que je dessine très bien c'est cool. Après tout, je n'arrive pas à savoir tous mes défauts et mes qualités.

255 - Ir: *La confiance en soi ?*

-Ié: Ça dépend, j'ai une confiance en soi mais en disant au niveau intellectuel, ça va par contre. J'ai trouvé un peu de mal, la confiance en soi physique, mais ouf (souffle). Une qualité, je suis curieuse. En fait, s'il y a un souci dans un cours que j'aimais bien et dont le professeur ne nous a parlé que d'un seul sens, j'allais chercher moi-même l'information et approfondir ma connaissance.

260 - Ir: *Est-ce que les cours vous ont apporté une plus-value ?*

-Ié: Il y a des choses que je sais aujourd'hui grâce à mes cours. Après, c'est de la culture générale. C'est vraiment de la culture générale ça ne m'a pas vraiment servi.

265 - Ir: *Sur vos compétences ?*

-Ié: Être minutieuse pour faire des dessins. J'ai appris à faire des rapports, j'avais fait des rapports de sorties pédagogiques. Aussi, j'ai appris tout ce que est outil : des fiches de lecture lire et relire des bouquins et faire des synthèses. J'ai appris à réaliser les cartes par ordinateur.

270 - Ir: *L'intégration dans le groupe, le travail individuel ?*

-Ié: Non, je faisais déjà ça. J'étais au lycée en internat où chacun a son bureau ou il doit travailler de façon individuelle deux heures chaque soir sauf le mercredi soir bien sûr. Après le travail en groupe, je l'ai appris dans les cours de musique. Donc, la géographie ne m'a rien apporté. J'avais déjà acquis ça. Sinon après, aller dans une bibliothèque pour travailler, c'était une nouvelle expérience! Je l'ai fait mais je n'avais pas concrètement travaillé.

275 - Ir: *Est-ce que maintenant vos représentations de la filière de géographie ont changé ?*

-Ié: Peut-être, au début, je n'attendais pas à ça. Il y a des choses plus détaillée à apprendre. Avant, au lycée, je disais c'est la géographie; je n'avais pas des trucs comme la géographie physique, la géographie humaine, la climatologie, les statistiques. Je n'avais pas tout ça! Je n'avais aucune idée avant de m'inscrire à la faculté. Je ne me suis vraiment pas bien renseignée et mal informée.

285 - Ir: *Est-ce que vos représentations votre projet professionnel ont-changé ?*

-Ié: Je ne sais pas quoi faire. Pour moi ça change tout le temps. Ce que je peux faire plus tard est en fonction de mes études et en fonction du marché de l'emploi. J'essaye de faire des études où il y aurait de l'emploi plus tard. Donc je pense que je ne peux pas vous répondre parce que je ne sais pas ce que je peux faire.

290 - Ir: *Comment vous allez faire pour atteindre vos objectifs du départ ?*

-Ié: Effectivement, j'avais un objectif. Enfin ! Quand j'avais passé mon bac, c'était voyager, travailler pour voyager. J'allais juste voir le monde et pourquoi ne pas faire un tour du monde. Aujourd'hui, ce n'est pas tellement possible, donc je n'ai pas tellement d'objectif à part celui d'augmenter le plus possible ma culture générale et c'est le plus important.

295

- Ir: *Avez-vous planifié vos activités?*
 -Ié: J'ai toujours des agendas où j'ai mis qu'est ce que je dois faire etc. Tout avec ma méthode des flèches et des couleurs, des tâches à faire mais après je suis dure avec moi-même c'est-à-dire lorsque je me dis je dois courir trente minutes, je faisais trente minutes mais je mets aussi dix minutes en plus. J'ai cette philosophie: quand je travaille, je prends du temps je me disais « je ne dormirais pas tant que la bibliothèque est ouverte; tu ne dors pas jusqu'à minuit ou une heure du matin il faut continuer». Généralement je m'impose un minimum de travail, une durée minimum.
- 300
- Ir: *Quels moyens allez-vous mettre en œuvre pour réussir dorénavant ?*
 -Ié: (Sourire) Si je trouve quelque chose qui vraiment m'intéresse beaucoup je donne tout ce qu'il faut, je vais travailler pour réussir. Sinon je ne sais pas. Des fois je ne sais pas qu'est ce que je veux faire, où aller, je suis perdue. Il faut (sourire), que j'aille chez un psychiatre aussi.
- 305
- Ir: *Comment vous allez rebondir ?*
 -Ié: Bon, je dois travailler. Je faisais déjà des petits boulots par ici par là. Je suis inscrite au pôle emploi. Je suis encore jeune donc je vais peut être faire une formation accélérée dans un domaine qui recrute comme auxiliaire de vie ou un autre. Qu'est ce que je vais faire plus tard, alors je ne sais rien.
- 310
- Ir: *Comment voyez-vous l'avenir ?*
 -Ié: L'incertitude. Je ne sais pas du tout ce qui va arriver dans l'avenir proche. Je ne peux rien dire. Ce qui est sûr est que je voulais avoir des enfants. Autrement, je ne sais pas du tout. Aucune idée.
- 315
- Ir: *Quels sont les principales raisons qui vous ont poussée à quitter la faculté de géographie ?*
 -Ié: La perte de motivation. J'ai eu une dépression quand on a eu les résultats des partiels. J'étais à 0,04 de la moyenne pour réussir mon semestre; ça m'a vraiment dégoûté. Peut-être ce sont les mathématiques ou l'épistémologie qui m'ont fait chuter la moyenne ... Je ne sais pas...peut-être, on n'est pas beaucoup encadré comme au lycée. Si tu n'étudies pas en cours et tu viens aux partiels et aux examens en souffrant ça ne te motivera pas tellement. Il faut avoir vraiment une grosse motivation pour venir à tous les cours et de se lever tous les matins pour travailler. Eh bien cette motivation là m'invite à ne pas y aller et de passer à côté. Je me disais des fois pourquoi faire ça si on ne m'oblige pas. (Rire) j'avais juste par contre derrière moi la pression des parents : « mais il faut que tu arrives alors. ». Je n'avais pas l'envie.
- 320
- Ir: *Est-ce que vous avez passé toutes les épreuves?*
 -Ié: Oui oui j'ai passé les partiels.
- 325
- Ir: *Et après les résultats vous n'êtes pas retournée?*
 -Ié: Oui.
- 330
- Ir: *C'était quand exactement ?*
 -Ié: En moi de Février.
- 335
- Ir: *Vous n'avez pas assisté aux cours du deuxième semestre alors ?*
 -Ié: Si si j'avais déjà assisté aux premiers cours du deuxième semestre et je les connais bien. C'était plutôt cool sauf qu'il m'a déprimé le fait que je viens de moins en moins. J'allais surtout à certains cours qui me plaisaient le plus puis au fur et à mesure, j'ai arrêté. En fait
- 340
- 345

pendant deux ou trois semaines, j'ai continué à aller à un seul cours par semaine et puis, j'ai complètement arrêté. Ils m'ont dit " *viens au partiel au moins*". Non, non je n'avais pas la motivation et en plus je n'avais même pas les cours. (Silence).

350

- Ir: *Et vous faites quoi maintenant ?*

-Ié: Moi, je suis *baby-sitter* (rire). Je m'occupe des enfants mais que les mardis donc pour le salaire ce n'est pas génial. J'ai fait les vendanges. Je travaille assez à temps partiel pour avoir toujours la possibilité de garder les enfants le mardi. Ce sont des cumules de petits emplois puisqu'on était étudiant. L'une des raisons à cause de laquelle j'ai arrêté les études c'est parce que je n'ai pas assez de revenu. C'était impossible de continuer (silence).

355

- Ir: *Vous n'étiez pas boursière?*

-Ié: J'étais boursière mais ça ne suffit pas. Je payais le transport pour aller jusqu'à mes parents aux Vosges tous les week-ends. Heureusement que mes parents se sont occupés de payer l'appartement parce qu'avec cent soixante euros de la bourse je n'ai jamais pu. En plus, il y avait tout ce qui est alimentaire les sorties, et surtout le tabac parce que je fume. Il y a un budget pour le chat aussi (rire) et à la fin du mois, il me restait qu'un euro sur mon compte (rire). C'était un des facteurs pour chercher un travail plutôt que d'aller en cours et de ne plus dépendre de mes parents et pourquoi pas après, reprendre mes études quand j'aurais enfin choisi quelque chose qui me plaisait et ou il y a de l'emploi sinon ça sert à rien.

365

- Ir: *Vous comptez, alors, reprendre les études ?*

-Ié: J'aimerais vraiment reprendre les études. Par contre ce n'est pas n'importe quelle filière. (Souffle) Une licence en anthropologie ? (Rire) Mais qu'est ce que je vais faire avec une licence en sociologie ? Je ne sais pas comment je vais faire dans un amphithéâtre de quatre cent personnes dans la licence de droit et ça sert à rien (Colère).

370

- Ir: *Que-pensez-vous de cette expérience ?*

-Ié: Ah c'est enrichissant. On va dire la jungle... Enfin la faculté est une jungle... Toute seule à la jungle. Il faut se débrouiller et commencer à vivre seul et trouver les moyens de survivre.

375

- Ir: *Et trouver sa place dans la société ?*

-Ié: C'est ça ! Trouver ma place dans la société. Et puis ne plus avoir ma mère derrière moi qui me dicte « *il faut faire ceci il faut faire cela il faut manger il faut faire la vaisselle* ». Donc il y a tout ça à gérer toute seule. S'autogérer c'est enrichissant. C'est bien, il faut évoluer (rire).

380

- Ir: *Vous n'avez pas regretté votre départ ?*

-Ié: Non, non.

385

- Ir: *Pas du tout ?*

-Ié: Aujourd'hui ? Oui un peu. Surtout la vie estudiantine. J'ai un peu de regret quand je reviens chez moi et je passe par le centre du campus, j'avais un peu cette nostalgie. Il y a tous les étudiants partout. Je regrette un peu avec le recul.

390

- Ir: *Y-a-t-il d'autres choses que vous souhaitez aborder ?*

-Ié: Ce que j'ai beaucoup aimé à la faculté et à l'université en général ils ne nous prenaient pas forcément pour des petits gamins mais des adultes. C'est un peu de l'égalité. Avant il y avait toujours un écart entre les professeurs et les élèves. À la faculté chez certains professeurs on est du même niveau qu'eux. Il te mette sur un piédestal (rire) c'est glorifiant n'est ce pas !

395

C'est une bonne expérience mais j'étais déçue d'avoir tout lâché au cours de l'année (silence)
et de ne pas savoir ce que je vais faire plus tard. C'est un choix, il fallait assumer (silence).

400 - Ir: *Je vous remercie d'avoir accepté de nous consacrer votre temps pour ce précieux
témoignage et je ne vous souhaite que de bonnes choses.*

-lé: Merci je vous encourage pour vos recherches.

- Ir: *Merci bien.*

Entretien n°4

-Interviewer: *Pouvez-vous vous présenter?*

-Interviewé : J'ai 22 ans, je suis en couple et j'habite à Strasbourg.

- Ir: *Qu'elle est la profession de vos parents?*

-Ié: ouvrier et employé.

5 - Ir: *Vivent ils ensemble?*

-Ié: Non depuis très très longtemps. En fait je n'ai pas vécu avec mes parents non plus.

- Ir: *Pouvez vous nous parler de votre famille?*

10 -Ié: D'accord. Pour faire court dès l'âge de quatre mois, ma mère m'a abandonnée et j'ai vécu chez une famille d'accueil pendant dix ans. Puis j'ai vécu cinq ans chez ma mère mais c'était mal passé puis j'étais placée chez ma grand-mère jusqu'à mes dix huit ans où j'ai déménagé avec mon copain.

- Ir: *Est ce que vos parents dépensent pour vous?*

15 -Ié: Rien du tout.

- Ir: *Avez-vous des frères et sœurs?*

-Ié: J'ai une demi-sœur, du côté de mon père qui a onze ans.

20 - Ir: *Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire avant de vous inscrire à l'université en 2013/2014?*

-Ié: C'était toujours dans le Bas-Rhin. Je n'ai jamais eu de soucis. Au lycée, j'ai eu mon bac avec une mention assez bien puis je me suis dirigée vers la psychologie à l'université sans succès, parce que ça ne m'intéresse pas.

25

- Ir: *Vous n'avez pas redoublé durant votre cursus au collège ou au lycée?*

-Ié: Non.

- Ir: *Avez-vous un autre diplôme?*

30 -Ié: Non, mais j'ai un certificat en PSC1, secourisme, c'est tout.

- Ir: *Quelles sont vos motivations pour vous inscrire en psychologie ?*

35 -Ié: Bon, d'une part je ne voulais pas me retrouver toute seule, et d'autre part parce que je n'ai pas une grande idée de ce que je voulais faire. Alors, je me suis dit que la Psychologie ça peut être sympathique et j'avais une amie qui y allait et du coup je suis allée.

- Ir: *C'est juste parce que vous avez une amie qui va faire aussi la psychologie?*

-Ié: Oui, je ne savais pas quoi faire et du coup je l'ai suivie.

40 - Ir: Vous n'avez pas eu recours à d'autres personnes pour vous renseigner et vous informer sur les offres de formations ?

-Ié: Bon au lycée, c'était mal fait l'orientation, parfois il ya des séances d'information mais c'était en fonction des personnes qui venaient, il n'y a pas de gens de STAPS ou de la Chimie mais il n'y a pas de partout. Bon en fait, à partir du moment où on ne voit pas le contenu du
45 cours de psychologie, on ne peut pas le savoir, ce n'est pas comme la Chimie où l'on connaît à peu près qu'est ce qui nous attend.

- Ir: Que signifie pour vous la discipline de psychologie?

-Ié: (Silence) J'ai une définition que j'ai apprise, du coup, pour moi je veux dire que ici
50 (Silence) beaucoup de sciences, ici spécialement sur Strasbourg.

- Ir: Quels sont les projets professionnels que vous ambitionnez en vous inscrivant à la filière de psychologie?

-Ié: Bon je n'avais pas d'espoir précis. Enfin, mon but était toujours soit de travailler dans
55 l'administration soit dans le social comme assistante sociale, être utile. J'aime bien me sentir utile dans la société.

- Ir: Avez-vous d'autres ambitions?

-Ié: En fait, mes ambitions étaient personnelles et pas tellement professionnelles. C'est
60 d'avoir une belle famille.

- Ir: Pourriez vous nous décrire votre quotidien à la faculté de psychologie ?

-Ié: Au début ça allait, la faculté c'est bien, c'est nouveau. Et d'un coup on n'a plus l'énergie
65 de se rendre le matin en cours, on essaye de préparer les cours même si au final ça n'était pas ce qu'on a attendu et puis au fur et à mesure je n'ai plus envie d'aller tous les jours et à partir de Janvier j'allais de moins en moins.

- Ir: C'est-à-dire qu'au départ vous avez l'envie d'aller à la faculté mais, au fur et à mesure des jours qui passent, tout a changé?

70 -Ié: Oui je me rends compte que ce n'était pas ce que j'ai cherché mais j'ai continué d'y aller jusqu'à la fin au moins pour mes TD et mes examens parce que je suis boursière.

- Ir: Vous avez assisté aux TD et aux examens jusqu'à la fin de l'année ?

-Ié: Oui.

75

- Ir: Connaissiez-vous le personnel travaillant à la faculté ? Quel type de relation entretenez-vous avec eux ?

-Ié: Bon, au département de la psychologie, je n'ai de soucis ni avec les secrétaires ni avec les
80 ouvriers ou les collègues. Le respect mutuel. Je trouve souvent le secrétariat toujours ouvert mais il y a des heures pendant les quelles ils ne sont pas disponibles ou ils ne sont pas motivées, peut-être parce qu'il y a trop de monde ou trop de travail. Par contre, tout ce qui est au dessus généralement ce n'est pas tellement utile de les connaître tel que le doyen ou autres.

- Ir: *Est-ce que vous étiez bien accueillie le premier jour à la faculté ?*
- 85 -Ié: Oui parce qu'à la faculté ils avaient des associations d'étudiants qui ont fait une prérentrée de plusieurs jours et, comme ils avaient déjà un groupe de travail qui s'est formé de la promotion et qui se communique entre eux. Donc, on n'était pas seul et ça nous a beaucoup aidés. Il y a eu aussi beaucoup de réunions d'information.
- 90 -Ir: *Avez-vous été confrontée à des procédures administratives qui nécessitent la connaissance des technologies de l'information et de la communication?*
- Ié: Non pas du tout. Je n'ai aucun souci.
- Ir: *Connaissez-vous Moodle ou STUDS ?*
- 95 -Ié: Ah je connais Moodle et je connais comment ça fonctionne. Il fallait juste comprendre les premiers pas puis après c'est bon.
- Ir: *Très bien. Et les cours paraissent ils intéressants?*
- Ié: Je pense que pour quelqu'un d'autre que moi oui mais pour moi non.
- 100 - Ir: *Les cours ne vous intéressaient pas?*
- Ié: Non, trop de sciences pour moi.
- Ir: *C'est-à-dire que vous n'avez pas les compétences en la matière?*
- 105 -Ié: Oui je trouve que la majorité des matières de la licence sont des matières trop scientifique telles que la Biologie, les Statistiques, la Neurosciences. C'est plutôt de la science que de la littérature ou de la philosophie ou de la psychologie.
- Ir: *Vous m'avez dit que vous avez eu une bourse et vous pouvez la perdre si vous n'êtes pas présents en cours ou aux examens ?*
- 110 -Ié: C'est ça mais ça dépend des cas.
- Ir: *Alors est-ce que vous avez séché beaucoup de cours ?*
- Ié: Ça dépend des cas (rire).
- 115 - Ir: *comment ?*
- Ié: Bon que dans les CM. Parce qu'ils ne font pas l'appel. Ils ne peuvent pas savoir que je ne suis pas là et le plus important pour moi c'est que je voulais conserver ma bourse parce que j'étais en cité universitaire et il fallait que je paye mon loyer et je n'avais pas tellement envie de rester à la campagne chez ma grand-mère.
- 120 - Ir: *Avez-vous consacré assez de temps pour la révision des cours et la préparation des examens ?*
- Ié: Pas du tout. Non ! Au début du premier semestre puis après C'était deux semaines avant les partiels que j'ai révisé sinon dans le reste je n'ai pas suivi. Je ne fais que prendre des notes parce que ça ne me plaisait plus.
- 125

- Ir: *Avez-vous des amis sur le campus ?*
 -Ié: Oui, en psychologie, en sociologie et en sciences. J'ai partout.
- 130 - Ir: *Que pensez-vous de ces rencontres ?*
 -Ié: Bon, ça dépend, il y a des gens un peu distants. Il y a d'autres, on les voit tout au long des études, mais après on les verra probablement plus.
- 135 - Ir: *Est ce que je peux comprendre que ce n'est pas quelque chose de solide et il n'y a pas de convivialité ?*
 -Ié: Si si, ils sont des gens bien et trop gentils. Mais si je les croise je dis bonjour et de leur part c'est pareil. Et si, je ne les croisais pas, je ne vais pas chercher de savoir leurs nouvelles et eux ils ne cherchent pas à savoir de mes nouvelles.
- 140 - Ir: *Avez-vous fait des activités associatives sur le campus ?*
 -Ié: Oui à la faculté de psychologie, il y a une association qui gère la cafeteria et de temps en temps je fais la permanence en étant bénévole.
- 145 - Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes durant votre scolarité ?*
 -Ié: Non, non à l'université non. Mais c'était toujours, quand j'avais quinze ans et surtout en première et en seconde ce qui ne me laisse pas me concentrer.
- Ir: *Comment vous faites face aux situations problèmes dans les cours ou ailleurs ?*
 150 -Ié: Alors si dans les cours, je dois chercher une méthode de travail qui me facilite la tâche et me fait gagner du temps et d'énergie. Si j'ai un problème avec une personne directement je peux régler toute seule. Je réglais toute seule sinon je fais appel au délégué.
- Ir: *Comment vous avez réagi lorsque vous avez eu une mauvaise note ?*
 155 -Ié: Bah à part trois notes que j'ai eues au dessus de la moyenne pour les autres je n'ai pas eu au dessus de quatre. Donc, on ne peut pas dire que j'ai eu une réaction spéciale tout simplement parce j'avais l'habitude (rire).
- Ir: *C'est-à-dire que ça ne vous a pas dérangée ou énervée ou culpabilisée un peu ?*
 160 -Ié: Si j'ai vraiment voulu réussir en psychologie parce que ça m'avait intéressé, j'étais vraiment en colère contre moi-même (rire).
- Ir: *Quels sont selon vous les difficultés rencontrées lors de la réalisation de vos tâches liées aux études ?*
 165 -Ié: Je ne suis pas quelqu'un qui est trop auto-discipliné, en dépit des apparences. Donc, j'ai eu du mal à me mettre seule au travail. Vraiment, il faut toujours quelqu'un qui me pousse c'est ça ma principale difficulté.

Q- *Est ce que vos représentations à votre projet et à votre filière ont changé au fil du temps ?*

- 170 -Ié: Mon projet principal est d'avoir le niveau Licence, d'avoir le diplôme qui s'appelle Licence quelque soit la spécialité. Mon projet n'a pas changé et pour l'instant je ne peux faire que des objectifs à court terme.
- Ir: *Votre projet professionnel a-t-il changé?*
- 175 -Ié: Bah, maintenant je veux aller vers l'administratif. Mon copain m'a raconté ce qu'il faisait tous les jours et ça me semble relativement plus intéressant que d'être sans emploi ou vivre du RSA.
- Ir: *Comment vous allez faire pour arriver à réaliser vos objectifs de départ ?*
- 180 -Ié: Bah, rester sur un groupe solidaire et savoir gérer le temps du travail.
- Ir: *Ça vous encourage ?*
- Ié: Oui.
- 185 - Ir: *Est-ce que vous planifiez vos travaux?*
- Ié: Non, c'est comme je l'avais dit, c'est comme le ménage il y a un jour avec et un jour sans.
- Ir: *Comment vous gérez votre temps alors ?*
- Ié: Assez mal, Mais disant simplement que je dois fixer comme une *deadline* si je veux vraiment que je finis. Mais je procrastiniais beaucoup (rire).
- 190 - Ir: *Quels moyens êtes-vous prêt à mettre en œuvre pour réussir dorénavant?*
- Ié: Bah comme tout le monde, c'est cesser de procrastiner.
- 195 - Ir: *C'est juste ce problème ?*
- Ié: En fait, c'est vraiment le gros problème. Je comprends bien. Je comprends facilement et j'apprends assez vite.
- Ir: *Comment vous allez rebondir ?*
- 200 -Ié: Changer de filière. Faire une licence de sociologie parce que ça m'intéresse. Même, si vraiment j'étais intéressé, même si je redouble en première année il y a toujours une deuxième où je peux rattraper. Pour moi, c'est une année d'échec en soi. C'est une année perdue. C'est une année où j'ai pris un an de retard.
- 205 - Ir: *Pour quelle raison avez-vous quitté la faculté ?*
- Ié: Le fait que ça ne m'intéresse pas du tout, que c'était beaucoup scientifique et je crois que j'avais peut-être pu réussir si je venais d'une filière scientifiques. Donc ça ne m'a pas intéressé. C'est trop scientifique. Je n'aime pas à la base. Vu que je n'ai pas les bases en sciences c'était impossible de réussir.
- 210 - Ir: *Et c'était quand exactement ?*
- Ié: Avant les partiels, vers décembre. Je suis allé toute de suite.

- Ir: *Et maintenant que pensez-vous de cette expérience?*
215 -Ié: J'aurai peut-être dû poser plus de question par rapport à mon orientation, essayer de faire plus de recherche aussi. (Silence). Faire que ce qui m'intéresse.
- Ir: *Considérez-vous que vous êtes en situation d'échec ?*
220 -Ié: Non.
- Ir: *Pardon?*
-Ié: Non.
- Ir: *Regrettez-vous votre départ de la faculté de psychologie?*
225 -Ié: Non. Pas du tout.
- Ir: *Avez-vous d'autres choses que vous souhaitez aborder ?*
-Ié: Je suis ravie d'échanger avec vous.
- 230 - Ir: *Je vous remercie pour ce témoignage.*
-Ié: Ben de rien c'est avec plaisir.

Entretien n° 5

-Interviewer: *Est-ce que vous pouvez vous présenter ?*

-Interviewée: J'ai 23 ans. Mes parents sont des ouvriers. J'ai un frère qui est cadre et qui a eu un master en management et marketing. J'étais en DUT technique de commercialisation.

5 - Ir: *Habitez-vous à Strasbourg ?*

- Ié: Oui pour mes études sinon j'habite à Sélestat avec la famille.

- Ir: *Quel niveau d'études avaient vos parents ?*

- Ié: Ma mère a un CAP et mon père a un diplôme équivalent au baccalauréat.

10

- Ir: *Est-ce que vous avez une idée sur le revenu mensuel de vos parents ?*

- Ié: Il me semble le SMIG pour les deux.

- Ir: *Êtes-vous une famille nombreuse ?*

15 - Ié: On est que deux enfants.

- Ir: *Est-ce que vous pouvez nous parler de votre parcours scolaire avant de vous inscrire à l'université ?*

20 - Ié: Bon, j'étais une assez bonne élève au collège. Ensuite, au lycée, j'ai fait SES et principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ce qui m'a amené à faire STMG, sciences technologiques de management et de la gestion. En terminale, j'ai fait la spécialité marketing. C'était mon option le marketing. Je n'ai pas redoublé. Mon niveau au collège était bien et au lycée est passable pour ne pas dire qu'il s'est dégradé.

25 - Ir: *Quel baccalauréat avez-vous passé ?*

- Ié: STMG, marketing et sections européennes.

- Ir: *Avez-vous un autre diplôme à part le baccalauréat ?*

- Ié: Non, le brevet comme tout le monde.

30

- Ir: *En vous inscrivant à cette filière à l'université, quel était votre projet ?*

- Ié: En fait, je n'avais pas de projet. J'ai simplement choisi de débiter dans la commerce en me disant que ça va m'ouvrir un maximum de portes et va me permettre de réfléchir encore. Une raison de plus de savoir ce que je vais faire exactement plus tard.

35

- Ir: *Que signifie pour vous la filière du commerce que vous avez fait ?*

40 - Ié: Alors beaucoup de travail et beaucoup de stress. Mais vraiment c'est une filière qui nous aide beaucoup dans tous les domaines du commerce et ça ouvre un maximum de portes. Et franchement, je pense que c'est une formation complète parce qu'elle peut toucher à tous les domaines d'activités.

- Ir: *Avant de vous inscrire à cette filière avez-vous un projet professionnel clair ?*
- Ié: Oui, j'aimerais être manager dans un point de vente lié à la cosmétique ou bien être chef de projet éventuellement pour la création d'une marque ou d'un produit cosmétique. C'était mon rêve depuis toujours

- Ir: *Pouvez vous nous expliquer un peu plus ?*
- Ié: Pour le côté manager, cette formation va me permettre de savoir gérer une équipe en leur fixant des objectifs tout en restant dans un domaine d'activité qui me plaît qui est la cosmétique et la parfumerie. De ce côté, j'avais un challenge aussi d'être un chef de projet. Mais ce qui m'intrigue c'est que le commerce est un domaine complexe basé plutôt sur les chiffres et les produits que sur l'humain.

- Ir: *Est ce que vous pouvez nous décrire votre quotidien à l'IUT?*
- Ié: Je peux dire que c'est différent par rapport au lycée ou à la faculté. Tout simplement, on ne peut pas dire qu'on est limité à un mode de vie scolaire monotone dans le sens où rien que les emplois du temps changent toutes les semaines. On a tout le temps de nouveaux cours. Par exemple un mois on a des mathématiques pour deux ou trois jours par semaine et le mois suivant on n'a plus de la mathématique. En fait, il y a de nouvelles matières qui viennent sans cesse durant toute l'année et, en fait, ça nous oblige à travailler beaucoup plus dans le sens d'avoir des compétences le plus rapidement possible. Donc, le matin on arrive soit on a un cours dans un amphithéâtre de 150 personnes où les professeurs qui sont compétents prenaient beaucoup de temps à expliquer la matière soit en TD qui nous a permis d'avoir une relation plus proche avec les professeurs et poser des questions. On a encore des TP qui nous permettent de mieux cibler les notions de cours où beaucoup d'étudiants ont des lacunes. Pour résumer, les cours représentaient tous de la théorie tandis que les TD et les TP sont la mise en scène.

- Ir: *Est-ce que vous connaissez la hiérarchie de votre établissement par exemple ; le directeur, les secrétaires, le chef de département ?*
- Ié: En fait, ils se sont présentés le premier jour de la rentrée. Mais en tant qu'étudiant j'étais plus en contact avec le directeur de département, mais les autres, on ne les voit pas.

- Ir: *Est-ce que vous étiez bien accueillie à l'IUT?*
- Ié: Oui, les premiers jours à l'IUT, tout a été expliqué aux étudiants: les salles, les amphithéâtres. Ça nous a permis de trouver facilement les bâtiments et les salles de cours. Il y a toujours un personnel à l'accueil qui nous dirigeait.

- Ir: *Vous n'avez pas eu de problèmes ou de soucis au niveau du secrétariat ou au niveau des procédures administratives ?*
- Ié: Non, je n'ai pas eu.

- Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes lors de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication pour des besoins administratifs ou pédagogiques liés à vos études ?*

85 - Ié: Non ! On avait comme à l'université de Strasbourg L'ENT mais la particularité de l'IUT c'est qu'on avait de plus l'intranet. Donc, on avait toutes les informations liées à notre département.

- Ir: *Vous recevez les informations à temps ? Vous n'avez pas eu de soucis au niveau de la communication ?*

90 - Ié: Non.

- Ir: *Quelle relation avez-vous avec les enseignants ?*

95 - Comme toutes les relations enseignant-étudiant, il y a une grande distance et moi personnellement je ne leur parlais pas hors du cours. Je disais simplement bonjour par politesse.

- Ir: *Avez-vous séché des cours ?*

100 - Ié: Non pas du tout. Je n'ai séché que lorsque j'étais vraiment malade. Il y a toujours une excuse valable.

- Ir: *Est ce que vous faites des plannings ?*

105 - Ié: Non ! Je fais au jour le jour. Je n'ai pas une organisation du travail mais juste la veille. Je disais ok je vais réviser le droit privé pour demain, je révise jusqu'à ce que je m'épuise. Je ne peux pas faire un planning chaque fois. Je n'ai pas un planning d'organisation. Je ne suis pas une fille très organisée.

- Ir: *Comment gérez-vous votre temps alors ?*

110 - Ié: Assez libre. Je suis désolée mais c'est comme ça que je fonctionne. Lorsque j'ai quelque chose à faire je le fais quand je peux. Je fais ça parfois pour une heure par jour mais ça ne va pas être comme ça tout le temps. Enfin ça dépend de moi: comment je vais travailler et comment je le sens aussi.

- Ir: *Comment avez-vous révisé les cours ou les examens ?*

115 - Ié: Alors quand j'étais à l'IUT j'avais une bonne méthode pour étudier. En fait j'ai une mémoire visuelle. Je reliais mes cours et je faisais des schémas. En fait, je reliais mes cours en essayant de les apprendre par cœur. Mais généralement, cela ne fonctionnait pas. Je ne sais pas pourquoi? Parce que j'ai besoin d'imaginer les cours sous forme de dessins et ça m'a aidé à franchir deux heures par exemple sur un exercice d'allemand. Mais malheureusement
120 toujours, je n'arrivais pas à comprendre parce que justement je lisais en essayant de mémoriser les phrases.

- Ir: *Et combien d'heures avez-vous consacré par jour ou par semaine pour les études ?*

125 - Ié: Pas assez. Mon échec peut être lié à ça.

- Ir: *Pourquoi ?*

- Ié: En fait, c'était ma première année d'indépendance. Il y a les soirées et les sorties avec les copains. Trop de temps perdu. Je peux dire que je ne me rendais pas compte qu'il fallait

130 autant travailler et à jour. C'était tellement difficile de se rattraper le weekend. On se retrouve face à un énorme tas de cours. Et vraiment, je n'avais aucune méthode de travail pour pouvoir rattraper le retard.

- Ir: *Personne ne vous a aidée pour vous retrouver ?*

- Ié: Non.

135

- Ir: *Est-ce que vous avez fait le premier pas vers les enseignants et vos collègues ?*

- Ié: J'étais vraiment timide à ce moment là et je n'ai pas demandé de l'aide. Je ne sais pas pourquoi ? Peut être parce que je ne veux pas aller vers les autres et du coup ça ne m'a pas aidé. Maintenant, même si c'est trop tard mais je suis arrivé à un stade où j'ai pu comprendre mes erreurs. Je sais maintenant ce que je peux faire mais c'est un peu tard.

140

- Ir: *Avez-vous des amis à l'IUT ?*

- Ié: Oui, en fait vu qu'on a des TP ça nous rapproche forcément des membres du groupe. En fait, on était à la base quinze et au fil de l'année beaucoup de personnes sont parties. On se retrouvait à huit et forcément c'est plus convivial et d'autres relations entre les gens qui se créent.

145

- Ir: *Que pensez-vous de ces rencontres ? Est ce qu'elles sont enrichissantes ?*

- Ié: Ces personnes m'ont motivée pour aller jusqu'au bout de l'année parce qu'à ce moment là je voulais l'arrêter à deux ou trois mois juste de la fin de l'année scolaire et ils m'ont dit : "aller, il y a encore deux ou trois mois". On va dire ils m'ont tirée vers le haut dans le sens où ils m'ont dit "écoute peut être ce n'est pas votre année mais dis tu : je vais jusqu'à la fin, peut être j'aurais de la chance d'avoir de bons résultats".

150

- Ir: *Généralement avez-vous travaillé en groupe ?*

- Ié: On avait beaucoup de travail, beaucoup de projets, et souvent en groupe.

155

- Ir: *Est-ce que vous allez vers vos camarades de classe pour travailler ensemble ou souvent c'est eux qui sont venus vers vous ?*

- Ié: Ça dépend, si c'est un travail de groupe où il faut rendre par exemple un projet dans ce cas là l'un ou l'autre posait la question si on se voit à la pause de 15h par exemple pour faire le travail ensemble. Maintenant, si c'était un travail individuel c'est un peu chacun pour soi.

160

- Ir: *Quels sont les principaux problèmes que vous avez rencontrés à l'IUT ou sur le campus ?*

- Ié: On ne peut pas dire que j'ai vraiment des problèmes à l'IUT. J'ai juste mis du temps pour m'intégrer. En fait j'ai mis plus de 3mois à m'intégrer dans ma classe et c'est la seule chose qui m'a dérangée sinon avec les professeurs je n'ai pas eu des problèmes. C'est d'autant plus bizarre et difficile que j'étais loin de mes parents vu que je n'ai jamais été seule.

165

- Ir: *Comment avez-vous fait face à une situation problème ? Par exemple face à la solitude ?*

170

- Ié: Dans une situation de crise, il y a un élément déclencheur. Je dois déjà savoir quel type de problème. S'il est lié à la violence ou c'est pacifique ou si ça vient juste de nous. Après le problème c'est moi. Je me remets toujours en question et je revois justement quelles sont les solutions que je peux apporter à ce problème. Enfin, en étudiant les solutions et en voyant si aucune ne marche, il y aura un qui va marcher un jour. Moi je parle du principe lorsque que j'ai un problème.
- 175
- Ir: *Comment auriez-vous réagi si la situation problème était dans la salle des cours ou chez vous face à un exercice que vous n'avez pas compris ou résolu ?*
- 180
- Ié: Je regarde quelles sont les choses que je ne comprends pas par exemple ou les méthodes que je ne comprends pas, après en fonction de ça je vois qu'est ce que je peux déduire et qu'est ce qui a changé ou pas à partir ou en fonction de cette déduction.
- Ir: *Je comprends que c'est une remise en question de vos compétences ?*
- 185
- Ié: Oui c'est ça.
- Ir: *Pouvez vous m'expliquer ?*
- Ié: J'ai tendance à me dire que je peux toujours faire mieux et je n'étais jamais satisfaite. Quand je ne sais pas quelque chose je me dis que c'est moi qui n'ai pas assez bien fait les choses tout simplement.
- 190
- Ir: *Comment avez-vous réagi face à une mauvaise note ?*
- Ié: En général ça dépend des matières et s'il est au début ou à la fin de l'année. Mais généralement ça m'a agacé un peu et ça m'a stressé.
- 195
- Ir: *Une déception ?*
- Ié: Voilà exactement. Je ne trouve pas le mot.
- Ir: *Est ce que vous arrivez à bien réaliser généralement les tâches quotidiennes liées aux études ?*
- 200
- Ié: Oui mais en général il faut me montrer ou me donner un exemple et après je pars de l'exemple.
- Ir: *C'était toujours votre stratégie ?*
- 205
- Ié: Oui je n'arrive pas. Par exemple si vous me donnez un exercice de mathématique et vous me demandez de le faire et si aucune personne ne me donne un exemple je ne peux pas le faire malgré toute la volonté.
- Ir: *Quels sont vos atouts et vos lacunes ?*
- 210
- Ié: Alors mes atouts actuellement je sais gérer mieux le stress. Avant je l'ai géré tellement mal. J'ai fait des crises d'angoisse assez fréquemment ce qui a impliqué beaucoup d'absences. Donc j'étais malade tout le temps. Et une autre lacune j'étais renfermée. Je ne parlais pas. J'étais timide. Cet échec m'a appris à m'intégrer, à m'ouvrir aux autres en quelques sorte et

215 ne plus être timide tout au long des projets qu'on va représenter face à un grand nombre de
personnes. Après au niveau qualités je suis une personne très généreuse. (Silence)
Et du coup j'ai souvent le plaisir d'aider quelqu'un à chaque fois où j'en ai l'occasion je veux
aller vers la personne pour l'aider. Une autre qualité que j'ai c'est l'écoute. Souvent quand il y
a quelqu'un qui a un problème, il peut compter sur moi. C'est lié un peu à la générosité.

220

- Ir: *Est ce que votre passage à l'IUT, vous a apporté une plus-value ?*

- Ié: Oui, clairement oui. Je n'ai pas réussi mon année mais ça m'a déjà permis d'être plus
expressive avec les autres. Donc je ne suis plus timide. Ça m'a permis de me rendre compte
que mes méthodes de travail étaient vraiment médiocres. Ça m'a permis de faire une certaine
225 ouverture d'esprit et ça m'a permis de me rendre compte de ce qui se passait tous les jours
grâce à l'ouverture d'esprit. Parce qu', en fait, on a eu un négociateur de crise qui nous a fait
des cours et nous a expliqué que son métier consiste par exemple à négocier avec quelqu'un
qui va se suicider, de découvrir pourquoi il veut faire ça et essayer de le sauver. Cette personne
sauve des vies quasiment tous les jours et ceci m'a permis de faire attention à des petits détails
230 tous les jours et me contenter finalement d'être comme je suis et de moins exiger des autres.

- Ir: *Est-ce que vos représentations de la filière et de l'IUT ont changé au fur et à mesure du
temps?*

- Ié: Oui, en fait dès le départ il y a le marketing je l'ai adoré parce que j'ai adoré ça en
235 terminale en STMG. Et puisque j'avais des cours de marketing dans l'IUT qui est d'ailleurs la
plus grosse partie des matières, on avait quasiment que ça. C'est intéressant au début ces
choses qu'on voit dans la vie de tous les jours par exemple comment sont exposés les rayons
dans les magasins. C'est intéressant parce qu'on le vit tous les jours. Mais après quand on va
dans les domaines des entreprises, ça m'intéresse moins. Et du coup, ça ne m'intéressait plus
240 et après mes notes ont chuté. Ce qui m'a confirmé la chose ce que je ne m'attendais pas à
avoir des cours de comptabilité. Je me suis dit bon ok, il y a la comptabilité et on doit faire
avec.

- Ir: *Est ce que vous gardez maintenant le même projet professionnel qu'au départ ?*

245 - Ié: Au début, je ne sais pas qu'est ce que je vais faire. Je sais que je veux travailler dans la
cosmétique mais au fur et à mesure, cette filière m'a aidée à savoir si je vais travailler dans le
management et dans les ressources humaines éventuellement ou pas. Oui, ça m'a aidée à
savoir qu'est ce que je veux faire.

250 - Ir: *Je comprenais que vos objectifs au départ ne sont plus les mêmes à la fin de l'année,
alors comment vous allez faire pour réaliser votre projet ?*

- Ié: Maintenant pour être honnête, ce que je fais à la faculté, je le fais avec dépit parce que
quand j'avais la réponse de mon IUT qui m'empêchait de redoubler et de trouver une autre
filière et du coup il fallait trouver quelque chose où on peut s'inscrire librement sans passer
255 par l'admission post bac puisque toutes les phases ont été terminées, donc je me suis réinscrite
en AES mais je sais que je ne veux pas finir dans la comptabilité et dans le droit. Maintenant
je n'ai pas d'objectif plus précis. Mon objectif c'est de réussir mes trois années. Mais pour

l'instant c'est juste étudier pour avoir un diplôme même si ce n'est pas celui qui me plaît. Je n'ai pas d'objectif précis pour cette année.

260

- Ir: *Quels sont les moyens que vous allez mettre en œuvre pour réussir ?*

- Ié: Par rapport à l'IUT, ça sera plus d'heures de travail pour moi. La méthode de travail va changer par exemple pour les cours de droit je vais faire des schémas, des dessins pour qu'après dans ma tête ça sera plus clair ou je vais faire créer des histoires qui vont me donner l'envie de réviser. Après, ça sera en fonction des heures de cours. En fait, je me base sur la créativité pour pouvoir travailler.

265

- Ir: *Comment vous voyez l'avenir ?*

- Ié: Flou, pour l'instant dans le sens où je sais ce que je veux faire plus tard mais je ne sais pas si je reste ou non à Strasbourg. Je veux partir là où il y a plus d'opportunité peut être à Paris pour l'instant. Je ne sais pas encore. Mais je pense que, petit à petit, je peux prendre une décision qui jouera ou non à ma faveur.

270

- Ir: *Si maintenant, vous rencontrez des soucis dans cette nouvelle filière, comment vous allez rebondir ?*

275

- Ié: Vu que j'ai déjà un projet personnel établi j'ai un plan B. Donc, je sais dans quelle école je peux me diriger et dans quelle formation et après quelle entreprise contacter pour éventuellement travailler.

280

- Ir: *Bientôt on arrive à la fin de notre discussion pouvez vous résumer les raisons pour lesquelles vous avez quitté l'IUT ?*

- Ié: Clairement, l'échec lié au manque de travail, à la mauvaise méthode de travail que j'aie. Sinon j'ai la capacité de réussir à l'IUT c'est juste je n'avais pas la méthode de travail adéquate. Je ne savais pas comment il fallait faire avec mes cours et forcément comment organiser le temps pour réviser. Ça ne peut pas être une autre chose. C'est une bonne filière c'est juste ces deux problèmes.

285

- Ir: *Exactement quand est ce que vous quittez l'IUT ?*

- Ié: Dans ma tête, c'était trop tôt, vers les vacances de décembre. Mais administrativement c'était au mois de juin lorsque la scolarité m'a envoyé un mail pour me dire que je n'avais plus le droit de redoubler.

290

- Ir: *C'est-à-dire vous avez passé les examens du 1er et du 2ème semestre ?*

- Ié: Oui, après les examens du deuxième semestre on était en stage pendant un mois et on avait, comment on appelle ça (silence) la présentation de notre stage qui était notée. Et après une semaine, ils m'ont informée que je ne peux pas redoubler pourtant j'ai fait tout le programme.

295

- Ir: *Considérez-vous-que vous êtes en situation d'échec ?*

- Ié: Oui, pour l'IUT oui mais pour la nouvelle filière j'espère que non mais je pense que ça devra aller.

300

- Ir: *Que-pensez-vous de cette expérience ?*

305 - Lé: J'ai appris beaucoup de choses et j'ai rencontré beaucoup de personnes qui m'ont
marquée et c'est du positif. Mais pour moi c'est un échec. J'ai appris beaucoup de choses
malgré le fait que je n'ai pas réussi mon année. Ça va me permettre maintenant de mieux
réussir. Donc c'est une expérience positive.

- Ir: *Vous n'avez pas regretté ce départ ?*

310 -Lé: Si, j'ai beaucoup regretté au début. Après je me suis dit écoute c'est une faute maintenant
il ne faut pas la refaire, et par l'expérience que j'ai, je vais faire de mon mieux pour réussir.

- Ir: *Avez-vous quelques choses à ajouter ?*

315 -Lé: Non merci pour cette rencontre.

- Ir: *C'est moi qui vous remercie de m'avoir accordé votre temps. Bonne continuation.*

-Lé: Merci

Entretien n°6

-Interviewer: *Est-ce -que vous pouvez vous présenter ?*

-Interviewé : Je m'appelle Monique, j'ai trente et un an et... (Silence)

5

- Ir: *Quelle est la profession de vos parents ?*

-Ié: Ma mère est psychologue et mon père, il a un commerce.

- Ir: *Habitez-vous à Strasbourg?*

10 -Ié: Moi oui mais pas eux.

- Ir: *Vos parents vivent-ils ensemble?*

-Ié: Oui

15 - Ir: *Quel revenu ont-ils à peu près?*

-Ié: Aucune idée.

- Ir: *Aucune idée? Je souhaiterais savoir si la situation financière de votre foyer est confortable?*

20 -Ié: Je peux dire que la situation est standard.

- Ir: *Est-ce que vous êtes issue d'une famille nombreuse?*

-Ié: Bah, on est trois. Je ne sais pas si c'est considéré comme une famille nombreuse ou pas mais on est trois enfants.

25

- Ir: *Vous habitez encore avec vos parents?*

-Ié: Ah non, non, non. (Sourire)

- Ir: *Pouvez-vous nous décrire votre parcours scolaire avant de vous inscrire à l'université?*

30

-Ié: Alors j'ai... oulaaa ! J'ai suivi le cursus scolaire standard, j'ai choisi le cursus littéraire parce que j'adore les langues. J'ai eu mon bac littéraire en 2004. Après une discussion et on va dire influence parentale, je suis partie en droit, en faculté de droit donc ça c'était à Toulouse, seulement, j'étais pas du tout mûre, j'avais 19 ans, j'étais pas du tout mûre pour l'université à l'époque, donc du coup, j'ai fait trois ans oui c'est ça, trois ans et j'ai redoublé la première année. Donc, la première année j'ai quasiment rien eu du tout. Le deuxième coup, je crois qu'il manquait qu'une matière pour avoir ma première année. En deuxième année, j'ai validé quelques matières, mais pareil ce n'est pas phénoménal non plus. Donc du coup, après je suis allée vivre à l'étranger, puis j'ai travaillé, puis j'ai fait une formation rapide, une formation d'aide soignante. J'ai travaillé comme aide soignante

40

mais j'ai réalisé que le milieu médical se dégrade beaucoup et du coup c'est ce qui m'a
remotivé pour revenir à l'université ici à Strasbourg. Euh, alors à la base j'étais donc en
2013/2014 j'étais inscrite en première année de Licence de Chinois. Alors pourquoi le
45 Chinois? Parce que, (silence) j'étais attirée par tout ce qui est médecine chinoise et tout ce
qui est autour de ça. Donc, je me suis dit que je pourrais en faire mon futur métier. Le
problème c'est que c'est quelque chose qui est complètement aléatoire, parce que c'est une
profession libérale à proprement parler en France donc ça ne m'assurerait pas de revenus
réguliers parce que, si vous voulez, ce n'est pas trop aléatoire. Donc du coup, je suis
revenue à mon point fort à savoir l'anglais, parce que j'ai vécu deux ans dans un pays
50 anglophone, en Australie, et puis parce que j'ai toujours adoré leur langue de toute façon.
Là, je suis en 1ère année donc je reprends dès le début là en 1^{ère} LLCE. Langue lettres et
Cultures Étrangères.

- Ir: Avez-vous redoublé au collège ou au lycée?

55 -lé: Au lycée oui, la terminale.

- Ir: Vous n'avez obtenu aucun diplôme que celui d'aide soignante?

-lé: Oui et mon baccalauréat.

60 - Ir: Pourquoi avez-vous choisi de vous inscrire en droit?

-lé: A l'époque, c'était une grosse question, c'était, comment je disais c'était une grosse
influence parentale parce que j'ai entendu ma mère me dire « *mais tu veux faire quoi en
faculté d'anglais? C'est pour être prof? Tu ne peux rien faire d'autre?* » Et bla bla bla et
bla bla, bla. A l'époque avec le prestige des fonctions dans le droit et tout ça, voilà, alors
65 oui j'ai été l'objet de projection parentale, on peut dire ça comme ça. Après, pourquoi la
faculté des Langues? Ben comme je l'ai dit parce que j'aime les langues et je parle
couramment l'anglais, mais le problème c'est qu'en France pour pouvoir transmettre un
savoir, eh bien l'expérience on s'en fout ça n'a aucune valeur en France, quand je vois
comment je suis davantage pédagogue que certains enseignants qui ont le CAPES, ou qui
70 sont agrégés et tout ce qu'on veut, (elle appuie sur les mots) je vous donne un exemple,
l'école où je travaille, je travaille en tant que surveillante dans une école privée à
Strasbourg, en fait, il y a une professeur d'anglais qui est tombée malade et le principal
adjoint m'a dit « *Madame, est ce que vous voulez remplacer la professeur d'anglais?* »
j'ai dit : "oui " et j'ai été un professeur en classe de quatrième, ce n'est pas l'âge le plus
75 facile. Le proviseur me dit à chaque fois qu'il me voit : "Madame, vous voulez pas
remplacer un autre professeur pour de bon?" Donc ça veut dire que je n'étais pas si
mauvaise que ça et effectivement il se trouve que c'est cette enseignante que j'ai
remplacée, juste une fois, ne stimule pas les élèves et elle n'est pas pédagogue comme
moi alors que moi, je me sers en fait de ce que j'ai appris à l'étranger, donc les situations
80 réelles et lorsque vous voulez dire quelque chose mais vous n'avez pas le bon mot et que

Page 2 sur 7

vous êtes obligés de définir en large et en travers, eh bien du coup les élèves adorent ça, parce que ça les stimule, et voilà. Puis en plus, eux, ils se souviennent d'autant mieux. J'ai un exemple très concret dans la tête si vous le voulez ou pas?

85 - Ir: *Oui, oui, pas de soucis.*

-lé: -Par exemple, je devais leur demander de faire un travail pas très palpitant sur la famille royale britannique. Ils me demandaient tous comment on dit « *arbre généalogique* ». Voyant qu'il y avait trois groupes différents, je leur ai dit, attendez, je vais le dire à tout le monde. Je vais au tableau. Alors au tableau, je leur ai dit, voilà je leur explique en anglais, est en train de parler d'une famille et que donc je leur ai dit qu'on parle d'un groupe de gens comment s'appelle ce groupe des gens ça s'appelle une famille. D'accord. Comment dit-on un arbre donc ils me disent et ce que la science de la famille c'est la généalogie. Donc, du coup on avait l'arbre de la famille. « *family tree* » en anglais et les élèves, ils avaient la banane qui dépassait leurs oreilles car ils avaient trouvé le mot « *arbre généalogique* » et que moi je les avais amenés dessus sans les casser mais au contraire en les stimulant.

- Ir: *Aux écoles privées en France, il y a plusieurs approches pédagogiques autres que celles à l'école publique.*

100 -lé: Et c'est pour ça que moi je pense que je ne travaillerais pas dans le public. Alors du coup, c'est dommage parce qu'à l'école privée, les enfants sont choisis, c'est vrai, mais je pense qu'il y a un gros problème d'éducation et de cadre aujourd'hui qui font que c'est compliqué pour transmettre des savoirs alors c'est un aveu de faiblesse de ma part que de me dire que je ne saurai pas transmettre à tout le monde et c'est vrai mais je l'assume. J'assume que moi pour pouvoir transmettre, j'ai besoin d'avoir des enfants qui soient un minimum respectueux, enfin, des élèves qui soient minimum respectueux des professeurs, de l'autorité. Ça j'assume complètement. Oui.

- Ir: *Comment gérez-vous votre temps d'étude?*

110 -lé: Là pour le coup c'est à l'arrachée, c'est à dire que j'ai essayé d'être régulière dans les exercices sur Moodle parce que effectivement les exercices Moodle on devrait les rendre à un certain moment, une certaine heure et c'était un petit peu à l'arrachée un petit peu en fonction, gérez ça, ce qui a à faire et voilà parce que c'était compliqué. La quantité des choses à faire rendait les choses compliquées.

115

- Ir: *Quels sont selon vous vos atouts et vos lacunes ?*

-lé: Mes atouts, je suis passionnée c'est à dire que quand j'aime quelque chose, je ne l'aime pas qu'à moitié. Les lacunes ? Probablement manque de méthode de travail, probablement, c'est à dire que sur tout mon cursus scolaire, j'ai fonctionné avec ma mémoire, voilà, euh ... et le truc c'est que ... (soupir) je suis une ancienne malvoyante

120

donc du coup, euh... mes parents ont choisi il y a trente ans, handicap était égal à incapacité, aujourd'hui non, aujourd'hui pour un enfant handicapé, il y a des méthodes, il y a des choses pour les aider. A mon époque, il n'y avait pas et c'est pour ça que mes parents ont choisi de ne pas dire que j'étais mal voyante. Donc du coup, je m'en suis pris
125 plein la figure. Je disais oui que mes lacunes, je dirais que les lacunes me viennent probablement d'un système scolaire inadapté, et d'un système scolaire qui se veut probablement trop généraliste qui du coup n'a pas pris en compte une certaine difficulté que je pouvais avoir. Et mon atout majeur, comme j'ai dit, c'est le fait que je suis passionnée, c'est-à-dire que quand j'aime un truc je l'aime pas à moitié je ne le fais pas à
130 moitié.

- Ir: *Comment voyez-vous l'avenir?*

-lé: Avec mes premières expériences en tant que professeur remplaçante à l'école où je travaille, oui je me vois bien faire ça, parce que quand vous êtes face à vos élèves ils regardent tout mais tout et du coup tout le reste ça s'en va. Tous les trucs qui vous
135 prennent la tête devant les élèves, il n'y a pas la place, voilà, et les élèves, alors c'est sûr, il y a des classes avec lesquelles ça passera plus au moins bien, ça c'est évident même là sur les six heures de cours que j'ai données, il ya des classes avec lesquelles ça passe, il y a des classes avec lesquelles s'est sûrement bien passé et avec d'autres c'était plutôt
140 compliqué, mais j'ai toujours réussi à m'en sortir; donc, je crois que, là, je me vois bien en tant que professeur d'anglais et j'aimerais bien être professeur d'anglais dans l'école là où je suis surveillante.

- Ir: *Quelles sont les raisons qui vous ont poussée à quitter la licence de chinois?*

145 -lé: Le mode de fonctionnement du département, c'est à dire le côté pression voilà.

- Ir: *Vous n'avez pas supporté ça ?*

-lé: Non ! Et autre chose, alors, comment je peux dire (pause) c'est bien parce que ça permet d'avoir un meilleur niveau, voilà...Mais à quel prix ? À quel prix de passer des
150 nuits entières à faire des exercices sur Moodle.

- Ir: *Avez vous passé des épreuves écrites ou orales?*

-lé: Jamais passées mais je les ai supportées parce que je n'aurai pas mieux à cause des problèmes de santé, je n'aurai pas mieux.
155

- Ir: *Les problèmes financiers n'ont pas joué un rôle crucial dans votre départ?*

-lé: Bon, si ! Parce que pendant trois mois, je ne peux pas fréquenter les cours parce que j'ai des contraintes financières. Je suis à découvert et que le découvert ne remonte pas. Oui, Effectivement !
160

- Ir: *Alors, comment vous voyez votre avenir?*
-lé: Comme j'ai dit, j'aspire à la stabilité et, là, dans l'école où je travaille. J'ai un contrat jusqu'à la fin du mois d'août. J'ai quelque chose en main et je sens qu'intérieurement je commence à être un peu moins tac tac tac.
- 165 - Ir: *Considérez-vous que l'expérience que vous avez passée à la Licence de chinois est un échec?*
-lé: D'un point de vue académique, oui, d'un point de vue personnel non, parce que j'ai appris énormément de choses et que si je suis capable, moi, de déchiffrer des petits textes en chinois, il n'y a pas grande chose que je ne peux pas faire.
- 170 - Ir: *Bravo*
-lé: Merci, des petits textes, bien sûr pas des articles de presse, je n'en suis pas capable !
- 175 - Ir: *Disons les compétences de base ...*
-lé: Je serais capable de lire peut-être des petites histoires courtes pour enfants, oui ça je serai capable après quelques caractères mais ce n'est pas grave qui cherche trouve.
- Ir: *Regrettez-vous votre départ du département de chinois?*
180 -lé: Oui et non, non parce que ce sont des tarés et quand je vois que j'ai du mal à suivre, j'ai du mal à suivre le rythme de travail. Je me demande aussi si j'avais du Chinois qu'est ce que ça va me donner ? Eh oui parce que j'adore cette langue, c'est une langue qui est magnifique et que j'aurais aimé maîtriser davantage.
- 185 - Ir: *Cette année, est-ce que vous êtes bien intégrée dans le groupe? Comment vous avez trouvé l'ambiance ?*
-lé: Pareil. Je travaille donc je ne suis pas tout le temps là. Puis je ne suis pas là pour m'intégrer et me faire des potes, moi je suis juste là pour avoir mon baccalauréat plus trois points.
- 190 - Ir: *Et pour les cours? Vous sentez-vous à l'aise dans certaines matières?*
-lé: Il y a eu une matière effectivement où j'ai peur du partiel, mais les autres franchement ça va, j'ai déjà un niveau d'anglais suffisant pour être relativement sur la bonne voie.
- 195 - Ir: *A quel moment, exactement, vous avez quitté la Licence de Chinois?*
-lé: À la fin de la première année.
- Ir: *Vers quel mois à peu près?*
200 -lé: On va dire trois semaines avant les examens du deuxième semestre quand je me suis rendue compte que malgré tous mes efforts, je n'y arriverai pas.

- Ir: *Vous avez passé les examens du 1er semestre?*

205 -lé: Non, parce qu'ils sont situés juste avant mon opération, juste après mon opération donc du coup, j'ai passé un mois à l'hôpital, je ne peux pas faire du chinois donc ce n'était pas la peine.

- Ir: *Je pense que c'est une belle expérience pour vous malgré tout?*

210 -lé: Malgré, et c'est vrai que quand je vois des fois des trucs de Chine à la télé, je suis capable de dire c'est moi qui sait qu'est ce que ça veut dire et pas toi.

- Ir: *Il n'y a pas autre chose que vous voulez aborder à la fin de cet entretien ?*

215 -lé: Merci de me poser la question, je suis de plus en plus fâchée avec l'administration française mais ce n'est pas qu'à l'université, c'est aussi à la CAF à la SECU c'est partout ! C'était peut-être un désavantage au département de chinois comme c'était un petit département. La salle est vide. Là, ce n'est pas le cas. Après il faut bien un mode de contrôle de toute manière. Après, quand je vois comment je suis capable de me débrouiller face à des élèves en situation avec des élèves, euh ce que j'ai appris à l'université, là, ça ne m'a pas servi, c'est mon expérience de vie personnelle. Mon
220 demande du silence, avoir une certaine autorité en même temps soit m'adapter au public. par exemple ce matin j'avais des élèves qui font section art de la scène. Y'en a un qui me dit «Madame, madame, on peut chanter ». J'ai répondu « Mais oui vous êtes en art de la scène ! Oui on peut la chanter » l'ai dit « Par contre, on finit la traduction jusqu'au bout et si vous voulez la chanter vous chantez comme il ne faut pas comme des casseroles, par
225 contre vous ne chantez pas à plein volume non plus pour ne pas vous faire trucidé par le principal. » Je me suis adaptée à mon public.- moi j'appelle ça l'instinct.

- Ir: *Est ce que vous savez quelle est la procédure pour devenir une enseignante?*

230 -lé: C'est un pari, pour l'instant je me suis arrêtée à obtenir mon bac +3, une étape à la fois (rire) !

- Ir: *Bac +3 vous permet de travailler dans le privé ... dans le public ?*

235 -lé: Mais je n'ai pas l'intention d'aller travailler dans le public de toute façon. Comme je disais tout à l'heure, pour moi, l'école aujourd'hui est devenue entre guillemets, « géante » garderie où sont liés les problèmes familiaux et ça pour moi ce n'est pas l'école. L'école participe à l'éducation des enfants mais la base doit être faite par les parents pas par les enseignants.

- Ir: *Vous voulez dire que la famille à démissionné?*

240 -lé: On est d'accord complètement

- Ir: Je vous remercie beaucoup. Alors comment avez-vous trouvé l'entretien ?

-lé: Merci de m'avoir donné la possibilité de témoigner de mon expérience. En plus les questions sont pertinentes et intéressantes. J'ai bien aimé.

245

Entretien n° 7

-Interviewer: Pouvez-vous vous présenter ?

5 -Interviewée : J'ai 21 ans. J'habite à Strasbourg. Je viens de Mulhouse. J'étais au collège à Saint Louis. J'ai vécu pendant six ans à Bâle. De l'âge de mes six ans à mes dix, onze ans
10 j'étais en Suisse, j'ai appris l'allemand et ensuite je suis revenue en France pour terminer ma sixième au collège. J'ai fait tout mon collège jusqu'à la seconde au lycée à Saint Louis et je suis partie au lycée à Mulhouse pour faire un baccalauréat STL (Science technologie et laboratoire) spécialité Biotechnologie. Après mon baccalauréat, j'ai voulu aller en
15 préparatoire pour ensuite aller en école d'ingénieur quand je suis arrivée là bas, j'ai tout de suite remarqué que non! Je vais perdre du temps, ce n'est pas la peine (silence). Il y a un groupe de cent élèves pour dix places donc ça ne va pas. Donc, j'ai changé d'avis et je suis partie au bout de quatre ou cinq mois. Je suis revenue vivre chez mes parents et j'ai travaillé le reste du temps. J'ai cherché ce que je vais faire et j'ai décidé d'aller en faculté
20 de biologie. Donc, je me suis inscrite et je suis allée à la faculté de biologie sauf qu'il y avait quelques problèmes familiaux, surtout financièrement ça n'allait pas trop. Finalement, j'ai dû abandonner la faculté parce que mes parents ne peuvent plus payer le loyer de mon appartement et je n'avais pas le droit à la bourse. Donc je suis parti et je me suis remise en question et j'ai, vraiment, cherché ce que je voulais faire. C'est vrai que je
25 suis allée à la filière de la biologie parce que j'avais toujours fait de la biologie c'est mon plaisir mais ça m'intéresse plus trop.

- Ir: Vous avez dit que vous avez eu quelques problèmes familiaux, est ce que vous pouvez nous parler un peu de votre famille?

25 -lée: En fait, je ne connais pas mon père biologique (silence). Ma mère était mariée à mon père biologique. Elle m'a eu et ensuite elle a divorcé. Ils se sont séparés et je n'ai plus jamais revu mon père. Ma mère s'est remariée avec un monsieur qui est donc mon beau-père que je considère comme mon vrai père, mon seul père puisque c'est lui qui m'a élevée, c'est lui qui s'occupe de moi et j'ai eu une demi-sœur. Elle a eu un autre enfant
30 avec lui donc c'est ma demi sœur.

- Ir: Vous m'avez dit que vous ne connaissez pas votre père biologique. Donc, on va parler de votre beau-père.

35 -lée: Oui, oui, mon beau-père, vous pouvez dire mon père puisque pour moi c'est le seul père.

- Ir: Avez-vous une idée sur les revenus de vos parents?

-lée: Je ne connais pas le revenu exact de mon père. Ma mère n'a pas travaillé pendant

40 longtemps mais depuis que mes parents ont divorcé, parce que mon père et ma mère se sont quittés depuis un an. Ils ne sont plus ensemble depuis deux ans et ils ont divorcé officiellement depuis février cette année. Ma mère, depuis, a recommencé à travailler. Elle gagne peut-être entre deux milles et trois milles par mois, et mon père gagne plus que ça.

45 - Ir: *Donc vous n'avez pas de soucis d'argent?*

-lée: Oui quand même oui. On va dire que pour ma mère, je ne sais pas trop ce qu'elle a fait avec son argent vu qu'elle est un peu dépensière et je ne sais pas trop comment elle le gère parce que je sais combien elle en gagne. Je sais que ça devrait largement suffire pour me payer mon appartement et ce qu'il me faut sauf que tout ce qu'elle paye c'est le loyer.
50 Le reste c'est moi qui gère, c'est moi qui m'en occupe.

- Ir: *Est-ce que vous pouvez nous parler un peu de votre parcours scolaire?*

-lée: Au début, au collège c'était difficile parce que je ne parlais pas bien français. D'ailleurs, je ne parlais français qu'avec ma mère à la maison. Quand on habite en Suisse
55 je n'écrivais pas le français. Je ne sais absolument pas écrire le français. Et j'ai dû tout apprendre comme ce qu'il m'est arrivé quand je suis arrivée en Suisse. Je ne sais absolument pas parler un seul mot allemand et j'ai dû tout apprendre et donc, voilà, c'était pareil. Je suis arrivée à la fin du sixième. Je suis arrivée je crois, au mois de mars, ou plutôt mai. Non ! Mars je ne sais plus exactement. Mais vers la fin de l'année et il me
60 restait quelques mois pour justement tout donner pour passer en cinquième et ne pas redoubler. Donc, je me suis donnée à fond et finalement ça a payé parce que je suis passé en cinquième. Le niveau pour certaines matières ça va mieux que d'autres comme en mathématique c'est un peu plus difficile mais ça c'était correct.

65 - Ir: *Vous n'avez jamais redoublé?*

-lée: J'ai jamais redoublé que ce soit au lycée ou au collège.

- Ir: *En choisissant l'université quel était votre projet d'étude et votre projet professionnel?*

70 -lée: À la base, quand j'ai choisi d'aller à la faculté de la biologie, je n'avais pas vraiment de projet. C'est ça le problème. Et c'est pour ça que je suis partie si tôt. Donc, je pense que je n'avais pas un projet d'études à part me dire que je fais de la biologie parce que je me sens plutôt à l'aise.

75 - Ir: *Est-ce qu'il y avait quelqu'un qui vous a influencé dans le choix de la biologie?*

-lée: Un peu ! On va dire mes parents, en me disant que je devais rester dans la biologie. On va dire qu'ils m'encourageaient à rester dans le domaine de la biologie parce que j'avais toujours fait ça alors ce n'était pas logique de changer de domaine. C'est peut être

pour ça que je ne me suis pas vraiment donnée à fond.

80

- Ir: *Vous n'avez pas eu un projet professionnel à ce moment là?*

-lé: Je n'avais pas de projet quand je suis allée à la faculté de biologie, je n'avais pas vraiment de projet. Personnellement, c'était plus parce qu'il fallait faire quelque chose. À ce moment là, je ne savais pas ce que je voulais faire que de la biologie c'était une

85

- Ir: *Vous n'avez aucune idée sur cette filière?*

-lé: Si. J'avais une idée floue de ce que je vais faire.

90

- Ir: *C'était pareil pour le contenu de la formation et pour les débouchés ?*

-lé: Ah oui! Bon! Oui c'est vrai je n'avais pas une idée floue. J'avais une idée claire de tout ce que c'était parce que quand je m'étais renseignée auprès de certaines personnes qui étaient en faculté de biologie et je savais que ça va aller m'intéresser sauf qu'après c'est vrai que j'avais une idée très floue de ce que je voulais faire après. (Silence)

95

- Ir: *D'accord.*

-lé: Sur la filière, j'avais une idée. Je le connaissais, je savais ce que j'aurais comme cours après sur le projet professionnel, mon idée était complètement floue.

100

- Ir: *Pouvez-vous nous décrire une journée type à la faculté de biologie?*

-lé: Je me levais tôt le matin, je prenais ma douche, je me préparais. J'allais prendre le tram qui était, d'ailleurs, toujours bondé, extrêmement serré. C'était très agaçant. Le même rythme tous les matins. Ensuite, j'arrivais à l'amphithéâtre, plusieurs heures de cours qui ne sont pas toujours très intéressantes. J'ai deux amis dès le début de l'année qui étaient très sympathiques. Nous restons toutes les trois toujours assises à la même place c'était comme si nos places étaient réservées. Donc, on s'assit toujours au même

105

endroit et puis après, à midi, on allait toutes les trois, ensemble, au restaurant universitaire on mangeait ensemble là bas et puis on retourne à la faculté. Quand on terminait les cours je reprenais le tramway, je rentrais chez moi. Je me mettais à réviser mes cours, je faisais mes fiches parce que pour moi faire des fiches, c'est ce qui m'aide à

110

retenir mes cours et à mieux les apprendre. Donc je faisais mes fiches ensuite, je m'occupais de mon chat, je mangeais puis je vais réviser mes fiches, je lisais un livre ou alors je regardais ma série préférée avant d'aller dormir.

115

- Ir: *C'était le même rythme tous les jours?*

-lé: Oui, c'est pratiquement toujours comme ça. Je n'ai participé à aucune soirée étudiante, je ne suis jamais allée même une seule fois.

- Ir: *Vous n'avez pas fait des connaissances?*

120 -lé: Pas trop non. Je suis très sociable si je le veux. C'est vrai que quand on est à la faculté
je trouve que c'est beaucoup. Enfin, c'est très difficile de faire des amis dans une
promotion. On est beaucoup, on est trois cent étudiants. Donc, c'est un peu difficile de se
faire des amis ou d'aller juste vers quelqu'un et de lui dire "tu veux être mon ami" (Rire).
C'est un peu bête, c'était comme ça ! Donc c'est vrai que j'ai fait quelques amis via
125 d'autres gens que je connaissais. Pff je n'ai pas beaucoup d'amis à Strasbourg.

- Ir: *Comment avez-vous fait pour vous mettre avec vos deux copines?*

-lé: Une des filles, justement une des deux filles avait eu la liste des personnes qui seront
avec nous dans la promotion et qu'un groupe fut créé sur *facebook*. Elle nous a ajouté les
130 deux sur *facebook* et elle est venue nous parler. Et je lui ai demandé est ce qu'on se
connaît elle m'a dit non par contre cette année on sera dans le même groupe et dans la
même promotion à la faculté de biologie. Donc, elle m'a demandé si ça l'intéresse de faire
connaissance. Je lui ai dit oui pourquoi pas. Elle m'a dit qu'on peut se rejoindre le premier
jour. Donc c'était une semaine avant je crois. Dans une semaine, on s'est donné rendez-
135 vous. J'ai dit oui avec plaisir et depuis on s'assoit toutes les trois ensemble puis on
commence à faire connaissance. On se sent très bien. On était sûr qu'on restait ensemble
parce que c'est vrai que dans une promotion, on est beaucoup. Il y a aussi des groupes
pour les TD. Donc si on n'est pas dans le même TD, en groupe de TD, c'était un peu nul
des fois. Quand on est dans le même groupe c'était sympathique. Voilà justement, on était
140 toutes ensemble.

- Ir: *C'est juste qu'avec ces deux copines vous avez gardé contact?*

-lé: Je n'ai pas gardé en fait. On n'a pas vraiment gardé contact surtout après que je suis
parti de la faculté de la biologie. On n'a pas gardé contact. C'est une fois de temps en
145 temps, on s'est dit bonjour sans plus.

- Ir: *Connaissez-vous la hiérarchie de votre établissement?*

-lé: Non

150 - Ir: *Vous n'avez aucun contact avec eux ?*

-lé: Non

- Ir: *Vous n'avez jamais eu besoin de ces personnels pour résoudre un problème ou
demander une information d'ordre administratif ou pédagogique?*

155 -lé: Quand j'étais à la faculté de biologie, je suis allée au CAMUS pour voir un
psychologue à cause des problèmes familiaux et tout ça.

- Ir: *Le CAMUS ne fait pas partie de la faculté de biologie.*

- lé: Oui c'est vrai.
- 160 - Ir: *Par exemple pendant l'inscription pédagogique à des matières optionnelles en biologie, vous n'avez pas eu recours à l'un d'eux?*
- lé: Ah oui, ça c'était fait avec l'un de nos professeurs. Il y avait un rendez-vous personnel avec l'une de nos professeurs.
- 165 - Ir: *Vous n'avez pas eu d'autres contacts avec les enseignants ?*
- lé: Non, je n'avais pas de contact parce qu'en fait, j'avais fais trop tard l'inscription sur l'APB. Vous le connaissez ?
- 170 - Ir: *Oui, je le connais.*
- lé: Sur l'APB, mais j'avais fait l'inscription complémentaire en juillet. Donc, j'étais très en retard, en fait, à ce moment là, j'avais contacté je ne sais plus qui mais c'était quelqu'un qui s'occupe des inscriptions à la faculté de biologie. Juste cette personne avec qui j'avais eu un contact par mail.
- 175 - Ir: *C'est à dire vous ne connaissez ni leurs noms, ni celui du chef de département, ni ceux de vos enseignants?*
- lé: Les noms de mes enseignants, oui, je le sais.
- 180 - Ir: *Le chef du département?*
- Non.
- Ir: *Les secrétaires?*
- lé: Non, on ne sait pas beaucoup plus sur ces gens là. Je n'avais pas ces renseignements.
- 185 - Ir: *Vous pouvez nous parler de votre relation avec les enseignants ?*
- lé: Basique, dans le sens où ils disaient les cours et c'est tout.
- Ir: *C'est tout? Par exemple pendant la pause vous n'avez pas eu de discussions?*
- 190 -lé: Juste un professeur, c'était le professeur d'une matière. On avait fait un TP de dissection, on avait bien rigolé avec lui parce qu'en fait à la faculté de biologie il y avait beaucoup de personnes qui venaient d'ailleurs que de la biologie. En fait ils venaient en majorité du baccalauréat L et ES (Rire). C'est le L et le ES qui faisaient la biologie c'est bizarre ! Et puis on a rigolé de tout ça et le professeur nous disait moi à la base je venais d'une ES. C'est très ridicule! Nous avons bien rigolé avec ce professeur. Il était très gentil, et il était plus jeune. Je crois qu'il est un doctorant. C'est le seul avec qui je me souviens avoir une conversation. Le reste des professeurs non.
- 195

- Ir: *Les cours de biologie sont ils intéressants?*
 200 -lé: Oui, oui, très! Les cours de biologie sont toujours très intéressants.
- Ir: *Vous n'avez pas séché des cours ?*
 -lé: Non
- 205 - Ir: *Pas du tout?*
 -lé: En fait, en biologie, j'ai séché seulement quand j'étais malade. Mais non parce qu'on ne donnait pas forcément tous les cours donc, il fallait être présent.
- Ir: *Comment faites-vous pour réviser les cours ?*
 210 -lé: Pour réviser, je prépare mes fiches, je fais des fiches où je mets les informations essentielles, je pense que c'est le plus important. Ensuite je révisais mes fiches. En fait je relie mon cours et je révise mes fiches avant d'aller dormir parce que ça m'aide. Du coup, forcément, le matin, je ne sais pas comment ça fonctionne mais c'est un truc de mémoire très simple que je faisais, c'était vraiment, je révisais presque comme je l'apprenais par
 215 cœur avant d'aller dormir et j'allais me coucher tout de suite et le matin quand je me réveillais c'est comme si je connais tout par cœur.
- Ir: *Et vous consacrez assez de temps pour la révision?*
 -lé: Oui, oui je consacre beaucoup de temps.
 220
- Ir: *A peu près combien d'heures par jour?*
 -lé: Par jour, ça dépend des cours.
- Ir: *La moyenne ?*
 225 -lé: La moyenne quatre heures.
- Ir: *Par jour?*
 -lé: Oui, mais des fois, je fais plus parce que ça prend du temps pour faire des fiches. Le fait de faire des fiches ça m'aide à retenir. Donc, forcément je prends du temps pour faire
 230 les fiches ensuite je prends du temps pour les apprendre et je prends du temps pour relire mes cours c'est tout.
- Ir: *Est ce que vous étiez confrontée à des procédures administratives ou des cours qui nécessitaient la connaissance et l'utilisation des technologies de l'information et de la communication?*
 235 -lé: Oui. Moodle.
- Ir: *C'était accessible pour vous?*

240 -Ié: Non, non ce n'est pas compliqué. Au début c'est vrai que c'était compliqué mais après juste une fois qu'on sait comment ça fonctionne c'est facile.

- Ir: *Connaissez-vous STUdS ?*

-Ié: Non.

245 - Ir: *C'est une application en ligne qui vous permet d'organiser des réunions ou des rendez vous à l'aide d'un sondage avec les collègues ou les membres d'un groupe sur le campus.*

-Ié: D'accord.

250 - Ir: *Vous n'avez jamais eu besoin ou entendu de cette application?*

-Ié: Non, en général, je préfère et je veux travailler seule que travailler en groupe même pour réviser mes cours je n'arrive pas trop à me concentrer avec d'autres personnes.

- Ir: *C'est à dire ce n'est pas par ignorance des outils mais par choix?*

255 -Ié: Oui par choix. Je sais très bien que si je dis maintenant à ma copine viens on va réviser telle et telle matière à tel jour et à telle heure, le problème, je le connais par cœur. Elle va arriver, on va commencer à discuter et ne pas travailler. Je sais très bien. Donc ce que je faisais, je préfère travailler seule. Après, si j'ai besoin d'aide, on discutait par SMS ou on s'appelait directement. Comme ça, ça va. Par contre, apprendre un cours à deux je ne peux pas. Il faut que je l'apprenne seule d'abord et ensuite, on peut s'exercer, on peut poser des questions. Ma copine va pratiquement tous les soirs à la bibliothèque. C'est un environnement où je ne me sens pas très à l'aise. Je sais que je n'allais pas travailler. Je vais être distraite partout et de n'importe quoi. Alors que, si je suis chez moi, j'ai mon ordinateur devant moi, je mémorise mes cours, je fais mes fiches comme il faut et c'est
260 tout. Par contre, si j'allais à la bibliothèque je vais faire plein de choses, discuter avec elle, tout sauf travailler en fait. Je suis très facile à distraire. Je suis très curieuse par les choses
265 c'est pour ça, chez moi, ce que je fais, je ferme mon disque dur avec toutes mes séries et tous mes films, mes livres je les enferme dans les tiroirs et je me concentre sur mes cours sinon je n'arriverai jamais.

270

- Ir: *Vous n'avez pas rencontré des problèmes relationnels ou pédagogiques au cours de l'année?*

-Ié: Oui, à part les problèmes financiers et familiaux. Je veux dire dans le cours ça va. Sauf que je dois travailler. Quand j'étais à la maison, quand j'étais chez moi mais le
275 problème c'est ce que les soucis familiaux et financiers faisaient que même si j'étais chez moi je ne me concentre plus et j'avais toujours la tête ailleurs toujours sur ces problèmes. Donc, forcément je n'avais pas de superbes notes, Même si j'ai travaillé beaucoup je n'avais pas de superbes notes.

280 - Ir: *Comment avez-vous fait pour subvenir à vos besoins financiers?*

-lé: J'essayais de me débrouiller, j'avais travaillé l'été.

- Ir: *Ça vous suffit sans la bourse?*

285 -lé: En fait, c'est ça le problème. J'avais un rendez-vous avec l'assistante sociale à qui j'ai tout expliqué et ce que je ne comprenais pas c'est pourquoi ils ne voulaient pas comprendre que mes parents ne veulent pas me donner d'argent ! Décevant, je n'ai pas le droit à une bourse. Le CROUS me dit que je n'ai pas le droit parce que mes parents gagnent trop d'argent. Et alors ? Mes parents ne veulent pas me donner d'argent donc je suis censée faire comment? Comme le CROUS ne veut pas me donner une bourse. Donc
290 j'ai décidé de changer la voie et de faire tout ce qu'il faut pour avoir une bourse pour l'année prochaine si je reprends les études. Donc, pour l'instant, je suis un peu à la limite. J'essaye de faire comme je peux. J'essaye de travailler dès que je peux. J'essaye et c'est ce que je vais faire. Je faisais de *babysitting* et c'est pour ça que je n'avais pas de superbes notes parce que je travaille tard, très tard. J'étais épuisée. Forcément le matin, je ne peux
295 pas me réveiller pour les cours. J'étais épuisée. Forcément, je n'arrive pas à rentrer et à me mettre à fond dans les cours. Donc j'essaye de faire comme je pouvais : je payais 80 euros la charge pour l'appartement, mes courses, mon abonnement de tram, l'assurance pour mon logement, etc.

300 - Ir: *Même pour le tramway vous n'avez pas bénéficié d'un tarif réduit ?*

-lé: Non je n'ai pas une réduction pour les abonnements de tramway. Je n'avais pas le droit. L'assurance de l'appartement aussi et si j'avais envie de sortir au cours de soir, il fallait que je paye tout moi-même. Cette année, c'est encore pareil, donc, maintenant j'ai déménagé, j'ai trouvé un appartement près du campus et j'ai ramené mon vélo donc je n'ai
305 pas besoin de payer le tramway et mon appartement coûte moins cher ou j'étais en biologie.

- Ir: *Comment faites-vous face à une situation problème dans les cours ou ailleurs ? Quels sont les moyens que vous avez mobilisés?*

310 -lé: On a un groupe sur *facebook* et en fait juste on posait une question. C'est vrai qu'on est assez sympathiques. Donc, si on n'a pas le cours, on peut demander s'il y a quelqu'un qui peut me passer le cours de tel ou de tel jour, de telle ou de telle matière surtout lorsque je n'étais pas présente pour des raisons de santé. Il y a toujours quelqu'un pour nous aider. Ensuite, c'est bon j'ai connu quelques amis de la faculté donc je sais que si je
315 ne comprenais pas quelque chose je peux leur demander ou alors on pourrait envoyer un email au professeur si j'avais un souci.

- Ir: *Généralement le professeur vous répondait ?*

320 -lé: Oui, il répond mais en fait il ne répond pas directement par email. Il faut attendre le prochain cours. Au début du cours ou à la fin, il nous dit "il y a des étudiants qui me demandaient telle et telle question par mail, je vais leur répondre maintenant, je vous demande de lever la main et me poser les questions. Donc, il répond aux questions qu'on a.

325 - Ir: *Avez-vous reçu une mauvaise note?*

- Oui.

- Ir: *Comment avez-vous réagi ?*

330 - Il ne faut pas mal réagir. C'est un problème que j'ai eu longtemps quand j'étais au collège ou au lycée. Si j'avais une mauvaise note, je me mets à pleurer, j'étais désespéré, c'était à la limite, comme si j'allais mourir. C'est une déception ! Mais on peut dire aussi qu'on peut toujours se rattraper.

- Ir: *C'est une remise en question?*

335 -lé: Sûrement une remise en question. Oui à force. C'est clair que si on travaille, on travaille et qu'on a que des mauvaises notes. Ça sera une remise en question. C'est normal. Mais ce que je pense c'est qu'il ne faut pas abandonner. Il ne faut pas aller. Il faut continuer à faire des efforts et ça va payer un jour.

340 - Ir: *Pour réaliser vos tâches quotidiennes liées aux cours comment faites-vous face à des difficultés rencontrées?*

-lé: Je fais ma propre recherche. Si c'est une question de cours, je vais aller à la bibliothèque, je cherche un livre sur le problème qui m'a été posé ou je fais des recherches sur Internet.

345

- Ir: *Et généralement vous avez accompli ces tâches ?*

350 -lé: En général, je trouve une réponse et j'attends une confirmation. En général, ce qui m'arrive, je cherche la réponse et si je n'arrive pas à la trouver, je posais la question à mon professeur en disant " j'ai trouvé telle réponse à la question à nos problèmes. Est ce que c'est la bonne réponse ou pas? " Pour avoir une confirmation. Pour être sûre de ma réponse. Pour être sûre que je ne m'étais pas trompée dans la réponse que j'ai trouvée à mon problème.

- Ir: *Vous arrivez toujours à trouver une réponse à vos lacunes?*

355 -lé: Pas toujours, pas forcément. C'est pour ça que je cherche de l'aide. Après, si je ne trouve pas forcément la solution à mon problème j'essaye de poser la question à mes professeurs. Je préfère ça. Eux aussi, ils préfèrent qu'on cherche d'abord et d'avoir nous même la réponse que de simplement poser la question au professeur.

- 360 - Ir: *Chacun de nous a des lacunes et des atouts, lesquels pour vous ?*
 -lé: Mes atouts?
- Ir: *Et vos lacunes?*
 365 -lé: Mes lacunes? (Rire) Le sommeil. Je dors très très mal, donc je ne dors pas pratiquement d'un sommeil profond. En fait, je me réveille très souvent dans la nuit. Je me réveille souvent dans la nuit, je me lève, je me couche. Donc, c'était pratiquement toutes les nuits. Ça m'arrive très rarement de dormir toute la nuit sans me lever ou sans me réveiller. Ça m'arrive très rarement. Ceci peut jouer sur l'apprentissage ou sur mon emploi du temps. C'est clair qu'on ne va pas repousser un examen parce qu'on n'a pas
 370 dormi de la nuit. Il faut quand même aller aux examens. J'ai un défaut aussi d'être un peu trop curieuse. C'est de trop peut-être ! Trop distraite, trop facilement distraite. J'ai envie de faire au moment où je dois travailler, j'ai envie de faire toutes les autres choses du monde à part travailler. Donc, j'ai du mal à travailler. C'est vrai qu'une fois que je suis lancée dans le travail, je travaille mais ce n'est pas si facile.
- 375 - Ir: *Lorsqu'un professeur vous a demandé un travail à faire, est ce que vous l'avez fait tout de suite ou vous avez pris du temps pour le faire?*
 -lé: Ça m'arrive, ça m'arrive. J'essaye de faire mon possible. Parce que ça m'arrive souvent de dire oui j'ai encore du temps et puis je me retrouvais à tout faire dans une nuit.
 380 Ça m'arrivait souvent.
- Ir: *Et vos atouts?*
 -lé: Je n'ai aucune idée. Je pense que j'ai une assez bonne mémoire. Donc, je trouve que c'est un atout de pouvoir le soir lire ces fiches et le matin se réveiller et les reconnaître
 385 toutes par cœur.
- Ir: *Ça c'est un don*
 -lé: Oui c'est un don, c'est ça ce que je fais. J'en profite donc et ça marche comme ça.
- 390 - Ir: *Vous n'avez pas d'autres atouts ?*
 -lé: Je ne sais pas.
- Ir: *Comme la confiance en soi, etc?*
 -lé: Oui ! Je n'ai pas confiance en moi-même.
 395
- Ir: *Vous pouvez m'expliquer un peu plus?*
 - C'était toujours comme ça. Je n'ai jamais été quelqu'un qui est confiant en soi. On va dire que je n'ai jamais été soutenue dans tout ce que je faisais.

- 400 - Ir: *Comment vous voyez votre avenir?*
-lé: Mon avenir est un peu moins flou qu'avant. Je vois de plus en plus clairement ce que j'ai envie de faire. Donc, ça avance, ce n'est pas mal. Je pense, il me faut juste me donner les moyens pour arriver et m'accrocher.
- 405 - Ir: *Quand est ce que vous avez quitté exactement la faculté de biologie?*
- Au bout de quatre mois. Le mois de décembre.
- Ir: *Avant les examens ?*
-lé: Non ! En fait, à la faculté de biologie, on a le contrôle continu. Donc, j'ai passé
410 quelques examens.
- Ir: *Même l'examen principal de janvier ?*
-lé: Il n'y avait pas d'examens principaux.
- 415 - Ir: *Ah vous n'avez pas ce régime à la faculté de biologie ?*
-lé: Non c'était un contrôle continu toute l'année.
- Ir: *Et après cette expérience, est-ce que vous voyez l'avenir en rose?*
-lé: Oui, un peu parce que maintenant j'ai pris en main tous mes problèmes financiers
420 surtout en ce qui concerne l'appartement, et la bourse. Je suis presque sûre d'avoir une bourse cette année. J'ai fait les papiers. Je m'occupe de tout ce qui ne va pas. Donc, je suis plutôt satisfaite de ce que je fais en ce moment. La faculté de psychologie me va très bien, je fais des cours qui me correspondent. J'aime ces cours; ils sont intéressants. Je me sens à l'aise. Je suis à l'aise.
- 425 - Ir: *Regretterez-vous votre départ de la faculté de biologie?*
-lé: Non, non.
- Ir: *Pourquoi?*
430 -lé: Parce que c'est vrai. Je pense que c'est inutile de rester. Comme j'étais en préparatoire avant, je suis repartie parce que je ne veux pas faire payer mes parents pour mon appartement alors que j'essaye autrement. Je n'avais aucune chance au bout de deux années d'avoir une place dans une école d'ingénieur. Je ne voyais pas l'avenir de ce sens en ce moment-là. Je ne veux pas faire payer mes parents et je ne regrette pas d'être partie
435 du préparatoire. Je ne regrette pas non plus partir de la faculté de biologie parce que j'avais besoin du temps pour savoir ce que vraiment j'ai envie de faire. Je suis allée à la faculté de biologie par défaut. Par défaut, parce que je ne savais quoi faire et aussi parce que mes parents m'encourageaient un petit peu dans le sens où ils préféraient que je reste

440 en biologie que d'aller faire je ne sais pas quoi, du management ou je ne sais pas quoi
d'autre. Ils préféraient ça. Pour eux c'était logique que je reste là. Donc, c'est pour ça que
j'ai préféré m'inscrire en biologie.

- Ir: *Est ce que vous pouvez comparer les deux expériences du préparatoire et de la
biologie et laquelle de ces deux expériences vous a donné une plus-value ?*

445 -Ié: C'est en biologie. Cela m'a aidé à savoir qu'est ce que je voulais faire.

- Ir: *Pourquoi pas en préparatoire?*

450 -Ié: J'étais jeune, j'étais plus jeune. Quand j'étais au préparatoire j'étais complètement
dans le flou. Je voulais aller en préparatoire biologie pour pouvoir aller en école
d'ingénieur, j'étais sûre de moi. J'étais absolument sûre de tout. Mais en sortant du
préparatoire, j'étais complètement dans le flou. Eh oui! En faculté de biologie c'est
comme si j'ai réussi à me retrouver.

- Ir: *Et cette année vous êtes satisfaite ?*

455 -Ié: Là, cette année, je suis en psychologie, je refais ma première année parce que
malheureusement, je n'ai pas eu la chance pour valider l'année dernière. Encore une fois à
cause des problèmes financiers parce que j'ai travaillé et j'ai loupé beaucoup de cours
pour pouvoir payer mon logement parce que je n'avais pas le droit à une bourse encore
une fois. Donc cette année, je suis satisfaite parce que j'ai réussi à trouver un juste milieu.
460 J'ai réussi à payer mon logement. J'ai réussi à régler tout ce que je devais payer et au
même temps à avoir mes cours, à pouvoir aller à mes cours correctement, à pouvoir
réviser correctement sans que personne ne me dérange. Après les problèmes familiaux,
on les aura toujours. C'était le problème financier qui pesait toujours.

465 - Ir: *Y a t-il autre chose que vous souhaitez aborder?*

470 -Ié: J'étais très déçue du discours des personnes qui nous ont aidés pour notre orientation
quand on est au lycée. Au lycée, il n'explique pas assez bien. Il n'y a pas suffisamment
d'informations sur la faculté, sur le préparatoire, sur le BTS. Nous ne sommes pas assez
préparés. Pas de détails, rien, pour que nous puissions faire notre chemin. Donc oui je me
sens un peu perdue. C'est un peu à cause de ça. Vraiment ils ne savent même pas
expliquer les choses ou on faisait quoi après. Qu'est ce qu'on pouvait faire si on a envie
de faire tel ou tel métier. Je pense qu'on n'a pas assez d'explications. Je pense aussi que
c'est un point faible. Enfin, j'espère qu'il n'y a pas beaucoup à être dans mon cas qui
soient allés en première année dans une filière ensuite ils ont changé d'avis et ils étaient
475 obligés d'aller dans une autre filière par défaut parce qu'ils ne savaient pas quoi faire
ensuite. À ce moment, ils ont enfin décidé de faire ce qu'ils voulaient faire. J'ai perdu
trois ans. Ça fait beaucoup mais certaines personnes qui sont en psychologie par exemple
cette année avec nous ont 27 ans. Ils ont fait des études avant de venir en psychologie

480 parce qu'ils ne voulaient, finalement, pas travailler dans le domaine où ils ont fait leurs études. Donc je veux dire que je ne suis pas assez vieille que ça mais c'est décevant, trop décevant. Voilà ! (silence)

- Ir: Je vous remercie d'avoir accepté de nous parler de votre expérience à l'université de Strasbourg.

485 -Jé: Merci à vous aussi de m'avoir donné la chance de participer à cette enquête et de m'exprimer.

Entretien n 8

- Interviewer: *Est-ce que vous pouvez vous présenter ?*

- Interviewé: j'ai 20 ans, je suis en Alsace depuis 2 ans, c'est avec le travail de mon père que je viens ici.

5

- Ir: *Habitez-vous avec vos parents ?*

- Ié: Oui, j'habite avec mes parents.

- Ir: *Pouvez-vous nous parler un peu de votre famille ?*

10 - Ié: J'ai deux petites sœurs, une qui est au lycée en terminale et une autre qui est au collège en quatrième. J'habite avec mes parents en fait, on est tous ensemble. Mes parents travaillent.

- Ir: *Quel est le revenu mensuel ou annuel, à peu près, de vos parents ?*

15 - Ié: Je ne sais pas exactement mais à peu près trois milles euros.

- Ir: *-Par personne ou pour les deux ensembles ?*

- Ié: Les deux, on va dire.

20 - Ir: *Quel niveau scolaire ont-ils ?*

- Ié: Ma mère, elle n'a pas fait d'étude. En fait, ils sont venus du Maroc, ma mère est assistante maternelle, elle est venue en France quand elle avait dix huit ans. C'est pourquoi elle n'a pas fait d'études et mon père est venu pour les études. Par contre, il a étudié à la faculté mais il a arrêté et il a fait des formations dans le commerce. Il est venu à dix huit ans aussi. Ils n'ont pas vraiment un niveau élevé sauf que mon père a suivi des formations au travail.

25

- Ir: *Pouvez-vous nous parler maintenant de votre passé scolaire avant d'arriver à la faculté des langues ?*

30 - Ié: Alors pour le primaire c'était bien. Au collège, j'ai redoublé en troisième année. Je suis allée après en baccalauréat professionnel série Gestion et Administration. J'ai voulu changer parce que je trouve ça trop simple souvent en première. J'ai demandé d'aller en STMG. J'ai été accepté en STMG. En terminale, j'ai fait mon baccalauréat en STMG spécialité Ressources Humaines et je l'ai eu.

35

- Ir: *Concernant les résultats scolaires, avez-vous eu de bonnes moyennes au niveau du collège et du lycée ?*

- Ié: Enfin, j'ai eu de bonnes moyennes. Juste c'est moi qui ne travaille pas assez.

40 - Ir: *Done, vous n'avez redoublé qu'au collège ?*

- Ié: Oui, qu'au collège.

- Ir: *Vous n'avez pas obtenu un autre diplôme à part le baccalauréat et le brevet ?*

- Ié: Non
- 45 - Ir: *Dans quelle spécialité était votre première inscription?*
 - Ié: J'étais en LLC japonais à la faculté de langue.
- Ir: *Pourquoi avez-vous choisi le japonais ?*
- 50 - Ié: Parce que je l'aime bien, parce que j'aime bien tout ce qui est asiatique, tout ce qui est japonais, et pour travailler comme professeur de japonais.
- Ir: *Que signifie pour vous la langue japonaise?*
- 55 - Ié: C'est une chose que je suis à l'aise dedans, c'est moi on va dire. Je suis vraiment dans ça, le monde asiatique.
- Ir: *En choisissant cette filière avez-vous d'autres objectifs?*
- 60 - Ié: Si ! En fait je voulais faire du japonais pour être professeur de japonais en France ou professeur de français au Japon ou travailler justement dans la traduction. C'était vraiment mon but à la base de tout ça.
- Ir: *Il n'y a pas quelqu'un qui vous a influencée ?*
- Ié: Non, enfin mes parents n'étaient pas d'accord mais c'est moi qui voulais.
- 65 - Ir: *Même le service d'orientation au lycée ?*
- Ié: J'ai dit que je voulais faire une licence en langue japonaise, ils m'ont rien dit.
- Ir: *Quel était votre projet professionnel en vous inscrivant à la filière de la langue japonaise ?*
- 70 - Ié: C'était vraiment faire professeur de japonais.
- Ir: *Vous n'avez voulu devenir que professeur ?*
- Ié: Professeur ou travailler dans la traduction.
- 75 - Ir: *Est ce que vous avez une idée claire sur ce métier ?*
- Ié: En fait, j'ai une idée sur le métier de professeur, j'ai des cours d'arts *Manga* c'est sûrement une chose qui me plaisait. L'histoire du manga comment ça était créée, elle est super intéressante. J'aime bien. Ça me plaît d'enseigner le *Manga* aux gens. C'est ce que j'aime en fait.
- 80 - Ir: *Est ce que vous pouvez nous décrire votre quotidien à la faculté des langues ?*
- Ié: En fait, c'était toute une journée de langues. Lundi, j'avais cours d'expression écrite et orale, mercredi aussi, j'avais cours de civilisation japonaise et littérature japonaise pareil d'histoire et j'avais une autre langue à côté mais c'était une option de deux heures. C'est tout. Mais c'était que le japonais en fait tout le temps, tous les jours.
- 85

- Ir: *C'était votre quotidien jusqu'à votre départ, il n'y a pas quelque chose de spécial par exemple ?*
- 90 - Ié: Non, j'ai passé le concours des infirmiers à côté. Le reste du temps je m'occupe du japonais, je regarde mes dessins animés et il n'y pas d'autre chose.
- Ir: *Est-ce que vous connaissez la hiérarchie de la faculté, le directeur, le chef de département, les secrétaires référents pour la langue japonaise ?*
- 95 - Ié: Je sais « *qui fait quoi* » par le visage mais je ne connais pas leurs noms.
- Ir: *Vous n'avez pas eu de contact avec eux ?*
- Ié: Si, si je suis obligée, mais je ne connais pas leurs noms.
- 100 - Ir: *Est-ce que vous étiez bien accueilli par les membres de la faculté ?*
- Ié: Oui, il n'y a pas eu de souci.
- Ir: *Vous n'avez eu aucun souci dès votre arrivée à la faculté jusqu'à votre départ ?*
- Ié: Non.
- 105 - Ir: *Avec un membre du personnel?*
- Ié: Non, je ne parlais pas avec eux.
- Ir: *Vous n'avez pas eu de souci avec le secrétariat ou le chef du département, par exemple, lors d'une procédure administrative ou pédagogique ?*
- 110 - Ié: Non, il n'y avait pas eu de problème avec eux.
- Ir: *Vous vous êtes confrontée à des procédures administratives nécessitant une connaissance des Technologies d'Information et Communication*
- 115 - Ié: Non, je ne m'en souviens pas.
- Ir: *Connaissez-vous quelques applications ou des plateformes mises à disposition des étudiants par l'université de Strasbourg ?*
- Ié: Non
- 120 - Ir: *Quel regard avez-vous sur les codes universitaires ?*
- Ié: Personnellement, je n'ai pas eu de problème pour chercher une salle ou contacter un professeur. Je vais à la bibliothèque si je voudrai travailler ou je prends une pause à la cafétéria de la faculté.
- 125 - Ir: *Donc pour vous, vous n'avez pas eu de soucis avec les codes universitaires ?*
- Ié: Non, je me débrouille moi-même, je n'ai besoin de personne.
- Ir: *Même au niveau de l'inscription pédagogique ?*
- 130 - Ié: Non, je n'avais pas eu de difficulté. En fait, mon inscription était rapide au japonais. Je n'avais pas de soucis. J'ai des options que je voulais et après c'est tout.

- Ir: *Comment faites-vous lorsque vous avez besoin d'un enseignant ?*
 - Ié: Je lui envoie un mail espérant qu'il me répondra.
- 135 - Ir: *Savez-vous qu'il y a des permanences des enseignants ?*
 - Ié: Si je n'étais pas à la faculté, j'envoie un mail sinon je vais à l'heure de permanence. Bon, ils ne sont pas toutes les heures à la permanence.
- 140 - Ir: *Quelle relation avez-vous avec les enseignants ?*
 - Ié: Ils n'étaient pas proche c'est tout. Si j'avais une petite question, je vais voir à la fin de l'heure mais c'est tout. Donc il n'ya pas eu de relation plus que ça.
- Ir: *Ce sont eux qui sont distants ou c'est vous qui êtes distante ?*
 145 - Ié: Ah non, c'est moi qui étais distante. En fait, je ne sais pas.
- Ir: *Vous n'osez pas être plus proche d'eux ?*
 - Ié: Non, ça ne m'intéresse pas.
- 150 - Ir: *Vous êtes timide ?*
 - Ié: Non, non plus. En fait je ne sais pas. Je suis peut-être un peu. Je ne sais pas ce n'est pas la timidité mais plutôt je n'aime pas aller vers les gens.
- Ir: *Et les cours paraissent-ils intéressants ?*
 155 - Ié: Oui, ils étaient super intéressants.
- Ir: *Pouvez-vous m'expliquer ?*
 - Ié: J'aime les cours parce que c'est quelque chose qui me passionne. J'aime vraiment les cours. Ils sont plus faciles et trop intéressants pour suivre. Aussi ça m'apportait plus de connaissances à moi.
- 160 - Ir: *Est-ce que vous avez consacré assez de temps pour ces cours ?*
 - Ié: Oui, j'ai consacré du temps au début.
- 165 - Ir: *Au début ?*
 -Oui.
- Ir: *Et après ?*
 - Ié: Après j'ai arrêté, je n'ai pas continué.
- 170 - Ir: *C'était progressif ou tout d'un coup ?*
 - Ié: Non c'était progressif.
- Ir: *Avez-vous des amis ?*
 175 - Ié: Oui.

- Ir: *Que pensez-vous de ces rencontres?*
 - Ié: Oui, j'ai rencontré trois personnes et du coup on est ensemble tout le temps ils m'appellent maintenant et on se voyait quelques fois. Mais oui, j'ai des amis.
- 180 - Ir: *Trois amis seulement ?*
 - Ié: Oui, trois vraiment avec qui je suis restée tout le temps et oui c'est tout.
- Ir: *Et avec les autres ?*
 185 - Ié: Je ne parlais pas avec eux. Du tout
- Ir: *Généralement vous avez travaillé en groupe ou seule ?*
 - Ié: J'aime bien travailler seule.
- 190 - Ir: *Pourquoi ? Vous n'aimez pas travaillé en groupe ?*
 - Ié: Ça me dérange un peu de travailler en groupe, ça me déconcentre, j'aime bien être seule.
- Ir: *C'est un choix?*
 195 - Ié: Non, si je veux travailler en groupe je travaille en groupe il n'y a pas de souci mais je travaille mieux quand je suis seule.
- Ir: *Généralement lorsque quelques collègues vous proposent de travailler avec eux est ce que vous êtes partante?*
 200 - Ié: Oui je vais avec eux si jamais ils me demandaient mais des fois je refusais aussi puisque je veux travailler seule.
- Ir: *Avez-vous des activités associatives ou militantes sur le campus ?*
 - Ié: Non.
- 205 - Ir: *Avez-vous rencontré des problèmes sur le campus durant votre scolarité ?*
 - Ié: Non, je n'ai pas eu de souci, pas de souci.
- Ir: *Ni avec un collègue, ni avec un secrétaire, ni avec toi-même ?*
 210 - Ié: Non, enfin celui qui me dérange, je lui montre ses limites.
- Ir: *Comment faites-vous si vous êtes face à une situation problème que ce soit dans les cours ou sur le campus avec un enseignant ou avec un étudiant?*
 215 - Ié: Si je vois que je ne peux pas gérer toute seule, il faut que je demande l'aide à quelqu'un, par exemple à un enseignant. Si jamais c'est un problème avec un enseignant que je ne peux pas résoudre toute seule je demandais à quelqu'un.

- Ir: *Maintenant, comment vous faites si vous rencontrez un problème d'ordre pédagogique par exemple vous n'avez pas compris une partie du cours ou un exercice qu'on vous a demandé de faire?*
- 220 - Ié: J'essaye de faire moi-même. Si je ne comprenais pas je demanderais à une amie. Sinon j'ai souvent demandé au professeur directement. Je lui dis tout simplement que je n'ai pas compris et je demande de me réexpliquer.
- 225 - Ir: *Comment avez-vous réagi face à une mauvaise note ?*
- Ié: Je me dis des fois que j'avais travaillé pour rien.
- Ir: *C'est une déception ?*
- Ié: Oui ça dépend. Des fois c'est une déception, des fois je m'en fiche un peu, ça dépend de ce que c'est. Généralement c'est une déception.
- 230 - Ir: *Ce n'est pas une remise en question de vos compétences ?*
- Ié: Ça dépend en quoi justement. Si c'est quelque chose que j'étais forte dedans et que j'ai eu une mauvaise note je me disais il y a un problème. Si c'est une matière que je voyais que tout le monde a compris et pas moi je me demandais ici si moi qui est anormale. Après je me suis dit c'est juste moi qui n'a pas compris. Je dois juste travailler un peu plus.
- 235 - Ir: *Comment faites-vous pour travailler ou réviser vos cours et vos examens?*
- Ié: Je ne suis pas une personne qui passe deux heures successives. Ce n'est pas possible pour moi. Je travaille plus en partie. Par exemple, le matin je travaille une heure je me reposais puis je fais des activités. Je reprenais une heure après dans la journée. Le même rythme toute la semaine. Mais je ne suis pas le genre qui travaille cinq heures de suite. C'est impossible pour moi. Déjà, les cours je les tapais sur ordinateur. Au même moment, en cours, je soulignais tout ce qui est important et après je les reportais sur une feuille et je fais mes recherches à côté et j'apprenais.
- 240 - Ir: *Comment faites-vous pour vous organiser ?*
- Ié: Je planifie tout à l'avance ou alors des fois, je fais des choses à l'improviste. Même c'est improvisé c'était organisé. Ça reste organisé dans ma tête.
- 245 - Ir: *Si vous pouvez maintenant nous parler de vos lacunes ?*
- Ié: Oui, on a des défauts, des défauts...
- 250 - Ir: *Des défauts personnels ?*
- Ié: Oui. Peut-être, je suis distante, disant froide un peu. Je n'ai pas du tact aussi. Quand je parle je dis les choses franchement.
- 255 - Ir: *Et concernant les études quelles sont vos lacunes ?*
- Ié: Des fois, je ne comprends pas les cours où je ne travaille pas assez.
- 260

- Ir: *Quels sont donc vos atouts ?*
 - Ié: Même si je suis si froide et je ne parle pas à tous mais je suis quand même à l'écoute. Je ne juge aucune personne. Chacun fait sa vie comme il veut, ça ne me regarde pas. Je suis ponctuelle, je suis très ponctuelle. Je ne sais pas si c'est un atout ou pas mais j'aime bien quand tout est organisé. Lorsque ce n'est pas organisé je ne supporte pas ça. J'aime bien quand on est bien encadré.
- 265
- Ir: *Est ce que les cours que vous avez eu pendant cette période en japonais vous ont apporté une plus-value ?*
 - Ié: Oui .Oui ils m'ont apporté de nouvelles connaissances.
- 270
- Ir: *En termes de savoir être, est ce que vous avez dépassé vos lacunes et défauts ?*
 -Non, ça n'a pas changé.
- 275
- Ir: *Même sur vos savoirs faire ?*
 - Ié: Oui, ça changeait des choses sur le savoir être et le savoir faire. J'ai appris des choses. Mais je dirais après sur moi-même non. Rien n'a changé !
- 280
- Ir: *Est-ce que vos représentations à la filière de la langue japonaise ont changé au fil du temps ?*
 - Ié: Non rien n'a changé. Il n'y avait pas de surprises pour moi. Je savais que ça va être difficile. Je m'en doutais que ça allait être comme ça.
- 285
- Ir: *Et pour votre projet professionnel ?*
 - Ié: Ça va être difficile aussi.
- Ir: *Est-ce que l'idée a changé ?*
 - Ié: Non, je suis toujours pareille. J'avais juste une angoisse et il fallait que je travaille un peu plus mais sinon j'étais prête à continuer.
- 290
- Ir: *Pour vous, quels moyens vous mettez en œuvre pour réussir dorénavant ?*
 - Ié: Je suis dans l'obligation de réussir donc là je n'avais pas le choix, il faut que je travaille même si ça ne me plaît pas trop.
- 295
- Ir: *Que faites-vous maintenant ?*
 - Ié: Je suis réorientée vers une licence de Droit.
- Ir: *Comment allez-vous rebondir ?*
 - Ié: Aucune idée, pour moi le Droit ça ne me passionne pas du tout. Je n'aime pas être juriste. Je sais que je ne termine pas comme juriste, ou avocate.
- 300
- Ir: *Vous avez le charisme d'un juriste !*
 - Ié: Je ne peux pas. Là je ne peux pas. Ce n'est pas moi. Il faut que je réussisse quand même. Mais je ne sais pas si j'arriverai.
- 305

- Ir: *Comment voyez-vous votre avenir ?*
 - Ié: Je ne sais pas comment je vais terminer. J'ai peut-être des idées de métiers qui me plaisent quand même mais est ce que j'ai de la motivation pour réussir ? Je n'en ai aucune idée.
- 310
- Ir: *Aucune ?*
 - Ié: Non, je sais que je n'ai pas le choix mais trouver la motivation, c'est ça qui est difficile.
- 315
- Ir: *Est ce que vous pouvez nous parler des raisons qui vous ont poussé à quitter la faculté de langue ?*
 - Ié: Ce sont mes parents.
- 320
- Ir: *C'est eux qui vous ont poussé à quitter ?*
 - Ié: Ils ne comprenaient pas pourquoi je fais du japonais c'est pour ça j'ai passé le concours des infirmiers parce qu'ils trouvaient ça bien. Mais finalement je l'ai raté.
- Ir: *C'est-à-dire à cause de vos parents vous avez laissé tomber le japonais ? Comment ?*
 325 - Ié: Oui, j'ai arrêté à cause d'eux. Ils m'ont dit "qu'est ce que tu vas faire avec le japonais" "à quoi ça sert le japonais regarde ta sœur elle est en sciences ", "tu n'auras pas d'avenir". Donc, je m'entendais mal avec mes parents. Et comme on doit faire plaisir aux parents finalement j'ai quitté la faculté.
- 330
- Ir: *Quand est ce que vous avez quitté la faculté des langues ?*
 - Ié: Vers le mois d'avril.
- Ir: *Vous n'avez pas passé les examens du 2^{ème} semestre ?*
 335 - Ié: Non ! Je ne les ai pas passés.
- Ir: *Que pensez-vous de cette expérience à la faculté de langue ?*
 - Ié: C'était bien aux langues. J'étais bien là bas en fait.
- 340
- Ir: *Vous regrettez votre départ ?*
 - Ié: Oui ! Encore je me dis pourquoi je suis partie ? En fait, j'étais mieux là bas même mes amis me disaient « tu étais mieux en japonais ». Ben voilà c'est comme ça je pars.
- 345
- Ir: *Vous avez eu la moyenne au premier semestre ?*
 - Ié: Oui, je l'ai aussi.
- Ir: *Considérez-vous que l'échec est une catastrophe ?*

350 - Ié: Non, je pense que c'est bénéfique. L'échec nous fait apprendre beaucoup de choses.

- Ir: *Est-ce que vous considérez que vous êtes en situation d'échec ?*

- Ié: Non, je ne vois pas comme ça la situation. Je ne suis pas en situation d'échec. J'ai dû changer de filière parce que j'ai eu la pression de la famille.

355

- Ir: *Y a-t-il autre chose que vous souhaitez aborder à la fin de cet entretien ?*

- Ié: Oui. Je conseille les étudiants de faire ce qu'ils veulent et il ne faut pas être influencé par les autres. Soyez vous-même.

360

- Ir: *Je vous remercie et j'espère que je ne vous ai pas gêné.*

- Ié: Non pas du tout.



Kamel SMOUDA

Le décrochage étudiant à l'université de Strasbourg : dimensions et figures



Résumé

Le questionnement autour du phénomène du décrochage étudiant connaît des ramifications directes vers les problématiques spécifiques liées à l'échec scolaire. La présente étude a pour objectif d'appréhender le décrochage d'étudiants de la première année de la licence, d'en étudier le processus afin de le comprendre, offrir ainsi une réponse adéquate à ce phénomène. Nous avons admis que le décrochage universitaire relève davantage du processuel et non de l'événementiel, et qu'il ne se réduit pas aux caractéristiques d'entrée de l'étudiant à l'université. Il est aussi influencé par des variables individuelles et/ou des variables contextuelles, ainsi que par l'interaction entre elle. Pour vérifier certains de ces éléments nous avons adopté une approche systémique à double supports : le questionnaire (783 répondants) et l'entretien semi-directif (8 interviewés). Les réponses à ces interrogations ont démontré que le décrochage étudiant est un phénomène multidimensionnel et processuel. L'interprétation des résultats à l'aide de la modélisation n'ont permis de catégoriser et de tracer les figures des décrocheurs.

Mots clés : décrochage, dimensions, figures, l'approche systémique, Université de Strasbourg.

Abstract

The questioning around the phenomenon of student drop-out has direct ramifications towards the specific problems linked to school failure. The objective of this study is to understand the drop-out of students in the first year of the bachelor's degree, to study the process in order to understand it, and to propose ways to shed light on this phenomenon. We have admitted that university drop-out is more a process than an event, and that it is not reduced to the student's entry characteristics to university. It is also influenced by individual variables and/or contextual variables, as well as by the interaction between them. To verify some of these elements, we adopted a two-pronged systemic approach: the questionnaire (783 respondents) and the semi-directive interview (8 interviewees). The responses obtained demonstrated that student drop-out is a multidimensional and process-oriented phenomenon. The interpretation of the results using modeling did not allow the figures of dropouts to be categorized and traced;

Key words: student drop-out, dimensions, patterns, systemic, University of Strasbourg.