

Rapport

ÉTUDE

DÉCROCHAGE ET RUPTURE DE PARCOURS EN LICENCE À L'UNIVERSITÉ DE LILLE

Les trajectoires des « décrocheurs » en première
année de Licence générale, des conditions
d'accès aux expériences étudiantes et aux
sorties de l'enseignement supérieur

Partie 2

Reconstitution des parcours de « décrochage » en
première année de Licence générale, entre fragilisations
cumulées, tentatives de réengagement et recompositions
des conditions de poursuite dans les études



OBSERVATOIRE DE LA DIRECTION DES FORMATIONS

UNIVERSITÉ DE LILLE

Étude (volet qualitatif) « Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille »

Les trajectoires des « décrocheurs » en première année de Licence générale, des conditions d'accès aux expériences étudiantes et aux sorties de l'enseignement supérieur

Partie 2 : Reconstitution des parcours de « décrochage » en première année de Licence générale, entre fragilisations cumulées, tentatives de réengagement et recompositions des conditions de poursuite dans les études

Construction identitaire au travers d'un parcours non linéaire d'études
Effets des socialisations scolaires et familiales dans la construction des vulnérabilités
Conditions matérielles, résidentielles et disponibilité pour les études
Acculturations contraintes aux codes administratifs, pédagogiques et évaluatifs
Maintien, réengagement et recomposition du rapport aux études
Non-recours ou renoncement aux dispositifs d'aide institutionnels
Appuis relationnels, solidarités étudiantes et effets de l'isolement

Juin 2026

Réalisation - Maxence Bidaud

Direction - Stéphane Bertolino

Sommaire

<i>Les contributeurs</i>	5
<i>1. Introduction : contexte, finalités et méthodologie de la phase 2 du volet qualitatif du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence »</i>	6
1.1 Repères sur le projet, le corpus et le cadre méthodologique.....	7
1.2 Objet et organisation de la deuxième partie : une reconstitution des parcours de « décrochage », de l'entrée en Licence générale aux recompositions successives des conditions de poursuite d'études d'année en année	8
<i>2. Des entrées sous contraintes : fragilités croisées et appropriation incertaine des attendus de la Licence générale lors de la première entrée en L1</i>	10
2.1 Des parcours d'accès diversifiés à la première année de Licence générale : expériences de reprise, bifurcations et reconfigurations du rapport aux études.....	12
2.2 (Dé)cohabitation et soutiens parentaux inégalement distribués : des conditions résidentielles qui fragilisent différemment l'entrée dans le supérieur.....	14
2.3 Littératie administrative et désorientation institutionnelle : un apprentissage contraint compensé par les solidarités numériques de promotion.....	17
2.4 Quand les fragilités académiques se cumulent : pratiques d'apprentissage peu ajustées, isolement méthodologique et inégalités numériques dès les premières semaines.....	21
2.5 Des sociabilités étudiantes principalement « instrumentales », des solidarités familiales ambivalentes et une tendance à l'isolement relationnel	25
2.6 Synthèse et transition - Des entrées sous contraintes : fragilités croisées et apprentissages incertains des attentes de la vie étudiante.....	30
<i>3. Des premières échéances évaluatives à l'intersemestre, puis aux parcours des « non-admis passifs » et des « non-admis actifs » jusqu'à la fin de l'année universitaire</i>	34
3.1 Premières évaluations et fin du premier semestre : une littératie évaluative inégale, entre ajustements défensifs, surtravail tardif et premiers désengagements.....	36
3.2 Les « non-admis passifs » : entre ruptures vécues comme brutales et maintien sous contrainte, quand le statut étudiant préserve certains droits autant qu'il repousse les bifurcations.....	41
3.3 Les « non-admis actifs » : une persévérance coûteuse entre remobilisation, surinvestissement solitaire et réussite de plus en plus incertaine	45
3.4 Synthèse et transition L'intersemestre, un moment critique du parcours : entre maintien sous contrainte, surinvestissement solitaire et désengagement graduel	50
<i>4. Du premier « échec » à l'usure prolongée : reconfigurations sur plusieurs années du rapport aux études dans les parcours de « décrochage » en première année de Licence générale</i>	53
4.1 Arbitrer après l'« échec » en Licence générale : le travail de justification sous contraintes et la disqualification progressive du jugement des décrocheurs sur leur propre trajectoire.....	55
4.2 Les « sorties temporaires » : une (première) expérience hors des sentiers battus, entre retrait stratégique, désengagement contraint et recomposition des appuis	61
4.3 Une acculturation progressive aux attendus du supérieur à N+1 et au-delà : réengagements, apprentissages pratiques et coût de la remobilisation	67
4.4 Des appuis institutionnels mobilisés à la marge : dispositifs pédagogiques d'accompagnement et recours ponctuels aux services universitaires.....	71

4.5 Persister dans le supérieur sous contraintes : réengagements fragiles, usure académique et pressions familiales puis personnelles à l'autonomisation.....	75
4.6 Synthèse - Parcours sous contraintes : entre maintien précaire, sorties temporaires et acculturation limitée au supérieur.....	80
<i>5. Synthèse et conclusion générale de la deuxième partie du rapport : les processus de construction identitaire dans les parcours de « décrochage » en première année de Licence générale.....</i>	<i>85</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>92</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>95</i>
Annexe n°1 : Calendrier du projet et principales publications réalisées.....	95
Annexe n°2 : Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés, méthodologie d'échantillonnage et processus de recrutement.....	97
Annexe n°3 : Usages de la notion de « décrochage » et principes d'analyse des parcours des « décrocheurs ».....	100
Annexe n°4 : La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet.....	102
Annexe n°5 : Fiche d'entretien	103

Les contributeurs

La liste des contributeurs du projet, présentée ci-dessous, n'est pas exhaustive ; elle fournit les noms des institutions, des services et des personnes qui ont le plus contribué à la première phase du projet.

PRÉFECTURE DES HAUTS-DE-FRANCE

Commissaire à la lutte contre la pauvreté (au moment de l'élaboration du projet) : Mme Sylvie Charrière

UNIVERSITÉ DE LILLE

Direction

Vice-Présidente Formations (Ex VP Premier cycle) : Mme Esther Dehoux

Ex Vice-Présidente Vie étudiante et de campus : Mme Emmanuelle Jourdan-Chartier

Observatoire de la Direction des Formations

Directeur : Mr Stéphane Bertolino

Chargés d'études :

Mr Éric Grivillers (chef de projet)

Mr Olivier Barbe

Mr Maxence Bidaud

Mme Amélie Macrez-Tartarin (extractions à partir d'APOGÉE)

Mr Antoine Tonus

Technicienne : Mme Cécile Parmentier

Étudiants vacataires : relances téléphoniques

Équipe du département des études anglophones

Responsable : Mr Mickaël Mariaule

Responsable administratif : Mr Guillaume Deregnacourt

Secrétariat pédagogique : Mr Kévin Martin

Équipe du département de Lettres modernes

Responsable : Mme Emmanuelle Poulain-Gautret

Responsable administrative : Mme Sophie Boireau

Secrétaire pédagogique : Mme Karine Cardon

Direction à l'orientation

Directeur adjoint : Mr Thomas Lefebvre

Coordinateur campus : Mr AHCÈNE Boudjemai

Conseillère d'orientation : Mme Noémie Desveaux

Chargée de mission, Référente Applicatif ConPeRe : Mme Ingrid Fournier

Délégation à la protection des données :

Directeur : Mr Jean-Luc Tessier, Mr Eric Fouré

MISSION LOCALE LILL AVENIRS

Directeur adjoint : Mr Olivier Jastrzab

Chargée de Projet - Prévention et lutte contre le décrochage universitaire : Mme Laurence Mazet

Convention d'écriture : Le présent document n'a pas recours à l'écriture dite « inclusive ». Ce choix, motivé par l'harmonisation avec les usages rédactionnels du service de l'ODiF, ne remet pas en cause la vigilance portée aux inégalités de genre dans l'analyse. En ce sens, le terme « enquêtés » doit être compris comme équivalent à « enquêté-e-s » ou « les enquêtés et enquêtées », sauf mention explicite du genre lorsque celui-ci constitue un enjeu analytique.

1. Introduction : contexte, finalités et méthodologie de la phase 2 du volet qualitatif du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence »

Depuis plusieurs décennies, les universités françaises sont traversées par des mouvements successifs de « massification de l'enseignement supérieur » (Rossignol-Brunet et al., 2022), qui se traduisent par une augmentation continue du nombre d'étudiants, portée par les politiques d'élargissement de l'accès au baccalauréat et au supérieur, mais aussi par des tensions croissantes sur les ressources disponibles. Plus récemment, les réformes du lycée et du supérieur, qu'il s'agisse du développement des filières professionnalisantes, de la réorganisation du premier cycle ou de la mise en place de Parcoursup, ont encore reconfiguré les parcours d'accès et contribué à accentuer les écarts entre universités et entre filières (Avouac & Harari-Kermadec, 2021 ; Couto et al., 2021). C'est dans ce cadre que l'Université de Lille, au regard de la diversité des publics qu'elle recrute, a fait de la compréhension et de l'accompagnement des trajectoires étudiantes exposées à des difficultés ou à des risques d'abandon en Licence générale l'une de ses priorités institutionnelles. Cette dynamique s'inscrit dans une stratégie de long terme en faveur de l'égalité des chances et du suivi des parcours en premier cycle, visant à sécuriser les transitions entre scolarité, progression dans l'enseignement supérieur et entrée dans la vie active. Plusieurs dispositifs récents tels que le programme « À Vous le Sup' »¹, le projet « LIBEL'UL » financé par l'appel à projets « Excellence sous toutes ses formes » (ExcellencES)², ou encore la démarche « Service Public+ » traduisent cet engagement dans des formes concrètes d'accompagnement et de suivi.

C'est dans cette continuité qu'a été conçu le projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence », porté par l'Observatoire de la Direction des Formations (ODiF) de l'Université de Lille, en association avec la Direction de l'orientation, les composantes Humanités et Langues, Cultures et Sociétés, la Préfecture des Hauts-de-France via le Commissariat à la lutte contre la pauvreté, ainsi que la Mission Locale Lille Avenirs. Le projet repose sur deux volets complémentaires. Le premier, mené par l'ODiF, consiste en une étude mêlant approches qualitatives et quantitatives, conduite auprès de l'ensemble des inscrits en L1 (hors PASS-LAS), avec un focus particulier sur les étudiants de Lettres modernes et de Langues, Littératures et Cultures Étrangères et Régionales Anglais. Ses objectifs, à la fois analytiques et opérationnels, visent à documenter la pluralité des parcours dits « décrocheurs » et à évaluer en continu les dispositifs d'orientation et de réussite de l'établissement, afin de formuler des recommandations différenciées selon les profils identifiés. Le second volet s'appuie sur un partenariat avec la Mission Locale Lille Avenirs et les filières à l'origine du projet, autour du programme expérimental « Parcours de réussite ». Ce dispositif propose un accompagnement individualisé de proximité, fondé sur des soutiens précoces et coordonnés en matière d'orientation, de vie étudiante, de santé, de handicap et d'insertion. L'ODiF en évalue en continu l'efficacité ainsi que les possibilités de transfert à d'autres filières.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent rapport. À travers l'exploitation de 27 entretiens, nous proposons une analyse approfondie des parcours d'étudiants dits « décrocheurs », arrêtés ou réorientés avant le franchissement complet de la L1. Cette configuration circonscrit l'observation aux formes de ruptures les plus fréquentes en premier cycle de Licence générale - les parcours aux niveaux supérieurs faisant l'objet d'autres publications au sein de l'ODiF. Cette analyse se déploie pour ce rapport en trois parties distinctes : la première porte sur les conditions d'accès à l'enseignement supérieur ; la deuxième, ici présente, documente les expériences vécues, sur plusieurs années, dans le supérieur et en Licence générale ; la troisième, enfin, analyse les parcours de sortie du supérieur universitaire³. Pris ensemble, ces trois parties constituent une restitution continue des expériences du décrochage, contribuant ainsi à consolider le dispositif de veille et d'accompagnement des trajectoires étudiantes mis en place à l'Université de Lille et à renforcer la coordination entre acteurs territoriaux autour des transitions scolarité-études-vie active. Pour situer le cadre de ce rapport, nous revenons d'abord plus précisément sur la genèse du projet, son architecture, ainsi que le dispositif d'enquête longitudinal mis en place au sein de l'ODiF (1.1). Nous présentons ensuite les objectifs, la méthodologie, le corpus et les principaux enjeux d'interprétation qui structurent la restitution des résultats dans ce document (1.2).

¹ Université de Lille, « À Vous le Sup'. Déclencheur d'avenir(s) », « Mobilisés pour vous conseiller et vous accompagner dans vos choix d'orientation », <https://avouslesup.univ-lille.fr/>

² Le projet LIBEL'UL (« Licence inclusive au bénéfice des étudiants de l'Université de Lille ») vise, à travers quatre volets, à accompagner les parcours en premier cycle, à intégrer les étudiants dans des collectifs, à valoriser les initiatives étudiantes et à former aux défis des transitions et des territoires. Université de Lille, « Licence inclusive au bénéfice des étudiants de l'Université de Lille », programme LIBEL'UL, <https://initiative-excellence.univ-lille.fr/former-aux-metiers-de-demain/libelul>

³ Si chaque partie du volet qualitatif du rapport peut se lire de manière autonome, des rappels et des renvois assurent la continuité entre les différentes séquences et mettent en évidence les enjeux qui les articulent.

1.1 Repères sur le projet, le corpus et le cadre méthodologique

En amorce de ce rapport, nous avons présenté le contexte institutionnel du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence », son inscription dans les priorités de l'Université de Lille, son architecture partenariale et les grandes lignes du dispositif d'enquête mis en place par l'ODiF. Des précisions sur ce cadre, ainsi que sur la méthodologie générale de l'enquête et sur celle plus spécifiquement mobilisée dans le rapport n°12, figurent dans l'introduction de la première partie⁴. Pour assurer la continuité de cette deuxième partie, nous rappelons toutefois ici quelques repères directement utiles à la lecture de ce qui suit. Inscrite dans la deuxième phase du projet, cette partie s'appuie principalement sur 27 entretiens approfondis conduits entre décembre 2024 et mai 2025 auprès d'enquêtés identifiés comme ayant connu un processus de « décrochage » en première année de Licence générale. La constitution du corpus repose sur un recrutement par plusieurs canaux, même si l'essentiel des prises de contact a été réalisé par téléphone à partir des différentes vagues de diffusion des questionnaires⁵. Ces entretiens, d'une durée de près d'1h30 à 3h30, enregistrés avec l'accord des enquêtés, ont été retranscrits, anonymisés, thématiques, codés puis analysés à l'aide du logiciel SONAL⁶. En outre, notre lecture des parcours s'inscrit dans un cadrage méthodologique qui traite avec prudence la notion de « décrochage » et les catégories qui en dérivent. Nous appréhendons ainsi les ruptures de parcours comme des processus inscrits dans la durée. Elles se construisent au croisement des socialisations antérieures, des conditions concrètes d'études et des recompositions successives du rapport que les enquêtés entretiennent avec l'horizon du diplôme [cf. Annexe n°3 : « Usages de la notion de "décrochage" et principes d'analyse des parcours des "décrocheurs" »].

Pour cette seconde partie du rapport, nous nous intéressons donc aux parcours des enquêtés tant qu'un projet de diplomation en Licence générale à l'université demeure présent, même de manière ténue. Nous suivons ces trajectoires dans un contexte particulier. La majorité des enquêtés [19/27] nous ont indiqué, au moment où nous les avons recontactés, avoir « définitivement » arrêté leurs études universitaires. Par « sortants définitifs », nous désignons les étudiants qui ne se sont pas réinscrits à l'Université de Lille à l'issue d'une ou plusieurs L1 et déclarent, dans les questionnaires ou lors de l'entretien, ne pas envisager de retour dans l'enseignement supérieur universitaire, ce qui ne préjuge pas du caractère irréversible de la décision. Cette composition du corpus invite donc à lire les analyses qui suivent comme portant sur un public spécifique. Une partie importante des enquêtés présente des vulnérabilités déjà marquées dans les parcours d'accès à l'enseignement supérieur, puis au cours des premières années de Licence générale, ou des années suivantes lorsqu'ils s'y maintiennent. L'enjeu n'est donc pas de proposer une représentation générale de l'ensemble des parcours étudiants, mais d'analyser des situations où la volonté de poursuivre des études se fragilise progressivement, sous l'effet de difficultés scolaires, matérielles, familiales ou institutionnelles particulièrement fortes.

Par ailleurs, comme nous l'avons indiqué dans l'introduction du rapport n°12, chaque filière engage des « traditions intellectuelles » spécifiques qui structurent les formes de socialisation universitaire (Millet, 2003). Toutefois, au regard du protocole retenu et de la composition du corpus, le développement qui suit ne permet ni de systématiser des comparaisons entre disciplines, ni d'isoler rigoureusement des effets propres à chaque contexte de formation. Dans cette perspective, notre approche ne vise pas d'abord à comparer les filières, mais à repérer, dans des contextes de formation différenciés, des mécanismes récurrents au sein des parcours dits de « décrochage ». Schématiquement, deux grandes configurations de « décrochage » se dégagent du corpus. La première correspond à une rupture précoce, au cours des premiers mois, qui peut être temporaire ou devenir définitive. Elle demeure minoritaire parmi les enquêtés, ce qui tient aussi au protocole du suivi longitudinal. Les départs intervenus avant la première semaine de cours sont exclus des traitements statistiques et, par conséquent, des possibilités de recrutement, afin de recentrer l'analyse sur des expériences effectives d'étude. La seconde configuration, largement majoritaire, renvoie à un désengagement plus graduel, diffus et prolongé. Celui-ci peut s'étendre sur deux à trois années, voire davantage, et s'accompagner de redoublements, de réorientations successives, de « sorties temporaires » et de reprises d'études. Ces repères posés, nous pouvons désormais présenter l'organisation de cette deuxième partie.

⁴ Les repères relatifs au déroulé d'ensemble du projet, à la succession de ses phases et aux publications déjà réalisées figurent en annexe n°1 [cf. Annexe n°1 : « Calendrier du projet et principales publications réalisées »].

⁵ Les éléments détaillés relatifs au recrutement, à la logique d'échantillonnage, aux limites de la composition du corpus et au tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés sont présentés en annexe n°2 [cf. Annexe n°2 : « Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés, méthodologie d'échantillonnage et processus de recrutement »]. La fiche de synthèse ayant servi de support au déroulé des échanges figure également en annexe n°5 [cf. Annexe n°5 : « Fiche d'entretien »] - la grille d'entretien, en regard de son volume, ne paraît pas dans les différentes parties du rapport.

⁶ SONAL, « Logiciel d'analyse qualitative de données », <https://www.sonal-info.com/>

1.2 Objet et organisation de la deuxième partie : une reconstitution des parcours de « décrochage », de l'entrée en Licence générale aux recompositions successives des conditions de poursuite d'études d'année en année

Les récits recueillis, issus d'un corpus composé d'enquêtés aux anciennetés différenciées dans l'enseignement supérieur, permettent de saisir plusieurs formes de recomposition des parcours de « décrochage ». Ces parcours apparaissent ainsi comme des processus progressifs, faits de désengagements, de réengagements partiels et de redéfinitions successives des conditions d'études comme des objectifs poursuivis par les enquêtés. Avant d'analyser plus précisément les différentes étapes, il importe de souligner un mécanisme central. Sous l'effet conjoint des attentes héritées des premiers temps de socialisation et des pressions institutionnelles, la « norme de réussite linéaire » encadre durablement les horizons de progression des enquêtés.

Encart n°1 : La norme de réussite linéaire en Licence générale : un étalon institutionnel et familial en décalage avec la réalité statistique des parcours

La progression continue en trois ans constitue la norme implicite autour de laquelle s'organisent les attentes d'inscription, de validation et de diplomation en Licence générale. À l'échelle nationale, parmi les bacheliers 2020 inscrits en L1 à la rentrée 2020, seuls 40,3 % obtiennent un diplôme de Licence en trois ou quatre ans, dans un contexte toutefois marqué par la crise sanitaire et par la mise en place des Licences accès santé (L.AS). Cet indicateur recouvre de fortes disparités selon les caractéristiques scolaires des étudiants. Ce taux atteint 46,1 % pour les bacheliers généraux, contre 14,0 % pour les bacheliers technologiques et 6,5 % pour les bacheliers professionnels. Il s'élève à 69,7 % pour les bacheliers avec mention Très bien, contre 21,6 % pour les bacheliers sans mention. La progression strictement linéaire en trois ans ne constitue donc pas la configuration dominante des parcours menant à la Licence (Klipfel, 2025). Cette réalité ne réduit pourtant pas la force prescriptive des parcours dits « traditionnels », fondés sur une réussite en trois ans dans la première filière engagée tout juste après l'obtention du baccalauréat. Cette norme se traduit à de nombreux niveaux. Par exemple, Valarcher et al. (2024), montrent que les réorientations restent fortement contraintes par les temporalités de Parcoursup et par des attendus administratifs qui, à travers l'organisation de la plateforme comme dans les commissions d'examen des vœux, privilégient les parcours linéaires. Les parcours non linéaires se trouvent ainsi confrontés à des normes administratives et scolaires qui en accroissent le coût symbolique et pratique. Brézault (2020) prolonge ce constat en montrant que les étudiants aux expériences « non traditionnelles », marquées par des reprises d'études, des réorientations ou des interruptions, occupent une position dans laquelle ils doivent expliquer, justifier et parfois revaloriser un parcours perçu comme déviant au regard du modèle de continuité d'études. Dans notre corpus, cette logique se prolonge dans les récits. La norme de réussite linéaire fonctionne comme un étalon partagé par l'institution, l'entourage familial et les enquêtés eux-mêmes. Elle transforme des configurations pourtant fréquentes dans les parcours étudiants en écarts interprétés comme des « échecs ». Cette lecture se renforce lorsque les discours associés au « décrochage » valorisent la responsabilisation individuelle des étudiants et tendent à présenter les étudiants concernés comme fautifs [cf. Annexe n°3 : « Usages de la notion de "décrochage" et principes d'analyse des parcours des "décrocheurs" »].

Ainsi, lorsque l'analyse se déplace vers la durée des parcours, les enquêtés dits « décrocheurs » apparaissent pris dans un espace de construction identitaire contraint. Celui-ci se forme à la croisée de l'acculturation progressive aux exigences de la Licence générale, des attentes fortes associées à la bonne tenue de leur parcours et d'un objectif largement partagé lors de leur première entrée dans le supérieur, celui d'accéder à l'autonomie par l'obtention d'un diplôme. Afin de restituer ce que recouvrent les expériences dites de « décrochage » au sein de la Licence générale, nous suivons les parcours des enquêtés, en distinguant trois séquences d'analyse. Dans la première séquence, nous examinons l'imbrication entre les dispositions héritées du parcours d'accès à l'enseignement supérieur des enquêtés (cf. Rapport n°12, partie 1) et la manière dont les contraintes résidentielles, les repères institutionnels, les premières expériences pédagogiques et les appuis relationnels structurent les premières semaines en Licence (2).

La deuxième séquence prolonge cette analyse en examinant la manière dont les enquêtés affrontent les premières évaluations, interprètent leurs résultats et réajustent, ou non, leur engagement dans les études au moment de l'intersemestre. Les entretiens montrent que cette période rend plus visibles les inégalités d'adaptation à la Licence et cristallise des manières contrastées de poursuivre jusqu'à la fin de la première année universitaire. Ces écarts se lisent notamment dans la distinction entre « non-admis passifs » et « non-admis actifs ». Les premiers, sous l'effet de vulnérabilités progressivement accumulées, tendent à quitter la filière engagée ou à s'y maintenir dans un

rapport de plus en plus distancié et contraint. Les seconds, portés par un désir persistant de validation, s'engagent plus souvent dans un surtravail solitaire (3)⁷. La troisième séquence déplace l'analyse vers le temps long. Nous y suivons, sur plusieurs années, les enquêtés pour lesquels le projet de diplomation demeure présent, en examinant les logiques qui soutiennent l'engagement, les formes d'acculturation progressive au supérieur, ainsi que les recompositions successives des conditions de poursuite d'études au fil des redoublements, des réorientations et des « sorties temporaires » (4.)

Cette partie appréhende les ruptures de parcours comme des processus inscrits dans la durée, au cours desquels la poursuite d'études demeure souvent investie tout en devenant progressivement plus difficile à soutenir. Les enquêtés entrent en Licence générale avec un horizon de diplomation encore présent, mais celui-ci se trouve peu à peu travaillé par l'accumulation de difficultés méthodologiques, matérielles, familiales, institutionnelles et normatives. Ces fragilités ne conduisent pas mécaniquement à l'arrêt des études. Elles s'accompagnent aussi de reprises d'engagement, de tentatives de réajustement et de manières renouvelées de donner sens au maintien dans le supérieur. L'enjeu est donc de comprendre comment le rapport au diplôme se recompose au fil des expériences vécues dans et hors de l'université. Les redoublements, les réorientations, les « sorties temporaires », les activités salariées, l'apprentissage des enjeux de gestion domestique au sein d'un logement autonome pour certains, les nouvelles sociabilités ou les tensions familiales ne constituent pas seulement des événements périphériques au parcours universitaire. Ils redéfinissent les conditions concrètes dans lesquelles les enquêtés peuvent continuer à étudier, mais aussi la place qu'ils accordent progressivement à l'université dans leur trajectoire. En nous appuyant sur les travaux de Cicchelli, nous mobilisons ainsi la notion d'« *autonomisation* » pour analyser ces parcours comme des processus de construction identitaire sous contrainte. L'Université de Lille et, plus largement, la métropole lilloise apparaissent alors comme des espaces ambivalents. Elles constituent pour les enquêtés dits « décrocheurs » à la fois des lieux d'apprentissage de la vie adulte, de confrontation aux normes de réussite et de recomposition des horizons d'avenir construits dès les premiers temps de socialisation.

⁷ Dans une visée de synthèse analytique, nous avons établi, à partir du questionnaire « Retour sur le S1 », administré à l'issue de la première session du premier semestre, une typologie distinguant quatre groupes d'enquêtés, les « admis », les « non-admis actifs », les « non-admis passifs » et les « entrants dans la vie active » [cf. Annexe n°4 : « La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet »]. Cette typologie constitue un cadre de référence commun à l'ensemble des travaux de l'ODiF menés dans ce projet. Dans ce document, nous en prolongeons l'usage afin d'analyser dans quelle mesure ces statuts orientent, dans le temps, les parcours.

2. Des entrées sous contraintes : fragilités croisées et appropriation incertaine des attendus de la Licence générale lors de la première entrée en L1⁸

Dans le corpus, la première expérience de L1 constitue un seuil décisif au regard de l'objet même de ce rapport. Elle forme la séquence d'observation centrale de ce document, car cette entrée en Licence générale, parfois la seule effectivement vécue, produit des effets durables. Ces effets se prolongent aussi bien dans les expériences ultérieures au sein du supérieur universitaire, que nous suivrons dans la suite de ce document, que dans les parcours de sortie dite « définitive », qui feront l'objet de la partie 3 du rapport (cf. Rapport n°12, partie 3). Conformément aux objectifs du volet qualitatif de l'étude, qui visent à relier les dispositions héritées des premiers temps de socialisation aux expériences d'études des enquêtés, nous proposons un bref rappel des principaux apports de la première partie afin de mieux situer l'analyse qui suit.

Encart n°2 : Synthèse de la partie 1, repères sur les parcours d'accès au supérieur des enquêtés

En nous appuyant sur la distinction que propose Sarfati (2015) entre « *défaut d'orientation* » et « *orientation par défaut* », nous montrons que les parcours de « décrochage » étudiés ici articulent deux réalités qui, loin de s'exclure, se combinent fréquemment. Si l'absence de projet constitue bien une configuration présente dans le corpus, elle ne résume pas l'ensemble des situations observées. Les parcours interrogés donnent aussi à voir des projets d'orientation relativement déterminés, mais fragiles, tant du point de vue des dispositions scolaires que de la connaissance des attendus universitaires et de l'offre de formation. L'entrée effective dans la filière engagée résulte souvent d'une réflexion tardive, menée dans l'urgence, sous la pression de « trouver une place » dans le supérieur. D'abord, dans le corpus, l'accès à la licence générale s'inscrit le plus souvent dans un horizon de poursuite d'études fortement valorisé. Les entretiens montrent toutefois que cet horizon se traduit rarement par un travail d'orientation réellement élaboré. Les proches encouragent la poursuite d'études, mais l'accès au supérieur reste peu préparé. Il en résulte une responsabilisation marquée des enquêtés, souvent seuls face à la nécessité de rendre ce projet praticable, de se repérer dans l'offre de formation et de tenir ensemble attentes familiales, prescriptions scolaires et contraintes affectives, matérielles et géographiques (2.). Ensuite, les trajectoires scolaires antérieures font apparaître l'installation progressive d'une logique de « *scolarité de survie* ». Les enquêtés décrivent des ajustements suffisants pour franchir les étapes scolaires, sans stabiliser durablement des méthodes de travail. Le travail se concentre fréquemment sur les évaluations à venir et sur certaines matières davantage investies, plutôt que sur l'acquisition de routines transférables. Dans de nombreux parcours, ces fragilités se combinent à des épreuves biographiques et à des contraintes matérielles qui déplacent l'énergie hors des apprentissages. Elles s'accompagnent également d'appuis institutionnels inégaux, parfois perçus comme peu lisibles ou dévalorisants, ce qui contribue à installer une distance durable à l'égard des aides (3.).

Les entretiens montrent que la fin du secondaire constitue souvent une période de forte tension. Les enquêtés décrivent la superposition des échéances et leur anticipation inégale. L'injonction à la construction d'un projet, les épreuves continues et terminales du baccalauréat, les démarches Parcoursup et les incertitudes sur l'admission se combinent avec la pression à « trouver sa place ». Dans ce contexte, sous l'effet de contraintes financières et résidentielles souvent renforcées par des attaches affectives, les listes de vœux se construisent principalement, selon des stratégies différenciées, dans l'objectif de réduire les incertitudes. À la réception des réponses, les acceptations vécues le plus positivement s'accompagnent souvent, au-delà de l'entrée dans une formation précisément choisie, du soulagement d'en finir avec des procédures d'accès au supérieur perçues comme fortement anxiogènes (4.). Enfin, les récits montrent que la préparation de l'entrée en Licence se concentre le plus souvent sur les démarches d'accès, les enjeux matériels et les conditions d'installation. Les appuis scolaires disponibles, comme les attentes exprimées par les enquêtés, orientent ainsi l'essentiel de l'énergie vers la faisabilité immédiate de l'entrée dans le supérieur, au détriment d'une anticipation plus précise des exigences de l'expérience universitaire en Licence générale et, plus spécifiquement, de la filière engagée. Cette inscription en Licence générale relève aussi de logiques motivationnelles plurielles. La recherche d'autonomie par l'accès à une situation professionnelle stable, l'attente d'une plus grande liberté, la réalisation de projets personnels ou le maintien dans un cadre jugé légitime peuvent compter autant, voire davantage, que la seule réussite académique (5.).

⁸ Tous les enquêtés n'entrent pas pour la première fois à l'université par l'Université de Lille. Toutefois, compte tenu du contexte institutionnel du rapport et des objectifs du projet, l'analyse se concentre sur les enjeux propres à l'accès en Licence générale au sein de cet établissement pour les étudiants concernés.

Comme indiqué dans ce même rapport, d'une part, la plupart des enquêtés accèdent à la Licence avec une volonté affirmée de réussite et la conviction d'y trouver un levier de mobilité sociale, d'autre part, la filière intégrée correspond, pour une part importante des enquêtés primo-entrants, aux vœux formulés. Cette correspondance doit toutefois être relativisée au regard des conditions concrètes d'accès au supérieur (cf. Encart n°2). À l'inverse, d'autres enquêtés n'intègrent pas la formation initialement souhaitée, ce qui produit des formes spécifiques d'engagement dont nous suivrons les effets dans la présentation des résultats. Dans les deux cas, nos matériaux, comme les données quantitatives issues du suivi longitudinal (Études & Synthèses n°39, Mai 2025), invitent à ne pas réduire les décalages observés à la seule variable de l'orientation. Les ruptures se construisent dans des expériences plus larges du rapport aux études. Elles combinent l'appropriation progressive ou entravée des attendus universitaires, les conditions matérielles de la vie étudiante, la solidité des appuis relationnels et l'évolution du sens accordé à la diplomation universitaire au fil des épreuves traversées. Cette première section examine donc les registres d'expérience qui structurent l'entrée en Licence générale dès le début de l'année.

Avant de présenter le plan de cette partie, nous choisissons de mettre provisoirement de côté les trajectoires des sortants précoces, c'est-à-dire les enquêtés ayant quitté la formation après seulement quelques semaines de cours. L'analyse se concentre d'abord sur les parcours d'études effectivement engagés dans la durée⁹. Dans le corpus, trois enquêtés sur vingt-sept quittent ainsi la Licence à la fin du premier mois de cours. Deux d'entre eux reprennent ensuite des études en Licence générale. Nous reviendrons plus loin sur ces trajectoires (cf. 4.2). Le caractère marginal de ce type de départ précoce, du moins dans notre corpus, tient aussi au dispositif d'enquête, qui écarte les étudiants ayant assisté à moins d'une semaine de cours (cf. Rapport n°12, partie 1, introduction). Il peut également être rapporté à la pression à la réussite et au poids de la norme de maintien dans les études, dont témoignent fortement les autres enquêtés dès lors qu'ils restent engagés plusieurs semaines lors de leur première expérience en Licence générale (cf. 3.). Les récits décrivent en effet, dans le même mouvement, la difficulté à bifurquer en cours de route lors de cette première inscription universitaire (cf. 4.1).

Ainsi, nous montrons d'abord que les entrées en première année de Licence ne se réduisent pas, dans le corpus, à une inscription immédiatement postérieure à l'obtention du baccalauréat. Qu'il s'agisse d'un accès différé ou d'une expérience préalable dans un autre cadre du supérieur, ces parcours façonnent des entrées inégalement dotées en ressources et en familiarité avec le supérieur universitaire (2.1). Nous examinons ensuite comment les conditions résidentielles, selon qu'elles prennent la forme d'une cohabitation ou d'une décohabitation, exposent les enquêtés à des contraintes différenciées qui pèsent directement sur leur disponibilité pour les études (2.2). Nous montrons ensuite que la désorientation administrative et institutionnelle des premières semaines se trouve partiellement compensée par des solidarités numériques de promotion, dont les effets demeurent inégaux (2.3). Nous examinons enfin la manière dont les enquêtés composent avec des pratiques d'apprentissage et d'organisation encore peu ajustées aux exigences universitaires (2.4). Les récits montrent que ces difficultés prennent forme dans un environnement relationnel inégalement soutenant. Les sociabilités étudiantes apparaissent souvent peu articulées à l'investissement attendu dans la filière engagée, tandis que les soutiens familiaux, bien que présents, restent fréquemment partiellement ajustés aux épreuves spécifiques de la Licence (2.5). Ces différents registres s'imbriquent et se renforcent mutuellement. Ils composent, pour une large partie des enquêtés dits « décrocheurs », un faisceau de vulnérabilités qui se densifie dès les premières semaines.

⁹ Ce choix vaut également pour la partie suivante, centrée sur le reste de l'année universitaire (cf. 3.).

2.1 Des parcours d'accès diversifiés à la première année de Licence générale : expériences de reprise, bifurcations et reconfigurations du rapport aux études

La diversification des parcours scolaires observée avant l'accès à l'enseignement supérieur (cf. Rapport n°12, partie 1) se prolonge, pour une partie des enquêtés interrogés, dans les formes d'entrée en Licence générale. Parmi eux, 7 enquêtés sur 27 ne rejoignent pas la L1 selon un passage direct du lycée vers l'université après l'obtention du baccalauréat, ou d'un titre équivalent. Leur arrivée en Licence intervient après une première expérience dans le supérieur, ou après une interruption plus ou moins longue entre la fin du parcours scolaire et la reprise d'études. Ces trajectoires reconfigurent le rapport aux études avant même l'entrée en Licence, en modifiant à la fois les dispositions au travail académique, le sentiment de légitimité dans l'accès au statut d'étudiant en Licence générale et les attentes placées dans la formation. Au sein du corpus, nous distinguons trois configurations. La première renvoie aux bifurcations depuis une filière sélective et prestigieuse. La deuxième correspond aux entrées différées dans le supérieur, à la suite d'un refus d'accès à la filière souhaitée ou de l'impossibilité de rejoindre la formation initialement engagée. La troisième regroupe les entrées en Licence précédées par une première expérience d'études dans un cadre pédagogique plus accompagné que la Licence générale, comme un DAEU ou un BTS.

Premièrement, dans le corpus, une fraction d'enquêtés [3/27] entre d'abord dans une filière sélective et prestigieuse, comme une CPGE ou un concours de santé, avant de se réorienter vers la Licence générale. Ces parcours mettent au jour les coûts scolaires, symboliques et familiaux d'une première expérience de déclassement vécue dès l'entrée dans le supérieur. Les enquêtés concernés disposent bien, au départ, d'un capital scolaire suffisant pour accéder à ces formations. En revanche, les manières de travailler qu'ils y engagent ne suffisent pas face à l'intensité des exigences rencontrées, à l'exemple de Camille :

Je passais mon temps sur mes devoirs, les résultats ne suivaient pas... Un prof a dit : « Si vous n'aimez pas les cours, barrez-vous ! » Fin de semaine, j'étais dans le bureau de la directrice pour dire que je quittais la prépa [...]. Une autre prof m'a dit de « rester » car je ne « trouverai rien de mieux ailleurs », c'était vraiment violent ! (Camille)

Dans ce contexte concurrentiel, Camille se sent en décalage avec les professeurs comme avec les autres étudiants. La remarque d'un enseignant, vécue avec violence, confirme des hésitations déjà présentes depuis plusieurs semaines sur son maintien en CPGE et précipite sa sortie de la filière. Peu accompagnée pendant plusieurs mois et prise dans un sentiment croissant de honte lié à son échec, Camille peine à reconstruire un nouveau projet avant de reprendre l'année suivante en Licence générale. Plus largement, chez les enquêtés passés par ce type de filière, cette première expérience du supérieur s'accompagne souvent de tensions avec les parents au moment de l'annonce de l'échec ou de la réorientation. L'entrée en Licence prend alors la forme d'une seconde chance ambivalente. D'un côté, cette première expérience permet aux enquêtés concernés de réinvestir des acquis méthodologiques plus stabilisés, notamment en matière d'organisation et de gestion de la charge de travail. Ces ressources les distinguent alors d'une partie des autres enquêtés du corpus. De l'autre, elle ne suffit pas à effacer le coût symbolique de la bifurcation. La remise en cause de leurs ambitions initiales laisse une confiance durablement atteinte, qui s'articule, dans les discours, à un fort sentiment de déclassement.

Pour deux autres enquêtés, l'entrée dans le supérieur est différée après l'obtention du baccalauréat. Alice n'est pas acceptée dans la formation visée, tandis que Gabin renonce rapidement à une inscription dans le privé, faute de ressources économiques suffisantes. Ces parcours se distinguent des « sorties temporaires » analysées en 4.2, qui renvoient à des interruptions après plusieurs mois ou semestres effectifs à l'université. Ici, l'interruption précède ou suspend l'engagement universitaire avant qu'il ne se stabilise réellement. Les deux enquêtés concernés disent avoir conservé l'ambition de poursuivre des études, tout en expérimentant pour la première fois une période hors cadre institutionnel de formation et à distance des jalons biographiques attendus (cf. Encart n°2). Dans ces circonstances, autant Alice que Gabin s'engagent dans la recherche d'un emploi, puis dans le travail, sous l'effet d'une pression à se rendre productifs. Celle-ci provient notamment de proches pour lesquels cette situation d'attente apparaît peu légitime. Chez Gabin, cette pression prend une forme plus directe encore. Après une brève inscription dans un établissement privé lillois, il renonce à poursuivre ses études faute de ressources économiques suffisantes :

Moi j'étais fatigué des trajets puis j'avais pas les thunes... Mon père m'a dit : « Si le problème c'est l'oseille, tu vas bosser et tout mettre de côté pour l'année prochaine ! » [...] J'ai bossé à son usine en intérim [...]. J'étais fier de tenir et de toute manière j'avais pas le choix. Je voulais faire des études. (Gabin)

Dans un contexte où son père l'incite à entrer rapidement sur le marché du travail, l'emploi lui donne le sentiment de reprendre prise sur son retour dans le supérieur. Celui-ci se présente désormais comme un engagement dont il se sent davantage responsable. En mettant de l'argent de côté, il cherche à financer le logement autonome dans lequel il se projette, mais aussi ses consommations ordinaires. Cette reprise de contrôle s'inscrit toutefois dans une

pression plus diffuse, celle de ne plus constituer une charge pour ses parents. Pour Alice comme pour Gabin, l'interruption renvoie ainsi moins à un renoncement au désir de diplomation qu'à une phase de stabilisation économique et personnelle. Elle nourrit même, au moment de la reprise, une motivation renforcée par l'expérience d'un accès d'abord refusé. Cette période installe toutefois des fragilités spécifiques pour nos deux enquêtés. Elle accroît la distance aux codes du travail scolaire, aux temporalités des études et, plus largement, au monde étudiant. Au moment du retour, ces enquêtés se sentent déjà plus âgés, en décalage avec les néo-bacheliers, et partiellement extérieurs à un univers qui les a d'abord tenus à distance. La reprise suppose alors d'importants efforts de réadaptation, dans les apprentissages comme dans les dimensions sociales de l'expérience étudiante.

Enfin, un troisième groupe rassemble deux enquêtés dont l'entrée en Licence est précédée par une première expérience d'études dans un cadre pédagogique plus accompagnée que celui de la Licence générale. William a d'abord obtenu un diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), tandis que Benoît a préparé un BTS après son baccalauréat professionnel. La spécificité de ces parcours tient au fait que la Licence intervient après un passage par des formations plus encadrées. Celles-ci ont pu sécuriser le rapport aux études, restaurer une confiance scolaire et fournir certains appuis méthodologiques, sans pour autant préparer pleinement aux exigences d'autonomie propres à l'université. Chez William, le DAEU joue pleinement un rôle de transition :

J'ai arrêté l'école en troisième pour aller travailler... et je suis parti choper mon DAEU et je l'ai eu avec mention [...]. C'était exceptionnel... Ça me manque vraiment de travailler avec ces gens [...]. On nous a dit « dans quelques mois vous allez être déçus de partir »... et ils avaient raison [...]. Pour moi l'université c'était « waouh » ! Le truc qui te permet d'accéder aux postes à responsabilité, j'étais super fier d'y entrer. (William)

Par la régularité des évaluations, l'encadrement méthodologique et la proximité avec les enseignants, le DAEU favorise une resocialisation au travail scolaire, restaure sa confiance dans ses propres capacités et confirme son désir d'accès au supérieur universitaire. Benoît, quant à lui, après un baccalauréat professionnel, s'oriente vers un BTS sur les conseils d'un professeur¹⁰. Celui-ci lui indique que la Licence serait difficilement accessible, au regard de son profil de bachelier professionnel et des difficultés qu'il rencontre déjà dans cet espace :

Sorti du bac pro j'ai fait un BTS car on m'avait dit que c'était le mieux et ça m'allait puis que c'était dans mon lycée [...]. Quand c'était terminé, J voulais faire une Licence [filière scientifique] ... a-aller à l'université, mon prof' me disait que « ça allait être compliqué ». [Qu'est ce qui te motivait à ... ?] J'voulais continuer à apprendre puis aussi professionnellement, être mieux. (Benoît)

Dans son parcours, ce premier cadre de formation structuré permet d'abord de sécuriser l'obtention d'un diplôme, dans un environnement marqué par la présence obligatoire, les rendus réguliers et une forte proximité pédagogique. En outre, chez Benoît comme chez William, l'entrée à l'université prend une portée à la fois symbolique et professionnelle. Elle ouvre l'accès à un espace longtemps perçu comme peu accessible, et souvent présenté comme tel, tout en laissant entrevoir la possibilité d'une position plus valorisée sur le marché du travail. Pour autant, leur âge plus élevé, leur mode d'accès au supérieur moins ordinaire et l'écart entre les attentes universitaires et celles de leur formation antérieure les placent d'emblée à distance de plusieurs dimensions de l'expérience étudiante. Les méthodes acquises dans ces cadres plus structurés, comme des dispositions scolaires plus fragiles, se transposent imparfaitement dans l'enseignement universitaire en Licence générale. Ces enquêtés figurent, comme nous le montrerons, parmi ceux qui rencontrent les difficultés pédagogiques les plus marquées.

Ces trajectoires laissent des traces contrastées selon les parcours. Elles peuvent fragiliser la confiance et conduire à réviser les ambitions, renforcer la motivation après une expérience d'accès refusé, ou produire une familiarité partielle avec certaines exigences universitaires. Ces dispositions initiales différenciées pèsent, comme nous l'avons déjà annoncé, sur la manière dont les enquêtés affrontent les premières semaines, s'approprient les temporalités universitaires et prennent place dans l'espace étudiant.

¹⁰ Comme nous l'avons montré dans la première partie du rapport, Benoît occupe une position singulière dans le corpus. Issu d'une filière où les aspirations vers la Licence générale restent souvent modérées ou réorientées vers les BTS (Merlin, 2023), il constitue le seul bachelier professionnel ou technologique du corpus à avoir accordé du crédit aux assignations de ses enseignants, en s'orientant d'abord vers un BTS (cf. Rapport n°12, partie 1).

2.2 (Dé)cohabitation et soutiens parentaux inégalement distribués : des conditions résidentielles qui fragilisent différemment l'entrée dans le supérieur

Les conditions résidentielles structurent fortement l'expérience étudiante, parce qu'elles pèsent à la fois sur les rythmes d'étude, l'organisation du quotidien et la disponibilité pour les attendus universitaires (Bugeja-Bloch & Frouillou, 2023). Pour ces raisons, dans cette sous-partie, nous examinons la manière dont les situations de cohabitation et de décohabitation structurent différemment les débuts dans le supérieur. Nous revenons d'abord sur le maintien au domicile parental, en analysant ce qu'il sécurise sur le plan matériel, mais aussi les contraintes domestiques et les déplacements qu'il peut continuer à faire peser sur les enquêtés. Nous abordons ensuite les épreuves propres à la décohabitation, depuis l'accès parfois incertain au logement jusqu'à l'organisation ordinaire du quotidien, marquée par la gestion d'un budget contraint et par la prise en charge solitaire de démarches administratives inédites.

Une part importante des enquêtés, lorsqu'ils sont encore primo-entrants, notamment parmi ceux issus des milieux populaires, reste au domicile parental. Ce maintien s'explique d'abord par le coût du logement, la faiblesse des ressources disponibles et le caractère rarement suffisant des aides existantes (Dietrich-Ragon, 2021). En outre, au moment de formuler les choix d'orientation dans notre corpus, composé en partie d'étudiants originaires des Hauts-de-France ou de régions limitrophes, l'attractivité de l'Université de Lille, le cadrage de la vie étudiante lilloise par les professeurs du secondaire et l'ancrage affectif et familial des enquêtés contribuent à rendre la décohabitation moins envisageable, voire difficilement pensable (cf. Rapport n°12, partie 1).

Une fois entrés dans les études supérieures, les étudiants cohabitants connaissent une transition résidentielle limitée, dans la mesure où le maintien au domicile parental prolonge les conditions matérielles, les routines quotidiennes et les formes de dépendance déjà installées durant le lycée. Étienne, issu d'un foyer stable, décrit une continuité logistique qui le décharge largement des tâches ordinaires : « *Franchement, je ne faisais pas grand-chose de plus qu'au lycée... Maman faisait encore la plupart des trucs.* » (Étienne) Ce type de configuration revient à plusieurs reprises dans le corpus, en particulier chez des enquêtés masculins pour lesquels le maintien au foyer libère du temps au profit des études. À l'inverse, plusieurs enquêtées décrivent une contribution régulière au fonctionnement domestique qui réduit leur disponibilité pour le travail universitaire. Ces écarts s'inscrivent dans les effets des socialisations précoces qui exposent plus fréquemment les jeunes femmes à une implication accrue dans les enjeux domestiques (Court et al., op. cit.), et qui se prolongent dans l'accès au supérieur. Le parcours d'Émeline en donne une forme particulièrement nette. Aînée d'une fratrie nombreuse, elle voit les contraintes domestiques peser directement sur le temps qu'elle peut accorder pour ses études :

Je suis l'aînée [...]. J'ai [plusieurs] sœurs et frères. [...]. Le mardi, mercredi et jeudi j'ai pas beaucoup de temps pour travailler parce que quand je rentre il est presque 19h-19h30, le temps que je vienne, que je fasse à manger, la douche, tout ça, j'ai pas beaucoup de temps de travail. (Emeline)

Ce verbatim met en évidence une forme de double journée étudiante. Le temps d'étude s'insère ici dans un quotidien déjà occupé par les responsabilités domestiques. À ces charges domestiques et affectives s'ajoutent, pour une part importante des cohabitants, des contraintes spatiales tout aussi pesantes. Comme le suggéraient déjà les enjeux résidentiels d'accès au supérieur examinés précédemment (Cf. Rapport 12, partie 1), certains enquêtés acceptent d'entrer à l'Université de Lille alors que ce « choix » les expose à plusieurs heures de trajet quotidien. Les travaux de Dupray (2023) montrent d'ailleurs que les situations les plus pénalisantes ne tiennent pas tant au fait de rester au domicile parental en lui-même qu'aux navettes longues et répétées qu'il impose lorsque l'étudiant ne peut se rapprocher de son lieu de formation. Les enquêtés soulignent fréquemment que le poids des déplacements s'accroît avec les correspondances, les retards de train et, parfois, l'enchaînement de plusieurs modes de transport, notamment entre train et métro.

Dans notre corpus, ces contraintes se traduisent d'abord par une fatigue accrue. Durant les premières semaines, les enquêtés cherchent avant tout à maintenir leur présence en cours, qu'ils perçoivent comme une condition d'accès aux savoirs (cf. 2.4). Pour limiter les effets des déplacements sur leur organisation, quelques enquêtées tentent alors de transformer les transports en temps de travail ou de révision. Anissa, qui effectue une heure et demie de TER matin et soir, fait ainsi du train son « *deuxième bureau* ». Camille décrit une logique proche lorsqu'elle explique qu'elle « *devait y faire [ses] devoirs* », formulation qui souligne le caractère contraint de cette réorganisation¹¹. Ces ajustements permettent de préserver, au moins partiellement, l'assiduité et le suivi des attendus universitaires. Or, les déplacements limitent en même temps les possibilités d'intégration dans les sociabilités étudiantes, alors même que celles-ci peuvent favoriser l'appropriation des attendus de la formation

¹¹ En regard des contraintes d'étude imposées par ces trajets, et à mesure qu'ils comprennent mieux les codes universitaires relatifs aux obligations de présence, nombre d'enquêtés développent progressivement une présence plus sélective aux enseignements (cf. 3.1).

engagée (cf. 2.4 et 2.5). Ces constats invitent ainsi à appréhender la cohabitation comme une ressource ambivalente et socialement différenciée. Elle peut soutenir la poursuite d'études lorsqu'elle réduit les charges matérielles et domestiques, mais elle peut aussi fragiliser l'entrée en Licence lorsqu'elle maintient les enquêtés dans des contraintes familiales, temporelles et spatiales qui limitent leur disponibilité pour le travail universitaire et leur appropriation ordinaire de la vie étudiante.

La décohabitation, qui concentre certaines des conditions d'études parmi les plus précaires (Galland, 2023) expose les enquêtés à d'autres formes d'épreuves, en les confrontant à la nécessité de recomposer, dans un cadre financier souvent précaire, un nouvel équilibre entre vie domestique et exigences universitaires. En effet, la mobilité résidentielle, entendue ici comme le fait de quitter son domicile d'origine pour se rapprocher de l'établissement, ne soutient l'entrée dans les études que lorsqu'elle permet d'accéder à la formation visée dans de bonnes conditions, avec des temps de transport réduits, des sociabilités étudiantes accessibles et des solidarités parentales maintenues (Dupray, op. cit.). Dans le même sens, Hamilton (2016) montre que les soutiens matériels et affectifs parentaux peuvent favoriser l'engagement dans les études lorsqu'ils allègent les contraintes concrètes de la vie étudiante. Dans notre corpus, le cumul de ce type de ressources ne constitue pas la norme.

À noter toutefois qu'avant même d'accéder à un logement stable, certains enquêtés traversent une période transitoire d'incertitude résidentielle. Les difficultés à trouver un logement jusqu'aux derniers moments imposent alors des stratégies d'organisation coûteuses (cf. Rapport n°12, partie 1), telles que des hébergements chez des proches, des allers-retours réguliers avec le domicile parental ou des déplacements prolongés entre plusieurs lieux de vie et d'études. Par exemple, Ambre n'accède à un logement qu'à la mi-octobre. Jusqu'à cette date, elle doit composer à la fois avec une recherche de logement qui se prolonge, des déplacements contraignants et les premières exigences de l'entrée en Licence :

[Comment ça se passait pour aller en cours ?] Oui, au début, c'était quelque chose comme 1h10 franchement c'était chaud et bon ... si y'avait pas de problème [de transport] (rires) j'pouvais parfois dormir chez [un proche] mais compliqué quoi. [Gros mot] t'imagines pas comme j'étais soulagée quand j'ai eu cet appart'. (Ambre)

Le soulagement très marqué qu'elle exprime au moment d'obtenir enfin un appartement donne à voir l'intensité de cette période de flottement. Une fois installés dans leur logement, la plupart des enquêtés découvrent un quotidien nouveau à organiser. En guise de contexte, durant cette première année, aucun enquêté du corpus n'exerce d'activité rémunérée en parallèle des cours, à l'exception d'un enquêté qui travaille pendant les vacances. Les ressources disponibles reposent donc principalement sur les aides publiques et sur les transferts familiaux. La bourse, les APL et le soutien parental permettent de couvrir les dépenses contraintes, comme le logement, les transports, internet ou les produits d'hygiène, mais laissent souvent des marges de manœuvre très réduites. En outre, le soutien parental se concentre ainsi principalement sur la prise en charge matérielle, sans toujours s'accompagner d'un appui ajusté aux épreuves concrètes de l'entrée dans le supérieur universitaire¹². À l'exception de certaines recompositions abruptes des soutiens parentaux¹³, les enquêtés décohabitants connaissent plus largement des situations d'étroitesse budgétaire. Les données de l'ODiF permettent de les replacer dans un cadre plus général de forte différenciation des conditions de vie étudiantes.

¹² Dans ces circonstances, la dépendance économique aux parents donne un poids particulier à leurs attentes. Puisqu'ils constituent une ressource centrale dans l'équilibre budgétaire des enquêtés, leur jugement pèse fortement dans la manière dont les premières difficultés universitaires peuvent être formulées, justifiées ou rendues acceptables. Cette tension intervient dès les premières expériences concrètes du « décrochage » (cf. 3.2), puis se recompose dans les arbitrages plus longs qui accompagnent les redoublements, les réorientations ou les « sorties temporaires » (4.).

¹³ Il convient de noter que certains enquêtés peuvent, à terme, perdre ce soutien parental qui constituait pourtant leur principal appui matériel. Cette fragilisation tient notamment à la précarité des situations socioéconomiques familiales, mais aussi à des événements qui reconfigurent les ressources disponibles, comme la maladie d'un parent, une évolution professionnelle défavorable ou la perte progressive des droits à la bourse. Dans les parcours les plus contraints, cette déstabilisation budgétaire peut contribuer à une sortie durable, voire définitive, de l'enseignement supérieur (Cf. Rapport 12, partie 3).

Encart n°3 (Repères ODiF) : Des marges financières très contraintes, précarité budgétaire et différenciation des situations parmi les étudiants décohabitants

Parmi les étudiants de l'Université de Lille installés hors du domicile familial, une proportion significative évolue avec une marge financière extrêmement réduite : près d'un étudiant sur deux dispose de moins de 100 € en fin de mois après règlement des charges obligatoires, dont 5 % se situent entre -200 € et 0 €, 19 % jusqu'à 50 € et 23 % jusqu'à 100 €. Cette contrainte budgétaire s'accroît encore chez ceux déjà engagés dans la vie active, où elle concerne près de quatre répondants sur dix (Études & Synthèses n°35, janvier 2025). En outre, les étudiants les plus contraints financièrement sont aussi ceux dont les résultats au premier semestre sont les plus fragiles. Les contraintes économiques, mesurées par un indicateur de précarité financière fondé sur le reste à vivre, le caractère indispensable ou non d'une activité rémunérée et la possibilité de mobiliser un soutien familial, confirment une forte différenciation interne parmi les répondants à l'enquête « Retour sur le semestre 1 » : si 43 % de l'ensemble se situent au niveau « sans précarité » (contre 12 % en précarité « forte »), les « admis » à l'issue de la première session du premier semestre concentrent les positions les plus favorisées (51 % sans précarité), tandis que les « non-admis passifs » (21 % en précarité forte) et les étudiants en vie active (19 %) regroupent les situations les plus contraintes, les « non-admis actifs » occupant une position intermédiaire (14 %) (Rapport 9, janvier 2025).

Dans le corpus, ces équilibres contraints se traduisent d'abord par une forme de déclassement pratique et symbolique. L'accès à un logement autonome confronte plusieurs enquêtés à une réduction nette de leurs marges ordinaires de consommation, mais aussi à une charge de gestion jusque-là peu anticipée. Les contraintes ne relèvent donc pas seulement du niveau de ressources disponibles. Elles tiennent aussi à l'accumulation de tâches administratives, domestiques et budgétaires, comme suivre les abonnements, répondre aux demandes administratives, payer les factures, organiser les repas, gérer les déplacements ou arbitrer entre plusieurs dépenses nécessaires. Cette gestion sous tension rejoint ce que Caseau (2025) désigne comme des « *arbitrages au quotidien* », propres aux vécus des étudiants précaires, qui absorbent une large part du temps, de l'attention et de l'énergie disponibles, tout en fragilisant les ressources qu'ils peuvent consacrer pour apprendre sereinement dans le cadre universitaire. Le cas de Jérémie donne à voir cette configuration fréquente dans le corpus. Étudiant international issu d'un milieu intermédiaire, il vit en résidence étudiante avec un reste à vivre d'environ 150 euros. Sa situation demeure moins contrainte que celle d'autres enquêtés du point de vue strictement budgétaire, mais il exprime un sentiment de déclassement et de débordement face aux choix ordinaires à effectuer :

Sans compter les abonnements, il me restait même pas 150 €, ça faisait bizarre, c'était difficile de choisir. Après y'avait tous les papiers, les appels, fin tout ce qu'on nous demande, y penser... (rire) j'étais pas très bon, heureusement qu'il y avait [un membre de sa famille], j'avais l'habitude qu'on me fasse tout. (Jérémie)

Son récit montre que la fragilité de la décohabitation ne se réduit pas au montant du reste à vivre. Elle tient aussi aux compétences pratiques nécessaires pour tenir un logement, gérer les démarches et arbitrer les dépenses. Jérémie, en soulignant explicitement qu'il « *avait l'habitude qu'on [lui] fasse tout* », témoigne de l'effet de vertige causé par son manque de préparation dans l'accès à un logement autonome. À l'inverse, certains enquêtés disposent de compétences pratiques construites plus précocement, notamment lorsque la socialisation familiale les a familiarisés avec la gestion serrée des ressources et l'organisation domestique ordinaire. Perrin-Heredia (2018) montre ainsi que les filles de classes populaires apprennent souvent tôt, à travers leur participation à la gestion domestique du budget, à administrer des ressources limitées et à arbitrer entre différentes dépenses. Cette socialisation ne protège pas de la précarité, mais elle peut rendre plus maîtrisable la gestion quotidienne d'un budget contraint. Le récit de Manon permet de saisir ce mécanisme. Sa situation budgétaire apparaît plus tendue que celle de Jérémie, puisqu'elle doit composer avec un loyer, des frais de transport, des factures et des dépenses alimentaires qui lui laissent très peu de marge. Pourtant, elle décrit une capacité à anticiper les dépenses :

J'aurais : 450 € de loyer, 100 € de trajets, les factures hmmm il doit me rester moins de 100 € de courses, 50 € de loisirs, ça va je pouvais un peu profiter mais fallait vraiment, vraiment faire attention. Si je voulais sortir un peu ou m'acheter quelque chose, fallait que je calcule tout avant, sinon le mois d'après c'était galère... (Manon)

Manon mobilise des apprentissages incorporés de longue date qui lui permettent d'anticiper, de compter et de hiérarchiser les priorités. Les loisirs, réduits à la marge, deviennent la première variable sacrificable d'un budget serré. Sa situation montre ainsi que la socialisation budgétaire et domestique peut rendre plus maîtrisables les contraintes liées à une gestion autonome du logement. Elle témoigne toutefois de l'énergie quotidienne que cette autonomie requiert et des limitations concrètes qu'elle impose.

La cohabitation peut sécuriser la poursuite d'études lorsqu'elle réduit les charges matérielles et domestiques, mais elle prolonge aussi des inégalités d'implication dans le foyer et peut maintenir les enquêtés dans des contraintes de transport qui fatiguent, isolent et réduisent le temps disponible pour le travail universitaire. La décohabitation, à l'inverse, peut rapprocher du lieu d'études et faciliter certaines formes d'intégration, mais elle confronte la plupart des enquêtés à une gestion quotidienne exigeante, à des démarches administratives peu anticipées et à des équilibres budgétaires fragiles. Pour ces étudiants dits « décrocheurs », souvent situés parmi les fractions les plus contraintes de la population étudiante, l'entrée en Licence s'inscrit ainsi dans des configurations résidentielles qui limitent la disponibilité matérielle, temporelle et mentale nécessaire à l'appropriation des exigences du supérieur. Ces contraintes pèsent d'autant plus fortement qu'ils arrivent à l'université avec une connaissance encore partielle de la vie étudiante et des attendus ordinaires de la formation (cf. Rapport n°12, partie 1).

2.3 Littératie administrative et désorientation institutionnelle : un apprentissage contraint compensé par les solidarités numériques de promotion

Durant les premières semaines à l'université, les enquêtés décrivent des difficultés liées à la découverte d'un nouvel environnement institutionnel. Ils doivent simultanément apprendre à se repérer dans l'établissement, s'acculturer à de nouvelles procédures administratives et s'approprier les différents outils numériques proposés par l'Université. Cet enjeu prolonge directement les fragilités déjà mises au jour dans la première partie du rapport. Peu acculturés aux codes du supérieur et habitués à des circuits d'information plus fortement médiés par des figures de proximité identifiables et disponibles (cf. Rapport n°12, partie 1), les enquêtés se trouvent confrontés à un environnement institutionnel inédit. Leur faible littératie administrative complique alors l'appropriation des procédures, l'identification des bons interlocuteurs, l'usage des outils numériques et le respect des échéances, autant d'éléments qui conditionnent rapidement leur capacité à répondre aux attendus universitaires.

Encart n°4 : la notion de « littératie administrative »

Sur la base de la synthèse réalisée par Michaud (2024), la « *littératie administrative* » peut être appréhendée comme l'articulation entre les compétences dont disposent les usagers pour accomplir une démarche et les conditions institutionnelles qui rendent cette démarche plus ou moins lisible, accessible et praticable. Du côté des usagers, elle renvoie à la capacité de se repérer dans une procédure, d'identifier les informations pertinentes, d'en comprendre la portée et de les mobiliser pour agir de manière ajustée. Elle suppose aussi la compréhension des étapes administratives, l'identification des interlocuteurs compétents, la familiarité avec les supports, notamment numériques, la capacité à formuler une demande, etc. Du côté des administrations, l'enjeu porte sur la production d'informations claires, actualisées et adaptées aux publics concernés, afin que l'accès aux services et aux droits ne dépende pas uniquement des ressources déjà disponibles chez les usagers.

À partir du corpus d'enquêtés dits « décrocheurs », nous revenons d'abord sur les premières formes de désorientation liées à la découverte des lieux, des procédures et des outils numériques de l'Université de Lille. Nous analysons ensuite leur faible recours aux guichets administratifs, ainsi que les expériences qui alimentent le non-recours et la mise à distance des acteurs institutionnels de l'établissement. Nous examinons enfin la place prise par les groupes de promotion en ligne dans l'accès aux informations, leur interprétation et la compréhension des attendus ordinaires de la vie étudiante.

Pour les primo-entrants qui accèdent à la Licence générale à l'Université de Lille, les premiers jours sont d'abord marqués par un changement d'échelle. Pour des enquêtés qui arrivent avec des représentations partielles, et parfois fantasmées, de l'environnement universitaire, l'entrée sur de grands sites d'études produit un sentiment d'étrangeté initial. Ce décalage tient à la découverte d'espaces dont les dimensions, l'affluence et le niveau sonore excèdent largement les cadres scolaires antérieurement connus. Il se renforce aussi lorsque les enquêtés peinent à se repérer dans les lieux, parfois sous l'effet de difficultés neurocognitives qui accentuent cette désorientation¹⁴. Dans l'ensemble du corpus, cette déstabilisation spatiale tend toutefois à s'atténuer assez rapidement.

La difficulté la plus durable se situe ailleurs. Elle tient à la découverte d'un univers institutionnel et numérique dense, fragmenté, dans lequel il faut identifier les bons canaux, comprendre à quoi sert chaque outil et agir au bon moment. Les formalités de rentrée prennent ainsi de court de nombreux enquêtés. Les choix de parcours,

¹⁴ Avec un trouble neurocognitif repéré tardivement, Victoria arrive en L1 dépassée par les sollicitations sensorielles de certains lieux d'études : « L'amphithéâtre, c'était beaucoup plus dur, plus le monde, plus le bruit... la BU, aussi, j'y allais quasiment jamais au début. » (Victoria)

l'inscription à l'Unité d'Enseignement « Projet de l'étudiant » [UEPE]¹⁵, la transmission de pièces justificatives ou encore l'activation des outils numériques imposent une familiarité immédiate avec des procédures qu'ils décrivent comme peu lisibles. Marine parle d'« *infos introuvables* » lorsqu'il s'agit de s'inscrire dans une option. Nathan résume la confusion autour de l'UEPE par une formule très simple, « *obligatoire ou pas obligatoire, on savait pas* », qui dit bien à quel point la procédure reste opaque à ce moment du parcours. De son côté, Gabin exprime une confusion liée à la multiplication des applications proposées à la rentrée :

Je l'ai installée [LILU] mais elle m'a pas servi... Je confondais avec l'appli pour se repérer... et Moodle... On avait beaucoup de trucs dès la rentrée, j'pourrais pas tous les citer (rire) (Gabin)

Son récit montre une difficulté à associer rapidement chaque interface à une fonction précise. Les usages lui apparaissent nombreux, hétérogènes et difficiles à coordonner. Les données issues des enquêtes de l'ODiF permettent de situer plus précisément ces difficultés d'appropriation des dispositifs universitaires.

Encart n°5 (Repères ODiF) : Usages et appréciations des dispositifs de l'Université de Lille

Le Contrat pédagogique de réussite (ConPeRe) demeure inconnu de 32 % des étudiants, tandis que 45 % déclarent le remplir « par formalité » et 17 % le jugent « utile ». La « Boîte à outils » reste, elle aussi, largement méconnue, puisque 46 % des étudiants déclarent ne pas la connaître. Le Guide des aides occupe une position intermédiaire. Il est « connu et jugé utile » par 26 % des étudiants, « connu mais jugé peu utile » par 35 % d'entre eux, tandis que 35 % déclarent ne pas le connaître. À l'inverse, l'application Lilu¹⁶ apparaît nettement plus identifiée. 55 % des étudiants l'utilisent régulièrement, 18 % rarement, 18 % pas du tout, et seuls 9 % déclarent ne pas la connaître. (Rapport 9, Janvier 2025).

Pour nombre d'enquêtés, l'apprentissage de cet écosystème institutionnel, perçu comme fragmenté, se fait ainsi de manière tâtonnante. Cette incertitude retarde l'accès aux informations utiles et déplace très tôt la recherche d'appuis vers d'autres circuits, en particulier vers les pairs (Cf. infra). À cela s'ajoute le fait que certains dispositifs présentés comme des outils d'accompagnement sont aussi investis d'une fonction certificative qui en modifie immédiatement la signification. Étienne souligne le caractère chronophage de l'UEPE, qu'il associe davantage à une obligation supplémentaire qu'à un soutien. L'enjeu de validation, résumé par l'idée que « *sinon on n'a pas notre année* », nourrit chez lui une interrogation sur la pertinence de ce temps au regard des révisions à mener dans les autres matières. Chez Orlane, l'inquiétude porte moins sur le volume de travail demandé que sur le principe même de la notation, appliqué à un dispositif pourtant pensé comme un accompagnement :

Tests de positionnement on nous dit « pour repérer des difficultés, etc. » [...] Ça semble logique pour aider mais j'comprends pas pourquoi on doit nous noter, classer ... ouais bizarre ... (Orlane)

Ce que les enquêtés découvrent en quelques jours ne relève donc pas seulement d'un nouvel environnement administratif. Ils font aussi l'expérience d'une institution dont les frontières entre accompagnement, injonction et évaluation ne se donnent pas toujours immédiatement à comprendre. Du point de vue du corpus, rares sont ceux qui parviennent à construire rapidement une maîtrise de cet écosystème. Nicolas fait figure d'exception lorsqu'il décrit une veille très régulière, presque quotidienne, de l'information :

Moodle ... c'est primordial... Zimbra pareil, je regardais presque tous les jours [...]. Pour les portails Moodle, c'était les profs directement [qui donnaient les infos] ... et on recevait des infos sur Zimbra par la secrétaire. (Nicolas)

Dans son cas, l'appropriation de l'information tient au fait qu'il parvient rapidement à associer chaque support à un usage précis et à repérer les interlocuteurs pertinents. Cette capacité à ordonner l'environnement administratif et numérique produit des effets immédiats sur le suivi des échéances universitaires. Elle reste toutefois minoritaire dans les matériaux. Pour une large partie des enquêtés, ces difficultés se traduisent par des démarches réalisées dans l'urgence, souvent au moment où une échéance approche. Dans les cas les plus marquants, cette désorientation administrative débouche sur une rupture effective du parcours. Imane en donne une illustration saisissante lorsqu'elle revient sur les étapes qui l'ont conduite à être déclarée « *défaillante* » :

¹⁵ À l'Université de Lille, l'UE Projet de l'étudiant est une unité transversale qui accompagne l'intégration universitaire, la construction du projet personnel et professionnel et l'inscription des étudiant·es dans le tissu citoyen, par l'acquisition de compétences utiles à leur parcours. Université de Lille, « Construire son projet », <https://www.univ-lille.fr/formation/construire-son-projet-personnel-et-professionnel>.

¹⁶ Lilu est l'application mobile étudiante de l'Université de Lille. Elle centralise plusieurs services du quotidien universitaire, dont l'accès aux cours, à la messagerie, aux résultats, aux informations de campus, aux ressources des bibliothèques et aux outils d'orientation sur les sites universitaires. Université de Lille, « Lilu, l'application étudiante », <https://jive.univ-lille.fr/decouverte-de-luniversite/lilu-lapplication-etudiante>.

À cause [d'un papier qui manquait], je n'ai pas pu effectuer mes inscriptions administratives et je n'ai pas pu accéder à l'ENT, à Moodle. Donc je n'ai pas pu faire mes inscriptions pédagogiques [...]. À la fin du semestre, on m'a dit que j'étais « défaillante » et j'comprendais pas trop au début, j'étais vraiment pas bien [...]. On était nombreux dans ce cas, beaucoup à cause du PICS ... PIX, je sais plus. (Imane)

Ses tentatives de recours auprès des services administratifs se heurtent à des réponses perçues comme froides ou expéditives, ainsi qu'à des renvois successifs d'un guichet à l'autre, sans qu'une solution puisse être apportée dans les délais. Le statut final de « défaillante » prend alors la forme d'un verdict difficile à comprendre, puisqu'il clôt administrativement une série de difficultés restées sans résolution effective. Le parcours d'Imane fait ainsi apparaître un second enjeu central, celui du rapport que les enquêtés « décrocheurs » entretiennent avec les acteurs institutionnels et dispositifs d'accompagnement.

Dans ce contexte, les récits font apparaître un évitement assez marqué des secrétariats pédagogiques et, plus largement, des circuits formels d'aide. Cette distance prolonge des formes de défiance déjà observées à l'égard des acteurs institutionnels de l'orientation (cf. Rapport n°12, partie 1), mais elle se nourrit aussi des premières expériences faites à l'université.

À plusieurs moments du parcours, lorsque les démarches à accomplir paraissent floues ou incertaines, nous interrogeons les enquêtés sur la possibilité de se tourner vers des interlocuteurs formels. Les réponses convergent largement. Beaucoup préfèrent s'en remettre à leur propre interprétation de la situation ou à des appuis informels plutôt qu'à des référents administratifs. Lorsque Charlotte évoque ses doutes sur la fiabilité des informations disponibles, elle insiste sur la nécessité de se « débrouiller ». Cette expression ne signifie pas que l'enquêtée se débrouille entièrement seule. Elle renvoie plutôt à un recours privilégié aux pairs, dont nous montrerons plus loin l'importance dans les ressources mobilisées par les enquêtés. Cette préférence s'explique aussi par la difficulté à identifier des interlocuteurs administratifs accessibles et fiables. Confrontée, en début d'année, à des incertitudes sur des documents administratifs à remplir, Maëlle cherche ainsi d'abord à clarifier la situation par elle-même ou auprès d'autres étudiants, plutôt que de solliciter directement un service ou une personne clairement identifiée : « *Je préfère me débrouiller toute seule... remplir un papier, ça ne devrait pas être si compliqué.* » Ces postures, qui valorisent l'autonomie dans les démarches ordinaires, contribuent ainsi à réduire l'Université à sa fonction académique, et plus précisément sélective. Elles relèguent au second plan ses fonctions d'accompagnement, d'information et de soutien.

Lorsque les secrétariats sont finalement sollicités, les démarches interviennent le plus souvent dans l'urgence, à un moment où les enquêtés ne trouvent plus d'autre appui pour résoudre leur difficulté. Cette dépendance aux guichets administratifs apparaît d'autant plus forte lorsqu'ils restent peu intégrés aux groupes de sociabilité étudiante susceptibles de les orienter ou de les aider. Face à des inquiétudes importantes et répétées concernant l'organisation des cours et l'accès aux salles, Marine entreprend de solliciter le secrétariat :

À Pont-de-Bois, aller d'un secrétariat à l'autre, c'est un enfer [...]. Pour savoir à qui se référer, t'as l'appli' de localisation aide, mais il faut d'abord comprendre comment elle marche. Une fois qu'on a pris le pli, « ça va (accentue dans la longueur ces mots) » [...]. Bon moi je sais pas, ça s'est pas très bien passé, pas très bien accueillie malheureusement, j'ai eu du mal [à obtenir ce que je voulais] puis quelques réflexions avant qu'on me donne un mail. (Marine)

Le récit de Marine permet de saisir concrètement l'enchaînement des difficultés. Elle cherche d'abord à comprendre l'organisation spatiale du campus, puis à utiliser les outils numériques supposés l'aider à localiser les salles, sans parvenir à stabiliser rapidement une information fiable. Lorsqu'elle sollicite le secrétariat, la réponse reçue ne l'aide pas immédiatement à résoudre son problème. Pour des enquêtés déjà fragilisés dans leur rapport à l'institution, les renvois successifs entre services, la difficulté à repérer le bon interlocuteur et des échanges parfois perçus comme peu accueillants renforcent la mise à distance de l'université.

Le recours aux circuits informels d'information, principalement auprès des pairs, se construit à l'articulation entre deux dimensions. Il tient d'une part à la manière dont l'environnement institutionnel est perçu, souvent comme opaque ou peu accueillant lorsque les enquêtés cherchent à le solliciter. Il prolonge d'autre part des dispositions déjà constituées, comme l'autonomie revendiquée, le non-recours, la faible familiarité avec les démarches administratives ou l'habitude de chercher l'information auprès d'interlocuteurs plus proches et plus accessibles. Dans les parcours d'entrée à l'université, les pairs, et plus spécifiquement les groupes de promotion en ligne sur Discord, WhatsApp, Snapchat, Instagram ou Messenger, occupent ici une place centrale. Ces circuits présentent un avantage pratique évident. Ils servent à faire circuler les consignes, à partager les cours, à reformuler les annonces officielles et, plus largement, à rendre l'information plus intelligible et plus immédiatement mobilisable. Ludivine en décrit le fonctionnement :

Je dirais qu'il y a toujours, sur les réseaux sociaux, un groupe de classe... pour envoyer des infos ou partager des cours, c'est très utile [tu saurais dire d'où elles viennent ?] J'dirais que... d'un peu tout le monde, on partage en allant aux secrétariats ou autres, je sais pas trop. (Ludivine)

Son propos montre que l'information ne naît pas dans ces espaces. Elle y est reprise, triée, reformulée, parfois simplifiée, à partir de démarches effectuées par certains membres du groupe. Les pairs les plus à l'aise dans les démarches administratives jouent alors un rôle de médiation pour les autres. Mais cette ressource contribue aussi, chez nombre d'enquêtés, à stabiliser une mise à distance des acteurs formels de l'Université et à limiter l'appropriation des procédures institutionnelles elles-mêmes. Chez plusieurs enquêtés, ces groupes deviennent même le premier réflexe en cas de doute, comme en témoigne Gabin : « Je demandais toujours d'abord les infos... sur notre groupe Snap, je récupérais les TP/TD là-dessus. »

Ces espaces présentent toutefois des limites qu'il convient de prendre en compte. Leur efficacité reste d'abord fragilisée par l'accumulation de messages, d'informations redondantes ou de contenus non vérifiés, qui peut brouiller l'accès aux annonces prioritaires et rendre l'information moins fiable. Leur utilité dépend ensuite de l'inscription des enquêtés dans les relations ordinaires de la promotion, car les groupes en ligne fonctionnent d'autant mieux qu'ils prolongent des liens déjà établis entre étudiants. Pour William, par exemple, l'absence de relais relationnels en présentiel prolonge ses effets dans l'espace numérique :

On était sur Messenger [...]. Il y avait beaucoup de messages, tout n'était pas forcément visible... quand j'ai demandé je voyais pas toujours de réponse... ça fait mal, j'avais le seum' Je me sentais obligé d'en passer par les profs' [...], y'en avait une vraiment super mais elle pouvait pas tout pour moi [...]. J'avais honte... (William)

William exprime une certaine amertume face à des demandes qui, selon lui, se perdent dans la masse des messages. Cette expérience renforce un sentiment de solitude déjà très présent dans son récit. Peu familier des démarches à entreprendre et se sentant tenu à distance de l'espace universitaire, y compris dans les échanges entre pairs, il tente alors de solliciter directement les enseignants. Cette démarche représente un coût important pour lui, tout en faisant dépendre l'accès à l'aide de la disponibilité d'enseignants amenés, dans ces situations, à endosser un rôle d'orientation et de soutien.

Entre les difficultés d'accès, les problèmes de fiabilité et l'inégale maîtrise des plateformes, ces espaces numériques ne constituent donc pas des ressources également disponibles pour tous les enquêtés. Leur portée varie aussi dans le temps, car les solidarités de promotion ne se maintiennent pas toujours avec la même intensité au fil du semestre. Dans certaines filières plus concurrentielles, elles tendent même à s'affaiblir à l'approche des partiels, au moment où les besoins d'échange, de clarification et de soutien deviennent pourtant plus importants. Si les « groupes de promo » aident à suivre les échéances, à décoder les consignes et à éviter certains manquements, leur utilité reste donc conditionnée par l'intégration dans les sociabilités étudiantes, par la fiabilité des informations qui y circulent et par la maîtrise des plateformes utilisées. Ces constats soulignent l'intérêt de dispositifs d'entraide numériques plus stabilisés, plus lisibles et adossés à l'institution. De tels espaces, à l'image d'« Unis Vers L1 » à l'Université de Lille, permettent de soutenir la circulation de l'information sans la faire dépendre des contextes propres à chaque filière¹⁷.

Dans leurs premiers pas à l'université, les enquêtés entrent dans un espace institutionnel qui requiert très rapidement des compétences pratiques précises. Ils doivent identifier les bons interlocuteurs, distinguer les circuits pertinents, hiérarchiser les messages reçus et respecter les délais attendus. Les solidarités entre pairs, notamment à travers les groupes de promotion en ligne, compensent alors une partie de ces incertitudes. Elles rendent les informations plus accessibles, accélèrent leur circulation et facilitent leur interprétation. Elles ne remplacent toutefois pas pleinement l'appropriation des procédures universitaires, d'autant qu'elles dépendent elles-mêmes de l'intégration relationnelle des enquêtés, de la fiabilité des échanges et des contextes propres à chaque filière. L'entrée dans le supérieur apparaît ainsi comme un apprentissage institutionnel sous contrainte, dans lequel les enquêtés découvrent des attendus administratifs et numériques au moment même où ils doivent déjà s'y conformer.

¹⁷ Depuis la rentrée 2025, l'Université de Lille a mis en place un outil d'échange communautaire pour les primo-arrivants en première année nommé « Unis Vers L1 ». Université de Lille, « Communauté des étudiant.es "Unis Vers L1" », « Un outil d'échange communautaire pour les primo-arrivants en première année, <https://jive.univ-lille.fr/decouverte-de-luniversite/communaute-unis-vers-l1>

2.4 Quand les fragilités académiques se cumulent : pratiques d'apprentissage peu ajustées, isolement méthodologique et inégalités numériques dès les premières semaines

À la désorientation administrative et spatiale décrite précédemment s'ajoute, pour un corpus composé d'enquêtés aux dispositions scolaires souvent fragiles, une confrontation à de nouvelles exigences d'apprentissage (cf. Rapport n°12, partie 1). Pour rendre compte de ces tensions, nous revenons d'abord sur leur rapport aux cours, en analysant la norme d'assiduité qui reste, à ce moment de leur parcours, fortement intériorisée. Nous examinons aussi la manière dont les enquêtés reçoivent des contenus perçus comme inédits, par leur densité comme par leur complexité, ainsi que les formes de distance qui s'installent dans la relation aux enseignants. Nous analysons ensuite les pratiques d'apprentissage mises en place durant les premières semaines, en portant attention aux rythmes de travail, à l'anticipation des évaluations, aux modes d'appropriation des savoirs, aux appuis entre pairs et à la place des outils numériques dans l'accès aux contenus comme dans l'organisation du travail.

Tout d'abord, pour des enquêtés durablement socialisés à des objectifs de réussite linéaire et encadrés, au cours de leur scolarité antérieure, par le contrôle de l'assiduité et par la réprobation morale associée aux absences (Douat, 2010), la norme de présence en cours demeure très robuste durant les premières semaines. Dans les discours, le présentiel reste fortement valorisé comme norme implicite de l'apprentissage, renforcée par la crainte de sanctions parentales, administratives ou professorales. Les rares absences observées relèvent moins d'un désengagement que d'arbitrages contraints, liée à des obstacles géographiques, logistiques ou sensoriels. Dans le corpus, seuls deux enquêtés évoquent un attrait marqué pour les sociabilités étudiantes, rapidement freiné par les difficultés d'arbitrage entre travail et loisirs. Lorsque des absences surviennent, les enquêtés les décrivent le plus souvent sur le registre de la contrainte et de la culpabilité. Comme Manon, plusieurs enquêtés mettent en place des stratégies de compensation, notamment par le recours aux pairs pour récupérer les contenus de cours et limiter le décrochage avec le rythme pédagogique :

Au début, j'y allais mais c'était trop dur, ça a pris pas mal de séances avant que je me sente de plus y aller [...]. Ça m'angoissait d'être en amphi, le bruit, le monde... [...]. Puis, euh, les profs disaient que c'était sur Moodle, donc je ne trouvais pas l'intérêt d'être avec du monde. Je récupérais les CM sur Moodle [Tous ?] Non, ceux qui y'avaient et donc j'allais aux CM où y'avait moins de monde où j'pouvais être dans un coin. (Manon)

Afin de limiter les effets du décalage dans les apprentissages, mais aussi le sentiment de déclassement et les sanctions morales associées à cette situation, elle tente de préserver une forme de continuité scolaire. Elle sélectionne les cours auxquels elle assiste et s'appuie sur les ressources disponibles en ligne, tout en vivant ces ajustements avec une certaine culpabilité. En outre, pour relativiser certaines lectures du « décrochage » centrées sur la « vie festive », rappelons que Ryk (2012, p. 55), dans une enquête sur les absences aux examens chez les néobacheliers, montre que le motif « j'ai été dépassé par l'aspect festif de la vie étudiante » n'arrive qu'en sixième position parmi les neuf motifs proposés (seuls 5 % des répondants lui attribuent le niveau maximal d'importance). Il se situe derrière des raisons liées à l'orientation, aux difficultés d'études ou à des opportunités professionnelles.

Plus généralement, pour la très grande majorité des enquêtés, les premières semaines ne se caractérisent pas d'abord par un retrait des cours. Durant les premières semaines, l'emploi du temps universitaire apparaît comme un cadre difficilement aménageable¹⁸. Le principal enjeu tient plutôt à la difficulté d'habiter des formats pédagogiques très différents de ceux du lycée, ainsi qu'à la nécessité d'arbitrer entre les temps dits « libres » et ceux à consacrer aux attendus de la formation. Les enquêtés évoquent très régulièrement un sentiment d'étrangeté face à l'hybridation des formats pédagogiques en Licence générale, qui constitue la situation la plus fréquente dans le corpus. À leur arrivée à l'université, l'opposition entre cours magistraux et travaux dirigés structure fortement les récits et cristallise une partie des difficultés d'adaptation aux modes d'enseignement universitaires. Ludivine résume avec netteté cette opposition initiale, que les enquêtés évoquent presque systématiquement dans leurs récits :

Les TD sont plus sympas que les CM, parce que les CM sont plus difficiles à suivre... On est plus de 300, parfois ils vont vite. Il y a des choses qu'on n'a pas le temps de noter. (Ludivine)

Les travaux dirigés semblent plus proches du cadre scolaire antérieur, par leur taille plus réduite, par la possibilité d'y repérer plus facilement les attentes pédagogiques, mais aussi par les occasions qu'ils offrent d'entrer en relation avec d'autres étudiants (cf. 2.5). À l'inverse, les cours en amphithéâtre imposent des dispositions d'écoute prolongée et confrontent les enquêtés à un rythme souvent décrit comme soutenu. La vitesse du cours et la densité des informations reçues compliquent l'appropriation des savoirs. Nos récits rejoignent ici ce que

¹⁸ Lorsqu'ils sont encore primo-entrants en Licence générale, les premières formes plus partagées de négociation avec l'emploi du temps universitaire semblent, au sein du corpus, se manifester plutôt à l'issue des premières évaluations et à la fin du premier semestre (cf. 3.1).

Beaud (2003) décrit comme un sentiment de « désarmement » à l'entrée dans le supérieur, notamment chez des étudiants de milieux populaires confrontés à des exigences nouvelles sans accompagnement méthodologique explicite.

Cette difficulté à s'ajuster aux formats pédagogiques universitaires s'accompagne aussi d'une distance perçue à l'égard de certains enseignants. Les matériaux montrent que ce décalage nourrit une autocensure durable dans les demandes d'aide, renforcée par la crainte d'exposer ses difficultés devant les pairs. Certains enseignants apparaissent alors comme des figures plus distantes, moins accessibles ou plus impressionnantes, ce qui limite la possibilité de solliciter des éclaircissements au moment où les enquêtés en auraient le plus besoin. Victoria évoque ainsi des professeurs « très *hautains* » et certains enseignements « *pas du tout personnalisés* », ce qui décourage les demandes d'aide. Chez Imane, la prise de parole se trouve retenue par la peur de se singulariser dans un nouveau cadre d'apprentissage, qu'elle associe à des étudiants jugés plus solides et plus légitimes qu'elle :

[En CM], Ils nous disent de ne pas hésiter si on est perdu, mais on n'a pas forcément envie... J'avais pas envie d'être la seule à avoir ce problème et de retarder les autres. (Imane)

Dire ses difficultés reviendrait alors, à ses yeux, à exposer un décalage symboliquement coûteux avec ses attentes supposées de l'université et avec le niveau qu'elle prête aux autres. Cette retenue compte pour la suite, dans la mesure où elle prive très tôt les enquêtés d'ajustements dont ils auraient besoin pour comprendre les attentes, vérifier leur méthode ou signaler une difficulté. Les travaux de Duguet et Moison (2025) vont dans ce sens lorsqu'ils montrent que la possibilité perçue d'interagir avec les enseignants en cours magistral est associée à un engagement comportemental et affectif plus élevé. Dans le corpus, seuls quelques enseignants, décrits par les enquêtés comme de « bons profs », parviennent ponctuellement à instaurer un climat de confiance et à rendre les attentes méthodologiques plus accessibles. Ces situations demeurent toutefois minoritaires. Nous y reviendrons plus précisément à partir de l'expérience des premières évaluations, qui permet d'observer dans quelles conditions certains retours pédagogiques peuvent soutenir l'appropriation des attendus universitaires (cf. 3.1).

Ensuite, la plupart des enquêtés reconduisent d'abord des habitudes scolaires peu ajustées aux exigences universitaires. Ils relisent, mémorisent, travaillent souvent tardivement, peinent à synthétiser les contenus et n'identifient que progressivement les attendus méthodologiques propres à la formation. Le volet quantitatif de l'étude permet également d'éclairer ces premiers ajustements. Nous avons montré comment les différents profils de la typologie s'engagent dans les études au cours du premier semestre, en tenant compte de la confiance initiale dans leurs chances de réussite, des stratégies de travail mises en œuvre et de leurs effets sur la situation observée à l'issue de la première session du semestre 1.

Encart n°6 (Repères ODiF) : Confiance initiale et pratiques d'apprentissage selon les profils

Les perspectives de réussite estimées en début d'année révèlent une hétérogénéité significative selon les profils. Si les niveaux « confiant » (42 %) et « totalement confiant » (10 %) sont relativement homogènes entre groupes, les différences se concentrent plutôt sur le niveau « plutôt confiant » : déclaré par 26 % de l'ensemble, il ne concerne que 32 % des « admis », 24 % des « non-admis actifs » et 21 % des « non-admis passifs », signalant une confiance plus fragile chez les profils les plus exposés aux risques de décrochage. Cette fragilité se prolonge dans les pratiques d'apprentissage, qui révèlent des formes de régularité très inégales : 36 % des étudiants déclarent travailler « très régulièrement » et 34 % « occasionnellement », avec un écart marqué entre les « admis » (47 % et 29 %), les « non-admis actifs » (33 % et 38 %) et les « non-admis passifs » (19 % et 32 %) - pour ces derniers, les efforts tendent à se concentrer vers la fin du semestre (32 %). Les pratiques effectives prolongent ce clivage : 70 % relisent leurs cours, 48 % les annotent, 55 % réalisent des fiches, avec des proportions nettement plus faibles chez les « non-admis passifs » par rapport aux « admis » (respectivement 59 % vs 74 %, 32 % vs 55 % et 34 % vs 64 %) (ODiF, Rapport 9, janvier 2025).

Les enquêtés du corpus se situent, pour beaucoup, dans les segments les plus fragiles de cette distribution. Lorsqu'ils reviennent sur le temps consacré au travail au moment de leur entrée à l'université, ils décrivent rarement une activité régulière, quotidienne ou hebdomadaire. Peu renseignés en amont sur les exigences méthodologiques de la Licence, les enquêtés entrent dans la filière avec des dispositions au travail déjà fragiles, que les conditions concrètes d'installation viennent parfois éprouver davantage. La décohabitation, les déplacements imposés par l'éloignement du domicile ou, plus largement, des conditions sociales précaires, compliquent l'ajustement aux attentes universitaires. Dans ce contexte, ils peinent, bien souvent, à suivre le rythme des cours, à en saisir toutes les nuances, à adapter leur prise de notes, puis à anticiper et structurer leur travail personnel.

Dans ces circonstances, le travail personnel prend plutôt la forme de séquences ponctuelles, souvent déclenchées par l'incompréhension d'un cours ou par l'approche des premières échéances évaluatives, plutôt que par une volonté de consolider progressivement les acquis afin d'anticiper les différentes échéances à venir. De plus, les notes prises en cours constituent rarement un support suffisamment construit pour accompagner l'apprentissage des connaissances. Jérémie le formule avec lucidité lorsqu'il revient, a posteriori, sur sa première année¹⁹ :

J'vois avec le recul (rires) [mes notes je les prenais] de manière très désordonnée, sans fiches, sans réellement me poser longtemps... J'ai pris du temps avant d'un peu m'y mettre, les devoirs, je les faisais en dernière minute [avant les rendus] mes méthodes n'étaient pas efficaces, j'avais du mal à travailler chez moi. (Jérémie)

Le propos de Jérémie met en évidence la manière dont certains enquêtés identifient rétrospectivement les limites de leurs pratiques de travail au cours de la première année. Il décrit une prise de notes désordonnée, l'absence de fiches, des devoirs réalisés au dernier moment et une difficulté à travailler chez lui, autant d'éléments qui signalent une mise au travail peu stabilisée face aux attendus universitaires. Leurs ressources scolaires limitées, leur faible familiarité familiale avec les codes universitaires et leurs réticences à solliciter les aides formelles compliquent la réorganisation de leurs manières de travailler. Les enseignants sont rarement sollicités, en raison de la distance déjà analysée, tandis que les associations de filière ou les dispositifs de tutorat ne sont souvent découverts qu'après coup. Cette difficulté s'accroît lorsque les enquêtés restent faiblement intégrés à leur promotion, du fait de l'éloignement géographique, d'un décalage précoce avec les autres étudiants ou de sociabilités situées hors de la filière engagée (cf. 2.5). Les appuis disponibles demeurent alors peu identifiés ou difficilement accessibles, ce qui limite les possibilités d'ajuster les méthodes de travail, de soutenir l'engagement et de partager les difficultés rencontrées.

Ce rôle des pairs apparaît en creux dans quelques parcours plus favorables. Les enquêtés concernés disposent le plus souvent d'assises scolaires plus solides, s'inscrivent dans une filière davantage choisie et rejoignent, dès les premières semaines de travaux dirigés, de petits collectifs informels. Nicolas, qui consacre au moins une heure quotidienne à la réécriture de ses cours et utilise régulièrement les plateformes numériques, s'appuie ainsi très tôt sur un groupe d'échange de notes qui structure à la fois son rapport au travail et son ancrage dans l'institution :

Assez vite, je pouvais rentrer, passer une heure ou deux à réécrire mes cours de CM [...]. Les portails Moodle, c'est primordial. On se partageait les notes avec un petit groupe [...]. On pouvait se donner de bons conseils [...], et par là... Comment dire ? beh c'était « cool » ! (Nicolas)

Ce petit groupe apporte à Nicolas de la régularité dans le travail, des repères sur les contenus et un premier ancrage dans l'institution. Il constitue aussi un soutien relationnel qui participe directement à l'organisation du travail universitaire. Les échanges de notes, les comparaisons de méthodes et les rappels collectifs face aux échéances contribuent ainsi à stabiliser son engagement dans la formation. Cette observation rejoint les analyses de Berthaud (2017), qui montrent que les liens entre pairs favorisent la réussite surtout lorsqu'ils soutiennent concrètement le travail dans la filière suivie et s'articulent à un objectif partagé de régularité²⁰. Or, c'est précisément ce type de ressource qui fait défaut à une large part des enquêtés du corpus (Cf. 2.5).

Enfin, parmi les enjeux méthodologiques déjà mis en évidence, l'accès à un ordinateur personnel, la familiarité avec les outils numériques et la capacité à les mobiliser dans le travail universitaire apparaissent, dès les premières semaines, comme des ressources décisives dans certaines filières. L'organisation pédagogique peut en effet s'appuyer fortement sur les plateformes en ligne, les bibliothèques numériques et les documents déposés à distance. Ces supports structurent aussi les formes d'entraide entre étudiants, notamment à travers les échanges de fichiers, le partage de notes ou la circulation d'informations au sein des promotions.

Face à cet enjeu, des appuis existent au sein de l'établissement, tels que des prêts d'ordinateurs. Dans les récits, ces aides restent toutefois peu mobilisées. Cette faible sollicitation tient à la fois à une posture largement partagée de non-recours, à une tendance à individualiser les difficultés rencontrées, et au faible degré de visibilité de ces

¹⁹ Pour les enquêtés dont l'expérience universitaire se prolonge sur plusieurs années, le recul accumulé peut favoriser une mise en mots plus précise des difficultés rencontrées, y compris dans un corpus marqué par des ruptures et des fragilités de parcours. Ils affinent progressivement leur compréhension des attendus universitaires et parviennent, rétrospectivement, à mieux identifier les limites de leurs pratiques de travail. Cette réflexivité s'accompagne toutefois, chez certains, de jugements sévères sur leur propre engagement, sur leurs méthodes ou sur leur capacité à répondre aux exigences de la Licence. Lorsqu'ils sont encore inscrits dans le supérieur, elle nourrit aussi une crainte anticipée de l'échec, liée au sentiment de reconduire les mêmes rythmes et les mêmes manières de travailler malgré l'expérience accumulée (cf. 4.5).

²⁰ L'auteur ajoute que l'effet de l'intégration sociale étudiante apparaît surtout indirect, dans la mesure où elle soutient l'engagement académique, tandis que son poids propre, « toutes choses égales par ailleurs », s'atténue fortement lorsque les autres déterminants sont contrôlés. Elle apparaît alors davantage comme le corollaire de profils déjà favorables à la réussite, associant carrière scolaire antérieure solide, conditions d'études favorables, compétences transversales telles que l'initiative, le goût de l'effort ou le sentiment d'efficacité, et confiance dans ses chances de réussir (*ibid.*).

dispositifs lorsque les enquêtés sont interrogés à leur sujet. Dans ce contexte, les enquêtés prennent souvent en charge seuls un coût matériel lié à l'équipement informatique, souvent peu anticipé. William est le seul à évoquer un recours abouti à ce type d'aide, découvert de manière fortuite :

En me promenant dans les couloirs, j'ai vu des gars avec exactement le même PC, ça m'a étonné. En allant leur demander, ils m'ont dit que la fac pouvait en prêter, donc j'y suis allé. Sans ordi, ça devient vraiment compliqué avec les infos à suivre. (William)

L'accès à la ressource repose ici sur une rencontre contingente avec des pairs et non sur une information institutionnelle immédiatement repérable. Sa familiarité préalable avec l'informatique lui permet ensuite d'en faire un usage plus opérant pour répondre aux exigences de sa formation. Pour autant, si ce type de dispositif permet de lever l'obstacle de l'accès à l'outil, il reste que nombre d'enquêtés dits « décrocheurs », notamment parmi les plus vulnérables et les moins acculturés aux usages numériques universitaires, continuent de rencontrer des difficultés marquées. Cette exigence supplémentaire pèse d'autant plus lourd qu'elle vient s'ajouter, pour beaucoup, à d'autres fragilités déjà installées. Les travaux de Bachy (2024), menés auprès de primo-entrants dans une université belge, démontrent d'ailleurs que la vulnérabilité numérique se concentre chez les étudiants les plus exposés à l'échec et qu'elle se résorbe peu lorsque les difficultés s'installent. Les enquêtés les moins équipés ou les moins formés à ces usages se trouvent alors confrontés à une difficulté supplémentaire. Dans notre corpus, Ambre découvre ainsi, dès son entrée en Licence, la place centrale des outils numériques dans l'organisation du travail universitaire. Cette appropriation se fait dans l'urgence, au prix d'un apprentissage rapide de supports et de procédures qu'elle ne maîtrise pas encore pleinement :

C'était la première fois que j'écrivais sur ordinateur... j'en avais acheté un pour les études, il fallait s'habituer et ça a été très dur [...]. Pour récupérer les informations, noter en cours... tout faire en fait [...]. Les formats de devoir qu'étaient demandés parfois. (Ambre)

Au-delà de la simple possession d'un ordinateur, les enquêtés doivent aussi apprendre à l'utiliser pour prendre des notes, organiser leur travail, récupérer les informations disponibles et répondre à des attentes formelles nouvelles. Pour une partie d'entre eux, les usages numériques ordinaires restent éloignés des apprentissages scolaires antérieurs. À l'université, l'outil numérique devient pourtant un support central de l'activité étudiante. Il constitue alors une difficulté supplémentaire pour ceux qui n'ont pas été préparés à cet usage. Dans ces circonstances, beaucoup d'enquêtés continuent ainsi à privilégier l'écriture manuscrite, par habitude ou par sentiment de sécurité. Ce choix renvoie à un mode de travail plus familier, mais il limite aussi l'accès à certaines ressources partagées numériquement et oblige parfois à de nouvelles compensations, comme l'impression de documents, le prêt de supports ou la dépendance à d'autres étudiants mieux équipés²¹.

Les enquêtés entrent dans le supérieur avec des pratiques d'apprentissage souvent peu stabilisées, alors même qu'ils découvrent des formats pédagogiques, des rythmes de travail et des attentes universitaires peu familiers. Les premières fragilités académiques s'observent dans une présence en cours souvent maintenue, mais insuffisamment soutenue par des méthodes de travail ajustées aux exigences de la Licence générale. Ces difficultés se construisent dans l'articulation entre les conditions matérielles d'entrée dans les études, la faible lisibilité des appuis disponibles, l'isolement méthodologique, l'appropriation inégale des outils numériques et l'accès différencié aux solidarités étudiantes. Pour autant, lorsque des groupes de pairs se constituent et soutiennent concrètement le travail universitaire, ils peuvent partiellement compenser ces décalages, en aidant à comprendre les consignes, à partager les cours ou à ajuster les manières de travailler. Cette ressource reste cependant inégalement distribuée. C'est précisément cette dimension relationnelle de l'entrée en Licence générale que nous examinons désormais, à partir des sociabilités étudiantes et des recompositions des soutiens familiaux.

²¹ Dans cette perspective, et dans la continuité des analyses de Gremmo et Barbot (2017), les outils numériques, qu'ils soient intégrés par les enseignants au déroulement des cours ou mobilisés plus librement par les étudiants, peuvent soutenir les apprentissages autant qu'ils peuvent renforcer les malentendus pédagogiques et les écarts entre étudiants. Ces effets apparaissent notamment lorsque leurs usages, les attendus associés et les compétences nécessaires pour apprendre avec ces supports ne font pas l'objet d'une explicitation suffisante. Les auteurs soulignent ainsi l'importance de construire une culture commune du numérique, afin de limiter les écarts d'appropriation et de rendre ces outils plus effectivement favorables aux apprentissages.

2.5 Des sociabilités étudiantes principalement « instrumentales », des solidarités familiales ambivalentes et une tendance à l'isolement relationnel

Les sociabilités, les appuis relationnels et les soutiens affectifs, qu'ils proviennent de la famille, des proches ou d'autres étudiants, constituent une dimension centrale de l'entrée dans la vie universitaire. Les récits montrent que ces ressources, lorsqu'elles sont accessibles, peuvent faciliter l'arrivée en Licence, soutenir l'organisation quotidienne, favoriser l'accès aux informations utiles dans la filière et fournir des appuis concrets de travail entre pairs. Elles participent plus largement aux conditions ordinaires du maintien dans les études, en agissant à la fois sur l'engagement universitaire, le bien-être et la capacité à faire face aux difficultés du premier semestre. Les données issues de l'enquête « Retour sur le S1 » invitent toutefois à replacer ces appuis dans un contexte d'intégration socialement différenciée.

Encart n°7 (Repères ODIF) : Intégration déclarée et vulnérabilités subjectives selon les profils

Concernant l'intégration déclarée, 70 % des « admis » jugent leur intégration « facile » ou « très facile », tandis que les profils les plus vulnérables évoquent majoritairement une intégration « compliquée » - 37 % chez les « non-admis actifs », 59 % chez les « non-admis passifs » et 56 % chez ceux partis en vie active. Par ailleurs, la nationalité renforce ces écarts puisque seulement 49 % des étudiants étrangers relèvent des modalités d'intégration « facile » contre 63 % de ceux de nationalité française (Rapport n°10, ODIF, 2024). Les enjeux de santé mentale prolongent ce tableau : seuls 3 % et 20 % des étudiants déclarent n'avoir « jamais » été respectivement « fatigués » ou « déprimés » au cours du premier semestre. Dans ce contexte, les indicateurs relatifs au « stress » ressortent assez nettement : 67 % des étudiants déclarent s'être sentis « très souvent » (39 %) ou « souvent » (28 %) stressés, avec un écart marqué selon le genre - 47 % des femmes se disent « très souvent » stressées, contre 22 % des hommes. La « fatigue » constitue une autre dimension centrale du vécu des étudiants de L1 de l'Université de Lille : 80 % d'entre eux déclarent s'être sentis « très souvent » (48 %) ou « souvent » (32 %) fatigués au cours du semestre, là encore, plus fréquemment chez les femmes que chez les hommes (56 % contre 32 %). En outre, ces vulnérabilités se distribuent de manière contrastée selon les profils de la typologie établie : parmi ceux déclarant n'être « jamais » « fatigués » ou « déprimés », nous observons des écarts marqués à l'issue du premier semestre entre les « admis » (2 % ne se sentent jamais « fatigués » et 8 % jamais « déprimés »), les « non-admis actifs » (3 % et 19 %), les « non-admis passifs » (5 % et 25 %) et les « entrants dans la vie active » (8 % et 11 %), occupant une position intermédiaire (ODIF Info n°27, octobre 2024).

Ces repères invitent à resituer les expériences d'intégration des enquêtés dits « décrocheurs » dans l'ensemble des relations qui encadrent l'entrée en Licence. Il s'agit de saisir comment les sociabilités étudiantes, les soutiens familiaux et les appuis extra-universitaires peuvent, selon les parcours, soutenir l'engagement dans les études ou accentuer les situations d'isolement. Pour ces enquêtés, souvent situés parmi les publics les plus vulnérables, nous revenons d'abord sur la place des sociabilités étudiantes entre pairs. Elles restent le plus souvent instrumentales ou se construisent en dehors de la filière suivie, ce qui limite leur portée dans l'engagement universitaire. Nous examinons ensuite les solidarités familiales, dont l'importance demeure forte mais dont la portée reste souvent ambivalente, en raison des pressions normatives qui les traversent. Nous montrons enfin comment ces expériences, dans l'espace universitaire comme en dehors de l'Université de Lille, peuvent alimenter chez nombre d'enquêtés des dynamiques précoces d'isolement relationnel.

L'entrée dans les sociabilités étudiantes se construit à l'articulation entre les attentes initiales des enquêtés et les contextes relationnels propres à la Licence générale. Pour des étudiants qui disposent de représentations partielles de l'université, l'inscription en Licence s'inscrit souvent dans un projet principalement orienté vers l'obtention d'un diplôme et l'accès à une position plus stable sur le marché du travail, davantage que dans une attente explicite d'intégration à un univers de sociabilités étudiantes (cf. Rapport n°12, partie 1). Cette faible anticipation s'articule à un contexte institutionnel lui-même peu structurant sur le plan relationnel. Paivandi (2023) montre que l'environnement de première année universitaire tend à produire une socialisation plus incertaine que dans les filières plus encadrées du supérieur. Berthaud (op. cit.)²² rappelle également que les formations marquées par de grands effectifs et par une place importante des cours magistraux favorisent davantage une coprésence anonyme que des relations stabilisées. À l'inverse, les filières où les TD occupent une place plus importante, où les étudiants

²² L'intégration sociale étudiante en Licence générale dépend des contextes de formation, mais elle s'articule aussi aux conditions de vie et d'études, aux ressources relationnelles disponibles, aux compétences sociales des étudiants et à leur disposition inégale à s'engager dans les sociabilités étudiantes.

se retrouvent régulièrement dans les mêmes groupes et où les enseignements donnent lieu à des travaux collectifs offrent davantage de prises relationnelles²³.

Sans homogénéiser les expériences de la Licence générale, les enquêtés décrivent fréquemment, dès les premières semaines, des sociabilités étudiantes limitées. Pour beaucoup d'entre eux, l'amphithéâtre apparaît comme un espace peu apprécié, précisément en raison du sentiment d'isolement qu'il produit. Ambre restitue directement cette expérience assez partagée par les enquêtés du corpus dès le début de l'année : « *J'étais toute seule, je ne connaissais personne... en CM, on écoute simplement le prof'...* » (Ambre). Comme indiqué, les TD offrent bien davantage d'occasions d'échange, mais les sociabilités qui s'y construisent, à l'issue de plusieurs semaines d'incertitudes relationnelles pour de nombreux enquêtés, restent souvent restreintes au cadre universitaire et aux horaires de présence en cours. Ludivine met bien en évidence cette forme de sociabilité minimale, que plusieurs récits du corpus donnent également à voir :

J'avais des amis... mais c'était 8 h-18 h [c'est-à-dire ?] beh tu sais, des amis de cours quoi, je me sentais pas plus d'attache avec eux. (Ludivine)

L'enquêtée rend compte de la faible épaisseur des liens qui se nouent. Ceux-ci accompagnent la présence en formation, mais débordent peu le temps des cours et les exigences immédiates du travail universitaire. Même limitées, et bien que tous les enquêtés n'en disposent pas, ces relations rendent possibles des formes ordinaires d'entraide. Elles favorisent la circulation de ressources pratiques et soutiennent ponctuellement l'ajustement aux exigences de la Licence. Elles permettent par exemple de récupérer des notes, de retrouver une salle, de vérifier une consigne ou de coordonner un devoir, mais rares sont les configurations où elles produisent un cadre collectif d'engagement dans la réussite au sein de la filière engagée.

Avec le temps, cette faible densité relationnelle tient aussi, pour plusieurs enquêtés, au sentiment d'avoir « loupé le coche » au moment de l'entrée en Licence. Certains expliquent qu'ils espéraient y trouver de « vrais amis » et nouer des liens plus consistants. Ils décrivent alors une forme de « *déception* », pour reprendre la formule de Manon, face à une sociabilité étudiante qui ne s'est pas construite comme ils l'attendaient. Cette déception se double souvent d'une responsabilisation individuelle, les enquêtés interprétant leurs difficultés relationnelles comme le signe d'une incapacité personnelle à s'adapter. Les espaces universitaires susceptibles d'élargir ces liens restent d'ailleurs très peu investis dans le corpus. À l'exception ponctuelle de la bibliothèque universitaire, les lieux de sociabilité et les propositions socioculturelles de l'Université de Lille demeurent largement à distance de leurs pratiques²⁴.

Certains enquêtés s'appuient surtout sur des sociabilités antérieures ou extérieures à la promotion, lorsqu'ils y ont accès. Ces relations contribuent ainsi à soutenir la transition vers la vie étudiante, en particulier au moment où l'intégration dans la filière reste incertaine. Mais elles peuvent aussi, dans certains parcours, entretenir cette distance à l'égard des sociabilités universitaires, notamment lorsque les enquêtés y trouvent des appuis suffisants et perçoivent peu l'intérêt de s'investir dans les relations propres à la formation. C'est le cas de Maëlle qui exprime plus directement sa faible appétence pour les sociabilités universitaires :

J'avais déjà mon groupe de copains bien défini, et pour moi aller à la fac c'était juste y aller, faire mes cours et repartir, je m'investissais pas dans le cadre de la fac. (Maëlle)

Son cas montre que des sociabilités extérieures peuvent protéger d'un certain isolement affectif sans pour autant produire d'ancrage universitaire fort. Elles permettent de ne pas être seule mais elles laissent en grande partie intacte la faiblesse des liens construits dans la Licence elle-même. Étienne et Julien décrivent des configurations proches. Ils disposent d'appuis relationnels déjà constitués, davantage ancrés dans des sociabilités lilloises ou issues du secondaire que dans leur groupe de promotion :

J'avais une pote... puis elle avait un groupe de potes sur Lille dans le même campus ... je me suis assez bien intégré. (Étienne)

Je me suis retrouvé avec quelques potes du lycée à Pont-de-Bois qu'étaient pas dans ma promo... j'avais plus ou moins mes potes sur Lille, donc je pouvais sortir... on faisait les trajets ensemble, ils m'aidaient à me repérer dans la ville. (Julien)

²³ Nous pouvons également retenir que l'intégration sociale en Licence générale passe moins par des collectifs étudiants fortement institués que par des formes ordinaires et informelles de regroupement. Les associations étudiantes et les syndicats constituent des supports possibles d'intégration, mais Berthaud rappelle, à partir des données qu'il mobilise, que leur portée reste limitée au regard de la faible adhésion des étudiants à ces formes organisées de collectif.

²⁴ Pour les enquêtés, la mise à distance des offres culturelles et associatives de l'Université de Lille s'explique d'abord par une connaissance limitée des activités et par des socialisations initiales qui n'intègrent pas ces registres de pratiques, avant même que la question du coût se pose. Cette distance s'amplifie sous l'effet des contraintes de temps et de mobilité liées aux trajets et aux emplois du temps, ainsi que du manque d'intégration pour une première participation.

Étienne met ainsi en avant un accès immédiat à un collectif qui fournit à la fois des informations pratiques et des occasions de sociabilité. Julien restitue, quant à lui, une expérience similaire lorsqu'il retrouve à Pont-de-Bois des amis du lycée avec lesquels il peut faire les trajets, sortir et apprendre à se repérer dans la ville. De son côté, Gabin exprime ce que serait, selon lui, sa situation s'il n'avait pas sa « coloc' » :

Si je n'avais pas mes potes [de sa colocation], je restais dans mon coin [...]. Aller vers les gens c'était impossible cette première année [tu saurais me dire pour quelles raisons ?] Franchement, j'étais pris par plein de trucs et euh... en vrai je me sentais un peu en décalage tu vois ? (Gabin)

À travers ce nouveau quotidien étudiant, Gabin décrit d'abord un sentiment de dépassement sur plusieurs plans. L'adaptation aux attendus effectifs de la Licence mais aussi l'organisation ordinaire des études contribuent à fragiliser son installation. Dans ce contexte, la distance avec les autres étudiants de sa formation devient difficile à réduire. Elle limite sa capacité à construire des amitiés ou des sociabilités universitaires plus stables. Son récit met ainsi en évidence une tendance à l'isolement au sein de l'université, tout en soulignant le sentiment de disposer, malgré cela, d'une forme de « chance » grâce à sa colocation.

Ainsi, une large partie des enquêtés se trouve prise entre des sociabilités peu denses au moment de l'entrée dans le supérieur et des appuis extérieurs qui ne fournissent pas toujours les ressources attendues pour soutenir l'engagement universitaire²⁵. Les sociabilités construites au sein de la filière restent rarement ajustées à un objectif collectif de réussite ou à l'organisation d'un cadre de travail commun. Or, nous l'avons vu, ces derniers constituent rapidement un facteur essentiel d'accompagnement face aux premières exigences universitaires (cf. 2.4). Ils jouent aussi un rôle dans la manière dont les enquêtés affrontent les premières difficultés plus marquées, notamment au moment de l'obtention des premiers résultats, comme nous l'aborderons ensuite (cf. 3.1). En parallèle de ces relations entre pairs, les solidarités familiales se reconfigurent elles aussi et exposent les enquêtés, au moment de l'entrée dans les études, à de nouveaux enjeux. Pour les enquêtés qui disposent de liens fragiles au sein de leur promotion et qui ne bénéficient pas d'appuis extérieurs suffisamment consistants, auprès de leurs camarades de promotion comme de leurs parents, le risque d'isolement se renforce.

Au moment de la transition vers le supérieur, les difficultés observées dans les solidarités familiales ne relèvent pas d'abord d'un manque de sollicitude parentale. Les parents peuvent être présents, attentifs et parfois fortement investis, mais leur soutien ne correspond pas toujours aux épreuves spécifiques rencontrées dans l'environnement universitaire et peut, du point de vue des enquêtés, prendre la forme d'un contrôle. Les travaux de Sy et al. (2011) in montrent que les étudiants de première génération déclarent recevoir moins de soutien émotionnel et informationnel, alors même que celui-ci s'associe à un niveau de stress plus faible. Palbusa et Gauvain (2017) soulignent plus largement que les échanges familiaux contribuent à la réussite lorsqu'ils articulent soutien affectif et aide concrète à la compréhension de l'université. Or, dans le corpus, cette adéquation du soutien reste rarement réunie, notamment lorsque les parents n'ont pas connu l'expérience universitaire ou lorsque les espaces de dialogue autour des études supérieures ne se sont pas constitués avant l'entrée en Licence (cf. Rapport n°12, partie 1). Le cas d'Émeline en donne une illustration directe lorsqu'elle évoque l'attention que ses parents portent exclusivement sur des enjeux qu'elle perçoit comme secondaires :

Ils avaient très peur qu'il m'arrive quelque chose... même quand je rentrais tard de la fac, ils me disaient de prévenir. Après, ils ont vu que je gérais, ils ont commencé à me laisser plus tranquille [Tu discutais avec eux de l'université, des cours... ?] Pas vraiment, pas que ça ne les intéressait pas mais les discussions pouvaient vite hmmm, fin'... tourner en rond. (Emeline)

Émeline décrit ses parents comme attentifs et engagés, mais leur attention ne peut porter que sur ce qu'ils connaissent. L'expérience étudiante se trouve ainsi ramenée à quelques dimensions essentielles, ce qui laisse largement hors de portée ce qui se joue dans les cours, dans le rapport au travail ou, plus largement, dans le vécu des premières difficultés. Ensuite et plus spécifiquement pour les décohabitants du corpus, les aides matérielles parentales constituent souvent un appui important dans une économie de ressources composée d'aides publiques, de soutiens familiaux et, parfois, d'emprunts (cf. 2.2). Or, dans ce contexte de dépendance économique, les enquêtés décrivent généralement une certaine pression liée aux investissements financiers parentaux. Bilal explicite très nettement le sentiment de dépendance dans lequel il se trouve, alors que les premières difficultés d'adaptation au contexte universitaire se font ressentir :

Mes parents, ils me donnaient déjà de l'argent puis beh euh pour eux beh j'étais « responsable » de euh du fait de réussir [...]. Ça me pesait d'avoir accès à tout ça puis je euh je me débrouillais puis j'avais pas trop leur parler des études. (Bilal)

²⁵ Pour ceux qui se maintiennent ensuite en Licence, cette configuration évolue peu, au cours de la première année comme dans les années suivantes (cf. 4.4).

L'aide matérielle se mue ici en un devoir moral tacite qui verrouille l'expression des difficultés. Cette difficulté de dialogue ne naît pas seulement avec les premières épreuves universitaires. Pour une très large partie des enquêtés, l'entrée dans le supérieur prolonge donc des habitudes déjà constituées, consistant à taire les tensions, à les minimiser ou à les prendre en charge seul. À l'inverse, lorsque des espaces de parole existent déjà dans l'environnement familial, ils ne constituent pas nécessairement une aide directement académique, mais peuvent offrir un appui pour formuler les difficultés, maintenir un lien de confiance et rendre plus supportables les incertitudes de l'entrée en Licence. Ils jouent dès lors un rôle important de réassurance, en rendant les difficultés plus dicibles et en limitant l'isolement face aux incertitudes de l'expérience universitaire. Victoria en donne une formulation très explicite :

À la fac, c'est vrai qu'ils m'ont laissé beaucoup plus de liberté... j'avais moins besoin de leur demander, mais plus de ... de leur parler un peu de mon quotidien, ça leur faisait plaisir [...]. Je pouvais assez facilement parler de ce qui me tracassait quoi ! (Victoria)

Cette disponibilité conversationnelle, déjà inscrite dans les routines familiales, permet à l'enquêtée de formuler ses inquiétudes au fil de l'expérience universitaire, plutôt que de les laisser s'accumuler silencieusement. Ce type d'appui demeure toutefois marginal dans le corpus. Ainsi, lorsque les difficultés d'intégration dans la filière se combinent à des échanges familiaux peu propices à la formulation des difficultés, les enquêtés peuvent se trouver exposés à une forme de solitude jusque dans leur foyer. Cette dynamique prend toutefois une forme plus vive et plus directement éprouvée chez les décohabitants. D'une part, le récit de Sabrina fait apparaître le contraste entre un quotidien familial auparavant marqué par des présences régulières et le silence plus pesant d'un logement désormais occupé seule :

J'étais habituée à entendre du monde à la maison... Là, qu'il n'y ait personne, c'était une solitude à laquelle je n'étais pas habituée. C'était dur de m'y adapter [...]. J'allais un peu à la BU pour l'ambiance, avoir du monde [tu en discutais avec tes parents ?] Non j'osais pas, j pense que pour eux c'était pas important. (Sabrina)

Le recours de Sabrina à la bibliothèque universitaire révèle la fonction de substitut relationnel que cet espace peut remplir. Il ne s'agit pas tant d'y travailler que d'y trouver une coprésence minimale qui atténue le poids de la solitude domestique. Ce détournement d'usage illustre la précarité relationnelle dans laquelle se trouve l'enquêtée. D'autre part, dans le cas de Manon, cette ambivalence prend une forme spécifique. Nous avons vu qu'elle éprouve une déception face à la difficulté de nouer des liens à l'université. Dans ces circonstances, elle construit progressivement un double ancrage, entre son logement situé près du campus et des retours réguliers au domicile familial.

Au début, je voyais des groupes... j'ai du mal à aller vers les gens... j'ai voulu me faire des copines mais ils devaient me voir bizarre dans mon coin en amphi [...]. Je rentrais tous les jeudis soir. [Pour quelles raisons dès le jeudi ?] J'avais directement envie de rentrer. Je me sentais pas bien et de toute façon j'avais personne à voir [...]. J voulais me faire des amis mais ça a loupé. (Manon)

Le retour au domicile parental fonctionne d'abord comme un refuge. Il répond à un besoin de réassurance dans un univers où les liens peinent à se nouer. Mais cette solution tend aussi à réduire les occasions de s'inscrire dans les sociabilités étudiantes, à mesure que le temps passé dans l'espace universitaire se resserre autour des seuls temps de cours. L'affaiblissement des soutiens affectifs, combiné à la mise à distance progressive des réseaux antérieurs, fragilise dès les premiers mois la santé mentale d'une partie des enquêtés. Cette fragilisation pèse ensuite sur leur capacité à prolonger durablement leur parcours dans le supérieur (cf. 3. et 4.). Elle agit aussi plus silencieusement, lorsque l'éloignement relationnel, notamment avec les parents, limite les possibilités de nommer, de partager et d'élaborer les difficultés qui participent progressivement au « décrochage »²⁶.

Enfin, si les dynamiques d'isolement apparaissent déjà fortes chez certains enquêtés originaires de l'Hexagone, ces constats doivent être précisés pour les étudiants ultramarins et internationaux, dont les situations ne se superposent pas, malgré certaines expériences communes d'éloignement familial, social et territorial. Nos matériaux rejoignent ici l'analyse de Bréant et al. (2023) sur la mobilité ultramarine. Malgré la forte sélection sociale qui caractérise les étudiants poursuivant leurs études en métropole, le coût élevé de la mobilité, la difficulté matérielle à retourner régulièrement dans le territoire d'origine, le manque d'appuis disponibles dans l'Hexagone et l'éloignement des soutiens familiaux peuvent fragiliser fortement les parcours d'études²⁷. Cette fragilisation se

²⁶ Cette difficulté prend une acuité nouvelle lorsque les exigences de la Licence générale s'intensifient, que les premiers résultats rendent les fragilités plus visibles et que les enquêtés commencent à reconnaître, parfois progressivement, un processus plus affirmé de « décrochage » (cf. 3.2).

²⁷ Les auteurs (*ibid.*) précisent que l'intensité de ces vulnérabilités varie nettement selon les ressources mobilisables sur place et à distance - expériences antérieures de mobilité, proches déjà présents, possibilité de retours, colocation, échanges réguliers avec la famille, l'accès à des soutiens publics, associatifs ou universitaires, etc.

cristallise souvent autour de la première confrontation à l'hiver, que Jérémy, Maëlle ou Kylian associent à une baisse du moral et à un repli dans la sphère domestique. Les enquêtés concernés par ce type de trajectoire arrivent dans l'enseignement supérieur en portant à la fois une forte responsabilisation individuelle vis-à-vis de leur réussite et le poids de l'investissement parental dans l'accès aux études (cf. Rapport n°12, partie 1). Ils s'installent toutefois le plus souvent sans relais local stabilisé. Dès les premières semaines, ils doivent donc construire à distance leurs appuis matériels et affectifs, tout en faisant face à des difficultés académiques et à l'apprentissage de la gestion quotidienne du logement et des tâches domestiques. Dans ces conditions, l'entrée dans le supérieur concentre rapidement plusieurs épreuves qui se renforcent mutuellement et fragilisent les conditions ordinaires de leur engagement dans les études.

Dans le corpus, les sociabilités étudiantes servent souvent à récupérer un cours, vérifier une consigne, retrouver une salle ou échanger autour d'un devoir à rendre. Elles débouchent plus rarement sur des liens assez stables pour soutenir un travail collectif ou produire un sentiment d'appartenance à la promotion. De leur côté, les soutiens familiaux, bien que fréquemment présents, ne permettent pas toujours de saisir ce qui se joue concrètement dans l'expérience universitaire. Lorsque les liens de promotion demeurent faibles et que les échanges familiaux ne donnent pas prise à la formulation des difficultés, les enquêtés se trouvent davantage exposés à une solitude académique et relationnelle. Sans que les premiers temps en Licence générale produisent nécessairement, pour tous, un sentiment croissant d'isolement, les difficultés largement partagées d'inscription dans un groupe de pairs orienté vers un objectif commun de réussite limitent l'accès aux informations, à l'entraide méthodologique et à la possibilité de mettre en mots les épreuves rencontrées. Ces fragilités relationnelles pèsent d'autant plus que les premières notes viennent ensuite objectiver les écarts entre l'investissement fourni, le désir de poursuivre dans une formation dont les attendus se découvrent progressivement, et la manière dont les enquêtés évaluent leur propre légitimité à occuper une position d'étudiant.

2.6 Synthèse et transition - Des entrées sous contraintes : fragilités croisées et apprentissages incertains des attentes de la vie étudiante

L'analyse de l'installation résidentielle, de la gestion domestique, de l'appropriation des circuits administratifs et numériques, de l'adaptation aux formats pédagogiques, ainsi que des soutiens familiaux et des appuis disponibles dans la promotion, montre que l'entrée en première année de Licence générale engage les enquêtés sur plusieurs fronts à la fois. Dans les parcours de « décrochage » étudiés, ces difficultés ne se présentent pas isolément. Elles se cumulent fréquemment et contribuent, pour une large part des enquêtés, à faire de l'entrée à l'université une expérience fortement contrainte.

En résumé :

Des parcours d'accès diversifiés à la première année de Licence générale : expériences de reprise, bifurcations et reconfigurations du rapport aux études (2.1).

Au-delà de la diversité des parcours scolaires observés parmi les enquêtés dits « décrocheurs » avant leur accès à l'enseignement supérieur (cf. Rapport n°12, partie 1), une fraction du corpus, soit 7 enquêtés sur 27, connaît une entrée en Licence générale après une première expérience dans le supérieur ou après une interruption entre l'obtention du baccalauréat, ou d'un titre équivalent, et l'arrivée à l'université. Ces trajectoires antérieures façonnent des dispositions contrastées à l'égard du travail académique, mais aussi un rapport différencié à la légitimité d'occuper une position d'étudiant en Licence générale. Nous distinguons trois configurations, selon la nature des expériences qui précèdent l'arrivée en Licence. La première configuration rassemble des enquêtés passés par une filière sélective et prestigieuse avant de se réorienter vers la Licence. Pour les quelques enquêtés concernés, les récits montrent que ces bifurcations précoces exposent à un coût symbolique important. L'entrée en Licence prend alors une valeur ambivalente. Elle permet de remobiliser des savoir-faire méthodologiques renforcés par l'expérience antérieure, mais elle reste aussi travaillée par le sentiment d'investir une filière perçue comme moins valorisée au regard des ambitions initiales. Cette expérience peut ainsi prendre la forme d'un déclassement subi, qui fragilise la confiance dans la trajectoire engagée. Ce processus se trouve souvent accentué par un accompagnement limité dans la préparation de la transition et par des tensions familiales au moment de l'annonce de la réorientation.

La deuxième configuration concerne des enquêtés dont l'entrée dans le supérieur a été différée par un refus d'admission ou par des conditions matérielles rendant impossible le maintien dans la formation initialement visée. Dans ces trajectoires, l'interruption s'accompagne souvent d'une injonction à occuper un temps jugé autrement improductif, notamment par la recherche d'un emploi. Les entretiens montrent toutefois que cette période peut aussi soutenir une forme de stabilisation économique et personnelle, tout en entretenant, voire en renforçant, le désir de reprendre des études. Pour autant, les enquêtés concernés témoignent également d'une distance progressive aux rythmes de l'apprentissage et, au moment de l'arrivée en Licence, d'un sentiment de décalage avec les étudiants directement issus du lycée. La troisième configuration regroupe des enquêtés dont l'entrée en Licence intervient après un premier passage par une formation plus encadrée, notamment un DAEU ou un BTS. Pour ces enquêtés, la Licence revêt une portée à la fois professionnelle et symbolique. Elle constitue un cadre valorisé d'accès à une qualification, à une position plus favorable sur le marché du travail et à un espace universitaire longtemps perçu comme difficilement accessible. Toutefois, ces parcours ne protègent pas entièrement des difficultés rencontrées en Licence générale. Les méthodes acquises dans des cadres plus structurés se transposent imparfaitement dans un environnement universitaire plus autonome, d'autant plus lorsque les enquêtés disposent de ressources scolaires fragiles et doivent composer simultanément avec les autres épreuves de l'entrée dans le supérieur.

(Dé)cohabitation et soutiens parentaux inégalement distribués : des conditions résidentielles qui fragilisent différemment l'entrée dans le supérieur (2.2).

L'analyse des conditions résidentielles permet de saisir comment l'entrée en Licence générale engage simultanément l'organisation du quotidien, les rythmes de travail et la disponibilité effective des enquêtés face aux exigences académiques. Au sein du corpus, ceux qui restent au domicile parental conservent un cadre familial, mais cette continuité recouvre des écarts importants dans la disponibilité pour les études. Les récits montrent d'abord que les charges domestiques continuent de peser différemment selon le genre. Pour plusieurs enquêtés, et plus particulièrement pour les enquêtées concernées, les obligations familiales réduisent directement le temps disponible pour le travail universitaire. Les contraintes de transport constituent un autre facteur de différenciation. Les enquêtés

issus d'espaces périurbains assument des trajets quotidiens souvent longs, parfois supérieurs à deux heures, qui produisent une fatigue cumulative et réduisent les marges disponibles pour l'investissement académique comme pour les sociabilités étudiantes.

Pour les enquêtés qui décohabitent, plusieurs entretiens décrivent d'abord une période de flottement résidentiel avant l'accès à un logement stable, faite d'hébergements temporaires, de déplacements prolongés ou d'allers-retours entre plusieurs lieux. Cette incertitude intervient au moment même où les enquêtés découvrent les premières exigences universitaires. Une fois l'installation stabilisée, la faiblesse des ressources disponibles continue de contraindre fortement le quotidien. Durant cette première année, aucun enquêté du corpus n'exerce d'activité rémunérée régulière en parallèle des cours. Les équilibres budgétaires reposent donc principalement sur les aides publiques et les transferts familiaux. Ces ressources couvrent souvent les dépenses contraintes, mais laissent des marges réduites et imposent une vigilance continue dans les démarches administratives et l'organisation domestique. Cette charge ne se vit pas de manière uniforme. Elle dépend du niveau de socialisation antérieure à la gestion d'un budget, des responsabilités domestiques déjà assumées et des soutiens familiaux encore mobilisables. Toutefois, dans un contexte de précarité largement partagé au sein du corpus, elle réduit fréquemment la disponibilité mentale et temporelle nécessaire à l'appropriation des attendus du supérieur.

Littératie administrative et désorientation institutionnelle : un apprentissage contraint compensé par les solidarités numériques de promotion (2.3).

Les premiers temps à l'université donnent à voir des parcours administratifs et numériques souvent tâtonnants. Les enquêtés doivent apprendre simultanément à se repérer dans les lieux, à comprendre les procédures de rentrée pour stabiliser leur inscription, à identifier les interlocuteurs pertinents et à maîtriser plusieurs outils numériques. La désorientation initiale concerne d'abord le changement d'échelle des campus, mais cette difficulté spatiale tend généralement à s'atténuer avec le temps. Les récits situent la déstabilisation la plus durable dans l'univers administratif et numérique. Les habitudes d'accès à l'information reposent davantage sur des personnes proches, disponibles et clairement identifiables que sur des circuits institutionnels dispersés. Les inscriptions pédagogiques, les choix d'unités, l'usage de Moodle, de l'ENT, de Zimbra ou d'applications spécifiques imposent très tôt une capacité à trier les informations, à les hiérarchiser et à agir dans les délais. Pour une large partie du corpus, cette appropriation se construit par essais successifs. Dans les situations les plus critiques, les difficultés procédurales produisent des effets directs sur le parcours d'études, jusqu'à des statuts de défaillance mal compris. Les entretiens montrent également que certains dispositifs d'accompagnement prennent une signification ambivalente lorsqu'ils s'accompagnent d'une obligation, d'une validation ou d'une notation. Cette articulation incertaine entre soutien et évaluation fragilise l'appropriation des ressources institutionnelles.

Dans ce contexte, le recours aux secrétariats pédagogiques et aux circuits formels d'aide reste souvent limité. Cette distance prolonge des dispositions antérieures au non-recours et une faible familiarité avec les démarches administratives (cf. Rapport n°12, partie 1). Les enquêtés qui sollicitent effectivement ces dispositifs demeurent rares. Lorsqu'ils le font, souvent tardivement et dans l'urgence, les premières interactions avec l'institution peuvent renforcer leur éloignement. Les récits décrivent des démarches engagées sans relais clairement identifié au sein de la formation, une difficulté à franchir les différentes étapes administratives et une incertitude persistante sur le bon interlocuteur à solliciter. Quelques enquêtés évoquent aussi des réponses vécues comme expéditives, ainsi que des renvois successifs entre services, qui accentuent leur sentiment de perte de repères et d'anxiété. En parallèle, les groupes de promotion en ligne occupent une place centrale dans l'accès ordinaire à l'information, grâce notamment à la médiation de pairs plus à l'aise avec les procédures universitaires. Ils assurent la circulation des consignes, facilitent le partage des cours, reformulent les annonces officielles et contribuent à rendre certaines démarches plus compréhensibles. En outre, leur portée dépend du degré d'intégration relationnelle au sein de la promotion. Les enquêtés les moins insérés peinent davantage à en tirer parti, certains messages restant sans réponse tandis que la masse d'informations échangées peut devenir elle-même source de confusion. Dans certaines filières plus concurrentielles, ces formes d'entraide tendent en outre à s'affaiblir à l'approche des partiels, au moment même où les besoins d'échange et de clarification augmentent.

Quand les fragilités académiques se cumulent : pratiques d'apprentissage peu ajustées, isolement méthodologique et inégalités numériques dès les premières semaines (2.4).

Les premières semaines lors de leur première entrée en Licence générale mettent au jour des fragilités académiques qui ne prennent pas d'abord la forme d'un retrait immédiat des études. Dans le corpus, la présence en cours reste largement valorisée et les absences, lorsqu'elles surviennent, sont le plus souvent rapportées à des contraintes géographiques, logistiques ou sensorielles. Elles s'accompagnent fréquemment d'un sentiment de culpabilité, qui témoigne de la force encore active de la norme d'assiduité, héritée de l'expérience scolaire et renforcée par la crainte des jugements professoraux, familiaux ou institutionnels. Les difficultés se manifestent plutôt dans une assiduité souvent maintenue, mais insuffisamment soutenue par des méthodes de travail ajustées aux formats pédagogiques universitaires. Les cours magistraux constituent à cet égard une épreuve spécifique. Leur rythme, leur densité et la taille des groupes sollicitent des capacités de concentration, de sélection des informations et de prise de notes que beaucoup d'enquêtés n'ont pas encore stabilisées. Les travaux dirigés apparaissent plus lisibles, parce qu'ils prolongent certains repères scolaires et rendent les attentes pédagogiques plus accessibles. Toutefois, cette première adaptation reste fragilisée par la distance perçue avec certains enseignants et avec les autres étudiants de la promotion. Le manque d'intégration aux collectifs étudiants renforce cette distance, tandis que la crainte de se singulariser, de ralentir le groupe ou d'exposer ses lacunes limite très tôt les demandes d'aide.

Ces difficultés se prolongent dans les pratiques de travail. Les entretiens font apparaître des habitudes encore peu ajustées aux exigences universitaires, sans que celles-ci relèvent simplement d'un manque d'investissement. Dans de nombreux récits, le travail personnel reste irrégulier, souvent déclenché par l'incompréhension d'un cours ou par l'approche des premières échéances, plutôt que par une anticipation progressive des évaluations. Les enquêtés relisent, mémorisent, peinent à synthétiser les contenus et identifient seulement progressivement les attendus méthodologiques propres à leur formation. Ces limites sont d'autant plus fortes que les ressources d'accompagnement restent peu identifiées. Les enseignants sont rarement sollicités, les dispositifs de tutorat ou les associations de filière sont souvent découverts après coup, et les appuis méthodologiques dépendent largement de l'intégration dans des collectifs de pairs. Lorsque ces petits collectifs existent, ils peuvent pourtant jouer un rôle important. Ils fournissent des notes, des conseils, des rappels d'échéances et des repères concrets sur les contenus attendus. Ils soutiennent aussi l'inscription dans la promotion, en donnant accès à une partie des informations qui circulent entre étudiants. Cette ressource demeure toutefois inégalement accessible. Elle manque plus souvent aux enquêtés éloignés géographiquement, peu intégrés ou déjà en décalage avec les formes ordinaires de sociabilité étudiante (cf. 2.5). L'isolement méthodologique ne renvoie donc pas seulement à une absence d'aide formelle, mais aussi à une difficulté à accéder aux appuis informels qui permettent d'ajuster les manières de travailler.

L'usage des outils numériques constitue enfin un autre facteur de différenciation. Dans plusieurs filières, l'accès aux contenus, l'organisation du travail et certaines formes d'entraide entre étudiants reposent fortement sur les plateformes en ligne, les documents partagés et les échanges numériques. Leur appropriation suppose une familiarité que tous les enquêtés n'ont pas construite au cours de leur scolarité antérieure. Les difficultés ne relèvent donc pas seulement du coût ou de l'accès à l'équipement, même si celui-ci demeure important. Elles concernent aussi la maîtrise concrète des usages attendus à l'université, qu'il s'agisse de prendre des notes, d'organiser son travail, de récupérer les informations utiles ou de répondre à de nouvelles exigences formelles. Dans ce contexte, plusieurs enquêtés continuent à privilégier l'écriture manuscrite, qu'ils décrivent comme un support plus familier et plus maîtrisable. Ce choix peut néanmoins limiter l'accès aux ressources partagées numériquement, ralentir l'appropriation des contenus et renforcer la dépendance à l'égard d'autres étudiants mieux équipés ou plus à l'aise avec ces usages.

Des sociabilités étudiantes principalement « instrumentales », des solidarités familiales ambivalentes et une tendance à l'isolement relationnel (2.5).

Après avoir montré que l'ajustement aux exigences universitaires dépend aussi des appuis disponibles entre étudiants, il convient de préciser la nature de ces relations et leurs limites dans les parcours enquêtés. Les sociabilités étudiantes se construisent à l'articulation entre des attentes initiales rarement centrées sur l'intégration à un collectif universitaire et un contexte de Licence générale globalement moins socialisant que d'autres segments plus encadrés du supérieur, même si les prises relationnelles varient selon les filières. Elles prennent le plus souvent la forme de liens noués dans le cadre des cours,

centrés sur les besoins immédiats de la scolarité, comme récupérer des notes, vérifier une consigne, obtenir une information, retrouver une salle ou échanger autour d'un devoir à rendre. Ces relations fournissent des ressources pratiques utiles, mais débouchent rarement sur un collectif de travail durable ou sur un sentiment d'appartenance à la filière. Les appuis extérieurs à la promotion, comme les amis du lycée, les colocataires ou les proches présents dans la ville, peuvent atténuer l'étrangeté des débuts, mais ils ne favorisent pas nécessairement l'inscription dans les sociabilités propres à la formation. Ils peuvent même, dans certains parcours, contribuer à maintenir une distance avec celles-ci.

Les relations familiales prolongent cette ambivalence. Elles restent souvent marquées par une faible acculturation aux enjeux concrets de l'expérience universitaire et par l'absence d'espaces de dialogue déjà constitués autour de la mise en mots des difficultés scolaires et personnelles (cf. Rapport n°12, partie 1). Les parents apparaissent fréquemment présents et attentifs, mais leur soutien porte surtout sur les dimensions les plus visibles de la vie étudiante, comme le logement, les trajets, la sécurité ou les dépenses. Les difficultés académiques, relationnelles et subjectives se disent plus rarement, notamment parce que les enquêtés anticipent les tensions que pourrait produire le récit de leurs premières difficultés. Chez les décohabitants, l'aide matérielle peut en outre renforcer un sentiment de redevabilité, qui rend plus coûteuse encore l'expression des fragilités rencontrées. L'isolement se forme ainsi par la combinaison de plusieurs registres, entre faiblesse des liens dans la filière, distance aux sociabilités universitaires, appuis extérieurs inégalement disponibles, attentes familiales autour des études et difficulté à parler des épreuves vécues. Cette dynamique prend une intensité particulière chez certains étudiants ultramarins et internationaux, pour qui l'éloignement familial, l'absence de relais local, l'installation résidentielle et la responsabilisation face à la réussite se cumulent dès les premières semaines.

Au terme de cette séquence d'analyse, les débuts en Licence apparaissent comme un moment où des fragilités antérieures peuvent se réactiver, tandis que de nouvelles vulnérabilités se construisent. Selon les configurations observées dans le corpus, les conditions résidentielles contraignent les rythmes de travail, la désorientation institutionnelle complique l'accès aux informations, les pratiques d'apprentissage restent insuffisamment ajustées aux exigences universitaires et les sociabilités disponibles offrent des ressources inégalement solides pour compenser ces difficultés. À ces dimensions s'ajoute une distance fréquente à l'égard des formes d'aide disponibles. Les enquêtés sollicitent rarement les enseignants et les secrétariats, et mobilisent plus largement peu les dispositifs institutionnels à ce moment de leur parcours.

Au cours des premières semaines, les enquêtés continuent toutefois très majoritairement d'assister aux cours et cherchent encore à tenir leur place dans la formation. Les difficultés rencontrées et la place accordée aux études se recomposent cependant avec l'arrivée des premières évaluations. Celles-ci confrontent les étudiants aux attendus effectifs de la Licence et rendent plus sensible l'écart entre les efforts fournis, les méthodes mobilisées et le désir de poursuivre dans une filière et un quotidien étudiant que beaucoup découvrent encore. Nous analysons désormais cette séquence, depuis les premières évaluations jusqu'à la fin de la première année, afin de montrer comment les différents verdicts académiques différencient les trajectoires et conduisent, à l'issue de l'intersemestre, à distinguer les parcours des « non-admis actifs » et des « non-admis passifs ».

3. Des premières échéances évaluatives à l'intersemestre, puis aux parcours des « non-admis passifs » et des « non-admis actifs » jusqu'à la fin de l'année universitaire

Pour les enquêtés « décrocheurs » qui découvrent la Licence générale et s'y maintiennent au moins jusqu'à la fin du premier semestre, les premières évaluations, les partiels et les premiers verdicts institutionnels constituent un seuil décisif de l'expérience étudiante. Cette séquence engage des repositionnements que nous appréhendons, à l'issue du S1, à partir de la typologie mobilisée dans l'étude « Décrochage et rupture de parcours en Licence », en distinguant les parcours des « non-admis passifs » et des « non-admis actifs » [cf. Annexe n°4 : « La typologie "Retour sur le S1", cadre de référence du projet »]. Comme nous l'avons montré dans la partie précédente, cette typologie, construite à partir du questionnaire « Retour sur le S1 », permet d'objectiver des écarts déjà visibles au cours du premier semestre, qu'ils concernent les conditions résidentielles et financières d'études (cf. 2.2), le rapport au travail et l'organisation de l'apprentissage (cf. 2.4), ou encore l'intégration universitaire et la santé mentale (cf. 2.5). Ces écarts ne se limitent pas à différencier des situations observées à un moment donné. Ils se prolongent dans les formes de réussite repérées à la fin de l'année.

Encart n°8 (Repères ODIF) : Différenciation des trajectoires de réussite et valeur prédictive de la typologie sur la réussite (administrative) annuelle

Les « admis » au S1 valident leur année dans près de 94 % des cas, tandis que la réussite des « non-admis actifs » apparaît presque trois fois supérieure à celle des « non-admis passifs » (31 % contre 11 %). Les analyses montrent toutefois que cette capacité à transformer un échec initial en validation annuelle varie fortement selon les ressources disponibles et les conditions de vie et d'études. Si les situations de rebond restent marginales parmi les « non-admis passifs », quel que soit le type de ménage, les écarts apparaissent plus contrastés pour les « non-admis actifs ». Parmi les « non-admis actifs » issus de ménages à dominante cadre, 40,6 % valident l'année. Cet avantage se réduit chez les étudiants issus de ménages monoactifs d'ouvriers ou d'employés, où 27,9 % des « non-admis actifs » réussissent l'année, ainsi que chez ceux issus de ménages inactifs, où cette proportion atteint 23,7 %. Au sein de ce même groupe, les titulaires d'un baccalauréat général mention Bien ou Très bien sont 54 % à valider leur année contre 28 % de ceux qui n'ont pas obtenu de mention ou qui ont obtenu une mention Assez bien. L'indicateur d'acculturation aux études supérieures confirme cette différenciation. Parmi les « non-admis actifs » très acculturés, 37,7 % valident l'année, contre 16 % des « non-admis passifs ». Lorsque l'acculturation est estimée comme très faible, ces taux chutent respectivement à 29 % et 7,4 %. En revanche, les effets de genre ne produisent pas de décalage significatif. Les taux de réussite des « non-admis actifs » restent quasiment identiques chez les hommes et les femmes, avec 31,3 % contre 31,2 %, tout comme ceux des « non-admis passifs », avec 10,3 % contre 11,7 %. De même, pour les étudiants relevant du profil des « non-admis actifs », l'indicateur de santé mentale fait apparaître un écart notable. Le taux de réussite passe de 25 % chez les répondants « très perturbés » à 37 % chez ceux qui se déclarent « peu ou pas perturbés ». Afin de mesurer l'effet relatif de chacune des variables, nous avons mobilisé une régression logistique binomiale, en intégrant au modèle le genre, l'ancienneté, l'origine sociale et plusieurs indicateurs de conditions de vie et d'études. Toutes choses égales par ailleurs, le modèle confirme que l'admission au premier semestre en session 1 constitue le principal prédicteur de validation annuelle, avec un odds ratio d'environ 70 par rapport aux « non-admis passifs », qui servent ici de catégorie de référence. D'autres variables exercent néanmoins des effets significatifs. Une santé mentale « très fragilisée » réduit la probabilité de validation annuelle de près de moitié par rapport à un profil « peu perturbé » (OR $\approx$ 0,6). À l'inverse, une intégration déclarée « très facile » augmente fortement la probabilité de réussite par rapport aux étudiants déclarant ne pas s'être intégrés dans leur filière d'entrée (OR $\approx$ 1,8). Une « précarité financière très faible » accroît également les probabilités de validation annuelle par rapport à une « précarité financière faible » (OR $\approx$ 1,6) (Études & Synthèses n°39, mai 2025).

Ces résultats confirment que la validation annuelle dépend d'abord de la situation académique au S1, tout en restant travaillée par des ressources sociales, scolaires, matérielles et subjectives qui modulent les possibilités de rebond après un premier semestre non validé. Les formes d'« échec » observées du point de vue de la validation des examens de la première session du premier semestre n'ouvrent donc pas sur des trajectoires homogènes, y compris parmi des étudiants rattachés à une même catégorie. Dans cette perspective, notre analyse qualitative ne cherche pas à lisser la diversité des situations derrière les catégories de la typologie. Elle vise au contraire à préciser ce que recouvrent, du point de vue des expériences étudiantes, les profils de « non-admis passifs » et de « non-

admis actifs ». Nous rendons ainsi compte de la diversité relative des situations rassemblées sous chacun de ces profils²⁸.

Pour comprendre comment se construisent progressivement les parcours de « non-admis », nous revenons d'abord sur la séquence des premières évaluations et de la fin du premier semestre. Nous analysons comment, à partir des conditions de vie et d'études objectivées précédemment, les enquêtés font l'expérience des premiers résultats et verdicts académiques, ajustent progressivement leur positionnement face aux exigences universitaires et se préparent souvent dans l'urgence à l'épreuve des partiels de fin du premier semestre (3.1). À l'issue de l'intersemestre et de l'attente des résultats, nous examinons d'abord les trajectoires regroupées dans le type des « non-admis passifs ». Dans le corpus, ces trajectoires renvoient rarement à des arrêts temporaires ou définitifs dès le second semestre. Lorsqu'ils surviennent, ces arrêts semblent liés à l'écart progressivement perçu entre les efforts consentis et une expérience universitaire dont le sens se fragilise. Le plus souvent, les récits décrivent plutôt un maintien en études faiblement investi. Celui-ci s'inscrit sous l'effet de pressions familiales, institutionnelles et personnelles intériorisées autour de la réussite. Il tient aussi à la difficulté de construire un autre projet jugé valable, à la fois pour soi et pour les proches (3.2).

Nous revenons ensuite sur les trajectoires des « non-admis actifs », marquées par un surinvestissement largement solitaire. Celui-ci s'accompagne rarement d'une véritable refonte des méthodes de travail. Si ses effets sur les résultats varient selon les ressources dont disposent les enquêtés, les récits font surtout ressortir une forte usure, liée à l'intensité des efforts consentis et au faible sentiment de reconnaissance qui les accompagne (3.3). Les récits des enquêtés montrent que leur première expérience en Licence générale laisse souvent une trace durable dans la manière dont ils relisent ensuite leur trajectoire. Le sentiment d'un « premier échec » se construit sous le poids des normes de réussite linéaire (Cf. Encart n°1), alors même qu'une partie des enquêtés, en particulier les moins familiers des attendus du supérieur, découvraient, à ce moment de leur parcours, encore les règles du jeu universitaire sans parvenir à se les approprier pleinement.

²⁸ L'intérêt de cette typologie tient aussi aux effets associés à ces positions différenciées. Elle permet d'interroger la manière dont ces configurations initiales contraignent ou autorisent des recompositions de trajectoire, ainsi que le poids de ces statuts sur les possibilités de poursuite, de bifurcation ou de sortie de l'enseignement supérieur universitaire d'une année à l'autre (cf. 4.).

3.1 Premières évaluations et fin du premier semestre : une littératie évaluative inégale, entre ajustements défensifs, surtravail tardif et premiers désengagements

L'entrée dans le supérieur confronte les enquêtés à des dispositifs évaluatifs dont ils maîtrisent encore mal les règles, les temporalités et les attendus. Comme l'indique Millet (2000), les étudiants doivent progressivement apprendre à déchiffrer des modalités d'évaluation qui constituent un terrain spécifique d'acculturation aux exigences du supérieur. Pour comprendre comment les enquêtés dits « décrocheurs » se confrontent à ces épreuves évaluatives, nous examinons d'abord la manière dont les premières notes rendent plus visibles les difficultés d'acculturation aux attendus universitaires. Elles suscitent des réajustements inégaux dans le travail, l'investissement disciplinaire et le recours éventuel aux pairs. Nous analysons ensuite l'approche des partiels comme un second seuil de tension, marqué par le retard accumulé, l'intensification tardive du travail. Pour une partie des enquêtés, cette séquence se traduit par un fort sentiment de désorientation face aux épreuves. Pour d'autres, elle engage aussi de premières formes d'appropriation des règles universitaires, mobilisées moins pour maîtriser pleinement les attendus que pour « survivre » à l'épreuve des partiels. Enfin, plus marginalement à ce moment du parcours, certains récits font déjà apparaître des formes de désengagement en amont même des examens²⁹.

Les premières évaluations prolongent des difficultés déjà perceptibles face à des cours jugés denses, à une organisation du travail encore instable et à une acculturation limitée aux attendus universitaires (cf. 2.4). Avant même la réception des notes, les enquêtés doivent composer avec des contenus encore partiellement appropriés, des échéances difficiles à anticiper et des critères d'évaluation rarement stabilisés. Lors de leur première entrée en Licence générale, les enquêtés décrivent une forte dépendance à la manière dont les évaluations sont organisées.

Le rythme des devoirs, la lisibilité des consignes, la diversité des formats, l'explicitation des critères et la qualité des retours influencent directement leur capacité à comprendre les attendus, à ajuster leur travail et à maintenir leur engagement dans la formation. Cette dépendance se renforce lorsque les attentes varient, au sein d'une même filière, d'un enseignement ou d'un enseignant à l'autre. Chez presque tous les enquêtés, le retour sur cette période fait apparaître un même décalage. Au moment des premières évaluations, les contenus disciplinaires restent encore partiellement appropriés, tandis que les cours s'accumulent et que les informations à maîtriser paraissent nombreuses. Kylian décrit précisément cet enchaînement éprouvé par beaucoup d'enquêtés :

Les études supérieures [étaient] vraiment fatigantes au niveau de toutes les informations qu'on se prend toute la journée [...]. Dès le début de l'année ça allait, on a des évaluations dans certains cours [...]. Mais à un moment, dès les premières semaines où on devait passer en contrôle continu, ça a été un peu moins bien [...] être tout le temps aux aguets [...] on était vraiment surchargés de tous les côtés. (Kylian)

Son récit met en évidence un décalage entre l'effort fourni pour suivre les cours et rester attentif, et la difficulté à transformer cet effort en préparation efficace des évaluations. Beaucoup d'enquêtés disposent de peu de prises pour anticiper les échéances, identifier ce qui sera effectivement attendu et relier les cours suivis aux formes concrètes de l'évaluation. Lorsque les premiers résultats arrivent, ils reçoivent bien un verdict mais celui-ci reste souvent difficile à interpréter. Les notes indiquent un niveau de performance, sans toujours rendre lisibles les critères mobilisés ni les ajustements attendus pour la suite. De ce point de vue, les travaux d'Aslett et Roiné (2025) éclairent utilement les situations observées dans le corpus, en particulier le décalage récurrent entre les attentes des enseignants et l'expérience effective de certains étudiants face aux temps évaluatifs. Les auteurs montrent que, du point de vue des enseignants, l'évaluation vise moins à sanctionner qu'à soutenir l'apprentissage. Dans les matériaux recueillis ici, comme dans leur enquête, les dispositifs évaluatifs apparaissent pourtant d'abord aux enquêtés dans leur fonction de hiérarchisation des performances. Dans les matières où ils peinent à se repérer, plusieurs enquêtés évoquent la présence de « pièges », le sentiment d'assister aux cours principalement pour être évalués et la difficulté à identifier des appuis concrets pour comprendre leurs erreurs. Les épreuves rencontrées produisent ainsi un effet de découragement qui limite fortement la portée formative des évaluations. Poussé à son terme, ce mécanisme peut réduire les perspectives de réengagement dans les études. Marine décrit ainsi une situation où l'évaluation lui apparaît d'abord comme un dispositif de sanction :

Les consignes du prof étaient très strictes. On a cherché à comprendre mais on y arrivait pas [...], en plus c'était pas pareil entre les TD... en plus il mettait la pression avant chaque éval' : « Si plus de cinq fautes d'orthographe, je ne lis pas la copie ! (ton autoritaire) » On n'avait pas vraiment le droit à l'erreur, avec cette pression, c'était dur... (Marine)

L'évaluation prend aussi la forme d'un verdict portant sur des aspects qu'elle perçoit comme secondaires au regard des apprentissages. Malgré des tentatives collectives de partage et de comparaison au sein de la promotion, l'enquêtée peine à identifier ce que le professeur attend. Elle exprime ailleurs dans l'entretien un sentiment

²⁹ Précisons que, parmi les 27 enquêtés, seuls deux ont validé de justesse leur premier semestre à la session 1.

d'injustice face aux écarts entre les différents groupes de TD, lorsque les cours et les attentes évaluatives ne lui apparaissent pas harmonisés. Pour des étudiants déjà fragilisés par leurs conditions de vie et d'études, et pour certains par une confiance déjà altérée dans leurs propres capacités à réussir dans les études, ces expériences nourrissent plus largement un rapport de défiance envers l'institution universitaire. Sabrina évoque, comme plusieurs autres enquêtés du corpus, la sensation d'un droit à l'erreur très limité dans certains cours. Le faible nombre d'essais avant les évaluations, puis le manque d'évaluations régulières au cours du semestre, renforcent l'idée que chaque note pèse fortement dans la validation :

J'ai dû avoir une seule note au-dessus de la moyenne. On avait peu d'évaluations. Sinon, ça allait de 5 à 9, quelques fois 10. Parfois, je m'attendais à la moyenne et je me suis retrouvée avec 5. Je n'étais pas heureuse à ce moment-là. (Sabrina)

En outre, l'enquêtée exprime une expérience de désajustements répétés entre l'appréciation de son propre travail et les verdicts scolaires qui lui sont renvoyés. Cette imprévisibilité entame ses repères sur ce qui est attendu et associe progressivement l'évaluation à une épreuve de découragement. Cette incertitude apparaît aussi dans plusieurs situations, où les enquêtés obtiennent de meilleurs résultats qu'ils ne l'avaient anticipé, sans pour autant comprendre précisément les raisons de cette réussite. Ludivine manifeste ainsi une forme de fierté à la réception de ses premiers résultats qui lui apportent une certaine réassurance :

Je m'attendais à avoir moins bien et j'ai eu la moyenne... je me suis dit : « Je peux le faire, il faut que je révise un peu et ça passe ! » [Tu comprenais ce qui faisait que ça c'était mieux passé que prévu ?] Pas vraiment non (rires) (Ludivine)

Pour Ludivine, cette note constitue un appui moral, car elle réouvre la possibilité d'une réussite. Elle ne lui donne toutefois pas de repères précis sur les conditions qui ont rendu ce résultat possible. La note confirme qu'elle peut réussir, mais elle ne rend pas plus lisibles les attendus à reconduire, les efforts à consolider ou les ajustements à engager. À l'échelle du corpus, les situations dans lesquelles les enquêtés parviennent réellement à comprendre ce qui est attendu d'eux, ce que les notes sanctionnent et la manière d'ajuster leur travail restent minoritaires. Ces situations montrent, en creux, que certaines pratiques pédagogiques inscrites dans le cadre évaluatif peuvent soutenir les enquêtés dits « décrocheurs », lorsqu'elles rendent les attendus plus lisibles, permettent de comprendre les erreurs commises et donnent des repères pour ajuster le travail universitaire. Ambre décrit ainsi une configuration dans laquelle les attentes lui paraissent explicites et les retours suffisamment précis pour soutenir son appropriation du travail demandé :

Ça correspondait aux cours, on n'était pas piégés quoi [...]. Puis la prof nous prenait un par un pour nous parler de notre rendu c'était vraiment unique [...]. Je sais bien que tout le monde peut pas se permettre ça mais elle, elle le faisait [...]. On avait vraiment beaucoup de chance ! (Ambre)

Dans cette situation, l'évaluation lui paraît d'abord cohérente avec les contenus travaillés en cours. Le retour individualisé l'aide ensuite à identifier plus concrètement ce qui est attendu d'elle. Pour des enquêtés encore peu acculturés aux exigences du supérieur, la combinaison d'attentes explicites, d'épreuves clairement articulées aux enseignements et de retours suffisamment situés rend l'évaluation plus lisible et plus appropriable. Ce point rejoint les analyses d'Akponah et al. (2024) qui montrent qu'un dialogue explicite autour des critères d'évaluation aide à lever une partie des ambiguïtés d'interprétation des résultats, à mieux comprendre les attentes et à agir plus concrètement sur le travail ultérieur. Ambre souligne elle-même la « chance » dont elle bénéficie avec ce soutien, tout en précisant que cette enseignante constitue un cas isolé dans sa filière.

Face à l'attente puis à la réception des premières notes, les enquêtés commencent ainsi à hiérarchiser plus explicitement les matières, sans que ces repositionnements relèvent pour autant d'une stratégie pleinement maîtrisée. Cette hiérarchisation se construit au croisement de plusieurs expériences déjà engagées au cours du semestre : le sentiment de comprendre ou non les contenus, la lisibilité des attentes pédagogiques, la confiance accordée à certains enseignants, la perception des chances de validation et la place que les matières semblent occuper dans l'économie générale de la réussite. Les premiers résultats viennent ensuite donner une consistance scolaire plus visible à ces différences d'investissement et d'appréciation. Ces arbitrages correspondent donc moins à une stratégie stabilisée qu'à des ajustements contraints, construits à partir de repères partiels, de résultats parfois difficiles à interpréter et d'un engagement dans les études déjà fragilisé.

Sur ces bases encore instables, entre investissements différenciés selon les matières et premiers résultats difficiles à interpréter, une partie des enquêtés tend moins à se réengager durablement dans l'ensemble de la formation qu'à négocier les marges perçues comme disponibles dans les règles du jeu universitaire, en continuité avec les « stratégies de survie » scolaires déjà observées dans leurs parcours antérieurs (cf. Rapport n°12, partie 1). Progressivement, les enquêtés apprennent à repérer ce qui produit des conséquences immédiates dans la formation, qu'il s'agisse des coefficients, des modalités de contrôle ou des obligations de présence, puis réorganisent leur investissement en conséquence. Les analyses de Garcia (2010), comme celles de Panabière et

Noûs (2020), éclairent conjointement ce type de déplacement. Les premières montrent que le « décrochage » se construit moins dans une rupture brutale que dans des décalages progressifs entre les attendus institutionnels et les manières concrètes de tenir dans les études. Les secondes soulignent qu'un cadre d'enseignement supérieur perçu comme plus souple et moins sanctionnant rend plus pensables des présences ajustées et des mises à distance sélectives de certains attendus. Camille formule cette logique lorsqu'elle explique recentrer son travail sur certaines matières :

Sur les gros blocs... je m'investissais beaucoup au détriment des autres... c'était des matières que j'aimais bien et qui valaient pas mal de points (Camille)

L'enquêtée ne choisit pas seulement ce qui « rapporte ». Elle privilégie aussi ce qu'elle pense pouvoir maîtriser davantage. Les coefficients, les affinités disciplinaires et les chances perçues de réussite s'articulent ici étroitement. L'enjeu consiste d'abord à tenir, en concentrant les efforts sur les espaces perçus comme les plus rentables, les plus familiers ou les plus accessibles. La diminution de l'investissement subjectif dans la filière suivie se nourrit, pour certains enquêtés, de l'écart entre les contenus effectivement rencontrés et l'idée qu'ils se faisaient initialement de la formation. Chez une partie des enquêtés, ce tri ne se limite pas à une simple hiérarchisation des efforts. Il ouvre progressivement la voie à une prise de distance plus affirmée à l'égard de certains enseignements, sans prendre d'emblée la forme d'un absentéisme assumé. C'est souvent plusieurs semaines après la rentrée, et plus nettement à l'issue des premières évaluations, que cette tension devient visible. La norme d'assiduité, encore perçue comme indispensable pour apprendre (cf. 2.4), coexiste alors avec un ensemble de justifications qui permettent de reconfigurer l'engagement universitaire et conduisent parfois à moins fréquenter certains cours, voire à ne plus s'y rendre. Les récits montrent que cette mise à distance intervient plus rapidement chez les étudiants inscrits dans une filière de second choix, ou plus largement dans une formation déjà faiblement investie. Mathias, inscrit dans une Licence qu'il n'avait pas choisie, exprime son agacement devant des matières qui lui demandent beaucoup d'investissement alors même qu'il les juge périphériques dans sa formation :

C'étaient des matières qui n'avaient aucun rapport avec la Licence en soi, donc je ne comprenais pas trop le but. Ça me saoulait donc je n'y allais jamais [...]. J'avais plus de temps "bêtement" pour le reste. (Mathias)

Ce que Mathias perçoit comme sans « rapport » avec sa formation relève pourtant d'enseignements que l'architecture du diplôme intègre de plein droit. L'écart porte donc moins sur la seule charge de travail que sur la définition même de ce qui mérite encore, à ses yeux, d'être suivi. Les enquêtés concernés témoignent toutefois d'une difficulté à se désengager pleinement de la formation engagée. Leurs récits montrent qu'ils doivent composer avec des attentes encore peu stabilisées et avec plusieurs pressions normatives. Celles-ci proviennent à la fois de leurs parents, de l'institution universitaire et de leur propre sentiment d'obligation à poursuivre dans la voie déjà entamée. Même lorsque les enquêtés ne formulent pas explicitement l'ensemble de ces dimensions, les récits rendent visible, dès les premiers mois, le coût d'une rupture avec le statut étudiant, alors qu'ils sont déjà engagés depuis plusieurs semaines dans leurs études. Ce statut renvoie à une position sociale attendue et valorisée dans leur parcours. Il ouvre aussi certains droits, organise le temps quotidien et conditionne parfois le maintien du logement, ainsi que l'autonomie matérielle acquise avec l'entrée dans les études. Sa remise en cause engage alors des coûts plus ou moins anticipés, dont nous verrons les effets dans les formes d'inertie et dans les difficultés rencontrées par les enquêtés pour reconfigurer leur parcours en cours d'année (cf. 4.1).

Ainsi, si les premières notes conduisent une large part des enquêtés à négocier plus sélectivement leur investissement dans la formation, elles n'entraînent pas partout une mise à distance des études. Certains parviennent au contraire à maintenir leur engagement. Ce maintien tient d'abord au fait d'être inscrit dans une filière encore appréciée, dans laquelle ils continuent de se projeter. Il s'appuie aussi sur des tentatives de mise au travail plus régulière, même lorsque celles-ci restent fragiles et rarement stabilisées. À ces éléments s'ajoute, comme nous l'avons montré précédemment (cf. 2.5), le rôle que peut jouer l'expérience collective lorsque les sociabilités étudiantes s'articulent aux attentes universitaires. Dans cette perspective, des liens plus denses au sein de la promotion, adossés à un objectif partagé de réussite, prennent une importance particulière au moment où les premiers verdicts évaluatifs tombent. Après des résultats qui la déçoivent, Émeline s'appuie ainsi sur de courts temps de révision collective, qu'elle propose à ses amis, pour tenter de comprendre ce qui ne fonctionne pas encore et ajuster plus concrètement ses façons de travailler :

J'ai pris des fiches, demandé des explications, travaillé avec d'autres... on se partageait nos tips' et quand j'ai vu que je pouvais avoir la moyenne, je me suis dit : "En fait je peux le faire" [vous faisiez quoi ensemble ?] Alors ... on travaillait à la BU après les cours, j'avais jamais fait ça avant je profitais quelques fois des trous [...]. C'était cool d'être soutenue en groupe avec les copains. (Émeline)

Avec ses amis, elle commence à installer des routines de travail qui se stabilisent progressivement. Le travail avec ses camarades lui donne accès à des ressources méthodologiques concrètes. Les échanges permettent de comparer les manières de faire, de confronter les interprétations des cours, de partager des conseils de révision et, plus largement, de mieux repérer ce qui compte dans la préparation des épreuves. Ces relations soutiennent aussi moralement son engagement. En travaillant avec d'autres étudiants, Émeline parvient progressivement à se percevoir comme une étudiante « capable » de progresser malgré des résultats initiaux faibles, selon un terme que Nicolas mobilise également face à l'obtention de ses premiers résultats. Dans le corpus, ce type d'appui apparaît d'autant plus important que beaucoup d'enquêtés sollicitent peu les acteurs formels de l'accompagnement et recourent rarement aux dispositifs institutionnels d'aide. Les pairs peuvent alors constituer un support décisif pour maintenir l'engagement et rendre les premières difficultés plus traitables.

Souvent mis en difficulté par les premières évaluations, peu disposés à solliciter des enseignants rapidement associés à leur rôle d'évaluateurs, et rarement soutenus par des sociabilités de filière propices à l'investissement universitaire, les enquêtés se retrouvent fréquemment seuls pour ajuster leurs manières de faire. Dans ce contexte, les objectifs initiaux tendent, pour certains, à se déplacer progressivement. La présence dans l'espace universitaire devient plus négociée, tandis que le décalage ressenti avec les attendus de la Licence contribue déjà à fragiliser leur inscription subjective dans les études.

L'approche des partiels de fin de semestre constitue alors un nouveau seuil de tension. Les entretiens montrent que les enquêtés y arrivent avec des fragilités accumulées depuis le début du semestre. Les partiels ont souvent été peu anticipés, alors même que les premières évaluations avaient déjà rendu visibles des difficultés d'organisation, de compréhension des attendus et de hiérarchisation du travail à fournir. Pour autant, la dimension collective des partiels, le poids symbolique accordé à cette séquence et les attentes de réussite qui pèsent sur les enquêtés contribuent à réorganiser leur rapport au travail en fin de semestre. Dans un contexte où les échéances se succèdent rapidement et où quelques jours ou semaines sans cours précèdent les premières épreuves, la grande majorité d'entre eux intensifie fortement ses révisions dans les deux ou trois dernières semaines.

Beaucoup d'enquêtés rapprochent explicitement cette période de la préparation des épreuves du baccalauréat. Ce parallèle montre qu'au moment des partiels, ils mobilisent d'abord le principal répertoire d'effort dont ils disposent, sans parvenir encore à inscrire leur travail dans une temporalité longue, planifiée et ajustée aux exigences universitaires. Les données de l'ODiF permettent de situer ces pratiques dans un cadre plus large. Elles mettent en évidence des régularités de travail très inégales selon les profils. Parmi les « admis », 47 % déclarent travailler « très régulièrement » et 29 % « occasionnellement » tout au long du premier semestre. Chez les « non-admis actifs », ces proportions s'établissent respectivement à 33 % et 38 %. Chez les « non-admis passifs », elles diminuent à 19 % et 32 %, tandis que près d'un tiers d'entre eux déclarent concentrer leurs efforts vers la fin du semestre (Rapport 9, janvier 2025).

Pour les enquêtés du corpus, qui appartiennent précisément aux fractions les plus vulnérables de la population étudiante, ce travail tardif prend concrètement la forme d'un allongement inédit des journées de révision et d'une fatigue physique et psychique marquée. Les récits ne dessinent pas des profils strictement séparés, mais plutôt un continuum d'expériences, allant de la désorientation face aux épreuves à de premiers calculs contraints sur ce qu'il reste possible de préserver. À la marge du corpus, certains enquêtés abordent toutefois les partiels dans une logique de désengagement déjà avancé.

Pour la majorité des enquêtés, l'approche des partiels fait d'abord apparaître un effet de sidération. Cette expérience apparaît avec une netteté particulière chez des enquêtés aux dispositions scolaires fragiles, notamment parmi les bacheliers technologiques et professionnels. La tension ne tient pas seulement au caractère formel des partiels ni à l'ampleur des effectifs, même si plusieurs enquêtés évoquent leur surprise face à des amphithéâtres remplis au moment des examens. Elle se construit surtout dans la confrontation à des contenus encore peu stabilisés et à des formats d'évaluation parfois mal identifiés en amont. Chez Victoria, l'assiduité se maintient globalement pendant le semestre, sans déboucher sur une véritable régularité du travail personnel. À l'approche des épreuves, cette organisation fragile bascule dans un régime d'urgence. Les derniers cours deviennent alors une variable d'ajustement, au profit de révisions concentrées en fin de semestre :

Les deux dernières semaines vraiment ça s'est intensifié [...]. C'était un peu dur quand même les jours de partiels, je les ai sentis passer [...]. J'ai dû aller moins en cours, privilégier les révisions pour pouvoir tenir. (Victoria)

Dans son cas, l'intensification du travail prend la forme d'un recentrage contraint par l'échéance. L'enjeu ne consiste pas à approfondir les apprentissages, mais d'abord à rendre l'épreuve supportable. Le travail augmente, mais cette hausse reste étroitement bornée par le retard accumulé, les premiers signes de fatigue et une connaissance encore partielle des attendus. À l'issue de ces révisions intensives, beaucoup d'enquêtés décrivent

ainsi un sentiment de désorientation le jour des partiels. À cette incertitude sur les attendus s'ajoute la pression temporelle produite par l'enchaînement rapproché des épreuves, tel que le décrit Charlotte :

Je révisais mais j'avais pas de méthode [...]. Je travaillais la nuit, j'étais super stressée... Je révisais dans le vent à peu près. [...]. Je ne savais pas comment appliquer le cours. Du coup je me suis plantée, mais phénoménale au partiel. Je crois que j'ai eu 7 de moyenne. Le plus gros piège, c'est les points négatifs aux QCM [...]. Quand tu sors de là t'es perdu tu sais pas la suite... puis on avait aussi des dissert' mais ça prenait différentes formes [...]. C'était pas pareil qu'aux TD [...] On n'était pas toujours évalué avec ça... (Charlotte)

L'épreuve prend ici la forme d'une désorientation, accentuée par le format des QCM à points négatifs et par la diversité des exercices demandés. Au-delà des difficultés déjà éprouvées en contrôle continu, les partiels apparaissent comme une sanction potentiellement plus lourde, en raison de leur poids dans l'économie générale de l'évaluation et des conséquences anticipées d'un échec. Dans plusieurs récits, cette période se caractérise par une tension entre l'anticipation plus ou moins explicite de résultats insuffisants et la nécessité de continuer à s'investir dans les révisions malgré l'incertitude. Cette tension produit un fort effet d'usure, les enquêtés devant soutenir l'effort tout en voyant se renforcer, au fil des épreuves, la possibilité d'un échec difficile à rattraper.

Cette désorientation n'exclut toutefois pas, chez certains enquêtés, l'émergence de premiers raisonnements plus stratégiques. Les récits montrent que l'urgence des partiels peut aussi conduire à repérer des marges d'action, même fragiles, dans les règles universitaires. Il ne s'agit pas alors d'une maîtrise assurée des attendus, mais d'une capacité partielle à convertir l'épreuve en calcul contraint. Les enquêtés concernés poursuivent leur investissement, tout en hiérarchisant leurs priorités, en modulant leurs efforts et en identifiant ce qu'ils peuvent encore préserver. La distinction avec les situations les plus sidérantes reste étroite, mais décisive. Dans un cas, l'épreuve bloque la possibilité même d'arbitrer. Dans l'autre, elle laisse subsister une marge minimale de calcul, fortement dépendante des notes déjà obtenues en contrôle continu, du maintien d'un travail relativement régulier et des ressources relationnelles mobilisées pendant le semestre, notamment l'entraide entre pairs (cf. 2.4 et 2.5). Nicolas l'exprime clairement. Son travail, soutenu par un collectif de pairs, reste relativement régulier pendant le semestre. Mais l'ampleur des contenus à reprendre l'amène, au moment des partiels, à raisonner en termes d'équilibre entre unités :

Mon retard [dans certaines matières] je me suis dit que c'était pas rattrapable. Treize matières, pas le temps de réviser de A à Z. J'ai privilégié mes connaissances et mes capacités pour obtenir une note correcte et ensuite "compenser" [...]. J'ai passé toutes mes vacances comme ça, je stressais beaucoup et c'était long. (Nicolas)

Les efforts de Nicolas ne portent donc pas seulement sur l'apprentissage des contenus, mais aussi sur l'appropriation tardive des règles concrètes de l'évaluation universitaire. Dans l'urgence des partiels, il apprend à raisonner avec les unités d'enseignement, les moyennes, les écarts entre matières et les possibilités de compensation. Nicolas identifie ainsi certains leviers d'action, en distinguant les matières où le retard semble trop important de celles où une note correcte reste encore accessible. Cette acculturation pratique reste fragile et incertaine. Elle ne dissipe pas le stress, car le calcul se construit au moment même où les épreuves s'enchaînent, sans garantie sur les résultats à venir.

À la marge du corpus, quelques récits montrent enfin que les partiels peuvent être abordés alors même que le désengagement est déjà largement engagé. Dans ces situations, les examens ne constituent plus vraiment une occasion de rattrapage, ni même un moment de relance possible. Ils viennent plutôt enregistrer l'aboutissement provisoire d'un éloignement déjà construit au fil du semestre. Jérémy est le seul enquêté à verbaliser aussi directement cette posture de clôture à l'égard de son parcours : « J'avais envie de les passer pour en finir [...]. Je savais que je n'allais pas les valider. » (Jérémy). Les partiels ne constituent plus, dans ce cas, une occasion de rattrapage, ni même un moyen de se maintenir dans la formation. Ils prennent la forme d'un passage obligé, qui vient achever une séquence déjà largement désinvestie. Chez Étienne, la prise de distance à l'égard de la formation se construit progressivement au fil du semestre, mais sans déboucher sur une rupture assumée :

À la fin du premier semestre, je ne me disais pas encore que je n'allais pas terminer l'année, mais je savais que je n'allais pas rester très longtemps [...]. Je me disais que ça allait peut-être passer... sur un "coup de chance" [qu'est ce qui a fait que tu préfèrais rester à ce moment-là ?] C'est flou mais je savais pas quoi faire puis l'annoncer aux parents, tout ça, non... (rires). (Étienne)

Là où Jérémy nomme une clôture, Étienne demeure dans une suspension active. Il perçoit l'issue probable sans pouvoir ni vouloir la formaliser, et remet la décision à des facteurs extérieurs. Dans les deux cas, la participation aux examens masque un désengagement déjà avancé, nourri par l'accumulation des doutes et des premières contreperformances.

À ce stade du semestre, l'approche des partiels peut accentuer la prise de distance à l'égard de la formation, sans déboucher pour autant sur une réflexion construite sur la suite du parcours, qu'il s'agisse d'un arrêt, d'une

réorientation ou d'un redoublement. Les temporalités de la première entrée dans le supérieur sont trop resserrées pour stabiliser rapidement ce type de décision (cf. 3.2 et 4.1). Entre les premières notes souvent mal comprises, l'arrivée rapide des partiels, puis l'attente des résultats, les enquêtés disposent de peu de prises pour interpréter leur situation et envisager une autre issue. Beaucoup décrivent ainsi une période floue, dont le souvenir reste parfois imprécis, à la fois en raison du temps écoulé depuis cette première année et de l'intensité des événements traversés. Sur la base d'une appropriation encore fragile des différentes dimensions de la vie étudiante (cf. 2), et plus particulièrement d'une compréhension partielle des attendus de formation, les enquêtés abordent les partiels avec une confiance parfois déjà entamée dans leurs chances de réussite. Ils s'y préparent alors au prix d'un volume de travail inédit, largement concentré en fin de semestre. Pris dans l'enchaînement resserré des échéances de l'intersemestre, la grande majorité traverse cette séquence dans un état de sidération plus ou moins marqué, tandis que quelques cas plus isolés basculent déjà vers un désengagement assumé. Cette séquence ne produit pas immédiatement des décisions stabilisées d'arrêt, de réorientation ou de redoublement, mais elle accentue les écarts entre les parcours. Les enquêtés les plus désorientés, ou déjà engagés dans une mise à distance de la formation, s'orientent plus souvent vers des trajectoires de « non-admis passifs » au second semestre. Ceux qui parviennent encore à hiérarchiser leurs efforts, à mobiliser certains appuis et à préserver un horizon de rattrapage se rapprochent davantage des trajectoires de « non-admis actifs ». Cette distinction ne doit toutefois pas masquer un socle commun d'usure, nourri par des efforts tardifs, des épreuves mal comprises et une attente anxiogène des résultats à venir.

3.2 Les « non-admis passifs » : entre ruptures vécues comme brutales et maintien sous contrainte, quand le statut étudiant préserve certains droits autant qu'il repousse les bifurcations

Pour les « non-admis passifs »³⁰, l'échec du premier semestre ouvre moins une rupture immédiate qu'une séquence d'indétermination. Les enquêtés perçoivent que la validation de l'année devient peu probable, sans parvenir pour autant à transformer ce constat en reprise effective du travail universitaire, en réorientation construite ou en sortie clairement assumée. Cette situation prolonge et renforce des fragilités déjà présentes, qu'elles soient scolaires, matérielles, relationnelles ou subjectives. Selon les parcours, ce flottement débouche parfois sur une sortie précoce du second semestre, vécue comme brutale, mais souvent inscrite dans une accumulation de difficultés antérieures. Pour la majorité des enquêtés concernés, il prend plutôt la forme d'un maintien passif dans les études. Le statut étudiant continue alors de préserver certains droits, certains cadres de vie et une forme de légitimité sociale, mais il s'inscrit dans un quotidien de plus en plus difficile à soutenir. Ce maintien retarde aussi la possibilité d'une bifurcation, notamment lorsque les enquêtés doivent encore rendre leur situation acceptable auprès de leurs proches.

Pour les « non-admis passifs », l'après-partiels et l'attente des résultats du premier semestre ouvrent une séquence d'incertitude particulièrement aiguë. Comme nous l'avons indiqué, plusieurs enquêtés peinent d'ailleurs à se remémorer précisément ce moment (cf. 3.1). Leurs récits le décrivent comme une période confuse, brouillée, parfois presque effacée, ce qui rend compte de l'intensité avec laquelle ils l'ont traversée. Les copies circulent peu, les repères comparatifs demeurent fragiles et l'évaluation de leur position reste incertaine. Beaucoup savent qu'ils n'ont pas validé, ou pressentent qu'ils ne parviendront pas facilement à redresser la situation, sans disposer pour autant d'éléments suffisamment stabilisés pour traduire ce constat en décision claire.

À ce stade, les réflexions sur de possibles bifurcations dans le supérieur restent rares dans le corpus. Les enquêtés reportent le plus souvent les démarches à l'année suivante, comme nous le verrons plus loin à propos des réorientations et des « sorties temporaires ». Cette inertie ne signifie pas l'absence de réflexion. Elle renvoie plutôt au coût symbolique associé à une bifurcation, dans un cadre encore fortement structuré par la norme de continuité des parcours, ainsi qu'à des contraintes procédurales qui rendent difficile la mise en œuvre d'une reconfiguration anticipée du parcours en cours d'année (cf. 4.1 et 4.2). La réception de notes souvent inférieures à des attentes déjà revues à la baisse, puis la publication de résultats jugés tardifs et peu contextualisés, prolongent ainsi un sentiment durable d'indétermination.

C'est dans ce flottement que se nouent, chez une partie des « non-admis passifs », des sorties vécues comme « brutales » lors du second semestre. Dans le corpus, lorsque les enquêtés encore primo-entrants en Licence générale reviennent sur la séquence qui les a conduits à interrompre une première fois leurs études, ils la décrivent

³⁰ À partir de l'enquête « Retour sur le S1 » (2023-2024), nous avons identifié les « non-admis passifs » pour cette période comme des répondants qui maintiennent formellement leur inscription, tout en se distinguant par une faible assiduité, un sentiment d'intégration fragile et une accumulation de contraintes, notamment liées à la fatigue, au stress ou à la précarité. Leur investissement dans les études reste périphérique et s'inscrit fréquemment dans des parcours marqués par une orientation contrainte ou faiblement appropriée.

souvent comme une expérience brutale. Cette perception tient au fait que, jusqu'à ce moment, ils parvenaient encore, malgré des fragilités déjà nombreuses, à rester engagés dans les études et à s'appuyer sur le désir de réussir. Ainsi, ce qui relève, du point de vue analytique, d'un processus long, cumulatif et parfois réversible (David & Melnik-Olive, 2014) prend, dans l'expérience vécue des enquêtés au moment de leur première « sortie », la forme d'une rupture abrupte³¹.

Ainsi, lorsque la perspective d'une issue encore tenable dans la filière s'éloigne, les contraintes jusqu'alors contenues deviennent plus difficiles à supporter. L'arrêt des études apparaît alors comme une solution plus désirable. Entré en L1 après un DAEU obtenu à la suite d'un parcours de déscolarisation, William investit par exemple son accès à l'enseignement supérieur comme une épreuve de réassurance, destinée à prouver sa capacité à obtenir un diplôme :

Ça devait être... j'ai arrêté d'y aller en février, au début du second semestre. Je n'avais pas eu mon premier semestre [...], je m'y sentais pas avec les camarades de promo' le trajet avec ma blessure [...] puis avec ma copine on avait pas d'argent. [Tu es allé en cours ?] Non en fait pas vraiment, j'ai même pas tenté d'y retourner mais j'me suis dit vraiment [quelques semaines après le début du second semestre] : « Faut faire autre chose ... (ton attristé) » (William)

L'arrêt se construit au croisement de plusieurs fragilités, liées à son handicap, à la précarité du quotidien et à l'isolement relationnel éprouvé dans la filière. Au premier semestre, l'enquêté parvient encore à contenir ces différentes pressions tout en poursuivant ses études, malgré les efforts importants qu'il dit avoir fournis. L'intersemestre et la réception des résultats fragilisent toutefois cet équilibre et rendent la poursuite difficilement tenable. Entre les premières semaines du second semestre et l'idée qu'il faudrait « faire autre chose », la sortie se dessine alors sans réelle préparation. Elle repose moins sur une alternative déjà stabilisée que sur la nécessité de se dégager d'une situation vécue comme intenable. Chez Manon, le point de bascule s'organise autrement. L'échec du premier semestre déclenche une tentative de remobilisation qui se renverse rapidement :

J'étais très stressée... après les résultats du premier semestre, j'avais bossé à fond pendant deux semaines pour essayer de me rattraper... puis début février, je devais aller à Pont de Bois pour un examen, j'y étais jamais allée, je me suis perdue... et là j'ai fait une crise d'angoisse. Après ça, j'ai arrêté d'aller en cours. Mon père est venu me chercher, on a fait tout le trajet sans rien se dire... j'ai attendu de rentrer pour en parler avec ma mère. (Manon)

Les difficultés éprouvées au premier semestre réactivent une santé mentale déjà fragilisée depuis le secondaire, notamment dans le contexte du Covid. La tentative de surtravail engagée pour compenser les fragilités initiales, la réception des premiers résultats et le sentiment croissant d'isolement dans la filière convergent alors vers un épisode de rupture. Celui-ci prend la forme d'une crise d'angoisse lorsqu'elle se retrouve sans repères sur un campus qu'elle ne connaît pas. Ici encore, l'arrêt ne relève donc pas d'un basculement soudain, mais du prolongement d'un processus plus ancien, que l'expérience universitaire vient intensifier.

Pour la majorité des « non-admis passifs », toutefois, l'intersemestre ne débouche pas sur une sortie, au sens d'une désinscription administrative. Il débouche plus souvent sur un maintien durable dans les études, sans véritable reprise de l'engagement universitaire. La peur de « perdre une année », les injonctions normatives autant familiales qu'institutionnelles à la réussite, l'absence d'alternatives envisagées et praticables ou encore l'accumulation des fragilités produisent l'entrée dans un maintien inertiel et sous contrainte dans la filière d'études engagée. L'obtention du diplôme cesse peu à peu d'apparaître comme un horizon réellement investi. Seulement, renoncer ne signifie alors pas seulement quitter un cursus. Les enquêtés risquent aussi de perdre un statut, la reconnaissance sociale qui l'accompagne, certains droits, parfois un logement, et plus largement un cadre institutionnel qui continue d'organiser leur quotidien, alors même que la perspective de réussite se fragilise et que l'investissement dans les études s'effondre progressivement. De son côté, Jérémy confirme sans détour la logique de protection économique et statutaire liée à la bourse qui sous-tend une présence résiduelle en cours :

Je me suis présenté aux contrôles, c'était surtout pour ne pas annuler ma bourse et que ça pèse sur mes parents après, que j'ai pas de problème. (Jérémy)

Comme le montrent Launay et Gaillard (2024), les parcours étudiants s'inscrivent dans une articulation étroite entre statut résidentiel, situation matérielle, aides disponibles et soutiens familiaux. Dans le corpus, lorsque l'investissement dans les études se fragilise, ces ressources peuvent aussi contribuer à maintenir les enquêtés dans leur situation. La crainte de perdre les protections, les droits et les soutiens encore associés au statut étudiant rend plus difficile la décision de renoncer à la formation engagée. Sur fond de crainte des sanctions, notamment de la

³¹ Pour certains enquêtés, ces premières sorties du supérieur s'inscrivent dans le temps long de leurs parcours d'études et ne préjugent donc pas de leur caractère définitif, même si, à ce moment-là, les perspectives quant à la suite restent souvent peu stabilisées. Certaines de ces sorties débouchent en effet, par la suite, sur des parcours de reprise, de réorientation ou de retour différé aux études (cf. 4.).

perte de leurs droits, et en l'absence de projet alternatif structuré, les enquêtés continuent ainsi à aller en cours, souvent de façon sporadique, à fréquenter le campus ou à se présenter aux évaluations. Dans cette logique, le parcours de Nathan met en lumière une forme de compromis partagée par plusieurs enquêtés, dans laquelle la question de l'avenir reste durablement en suspens :

On se démoralisait... Des fois, on se remontait le moral ... : « Allez, on fait notre L1 et puis après on arrête ! » [...]. On restait sur le campus puis on faisait nos trucs, ça nous occupait [...]. On allait quand même aux examens... je ne voulais pas perdre la bourse [...]. J'étais très attaché aux amis que je m'y suis fait ! (Nathan)

Comme le montre Sève (2024), le temps vacant ne renvoie pas seulement à une absence d'activité à combler. Il affecte aussi le sens accordé aux journées et la capacité à se projeter dans l'avenir. Dans le cas de Nathan, la présence sur le campus permet précisément d'éviter que ce temps ne se transforme trop brutalement, tout en maintenant la question de la suite dans une forme de suspension. L'expérience partagée d'un « décrochage passif » avec d'autres étudiants contribue aussi à ritualiser cette présence résiduelle et à rendre la situation plus supportable. Venir encore à l'université permet alors de conserver une forme d'appartenance, de différer les décisions à prendre et de ne pas rompre immédiatement avec une identité étudiante encore investie.

Par ailleurs, même si nombre d'enquêtés évoquent les tensions intimes qui les traversent durant cette période, ainsi qu'un fort sentiment de culpabilité, cet engagement minimal dans les études ne se vit pas toujours sur le seul registre de l'« abandon ». Le maintien dit « passif » peut aussi correspondre à une reconfiguration du rapport à l'université, lorsque les enquêtés conservent un attachement à certaines dimensions de la vie étudiante malgré l'affaiblissement de leur investissement académique. Le parcours de Nathan en témoigne en arrière-plan, à travers l'importance des amitiés nouées à l'université. Étienne exprime, quant à lui, un attachement également intellectuel aux cours suivis à l'université :

Fin décembre, j'ai commencé à me dire que j'allais peut-être quitter. C'est genre début de S2 que j'y ai réfléchi. Je continuais d'aller en cours mais je ne rendais plus mes interros, je ne faisais plus mes devoirs [...]. On sortait avec les potes [Tu continuais à aller en cours malgré tout ?] Ouais, en fait, ça me plaisait vraiment les cours, « intellectuellement », je veux dire, puis les profs étaient ok avec ça. (Etienne)

Dans son cas, la présence en cours, sur le campus et dans les sociabilités étudiantes permet de préserver une appartenance encore importante. Elle retarde la rupture avec l'université et maintient un cadre quotidien auquel demeurent attachées des dimensions affectives, sociales et intellectuelles. Dans de nombreux récits, ce temps suspendu prend une forte charge symbolique à mesure que les rythmes de la formation perdent leur pouvoir d'ordonnement et que les liens étudiants se relâchent. Dans ces circonstances, sous des formes diverses, les enquêtés mettent en place des stratégies de mise en suspens du parcours, dans la mesure où quitter définitivement l'enseignement supérieur dès cette première année représente un coût symbolique et matériel élevé.

Avec le temps, l'un des enjeux centraux tient tout au long du parcours à la manière de rendre la situation à la fois tenable pour eux-mêmes et présentable à leurs proches, dont les attentes pèsent d'autant plus qu'ils constituent, bien souvent, des ressources matérielles et affectives essentielles (cf. 2.5). Dans ce contexte, beaucoup d'enquêtés en situation de « décrochage passif » n'exposent pas frontalement ce qu'ils traversent. Pour les enquêtés en situation de décohabitation, la distance géographique peut encore atténuer le regard parental et permettre de retarder l'explicitation de la situation. Lorsque les enquêtés vivent au domicile familial, ou y passent davantage de temps à mesure que leur engagement dans les études se relâche, la perte de rythme devient en revanche beaucoup plus visible, même si certains cherchent à la masquer en organisant des temps hors du foyer avec leurs pairs. Dans les deux cas, pour tenir, pendant de longs mois, les enquêtés recourent plutôt au silence, à l'euphémisation ou à une mise à distance des échanges relatifs aux études. Tout ce travail de retenue permet aussi de différer une confrontation jugée trop coûteuse tant que la situation reste incertaine et de conserver un certain contrôle sur le moment où elle devra être formulée plus explicitement. Maëlle en donne une illustration claire lorsqu'elle décrit la manière dont elle répond à sa mère, au téléphone, alors même qu'elle pressent déjà que la suite de son parcours ne sera pas placée sous le signe de la réussite :

[Quand tu pouvais discuter de ta situation ... euh, si tu le faisais avec ta mère... ?] Je n'en discute pas, mais quand elle pose des questions, je lui dis que "ça va, je suis un peu fatiguée, c'est un peu dur", tout ça ... Je ne lui dis pas la vérité, je ne donne pas plus de détails. (Maëlle)

Par une mise sous silence relative de son parcours, l'enquêtée teste ce qui peut se dire afin d'éviter d'alarmer trop tôt sa mère, tout en se ménageant la possibilité d'une explication ultérieure qui ne « vienne pas de nulle part », selon une formule revenue dans plusieurs entretiens. Cette difficulté prolonge, sous une forme plus intense, les fragilités déjà repérées dans les espaces de dialogue familial autour du vécu scolaire dans la première partie du rapport (cf. Rapport n°12, partie 1). Les enquêtés anticipent fortement les conséquences de l'officialisation de leur arrêt. Pour les « non-admis passifs », la révélation de la situation intervient dans un contexte de fortes

pressions. D'un côté, l'obtention du diplôme, et plus encore la norme d'une réussite linéaire, demeurent des horizons légitimes, fortement investis par les familles et largement intériorisés par les enquêtés eux-mêmes. De l'autre, ces derniers, souvent confrontés à l'isolement, à un faible recours aux dispositifs institutionnels et à l'usure produite par le premier semestre puis par les mois qui suivent, peinent à construire, et parfois même à envisager, une alternative suffisamment stabilisée.

Lorsque la situation devient difficilement tenable, certains enquêtés expriment plus clairement leur désir d'arrêter les études, soit dès un premier échange avec leurs parents, soit après plusieurs discussions différées. Cette explicitation ne suffit toutefois pas toujours à rendre la sortie acceptable. Elle débouche fréquemment sur des conflits ouverts, lorsque les proches interprètent l'arrêt comme une rupture prématurée avec un parcours encore attendu ou comme une remise en cause de l'investissement familial consenti jusque-là. Dans ces conditions, l'expression d'un désir d'arrêt engage un coût important pour des enquêtés déjà placés en situation de vulnérabilité. Elle se trouve alors régulièrement contestée dès qu'elle commence à être formulée. Sabrina en fait l'expérience lorsque ses parents lui enjoignent de poursuivre ses études, alors même qu'elle parvient à peine à leur faire comprendre combien la décohabitation l'isole et, plus encore, à quel point il lui devient concrètement impossible de se maintenir dans la formation :

Mes parents, ils m'ont dit : "Remets-toi dedans, recommence la même filière si tu peux" (ton autoritaire). Mais moi je voulais plus ... parce que c'était trop dur et je voyais pas comment rattraper. (Sabrina)

Ses parents avancent une double possibilité : poursuivre immédiatement ou, à défaut, redoubler pour capitaliser sur les premiers acquis et éviter de prolonger une situation d'errance dans le supérieur. Or, Sabrina juge déjà l'écart irrattrapable et ne souhaite plus continuer, même l'année suivante, dans cette filière. Elle se maintient plusieurs mois sans être réellement engagée dans ses études, en attendant un moment jugé légitime aux yeux de ses parents pour revenir au foyer familial. La durée de cette situation « intermédiaire » détériore progressivement sa santé mentale. À travers son parcours comme dans d'autres récits, le maintien dans les études donne ainsi à voir l'écart entre la manière dont les enquêtés perçoivent une situation déjà compromise et la définition plus normative que leurs proches peuvent imposer. Le cas de Bilal éclaire les effets de cette pression croissante dans une situation devenue de plus en plus intenable. Toujours marqué par son échec antérieur dans une filière sélective, il hésite longuement à officialiser son arrêt :

J'me suis réinscrit pour leur faire plaisir, mais je tenais pas trop les CM et j'me suis posé la question d'arrêter [...], puis ça me bouffait trop tu vois gaspiller leur argent [...]. Honnêtement, j'aurais bien fait histoire de l'art... Ils voulaient pas. [Pour quelles raisons ?] Mes parents m'ont toujours dit [depuis sa scolarité] : « Les sciences c'est stable ! » [...] On s'est engueulés pour ça mais ... Je savais qu'ils avaient raison. (Bilal)

Le propos de Bilal montre comment l'usure d'une réinscription prolongée se combine à la culpabilité de dépendre financièrement de ses parents et à la difficulté d'envisager une voie plus ajustée à ses aspirations, tant les normes familiales continuent de peser sur son propre jugement. Comme pour Sabrina, son cas montre que l'arrêt ne se joue pas seulement dans le constat d'un échec universitaire. Il se joue aussi dans la difficulté à s'autoriser une autre orientation lorsque celle-ci se trouve remise en cause par les parents.

Pour une minorité seulement, l'annonce de l'arrêt ou de son éventualité rencontre un entourage disposé à reconnaître la possibilité d'un autre chemin. Étienne se situe dans cette configuration. Le retrait du second semestre prolonge d'abord une mise à distance engagée avant même les partiels du premier semestre. Il traverse alors un temps de latence qu'il vit difficilement et dans lequel il dit se sentir régulièrement « perdu ». Après plusieurs mois, un échange avec sa mère, qui l'autorise à « trouver autre chose », contribue à clarifier la situation. Dans ce contexte, le statut étudiant devient progressivement un appui transitoire. Il lui permet de préserver certains droits tout en préparant plus concrètement la suite. L'enquêté passe ainsi de la fin de son année universitaire à la préparation du permis, à la recherche d'un emploi et aux premières formulations d'un projet d'études en apprentissage³².

Les parcours regroupés sous la notion de « non-admis passifs » donnent ainsi à voir un « décrochage » à bas bruit, où l'inertie traduit l'emprise croissante de contraintes trop nombreuses pour permettre un réengagement dans la filière et trop lourdes pour anticiper une autre issue, qu'il s'agisse d'un nouveau projet de formation, dans ou hors de l'enseignement supérieur universitaire, ou d'une entrée plus assurée dans la vie active. Pour une partie d'entre eux, l'accumulation des contraintes académiques, matérielles, relationnelles et subjectives rend rapidement la poursuite intenable et conduit à des sorties précoces, souvent vécues comme « brutales ». Pour la majorité, ces contraintes alimentent plutôt un maintien inertiel, qui préserve encore certains droits, certains cadres de vie ou

³² Comme nous le verrons dans la troisième partie du rapport (cf. Rapport n°12, partie 3), l'usage plus « stratégique » du statut étudiant pour stabiliser la transition vers une sortie dite « définitive » du supérieur reste loin de constituer la norme dans le corpus.

certaines sociabilités, tout en creusant l'écart entre la présence formelle à l'université et l'engagement effectif dans le travail universitaire. Les récits montrent également que les attentes parentales de réussite et de stabilité, largement intériorisées, peuvent limiter la formulation d'autres orientations. Dans des situations déjà fragilisées, où les alternatives restent peu stabilisées, l'échec universitaire tend alors à affaiblir la légitimité accordée à la lecture que les enquêtés font de leur propre situation. Ce mécanisme d'illégitimation, associé au « stigmatisme du décrochage », sera approfondi à propos des temps de réorientation ou de redoublement (cf. 4.1).

3.3 Les « non-admis actifs » : une persévérance coûteuse entre remobilisation, surinvestissement solitaire et réussite de plus en plus incertaine

Parallèlement aux formes de maintien passif décrites dans la section précédente, une autre partie du corpus, que nous qualifions de « non-admis actifs »³³, ne se distingue pas par l'absence de difficultés au premier semestre, mais par la manière dont ces difficultés restent, pour les enquêtés concernés, associées à une situation encore partiellement rattrapable. Leurs récits montrent ainsi que le « décrochage », saisi dans le temps long, ne se confond ni avec une rupture immédiate ni avec une trajectoire linéaire de désengagement, qui conduirait mécaniquement et sans retour possible vers la sortie des études. Il peut aussi prendre la forme d'un maintien « actif », fait d'engagements, de réengagements et de tentatives répétées pour continuer à tenir dans les études, y compris lorsque l'année engagée apparaît déjà fortement compromise. Cette dynamique peut se rejouer à différents moments du parcours, au-delà de la seule première entrée en Licence générale (cf. 4.3), même si c'est sur cette séquence que nous centrons ici l'analyse. En ce sens, nous revenons d'abord sur les ressorts de cette remobilisation au seuil du second semestre, puis sur l'usure progressive qu'elle produit, avant d'examiner le moment des rattrapages, où se cristallisent les difficultés accumulées au fil de l'année.

Par rapport aux « non-admis passifs », nous retrouvons ici des profils qui parviennent davantage à poursuivre leurs études après le premier semestre. Cet écart peut tenir à un capital scolaire plus élevé, à une acculturation déjà plus avancée aux attentes universitaires, même si celle-ci continue de se construire jusqu'aux derniers moments de la session (cf. 3.1), ou encore à des soutiens affectifs et méthodologiques qui accompagnent les enquêtés jusqu'à la réception des résultats, puis dans le réengagement au début du second semestre.

Les partiels ont certes pu être traversés dans une grande difficulté, parfois sur le mode de la survie ou de la sidération. Dans l'attente des résultats définitifs, les enquêtés ne disposent toutefois pas encore d'un verdict stabilisé sur leur premier semestre. Cette incertitude peut soutenir provisoirement la poursuite des études, car les difficultés rencontrées aux partiels ne sont pas encore converties en « échec » objectivé. Une fois les résultats reçus, leur interprétation reste toutefois limitée par le peu de retours exploitables sur les épreuves. Les enquêtés disposent alors de peu de prises pour identifier précisément l'origine de leurs difficultés, qui tendent à être saisies presque exclusivement à travers la note obtenue. Leur persévérance s'appuie alors sur un espoir de rattrapage qui relève, pour certains enquêtés d'une « *interprétation optimiste de signaux confus* » pouvant « *tendre à prolonger le parcours à l'université* » (Beupère et Grunfeld, 2012, p. 79).

Cette persévérance se nourrit de l'attachement au diplôme, du coût symbolique associé à un abandon, des pressions personnelles et familiales à la réussite, ainsi que de l'intérêt maintenu pour une filière qu'ils continuent souvent d'apprécier malgré la découverte d'un univers universitaire peu anticipé. Les enquêtés témoignent alors d'injonctions personnelles fortes à se remobiliser et à réussir le second semestre. Cette charge apparaît d'autant plus lourde qu'elle ne porte pas seulement sur les résultats universitaires. Elle engage aussi la nécessité de rassurer l'entourage familial, dans un contexte où les inégalités d'accompagnement renforcent le poids subjectif de l'échec. Nicolas, dont nous avons vu qu'il recourt à la fin du premier semestre à un bachotage sélectif face à l'accumulation de contenus qu'il ne se sent plus capable de reprendre intégralement, exprime ainsi une inquiétude croissante devant l'asymétrie de ses résultats selon les matières :

[Je me disais :] « Il me manque pas beaucoup de points dans certaines matières » [...], « Je dois forcément réussir cette année, y'a pas d'autres choix ! » (Nicolas).

Le premier semestre ne referme pourtant pas entièrement, pour lui, la possibilité d'une validation annuelle. Les mécanismes de compensation renforcent cet espoir, en entretenant l'idée qu'une partie de la situation universitaire peut encore être rattrapée. La reprise de l'effort tient d'abord à la nécessité de prolonger l'intensité du travail engagé à la fin du semestre, mais elle prend aussi la forme d'une contrainte morale intériorisée. Il s'agit de tenir, de ne pas renoncer et de se prouver à lui-même comme à ses parents que l'échec du premier semestre ne condamne pas encore l'année. À la marge de ces dynamiques de remobilisation, quelques « non-admis actifs » peuvent

³³ À partir de l'enquête « Retour sur le S1 » menée en 2023-2024, nous avons identifié les « non-admis actifs » comme des répondants globalement assidus, encore inscrits au moment de l'enquête et engagés dans un travail régulier, face à une exigence universitaire perçue comme plus forte qu'au lycée. Le plus souvent bacheliers généraux sans mention et cohabitants, ces étudiants formulent rarement une demande explicite de réorientation.

néanmoins compter sur des formes de solidarité qui soutiennent leur maintien dans les études. Ces appuis relèvent parfois du cadre familial, lorsque les parents parviennent à maintenir un accompagnement attentif aux difficultés rencontrées dans le supérieur. Ils peuvent aussi se construire entre pairs au sein de la même filière, à travers le partage de ressources, l'entraide méthodologique ou la construction de repères collectifs face aux exigences académiques. Le récit de Charlotte montre l'importance que peut prendre le soutien maternel après un premier semestre marqué par des évaluations particulièrement anxiogènes :

Après les partiels du S1, heureusement que ma mère m'a remonté parce que ça m'avait mis un sacré coup. Les premiers partiels j'avais vraiment essayé de trouver une méthode mais ça a pas fonctionné [...]. Je me suis vraiment dit : « Il faut revoir la méthode depuis zéro pour réussir le second semestre. » (Charlotte).

Cet appui ne prend pas la forme d'une injonction à poursuivre. Il relève plutôt d'un encouragement attentif aux difficultés rencontrées qui l'aide à ne pas interrompre immédiatement son investissement universitaire. Le soutien maternel agit ici comme un levier moral davantage que comme une solution pratique. Il ne résout pas les difficultés méthodologiques, mais il évite que les premiers résultats se transforment en verdict définitif.

Parallèlement, après la réception des résultats, les enquêtés cherchent souvent à soutenir leur engagement à venir par une stratégie de recentrage. Ils ne cherchent pas à reprendre d'un coup l'ensemble des contenus accumulés depuis le début de l'année. Ils concentrent plutôt leurs efforts sur l'immédiat, c'est-à-dire sur le second semestre, en reléguant au second plan l'anticipation des rattrapages du premier semestre. Cette stratégie ne relève pas toujours d'une maîtrise assurée de l'organisation universitaire. Elle tient aussi au manque de retours exploitables sur le premier semestre, ainsi qu'à la nécessité d'alléger une charge de travail déjà perçue comme très importante pour rendre, à leurs propres yeux, la perspective de réussite encore tenable. Gabin, déjà éprouvé par la fin du premier semestre, formule ce réajustement :

Il fallait d'abord me focaliser sur le S2 au lieu d'éparpiller mon travail... les systèmes BCC-UE n'étaient pas très clairs au début, mais avec le S2, j'ai commencé à comprendre un peu plus tout [...]. En plus de ça on avait pas les retours [sur le S1] donc difficile ... quoi. (Gabin).

Comme chez la plupart des « non-admis actifs », dont la remobilisation s'opère largement sur un mode contraint et par défaut, ce cas montre que le maintien dans les études passe ici par un rétrécissement stratégique du champ d'action. La reconduction, d'un semestre à l'autre, de certaines matières et blocs de compétences donne aux enquêtés des repères plus lisibles. À partir de ce qu'ils identifient comme leurs points faibles et leurs points forts, ils concentrent alors leurs efforts sur certains enseignements et élaborent un plan d'action destiné à mieux aborder le semestre suivant. Les entretiens font cependant apparaître, a posteriori, les limites de cette stratégie. Les enquêtés savent déjà, au moment où ils réorganisent leur travail, que ce choix repose sur un équilibre fragile. Plus largement, entre l'attente anxiogène des résultats, la fatigue accumulée au fil d'un premier semestre éprouvant et l'anticipation encore incertaine des attendus à venir, le second semestre prend la forme d'un réengagement largement solitaire. La croyance qu'il reste possible de sauver l'année fournit alors un cadre minimal d'action, sans dissiper les incertitudes ni les tensions qui pèsent déjà sur la poursuite des études.

Avec très peu d'appuis méthodologiques de la part des parents ou des pairs, et un recours limité aux acteurs institutionnels, l'investissement dans le second semestre prend souvent la forme d'un surtravail inédit par son intensité. Ils cherchent à préserver la possibilité de valider l'année engagée, malgré des conditions de vie et d'études contraignantes et sous le poids des attentes scolaires, familiales et personnelles qui continuent de peser sur eux. Les analyses de Birolini et al. (2024), menées dans le contexte particulier de la PASS et de la LAS, montrent qu'un travail intensif ne peut se soutenir dans la durée qu'à certaines conditions. Il suppose à la fois des dispositions scolaires à l'autocontrainte et des appuis matériels et organisationnels, notamment familiaux, permettant de routiniser l'effort. Or, dans notre corpus, la première de ces conditions reste souvent fragile et la seconde fait presque toujours défaut. La suite du parcours repose alors fortement sur les dispositions scolaires construites antérieurement qui conditionnent la possibilité de convertir le travail fourni en signes tangibles de progression.

Les enquêtés décrivent un effort largement solitaire. Cette solitude se traduit par un resserrement progressif des journées autour du travail à domicile, avec des temps de révision prolongés, souvent jusqu'à tard le soir et une réduction des occasions ordinaires de sociabilité. Pour ceux qui disposaient encore de quelques appuis entre pairs, les formes de travail collectif tendent parfois à se raréfier ou à être perçues comme difficilement compatibles avec l'urgence d'avancer. Dans un semestre marqué par la pression des échéances, ces moments partagés peuvent alors apparaître comme moins immédiatement utiles, voire comme du temps perdu. La solitude du travail universitaire tend ainsi à se renforcer dès le début du second semestre, puis à s'installer progressivement avec l'effritement des soutiens informels constitués au cours de l'année. Gabin, qui avait pourtant eu du mal à « se faire des amis » lors de son entrée en Licence générale, décrit le sentiment d'isolement qui s'accroît à mesure que ses amis quittent son groupe : « Dans le groupe où j'étais, une s'est réorientée, une a arrêté, une voulait redoubler [...], un autre je sais même

pas... » Le départ progressif de ses camarades, combiné à la désagrégation des groupes de TD évoquée par plusieurs enquêtés, marque pour lui le basculement vers un second semestre plus isolé. Cette usure relationnelle redouble la fatigue déjà induite par l'intensification du travail.

Chez les enquêtés aux dispositions scolaires les plus fragiles et les plus éloignés des codes du supérieur, notamment parmi les bacheliers professionnels et technologiques, sans que cette situation leur soit exclusive, les efforts consentis au second semestre se heurtent souvent à l'absence d'amélioration visible des résultats. Ce manque de réassurance par la réussite met fortement à l'épreuve leur capacité à persévérer. Anissa, issue d'un baccalauréat professionnel et confrontée à des fragilités rédactionnelles durables, tente ainsi de réorganiser son travail au second semestre. Elle se heurte toutefois à des pénalités orthographiques qui viennent s'ajouter aux difficultés déjà rencontrées dans des formats dissertatifs encore peu familiers :

J'ai réorganisé mes fiches, mais ça restait basique... même en travaillant des heures, je me retrouvais avec des 5/20... on me pénalisait pour l'orthographe à cause de ma dyslexie. (Anissa)

L'augmentation du temps de travail ne suffit pas ici à compenser les fragilités initiales. Malgré un investissement conséquent, les résultats demeurent faibles et nourrissent un fort sentiment d'injustice. Chez Benoît, lui aussi issu de la voie professionnelle, la persévérance maintenue jusqu'à la réception des résultats du second semestre donne à voir une expérience universitaire profondément éprouvante :

Le second semestre ? Pas terrible... j'ai voulu continuer jusqu'à la fin [...]. C'était la pire année que j'ai vécue ... j'ai tenu jusqu'à la fin de l'année mais c'était vraiment difficile. (Benoît)

Lorsque nous revenons plus précisément sur le second semestre lors de l'entretien, l'enquête s'interrompt en larmes et ne parvient pas à poursuivre. Cette réaction signale combien l'expérience demeure encore difficile à mettre en mots après seulement quelques mois. La formulation « j'ai tenu » renvoie ainsi moins à une dynamique de progression qu'à une endurance sous contrainte. Pour ces profils relevant des « non-admis actifs », l'intensification du travail ne compense ni le retard accumulé, ni les lacunes méthodologiques, ni la difficulté d'intégration dans le supérieur. L'effort fourni, lorsqu'il ne se traduit pas par des résultats, érode progressivement la perspective même de la réussite. En contrepoint, certains enquêtés mieux dotés scolairement et relationnellement parviennent à convertir une première acculturation aux attendus universitaires en signes partiels de progression. Les résultats du second semestre peuvent alors légitimer la poursuite de l'investissement, y compris dans des matières auparavant difficiles. Nicolas, dont le premier semestre avait été marqué par un sentiment de sidération face à la quantité d'informations à maîtriser, décrit cette progression :

C'est surtout que sur le moment je me sentais plus rassuré pour valider mon année en me disant : « J'ai des bons résultats ici, c'est certains, ça permettra de compenser le reste. » [...] Plus de facilité, je répondais plus vite, j'étais vraiment mieux organisé [Dans toutes les matières ?] Pas toutes... même si c'était moins cata' (Nicolas)

Ses réponses plus rapides et son sentiment de meilleure organisation signalent une appropriation progressive des codes universitaires. Cette progression nourrit une forme de revalorisation car l'effort commence à produire des effets visibles. Elle ne signifie toutefois pas que le second semestre devient un espace de stabilisation durable. Même lorsque les résultats autorisent une certaine confiance, les coûts psychiques du surinvestissement tendent à s'intensifier. Malgré des effets différenciés selon le capital scolaire des enquêtés et leur degré d'acculturation aux attendus du supérieur, l'analyse des récits met nettement en évidence le coût subjectif d'une mise à l'effort intensive et solitaire tout au long du second semestre. Les signes de progression, lorsqu'ils existent, peuvent apporter une réassurance au quotidien, mais ils ne suffisent pas toujours à contenir la fatigue, le stress, le sentiment d'isolement et l'usure associés à ce régime de surinvestissement. Mathias en donne une expression parlante. Inscrit dans une filière de second choix et soucieux de ne pas décevoir ses parents, il souhaite valider son année afin de légitimer une réorientation ultérieure :

Au début je relisais tout la veille, là j'essaie de m'y mettre trois ou quatre jours avant... des plages de trois ou quatre heures, parfois jusqu'à une heure du matin... plus constant au second semestre, ça me mettait en confiance mais ça me fatiguait trop... (Mathias)

Chez lui, le second semestre donne bien lieu à une reprise en main. Le travail devient plus régulier et les notes offrent par moments des signes de progrès. Mais cette amélioration reste étroitement liée à un régime de surinvestissement dont les coûts deviennent vite perceptibles. Pour une part importante des enquêtés concernés, ce mode d'investissement entraîne une usure physique et psychique marquée. Les récits mentionnent notamment des troubles du sommeil, une alimentation désorganisée, un stress durable et une anxiété persistante. Charlotte le condense dans une formule brève mais très parlante : « J'avais l'œil qui sautait, j'étais crevée ! » L'usure exprimée par une large part des enquêtés relevant du profil des « non-admis actifs » tient aussi au fait qu'à l'approche des examens de fin d'année les unités d'enseignement non validées du premier semestre structurent de plus en plus fortement leur horizon immédiat, alors même que le second semestre n'est pas encore pleinement maîtrisé. Une

double exposition au risque de non-validation se met ainsi en place. La gestion d'un passé non soldé pèse directement sur l'investissement dans le présent.

La mise à l'effort largement solitaire dont témoignent les « non-admis actifs » procure des formes de réassurance inégalement distribuées, qui dépendent fortement des acquis scolaires antérieurs. Faute d'appuis permettant un véritable réajustement méthodologique, cette solitude tend surtout à reconduire les manières de travailler déjà installées. Dans ces conditions, les enquêtés les mieux dotés scolairement peuvent encore tirer certains bénéfices de leur surinvestissement, tandis que les autres en éprouvent plus rapidement les limites. Pris dans la succession des échéances universitaires, sans autres façons de travailler pour réussir et sans soutien suffisamment ajusté, ils décrivent régulièrement le sentiment de ne pouvoir que poursuivre ainsi.

Enfin, à l'issue des épreuves du second semestre, la publication des résultats cristallise les tensions accumulées. À l'exception de deux enquêtés primo-entrants sur vingt-sept, qui parviennent à valider leur L1, de « peu », avant de se réorienter dans une autre filière, les « non-admis actifs » doivent s'engager dans l'épreuve des rattrapages. Ces derniers mettent à l'épreuve des enquêtés déjà épuisés, en les exposant à la fois à des formats évaluatifs parfois inédits, à l'ampleur des contenus restant à comprendre dans des délais très courts et au fait que certaines matières du second semestre non encore validées maintiennent une incertitude sur ce qui est précisément attendu d'eux.

Les stratégies qui avaient consisté à reléguer le semestre 1 au profit du seul semestre 2 butent alors sur l'usure accumulée au cours du semestre autant que sur la distance prise avec ces savoirs. Victoria formule clairement ce décrochage mémoriel : « *Je n'avais plus le cours en tête. Je ne voyais plus l'enseignant. Je ne savais plus ce qui était attendu !* » (Victoria) La difficulté tient autant à la quantité de travail à fournir qu'à la perte des repères pédagogiques et relationnels qui aidaient jusque-là à l'appropriation des contenus. Gabin décrit quant à lui l'enchaînement particulièrement serré entre les partiels du second semestre, l'annonce des résultats et les rattrapages :

Les partiels [S2] puis les rattrapages c'était même pas quelques semaines après. J'ai relu ce qui n'allait pas [lors de son S1] mais sans corrections [des partiels], c'était compliqué. [...] Franchement, c'était beaucoup trop proche. J'ai vraiment galéré ! [...] Puis aux rattrapages, c'est sur tout [le programme]. C'est très pénalisant et l'oral était dur : si tu te trompes, tu ne peux pas faire de deuxième choix. [...] On a jamais fait ça et les autres ont pas été évalués là-dessus. (Gabin)

Les révisions portent également sur des contenus plus anciens, dont la mise à distance se trouve renforcée par l'absence de corrections réellement exploitables à l'issue de la première session. À cette difficulté s'ajoute la confrontation à certains formats d'évaluation, en particulier l'oral, que les enquêtés concernés décrivent comme fortement déstabilisants. Ce format les met doublement à l'épreuve. D'une part, ils n'y avaient jamais été confrontés auparavant. D'autre part, il nourrit un sentiment de décalage avec les autres étudiants de la promotion qui n'ont pas eu à passer par cette séquence de rattrapage³⁴.

Dans ces circonstances, quelques-uns parmi les « non-admis actifs » disent au contraire avoir été plus nettement débordés par l'ampleur des contenus à reprendre, la fatigue accumulée et la difficulté à soutenir plus longtemps leur investissement. La charge de travail que les rattrapages supposent conduit aussi quelques enquêtés « non-admis actifs », pourtant éligibles, à ne plus voir dans cette échéance une possibilité réaliste de sauver l'année. Nicolas formule très clairement cette bascule. Confronté à ses limites après plusieurs mois de surinvestissement, il réoriente ses attentes vers un autre projet devenu plus structurant à ses yeux :

Je me suis inscrit, mais j'y suis allé sans conviction, sans réviser. Je n'ai pas validé l'année [...]. Franchement, c'était trop là, moi j'en pouvais plus. [...] J'ai commencé à me dire que mon [autre projet de formation en dehors de l'université] faisait plus sens pour moi, que c'était mieux que je m'arrête là. (Nicolas)

Pour Nicolas, cette reconfiguration du projet contribue aussi à contenir l'expérience de l'échec, après plusieurs mois de surinvestissement. Pour les enquêtés qui se présentent effectivement aux rattrapages, les issues restent contrastées. Certains décrivent un échec de peu et expriment un fort sentiment d'injustice au regard des efforts fournis. Ce sentiment apparaît d'autant plus vif lorsque la non-validation de certaines UE ou de certains BCC bloque l'accès à l'année supérieure.

Dans l'ensemble, que les enquêtés se présentent ou non aux rattrapages, les récits montrent que les efforts consentis peuvent devenir une source supplémentaire de fragilisation lorsqu'ils ne donnent pas lieu à une reconnaissance institutionnelle jugée juste par les enquêtés. Nous retrouvons ce mécanisme à d'autres moments

³⁴ Les compétences oratoires, plus spécifiquement en contexte d'évaluation (Rossignol-Brunet et al., 2025) mettent à l'épreuve des performances situées constituées dès les premiers temps de socialisation (Geay et al. 2021), sensibles à des inégalités du rapport au langage, notamment du point de vue de l'origine sociale et du genre. Sans constituer le cœur de l'analyse ici, cette dimension éclaire le sentiment de mise en difficulté exprimé par certains enquêtés face à des formats peu travaillés.

des trajectoires dans le supérieur (Cf. 4.3). Des investissements importants, lorsqu'ils ne sont pas reconnus du point de vue des enquêtés, nourrissent progressivement le désengagement et sont rétrospectivement désignés comme des éléments déterminants du « décrochage », parfois sous la forme d'un arrêt « définitif » des études :

« Les matériaux font par ailleurs apparaître un sentiment d'investissement "à perte" : lorsque les efforts consentis ne produisent plus de résultats perçus, ni en termes de validation ni en termes de perspective, l'arrêt s'impose subjectivement comme la seule issue rationnelle. » (Beaupère & Grunfeld, op. cit.)

En somme, les parcours des « non-admis actifs » invitent à ne pas opposer trop rapidement « décrochage » et engagement dans les études. Les enquêtés concernés ne quittent pas la formation par désinvestissement immédiat. Ils cherchent au contraire à prolonger la possibilité de réussir, en intensifiant leur travail, en réorganisant leurs priorités et en tentant de donner une nouvelle cohérence à une année déjà compromise. Cette manière de tenir permet parfois d'acquérir une meilleure compréhension des attentes universitaires, de rendre certaines méthodes plus régulières ou d'obtenir des progrès partiels dans quelques enseignements. Mais ces avancées restent souvent insuffisantes pour stabiliser une perspective de réussite. Les efforts consentis se déploient dans des conditions fragiles, avec peu d'appuis méthodologiques, des soutiens relationnels inégaux et une fatigue qui s'accumule au fil du second semestre. Lorsque le travail fourni ne se traduit ni par une validation, ni par une reconnaissance claire des progrès accomplis, il devient lui-même une source d'usure. Une partie de la remise en cause de la poursuite en Licence générale se joue alors dans cet écart entre ce que les enquêtés ont le sentiment d'avoir donné et ce que l'institution rend visible à travers les résultats.

3.4 Synthèse et transition L'intersemestre, un moment critique du parcours : entre maintien sous contrainte, surinvestissement solitaire et désengagement graduel

À l'issue du premier semestre, l'expérience universitaire change de statut dans les récits. Les difficultés jusque-là diffuses, liées à l'installation, aux méthodes de travail, aux sociabilités ou aux conditions matérielles, se trouvent désormais confrontées à des verdicts académiques. Les notes ne disent pas seulement si l'année reste valable ; elles obligent les enquêtés à réinterpréter leur place dans la formation, leurs chances de réussite et les issues encore pensables. C'est à partir de ce moment que se différencient plus nettement deux manières de rester inscrit dans les études : un maintien « passif », où le statut étudiant protège autant qu'il suspend les bifurcations, et un maintien « actif », où l'espoir de rattrapage nourrit un surinvestissement coûteux.

En résumé :

Premières évaluations et fin du premier semestre : une littératie évaluative inégale, entre ajustements défensifs, surtravail tardif et premiers désengagements (3.1).

Les premières évaluations constituent, pour une large majorité des enquêtés, un moment de tension important. Elles prolongent et accentuent des fragilités déjà perceptibles dans le suivi des cours, l'organisation du travail et la compréhension des attendus universitaires. Les matériaux montrent que les enquêtés peinent à maintenir un effort régulier, à le réguler dans la durée et à comprendre ce qui est attendu pour ajuster leurs méthodes de travail. Ils doivent aussi apprendre à interpréter les résultats obtenus, alors même que les critères d'évaluation restent souvent partiellement maîtrisés. Dans certaines filières, la diversité des formats d'épreuve, l'organisation du contrôle continu et le rythme des échéances composent un univers évaluatif encore peu familier. Les enquêtés dépendent alors fortement du degré d'explicitation pédagogique proposé par les enseignants. Pour beaucoup, les premières notes arrivent dans un contexte où les contenus restent encore mal hiérarchisés et où les repères méthodologiques demeurent incertains. Elles produisent alors un sentiment de désajustement entre les efforts fournis et les résultats obtenus. Lorsque ce décalage se répète, il nourrit progressivement le découragement et fragilise la portée formative de l'évaluation. À l'inverse, les situations où les épreuves correspondent clairement aux contenus travaillés, où les consignes apparaissent lisibles et où les retours permettent d'identifier les erreurs restent minoritaires dans le corpus. Elles montrent toutefois que certaines pratiques pédagogiques peuvent soutenir l'appropriation du travail universitaire, lorsque les attendus deviennent plus explicites et que les notes ne fonctionnent pas seulement comme des verdicts.

Face aux premières notes, les enquêtés réorganisent progressivement leur investissement. Ces arbitrages relèvent rarement d'une stratégie stabilisée. Ils correspondent plutôt à des ajustements contraints, construits à partir de repères partiels, des coefficients, des affinités disciplinaires, des chances de réussite perçues et d'une compréhension progressive des marges de manœuvre offertes par la Licence générale. Certains enquêtés apprennent ainsi à identifier ce qui pèse immédiatement dans la validation, ce qui peut être compensé, ce qui semble moins contrôlé, ou encore les cours dont l'assiduité paraît plus facilement négociable. Dans certains cas, cette hiérarchisation permet de préserver quelques enseignements ou de maintenir un engagement dans une filière qui conserve du sens. Dans d'autres, surtout lorsque la formation suivie correspond à un choix faiblement investi, elle favorise une mise à distance plus nette de certains cours, par des absences ponctuelles, des relâchements successifs ou une moindre adhésion aux contenus jugés moins centraux. Quelques enquêtés parviennent néanmoins à maintenir leur implication, notamment lorsque des pairs soutiennent des routines de travail plus régulières et permettent aux enquêtés concernés de se sentir soutenus. L'approche des partiels concentre ensuite, dans un temps très resserré, les fragilités accumulées depuis le début du semestre. La plupart des enquêtés intensifient fortement leur travail dans les deux ou trois dernières semaines. Les récits font apparaître un continuum d'expériences. Pour une large part des enquêtés, les partiels produisent un fort sentiment de désorientation, particulièrement visible chez ceux dont les dispositions scolaires sont les plus fragiles. Ils les confrontent à des contenus mal stabilisés, à des formats insuffisamment anticipés et à une forte pression temporelle. Pour d'autres, cette désorientation coexiste avec de premiers calculs contraints autour des coefficients, des unités d'enseignement ou des compensations possibles. Cette appropriation des règles universitaires reste toutefois fragile, tardive et construite dans l'urgence. Plus marginalement, quelques récits montrent que les partiels sont abordés alors que la formation a déjà perdu une grande partie de sa valeur de rattrapage. Dans ces situations, les enquêtés se présentent encore aux épreuves, mais sans y associer une véritable possibilité de validation ou de relance. Les examens viennent plutôt acter un éloignement déjà engagé au fil du semestre, tout en

laissant la sortie dans une forme d'indétermination, faute d'alternative stabilisée ou de possibilité immédiate d'en assumer les conséquences auprès des proches.

Les « non-admis passifs » : entre ruptures vécues comme brutales et maintien sous contrainte, quand le statut étudiant préserve certains droits autant qu'il repousse les bifurcations (3.2).

À l'échelle du corpus, les « non-admis passifs », tels qu'ils ont été identifiés dans la première phase du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence », permettent d'analyser une première manière de traverser l'après-premier semestre. Pour ces enquêtés, l'attente puis la réception des résultats n'ouvrent pas immédiatement sur une décision claire. Les notes, souvent faibles, tardives ou peu accompagnées de retours exploitables, rendent plus visible l'éloignement d'une validation de l'année, sans donner pour autant les moyens de comprendre précisément ce qui a échoué ni de formuler une autre issue. Les récits restituent ainsi une période confuse, parfois difficile à remémorer, où les fragilités scolaires, matérielles, relationnelles et subjectives déjà présentes au premier semestre se prolongent dans une forte indétermination. Dans ce moment, les bifurcations restent rarement engagées. L'arrêt, la réorientation ou la construction d'un autre projet de formation se heurtent au coût symbolique d'une rupture avec la continuité attendue des études, mais aussi à des temporalités institutionnelles peu favorables à une reconfiguration rapide du parcours. Pour une partie des enquêtés, cette indétermination débouche néanmoins sur une sortie précoce du second semestre. Celle-ci est souvent vécue comme brutale, parce qu'elle intervient alors que l'idée de réussir ou de « tenir encore » n'avait pas entièrement disparu. L'analyse montre toutefois que ces arrêts ne surgissent pas de manière soudaine. Ils prolongent des difficultés accumulées, liées selon les situations à l'isolement dans la filière, à la précarité, au handicap, à l'anxiété, aux difficultés d'acculturation universitaire ou à l'absence d'appuis ajustés.

Pour la majorité des « non-admis passifs », l'après-intersemestre prend plutôt la forme d'un maintien dans les études sans reprise effective de l'investissement universitaire. Le statut étudiant conserve alors une fonction de protection. Il permet de préserver une bourse, un logement, certains droits, des sociabilités et un cadre minimal d'organisation du quotidien. Les enquêtés peuvent continuer à venir ponctuellement sur le campus, à assister à certains cours ou à se présenter aux évaluations, sans inscrire pour autant la validation de l'année dans un horizon réellement crédible. Ce maintien ne relève pas seulement de la contrainte. Il peut aussi conserver une valeur affective, sociale ou intellectuelle lorsque l'université reste associée à des amitiés, à une appartenance étudiante ou à un intérêt pour certains enseignements. Mais à mesure que les rythmes universitaires cessent d'organiser les journées, l'écart se creuse entre la présence formelle dans l'institution et l'engagement effectif dans le travail universitaire. Les récits montrent enfin que cette situation se joue fortement dans les relations familiales. Les attentes parentales de réussite, de continuité et de stabilité, souvent intériorisées par les enquêtés, rendent l'arrêt ou la réorientation difficiles à dire. Beaucoup recourent alors au silence, à l'euphémisation ou au report de l'explication, afin de conserver un minimum de maîtrise sur une situation encore incertaine. Lorsque le désir d'arrêter devient explicite, il peut susciter des conflits ouverts, notamment lorsque les proches interprètent la sortie comme une rupture prématurée ou comme une remise en cause de l'investissement familial consenti. Plus rarement, l'entourage reconnaît la possibilité d'un autre chemin et transforme le maintien du statut étudiant en appui transitoire vers une nouvelle étape. L'inertie observée traduit l'emprise de contraintes trop fortes pour permettre un réengagement dans la filière et trop lourdes pour rendre immédiatement pensable une autre issue, qu'il s'agisse d'une réorientation, d'une sortie du supérieur ou d'une entrée plus assurée dans la vie active.

Les « non-admis actifs » : une persévérance coûteuse entre remobilisation, surinvestissement solitaire et réussite de plus en plus incertaine (3.3).

À côté des formes de maintien passif, les trajectoires des « non-admis actifs » donnent à voir une autre manière de traverser l'« échec » du premier semestre. Les enquêtés concernés ne sont pas épargnés par les difficultés, mais ils continuent à envisager l'année comme partiellement rattrapable. Cette perception tient à des ressources inégalement distribuées, comme des acquis scolaires un peu plus solides, une familiarisation progressive avec les attentes universitaires ou quelques appuis méthodologiques. Elle tient aussi à l'attachement au diplôme, au coût symbolique d'un abandon et aux attentes familiales de réussite, que les enquêtés intériorisent fortement. Au seuil du second semestre, cette reprise de l'effort s'appuie toutefois sur une lecture encore incertaine de la situation. Les partiels ont parfois été traversés dans la survie ou la sidération, et les notes reçues donnent peu de retours exploitables sur ce qui n'a pas fonctionné. Les enquêtés interprètent alors leur position à partir de signaux partiels, comme quelques

matières mieux réussies, la possibilité de compensation ou l'idée que le second semestre peut encore modifier l'équilibre de l'année. Dans ces circonstances, la remobilisation repose souvent sur une double exigence : se convaincre qu'il faut encore réussir et rassurer des proches pour qui la poursuite des études demeure un horizon attendu. Les situations où un soutien affectif aide réellement à relancer l'investissement existent, mais elles restent minoritaires dans le corpus. Le réengagement prend ainsi fréquemment la forme d'un recentrage sur les échéances immédiates. Plutôt que de reprendre l'ensemble des contenus non validés, ils concentrent leurs efforts sur le semestre en cours afin de rendre la poursuite encore tenable. Cette stratégie offre des prises à court terme, mais elle repose sur un équilibre fragile, en repoussant la reprise du premier semestre et en laissant ouverte la question des rattrapages.

Le réengagement qui s'ouvre alors apparaît largement solitaire. Faute d'appuis méthodologiques suffisamment ajustés, et avec un recours limité aux dispositifs institutionnels, beaucoup intensifient leur travail en reconduisant des manières de faire déjà éprouvées, sans toujours parvenir à les transformer en méthodes plus efficaces. Au fil du second semestre, ce surinvestissement produit des effets contrastés. Pour les enquêtés les plus éloignés des codes du supérieur, notamment certains bacheliers professionnels ou technologiques, l'augmentation du temps de travail ne suffit pas à compenser les fragilités initiales. Lorsque les résultats ne s'améliorent pas, l'effort fourni nourrit un sentiment d'injustice, d'épuisement et parfois d'investissement à perte. Pour d'autres, mieux dotés scolairement ou plus soutenus relationnellement, le travail intensifié permet d'obtenir des signes partiels de progression, de mieux comprendre certains attendus ou de reprendre confiance dans quelques matières. Mais même dans ces cas, la progression reste coûteuse. Les récits font apparaître des journées resserrées autour du travail à domicile, des révisions prolongées jusque tard, une réduction des sociabilités, une fatigue physique et psychique marquée, ainsi qu'une exposition croissante au stress, aux troubles du sommeil ou à l'anxiété. La fin de l'année et les rattrapages cristallisent ces tensions. Les enquêtés doivent reprendre, dans des délais courts, des contenus anciens, souvent sans corrections suffisamment utiles ni repères pédagogiques encore disponibles. Les stratégies de recentrage sur le second semestre se heurtent alors au retour d'un premier semestre insuffisamment soldé. Pour certains, l'ampleur du travail à fournir rend les rattrapages peu réalistes et accompagne une réorientation progressive vers un autre projet. Pour d'autres, l'échec de peu alimente un fort sentiment d'injustice, notamment lorsque les efforts consentis ne se traduisent pas par une validation institutionnelle.

Les parcours des enquêtés dits « décrocheurs » au cours de leur première année de Licence générale montrent que, en dehors de quelques sorties en cours d'année qui restent marginales à l'échelle du corpus, le décrochage ne prend pas d'abord la forme d'un abandon brutal, progressif et irréversible. Dans tous les cas, autant pour les « non-admis actifs » que les « non-admis passifs », la première année marque durablement les récits, ainsi que leurs expériences ultérieures d'études. Elle fragilise souvent le rapport des enquêtés à leurs propres capacités, rend leur relation à l'institution universitaire plus incertaine et expose leur parcours au stigmate de l'« échec », dès lors que celui-ci s'écarte de la continuité attendue. À partir de ces premiers résultats et de leurs effets dans le temps, nous analysons désormais la manière dont les enquêtés ont pu envisager la suite de leur parcours durant et à l'issue de cette première expérience en Licence générale, puis leurs cheminements sur plusieurs années, à travers leurs redoublements, réorientations, « sorties temporaires » et tentatives de reprise. Ces trajectoires se reconfigurent progressivement sous l'effet de pressions économiques, familiales, institutionnelles et personnelles qui transforment leur rapport aux études.

4. Du premier « échec » à l'usure prolongée : reconfigurations sur plusieurs années du rapport aux études dans les parcours de « décrochage » en première année de Licence générale

Les sections précédentes ont montré que les enquêtés qui demeurent au moins plusieurs mois en Licence générale traversent leur première année comme une période où les fragilités héritées des premiers temps de socialisation universitaire se prolongent et se recomposent au contact des conditions concrètes d'études (cf. Rapport 12, partie 1). À partir des effets de ces premières expériences charnières, l'ancienneté variable des enquêtés dans l'enseignement supérieur permet désormais de déplacer l'analyse au-delà de la seule première entrée en Licence générale. Le corpus rend ainsi possible un suivi plus long des recompositions de leur rapport aux études, parfois sur plusieurs années, jusqu'au moment où, pour certains, l'horizon de l'obtention d'un diplôme par la voie de la Licence générale tend progressivement à perdre de sa centralité. À partir du suivi administratif et de l'agrégation de différentes sources relatives à notre panel 2023-2024, réalisés au sein de l'ODiF [cf. Annexe n°1 : « Calendrier du projet et principales publications réalisées »], nous avons notamment pu observer comment l'ancienneté dans le supérieur et la validation ou non de l'année influent sur la probabilité de ne pas se réinscrire l'année suivante à l'Université de Lille.

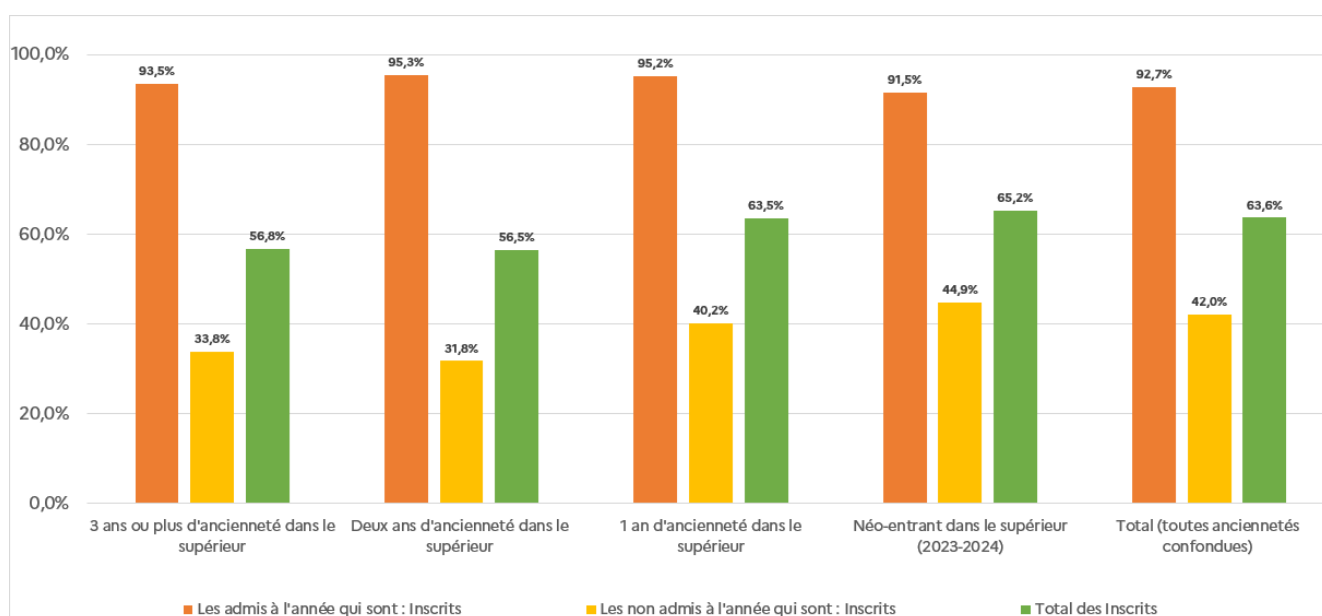


Figure 1 : Taux de réinscription à l'Université de Lille en 2024 selon l'ancienneté dans le supérieur et le statut d'admission en 2023-2024

Champ : Ensemble des inscrits en première année de Licence générale à l'Université de Lille en 2023-2024

Source : Suivi du fichier administratif APOGÉE, ODiF

Parmi les néo-entrants « non-admis », 45 % se réinscrivent à l'Université de Lille l'année suivante. Ce taux recule toutefois d'environ cinq points dès que les étudiants comptent une année supplémentaire d'ancienneté. Au-delà de deux années, un nouveau seuil se dessine, avec une baisse d'environ huit points, pour atteindre 32 %. Ces sorties de l'établissement ne correspondent pas nécessairement à une sortie définitive des études. Parmi les étudiants qui ne se réinscrivent pas à l'Université de Lille pour l'année 2024-2025, 60 % poursuivent dans l'enseignement supérieur, principalement en BTS ou en Licence générale dans un autre établissement. Environ un quart se trouve, au moment de l'enquête, dans la vie active, le plus souvent dans des emplois précaires. Parmi ces derniers, « 36 % des répondants en vie active déclarent vouloir reprendre leurs études dès 2025 et 14 % projettent de le faire au-delà. Seuls 26 % [...] affirment ne pas envisager de reprendre des études à l'avenir » (ODiF, Rapport n°40, mai 2025, p. 11).

Ces données font apparaître un double constat. D'une part, parmi les « non-admis », la probabilité de quitter l'établissement augmente nettement avec l'ancienneté dans le supérieur. D'autre part, cette sortie de l'Université ne signifie pas toujours une sortie immédiate de l'enseignement supérieur, puisque de nombreux étudiants poursuivent ailleurs, se réorientent ou maintiennent un horizon de reprise. Ces résultats invitent ainsi à interroger ce que l'ancienneté accumule dans les parcours, c'est-à-dire la manière dont les années passées dans le supérieur correspondent à une succession d'expériences, de non-validations, de redoublements, de réorientations,

d'interruptions temporaires et de tentatives de reprise qui transforment progressivement le rapport aux études, à l'institution universitaire et aux perspectives de diplôme.

Dans ce prolongement, nous partons des effets de la première année de Licence générale pour analyser la manière dont les parcours se reconfigurent sur plusieurs années, au sein de l'Université comme en dehors d'elle lorsque les enquêtés sortent de cette formation. Il s'agit de comprendre comment les tendances mises en évidence par les données statistiques, notamment l'augmentation des probabilités de sortie avec l'ancienneté dans le supérieur, prennent forme dans les expériences concrètes des enquêtés. Nous ne cherchons donc pas encore à décrire les processus de sortie définitive, qui feront l'objet de la partie suivante (Cf. Rapport 12, partie 3), mais à saisir les vulnérabilités qui se déploient au fil du parcours et rendent progressivement moins évident le maintien dans l'Université, voire dans l'enseignement supérieur.

Nous analysons d'abord les arbitrages qui suivent une première année non validée, en montrant comment les difficultés à réajuster le parcours en cours d'année, puis le stigmate de l'« échec » et du « décrochage », pèsent sur la manière dont les enquêtés doivent justifier la suite de leur trajectoire, alors même que cette expérience fragilise la légitimité qu'ils accordent à leur propre jugement (4.1). Nous examinons ensuite les « sorties temporaires » d'études. Celles-ci ne traduisent pas toujours un renoncement durable à l'ambition d'obtention d'un diplôme par la voie de la Licence générale. Elles ouvrent toutefois des périodes de flottement, de recomposition des appuis et de redéfinition du rapport aux études. Les récits font apparaître des situations traversées par la disqualification sociale, la recherche d'autonomie et le maintien plus ou moins stabilisé d'un horizon de retour en Licence générale (4.2). Nous revenons ensuite sur les formes de remobilisation observées à N+1 et au-delà au sein du corpus. Certains enquêtés s'appuient sur l'expérience accumulée, mais aussi sur des conditions de vie, d'études et de soutien affectif plus favorables, qui leur permettent de maintenir une croyance dans leur propre réussite au sein d'une filière encore investie. Ces reprises, désormais nourries par les expériences antérieures dans le supérieur, ne suffisent toutefois pas toujours à stabiliser durablement leur engagement dans les études, tant elles reposent sur un travail d'autocontrainte souvent solitaire et coûteux (4.3).

Nous analysons ensuite les appuis institutionnels mobilisés à la marge dans certains parcours, qu'il s'agisse de dispositifs pédagogiques d'accompagnement ou de recours ponctuels aux services universitaires. Ceux-ci peuvent soutenir la continuité du parcours, rendre certaines reprises plus soutenables ou ouvrir un espace de formulation des difficultés, tout en signalant un déplacement du sens accordé à l'Université, davantage investie comme lieu possible d'accompagnement. Ces recours interviennent toutefois souvent tardivement, lorsque les contraintes scolaires, matérielles, administratives ou psychologiques se sont déjà accumulées (4.4). Nous examinons enfin les conditions dans lesquelles les enquêtés persistent dans le supérieur lorsque la trajectoire se prolonge au-delà de la première année. Les récits mettent alors en évidence l'érosion progressive des routines de travail, le retrait des sociabilités étudiantes, l'exposition au stigmate du « décrochage » et la montée des pressions familiales puis personnelles à l'autonomisation. Cette dernière séquence permet de saisir comment la poursuite en Licence générale demeure possible pour certains enquêtés, tout en devenant de plus en plus difficile à soutenir, à justifier et à articuler avec des exigences matérielles, affectives et biographiques plus fortes (4.5). Le maintien dans les études repose alors sur un équilibre fragile. À mesure que le parcours s'allonge, les pressions se recomposent et pèsent davantage sur le projet de diplomation. Les enquêtés composent avec leurs propres doutes sur la poursuite en Licence générale, avec les remises en cause formulées par leurs proches et avec certaines formes de disqualification rencontrées dans l'institution. Les récits les situent ainsi au croisement de contraintes qui fragilisent progressivement les conditions de poursuite du diplôme.

4.1 Arbitrer après l'« échec » en Licence générale : le travail de justification sous contraintes et la disqualification progressive du jugement des décrocheurs sur leur propre trajectoire

En arrière-plan, un constat traverse une large partie du corpus. Malgré l'intensité des épreuves rencontrées durant la première année, le projet de diplomation par la voie universitaire demeure encore, à ce moment du parcours, un horizon structurant pour de nombreux enquêtés. Avant d'examiner les logiques qui conduisent ces enquêtés à poursuivre en Licence générale, nous proposons un rappel des principaux types de trajectoires observés parmi les primo-entrants. Cette mise en perspective permet de situer les formes de continuité encadrent leur maintien en première année de Licence générale :

- **Le premier profil** regroupe les enquêtés engagés dans un maintien « actif » (cf. 3.3). Dans ces trajectoires, les récits mettent en évidence une volonté marquée de réussir, mais aussi un décalage persistant entre les dispositions méthodologiques mobilisées, les ressources disponibles et les résultats obtenus. Les efforts consentis ne produisent pas toujours la reconnaissance attendue, ce qui constitue une source importante de déstabilisation. Ces enquêtés font ainsi l'expérience, de manière particulièrement nette, des coûts, notamment physiques et mentaux, associés au maintien d'un engagement dans la durée, lorsque la perspective de réussite demeure investie mais reste incertaine.
- **Le second profil** renvoie aux formes de maintien « passif » (cf. 3.2), plus précisément aux trajectoires engagées dans une logique de maintien inertiel. Une partie de ces enquêtés s'inscrit dans une filière de second choix ou découvre progressivement l'ampleur du décalage entre la formation suivie et les représentations initiales, souvent construites à partir d'informations partielles. Éprouvés par le premier semestre, ils prolongent leur présence à l'université malgré un désengagement progressif. Ce maintien tient à la crainte de « perdre » l'année, aux avantages associés au statut étudiant, mais aussi à la difficulté de construire, voire simplement de formuler, un projet alternatif dans un contexte de fortes pressions normatives à la poursuite d'études et à la réussite.
- **Le troisième profil** rassemble les enquêtés sortis en cours d'année, le plus souvent au cours du second semestre, lorsque la filière engagée ne leur paraît plus tenable. Dans notre corpus, seules trois sorties interviennent dès les premiers mois, dont une seule sortie dite « définitive ». Tous les enquêtés concernés ne traversent toutefois pas cette première expérience du supérieur de la même manière. Le degré d'usure varie selon la durée du maintien dans les études, l'intensité des difficultés rencontrées et le moment auquel la sortie intervient. Pour une partie des enquêtés, la sortie de Licence ne marque pas un abandon définitif de l'enseignement supérieur. Les récits la présentent plutôt comme une suspension du cursus, dans l'attente d'une reprise ultérieure selon d'autres modalités. Nous analysons plus précisément cette logique de « sorties temporaires » dans la section 4.2, en nous centrant notamment sur les trajectoires construites « en dehors » de l'Université, lorsqu'elles concernent des primo-entrants sortis après plusieurs mois au moins en Licence générale.

Sur cette base, nous revenons d'abord sur la manière dont les doutes à l'égard de la filière engagée se formulent souvent trop tard, ou dans des conditions trop incertaines, pour déboucher sur une bifurcation effective en cours d'année. Nous analysons ensuite le redoublement et l'AJAC comme des formes de continuité ambivalentes, qui permettent de rester dans le supérieur en s'appuyant sur les acquis déjà validés, tout en pouvant constituer, pour certains enquêtés, un mode de maintien par défaut sous l'effet de pressions familiales, institutionnelles et normatives. Enfin, nous examinons les réorientations comme des tentatives de sécurisation du parcours, dans lesquelles les enquêtés doivent à la fois défendre la validité de leur propre jugement auprès de leurs proches et reconstruire un projet suffisamment cohérent pour être recevable dans les procédures institutionnelles, notamment sur Parcoursup.

Dans le corpus, les interrogations sur la suite du parcours se construisent souvent en cours d'année, à mesure que la formation devient plus difficile à soutenir, que l'usure s'accumule et que la perspective de réussite dans la filière engagée s'affaiblit. Pour autant, ces doutes débouchent rarement sur une reconfiguration effective du projet pendant l'année universitaire. Comme nous l'avons montré précédemment (cf. 3.2), nombre d'enquêtés restent inscrits jusqu'au terme de l'année dans une forme de maintien inertiel, alors même qu'ils ne se reconnaissent plus dans leur filière ou ne parviennent plus à s'y maintenir sur le plan académique. Cette inertie s'explique par la difficulté à reconnaître un « échec », le poids des attentes familiales de réussite, la fatigue accumulée et la faible connaissance des alternatives réellement accessibles, mais aussi par un recours très limité aux dispositifs de remédiation et d'accompagnement.

Pour les quelques enquêtés concernés par ces tentatives de bifurcation, les récits montrent d'abord que les possibilités de réorientation s'inscrivent dans des séquences institutionnelles pensées pour des trajectoires continues (Valarcher et al., op. cit.). Ils mettent ensuite en évidence un décalage entre le moment où les doutes se

formulent, celui où le départ devient envisageable, et la possibilité concrète de traduire ce désir de reconfiguration en démarches praticables au sein de l'Université de Lille. Tout juste entrés dans le supérieur, encore pris dans l'enchaînement des premières échéances universitaires, depuis la fin du premier semestre jusqu'à l'attente des résultats, les enquêtés peinent à anticiper la suite de leur parcours, voire à envisager une autre orientation (cf. 3.2). À cet égard, Victoria constitue un cas singulier. Inquiète quant à la suite de son parcours, elle engage relativement tôt des démarches pour comprendre ce qui pourrait lui être proposé ensuite :

J'ai demandé pendant le premier semestre au secrétariat ce que je pouvais faire si je ne finissais pas tout. On m'a dit « d'attendre les résultats », que « la réorientation se ferait à la rentrée » [...]. J'ai tenu l'année en faisant de mon mieux. [...] Avant les résultats du premier semestre, je le sentais pas, donc je me suis renseignée pour un peu comprendre (Victoria)

Son récit montre toutefois que cette anticipation ne suffit pas à ouvrir une bifurcation en cours d'année. Renvoyée à l'attente des résultats et à une éventuelle réorientation ultérieure, Victoria poursuit la formation engagée, tout en cherchant déjà à donner un sens à une issue qu'elle pressent incertaine. Cette anticipation reste toutefois exceptionnelle dans le corpus, les doutes des autres enquêtés se formulant le plus souvent plus tardivement, à l'issue de l'intersemestre. Lorsque certains cherchent à engager des démarches, bien souvent à l'issue de l'intersemestre après l'obtention des résultats, ils se heurtent le plus souvent à leur méconnaissance des possibilités de réorientation existantes à l'Université de Lille. Les rares matériaux portant sur des tentatives de reconfiguration à l'issue de l'intersemestre donnent directement à voir cet empêchement. Marine se heurte ainsi au verrouillage calendaire lorsqu'elle arrive trop tard dans la procédure :

On m'a dit que « je suis arrivée trop tard »... J'ai dû attendre la fin d'année... je me suis réinscrite sur Parcoursup comme tout le monde... (Marine)

Le « comme tout le monde » employé par Marine donne à voir la force de ce bornage procédural. La réorientation n'apparaît pas comme une bifurcation que les étudiants peuvent engager au moment où les difficultés deviennent manifestes. Elle impose de reprendre le parcours depuis le point de départ administratif, indépendamment de l'expérience déjà traversée. Ludivine, quant à elle, découvre qu'au-delà même de son retard dans les démarches, la filière qu'elle vise n'offre pas réellement de places disponibles d'un semestre à l'autre :

Sur le nombre d'inscrits, il n'y a jamais le nombre total... les élèves sont toujours inscrits. Donc euh je ne pouvais pas prendre la place de quelqu'un. On m'a fait comprendre que c'était pas possible [...], beh donc je savais plus trop quoi faire. (Ludivine)

Le peu de connaissances qu'elle possède des procédures locales de réorientation, qu'elle découvre au moment même où elle doit effectuer les démarches, nourrit une profonde incompréhension. À ce moment-là, l'enquêtée se sent perdue quant à la suite à donner à son parcours. Plus largement, dans notre corpus de « décrocheurs », les conditions institutionnelles, informationnelles et sociales restent donc trop peu réunies pour que les doutes puissent se traduire en une bifurcation anticipée et effectivement praticable. Pour beaucoup d'enquêtés, ces dynamiques reportent ainsi les arbitrages concrets sur les modalités de la poursuite d'études³⁵. C'est pourquoi, comme nous l'approfondirons peu après, certains enquêtés engagent en parallèle de leur année universitaire des démarches sur Parcoursup, parfois à l'insu de leurs parents. Ils ne voient plus d'autre issue que de recommencer l'année suivante sur des bases plus conformes aux normes institutionnelles. Pour la majorité de ceux qui n'entreprennent pas ces démarches, les réflexions sur la suite prennent surtout forme en fin d'année, parfois jusqu'aux tout derniers moments. Elles se développent alors dans un contexte déjà marqué par l'usure de l'année écoulée, les premières tensions familiales, les pressions autour de la poursuite d'études et des projets alternatifs encore rarement stabilisés.

Pour comprendre les conditions dans lesquelles les enquêtés poursuivent leurs études au sein de l'Université de Lille après une première année fragilisée, nous articulons ici l'analyse qualitative des entretiens avec un cadrage statistique plus général. Ce cadrage permet d'abord de situer les logiques de réinscription observées dans le corpus au regard des tendances mesurées à l'échelle des étudiants encore inscrits, pour l'année 2024-2025, en L1 comparativement à ceux passés en L2 à N+1. Ces éléments indiquent que la poursuite d'études repose seulement sur des appuis différenciés.

³⁵ Pour plusieurs enquêtés, l'attente des résultats, la découverte tardive de certains dispositifs et l'incertitude quant aux modalités de poursuite prolongent la période d'indétermination jusqu'à la période de la « pause » estivale.

Encart n°9 : Accumulation des crédits ECTS et motifs déclarés de réinscription à N+1 pour les étudiants encore en L1 (doublants, réorientés, AJAC) et ceux en L2

Tout d'abord, à l'issue d'une première année non validée, l'accumulation même partielle de crédits ECTS constitue un puissant moteur de poursuite. Parmi les « non-admis actifs », la reconduction atteint 61 % dès 1 à 19 ECTS validés et 86 % entre 40 et 59 ECTS, tandis que les « non-admis passifs » suivent la même dynamique, mais à un niveau systématiquement plus bas, avec 56 % puis 75 % aux mêmes seuils (Études & Synthèses n°39, mai 2025). Ensuite, interrogés sur les motifs de leur réinscription à N+1, les étudiants encore en L1, qu'ils soient redoublants, réorientés ou AJAC, et les étudiants en L2 se rejoignent largement sur trois registres structurants. Ils mentionnent l'adéquation de la formation au projet, à hauteur de 53 % dans les deux niveaux, la proximité géographique, à hauteur de 58 % en L1 et 59 % en L2, ainsi que la bonne expérience passée à l'Université de Lille, citée par 30 % des étudiants de L1 et 28 % des étudiants de L2. Ils se différencient en revanche par le poids plus important accordé par les étudiants de L2 à leur attachement social et affectif, cité par 42 % d'entre eux contre 31 % des étudiants de L1, ainsi qu'à leur sentiment d'appartenance à l'Université de Lille, cité par 19 % d'entre eux contre 11 % des étudiants de L1. À l'inverse, des motifs plus marginaux, comme la recommandation des enseignants ou des services d'orientation, la facilité de réorientation interne ou le maintien des avantages étudiants, se situent tous sous le seuil des 10 % (Études & Synthèses n°44, octobre 2025).

Ces données permettent de mieux situer les arbitrages observés dans les entretiens. D'un côté, l'accumulation même partielle de crédits ECTS fournit un appui objectivable à la poursuite, en donnant une consistance institutionnelle à une année pourtant non validée. De l'autre, la réinscription à N+1 repose sur des motifs qui ne se réduisent pas aux seuls acquis académiques. Les étudiants encore en L1 comme ceux passés en L2 mettent surtout en avant l'adéquation de la formation à leur projet, la proximité géographique et la bonne expérience passée à l'Université de Lille. La continuité des études s'appuie donc aussi sur des conditions concrètes de poursuite, liées au rapport à la formation, à l'établissement fréquenté et à l'environnement dans lequel les étudiants peuvent se maintenir. De la même manière, les matériaux qualitatifs montrent comment les enquêtés composent avec ce qu'ils ont déjà acquis, leurs attentes personnelles et les justifications qu'ils doivent parfois produire, auprès de leur entourage comme dans le cadre des procédures institutionnelles.

Lorsque les proches connaissent peu les réalités des parcours universitaires non linéaires, le redoublement, la réorientation ou le passage en AJAC s'imposent plus difficilement comme des formes ordinaires de poursuite. Pour les enquêtés, continuer en L1 après une première année fragilisée engage alors des coûts très concrets. Le temps déjà passé dans le supérieur, la dépendance à la bourse et l'avancée en âge pèsent sur la manière dont ils vivent cette nouvelle inscription. Comme nous l'avons déjà montré à propos des « non-admis passifs » (cf. 3.2), certains enquêtés se confrontent à des tensions familiales lourdes lorsque la progression universitaire s'éloigne du rythme attendu. La continuité des études se construit généralement, qu'elle passe par un redoublement, une réorientation ou un passage en AJAC, dans un espace partagé de tension, entre le désir de continuer chez certains enquêtés, l'injonction à poursuivre chez d'autres, la nécessité de préserver un cadre socialement légitime et la difficulté à assumer une progression qui s'écarte de la norme d'avancement linéaire. Ces contraintes alimentent un vocabulaire récurrent de l'échec, de la déception et du décalage avec les attentes perçues dans l'entourage proche. Le cas de Charlotte peut alors servir à éclairer, par contraste, ce qui manque le plus souvent aux autres enquêtés. Sa mère, qui a elle-même connu une expérience inachevée dans le supérieur, reconnaît le redoublement comme une possibilité acceptable, sans le réduire à une faute ou à une incapacité personnelle :

J'ouvre mes résultats... : « j'ai pas réussi. » J'ai appelé ma mère en pleurant [...]. Mes parents m'ont dit : « Ce n'est pas grave de redoubler. » C'était évident que je redoublais parce que vraiment, je ne me voyais pas faire autre chose [...] Je voulais me montrer que j'étais capable de réussir... (Charlotte)

Cette situation reste relativement rare dans le corpus. Elle montre que le vécu de l'échec dépend aussi des ressources interprétatives disponibles dans l'entourage. La poursuite d'un parcours non linéaire apparaît ici moins fortement chargée symboliquement que dans d'autres situations observées dans le corpus. À l'inverse, le parcours d'Anna donne à voir une décision plus autonome. En se détachant progressivement des attentes parentales de réussite sociale qui structuraient ses premières représentations, elle investit une Licence dans le domaine artistique comme un espace de redéfinition personnelle :

[Ma première Licence] m'a aidée à réfléchir différemment, mais je ne me voyais pas continuer là-dedans. [L'art], ça m'a toujours parlé... j'avais envie de travailler sur quelque chose de créatif. [Tes parents en pensaient quoi ?] Franchement, je m'en fichais de leur avis, je voulais plutôt faire ce que je souhaite, non pas que j'ai suivi ce qu'ils me disaient mais là j voulais être plus « libre ». (Anna)

Les tensions initiales avec sa famille, combinées aux nouvelles sociabilités universitaires dans lesquelles elle s'inscrit progressivement, renforcent à ses propres yeux la légitimité de sa réorientation. Cette bifurcation entérine toutefois la rupture avec son père, qui l'interprète comme le signe d'une trajectoire instable. Une telle prise de distance demeure rare dans le corpus. Elle suppose des ressources réflexives, des appuis relationnels hors du foyer familial et une capacité à supporter le coût symbolique d'un écart aux attentes parentales, dont nous avons déjà observé les effets (cf. 3.2)³⁶. En dehors de la situation de Charlotte, où le redoublement peut être reconnu par l'entourage comme une possibilité acceptable, les enquêtés composent avec des formes de continuité plus contraintes. Redoublement, passage en AJAC ou réorientation ne relèvent pas alors de choix entièrement maîtrisés, mais de solutions progressivement identifiées, évaluées et saisies parmi les possibilités institutionnelles disponibles pour rendre la poursuite encore tenable.

Les enquêtés qui redoublent ou accèdent au statut AJAC restent ainsi inscrits dans l'enseignement supérieur sous une forme souvent plus défendable auprès des parents, qui peuvent y voir une prolongation relativement directe du parcours engagé. Dans un contexte où le soutien financier familial occupe une place centrale dans les solidarités économiques et affectives des étudiants de premier cycle, en particulier dans les milieux populaires (Launay, 2024), ces dispositifs offrent une continuité objectivable, adossée à des acquis déjà validés. Ils rendent ainsi la reprise plus défendable auprès des parents, mais aussi aux yeux des enquêtés eux-mêmes. Cette continuité ne dissipe pourtant pas les incertitudes. Pour une partie des enquêtés qui redoublent, en particulier ceux dont l'expérience se rapproche du profil des « non-admis actifs » (cf. 3.3), le redoublement peut faire l'objet d'un usage relativement proactif. Il permet de rassurer les proches tout en donnant une forme plus maîtrisable à la reprise. Les enquêtés le pensent alors comme l'occasion de recommencer sur des bases mieux appropriées, en s'appuyant sur les unités déjà validées et sur l'expérience accumulée au prix d'efforts importants. Gabin formule directement cette logique :

Je voulais recommencer sur des bases solides... c'est pas grave que là j'ai pas réussi, cette année je vais réussir mais déjà ça commençait à devenir chaud entre la bourse [...], puis déjà que j'avais un an de plus l'année dernière [soit sa première entrée en Licence générale] ... (Gabin)

Il évoque simultanément la volonté de réussir et la montée des contraintes économiques, notamment autour de la bourse, qui constitue une condition nécessaire à sa poursuite d'études. Comme d'autres « non-admis actifs », il donne à voir une forte responsabilisation individuelle. La possibilité de réussir repose encore largement sur sa capacité à se ressaisir, à rentabiliser l'expérience accumulée et à prouver que l'année précédente ne définit pas durablement sa trajectoire. Le redoublement prend alors la forme d'une reprise en main du parcours. Il repose sur des acquis déjà obtenus, sur une meilleure connaissance de la formation et sur un temps d'étude partiellement dégagé par les validations antérieures.

Pour d'autres enquêtés, le redoublement fonctionne surtout comme un dispositif de maintien dans les études, faute de projet alternatif praticable. Face au stigmate de l'« échec », et alors qu'ils ne se sentent pas toujours légitimes à bifurquer hors de la filière engagée, ces enquêtés investissent le redoublement comme la solution la plus acceptable pour eux-mêmes et auprès de leurs proches. Kylian et Maëlle évoquent tous deux la pression à devoir « prouver » rapidement leur réussite à venir, à mesure que « le temps passe ». Continuer permet d'éviter une sortie sans diplôme et de différer la présentation d'un « échec », tout en maintenant une forme minimale de stabilité personnelle et familiale. Pourtant, au moment où ils doivent décider de la suite, Kylian indique qu'il ne se sent « pas capable de réussir » l'année à venir, tandis que Maëlle dit « être perdue » sans vouloir « décevoir sa mère ». Le redoublement constitue ainsi un cadre paradoxal, dans la mesure où il peut rendre la continuité des études plus acceptable, sans pour autant lever les difficultés matérielles, organisationnelles et pédagogiques déjà rencontrées, ni dissiper l'incertitude plus profonde sur le sens des études et sur la possibilité de s'y réinvestir autour d'un projet stabilisé.

En parallèle, l'AJAC constitue une forme particulière de continuité dans les études. Le dispositif permet à des étudiants qui n'ont pas entièrement validé leur L1 de poursuivre en L2, tout en conservant certaines unités de la première année à repasser. Il autorise donc une progression dans le cursus sans exiger une validation complète et immédiate de l'année précédente. Dans le corpus, parmi les enquêtés inscrits dans des filières qui en disposent, cette possibilité reste pourtant mal connue et souvent découverte tardivement. Victoria, par exemple, découvre son éligibilité à ce dispositif durant les vacances d'été :

Je l'ai découvert pendant les grandes vacances, quand j'ai eu les résultats de l'année : il y avait écrit AJAC dessus [...]. Au départ, si on me proposait AJAC, je préférerais redoubler : peur d'être débordée. Là c'était une matière par semestre, ça semblait gérable. (Victoria)

³⁶ La suite de cette partie montrera plus largement comment certaines ruptures de parcours universitaire peuvent aussi se prolonger en tensions, voire en ruptures, au sein de la famille.

L'enquêtée associe d'abord le statut d'AJAC à un risque de surcharge et l'évalue à partir de sa capacité concrète à « tenir » l'année suivante. Ce n'est qu'une fois la charge perçue comme limitée qu'elle commence à y voir une possibilité acceptable de poursuite. Dans le même temps, cette appropriation tardive dit aussi la faible lisibilité du dispositif pour les enquêtés. L'AJAC est souvent perçue, à ce stade, comme une chance ou un sursis. Sur ce point, Gabin exprime un sentiment d'injustice lié au refus d'accès au dispositif : « *Ils n'ont pas voulu me donner l'AJAC parce qu'il y a trop de personnes qui ne réussissent pas en AJAC...* » (Gabin) Ce refus est d'autant plus difficile à accepter que l'enquêté avait déjà tenté de se remobiliser au second semestre. Ainsi, à ce stade de l'analyse, il importe surtout de souligner que le dispositif est souvent perçue comme une chance avant même d'être pleinement compris dans ses implications concrètes. Nous reviendrons plus loin sur l'expérience effective de l'AJAC et sur les contraintes organisationnelles qu'il impose (cf. 4.4). Ces situations montrent ainsi que le redoublement et l'AJAC offrent des formes de continuité diversement investies, entre désir de reprise proactive, maintien par défaut et possibilité de poursuivre malgré une validation incomplète, tout en laissant ouverts les décalages qui avaient déjà fragilisé la première année.

La réorientation concerne plus souvent les enquêtés dont l'entrée dans le supérieur reposait sur un projet peu structuré, une connaissance limitée de la formation engagée ou une inscription dans une filière secondaire, parfois vécue comme imposée (cf. Rapport n°12, partie 1). La découverte concrète des exigences universitaires, combinée à des conditions de vie et d'études souvent éprouvantes, nourrit alors le désir d'un « nouveau départ ». Les bifurcations observées correspondent le plus souvent à des déplacements vers des formations jugées plus proches, plus accessibles ou plus sécurisantes, notamment par leurs contenus, leurs méthodes, leurs débouchés ou leurs conditions concrètes de poursuite. Après une première année marquée par la non-validation, le doute et la mise à distance de la filière engagée, la réorientation se construit ainsi dans un espace des possibles resserré, où le nouveau choix doit paraître tenable pour les enquêtés, mais aussi défendable auprès des proches et recevable dans les procédures institutionnelles, notamment sur Parcoursup. Dans ce contexte, les démarches de réorientation se préparent souvent discrètement, voire dans une forme de solitude. Certains enquêtés engagent des démarches sans en informer immédiatement leurs parents, afin de préserver un espace minimal de réflexion. Ce silence provisoire permet de différer une confrontation familiale anticipée comme coûteuse, tout en préparant un projet dont la légitimité reste encore incertaine.

Les récits montrent ainsi que la réorientation suppose aussi d'apprendre à construire un argumentaire légitime, capable de faire reconnaître la valeur du nouveau choix et, plus largement, la capacité des enquêtés à porter un jugement valable sur la suite de leur trajectoire. Dans ce contexte, le désir de changement reste parfois longtemps difficile à formuler, d'autant que les attentes de sécurisation des enquêtés ne coïncident pas toujours avec ce que leurs proches considèrent comme une reprise légitime. À mesure que la réorientation se précise, ils doivent donc construire un argumentaire capable de rendre leur nouveau projet recevable, malgré des doutes persistants ou des conflits familiaux parfois abrupts. Après une première année en tant que décohabitant, vécue comme profondément déstabilisante jusqu'à sa sortie du second semestre, Sabrina cherche ainsi à retrouver un cadre d'études dans lequel elle peut se projeter plus favorablement :

Reprendre [une filière en langues et cultures], c'était une idée que j'avais [...]. Depuis l'enfance... Je passais un peu en revue tout ce qui était sur Parcoursup et je me suis dit : « Allez, celle-là, pourquoi pas ! » [...]. Je voulais aussi pouvoir être proche de chez mes parents [au contraire de ma première L1]. [Comment ça se passait avec tes parents au moment où tu leur as annoncé ce choix ?] Hmm il y avait toujours un froid, compliqué de parler de ça, surtout avec mon père [...]. Mais vu que ça ne coûtait pas et que je reprenais mes études, je pense que ça leur allait. (Sabrina)

Elle réactive une idée ancienne, se rapproche du domicile parental et limite le coût matériel de cette nouvelle inscription. Cette solution ne suscite toutefois pas un véritable accord paternel. Elle devient plutôt acceptable parce qu'elle maintient une continuité dans les études sans engager de dépenses importantes. Le caractère partiel de cette approbation apparaît aussi dans la suite de l'entretien, lorsque Sabrina accède surtout à l'avis de son père par l'intermédiaire de sa mère, qui assure un travail de médiation entre les deux. Mathias décrit lui aussi une réorientation étroitement encadrée par les attentes familiales :

Ils voulaient que je fasse au moins un bac +5... j'avais pas vraiment le choix que de continuer. J'étais pas motivé et j'ai encore été refusé en STAPS donc j'ai fait quelque chose... c'était, voilà, j'avais pas vraiment envie ni le choix. [Comment tu as choisi ?] Beh, j'avais un [membre de sa famille] dans ce milieu-là et mes parents trouvaient ça aussi plus secure... [Comment ça ?] Euhh financièrement parlant, j'pense. (Mathias)

Dans son cas, poursuivre dans le supérieur relève moins d'un projet personnel stabilisé que d'une obligation à rester dans une voie jugée acceptable. La nouvelle orientation doit répondre à des critères de sécurité et de stabilité définis par la famille. Le parcours de Mathias donne ainsi à voir un espace de décision resserré, où l'enjeu principal consiste à continuer dans une formation défendable auprès des parents, davantage qu'à investir une filière

pleinement choisie. Bilal illustre une logique proche. Lorsque ses parents lui disent « *mais avec qui tu vas traîner dans tout ça, ça ne va pas être sérieux...* », ils ne disqualifient pas seulement la filière envisagée. Ils associent aussi cette orientation à un environnement social jugé peu sûr. Dans le même mouvement, ils mettent en cause la capacité de l'enquêté à construire son projet d'avenir, puis à s'y maintenir sérieusement.

Les récits montrent plus largement que l'expérience du décrochage tend à entamer la légitimité même des enquêtés à décider de la suite de leur parcours. À cet égard, les échanges menés avec des membres du de la Direction de l'Orientation, anciennement Service Universitaire, Accompagnement Information et Orientation (SUAIO) indiquent que, dans les temps d'accompagnement, les professionnels cherchent souvent à ménager des espaces de dialogue avec l'étudiant seul lorsque ses parents l'accompagnent, afin de faire émerger plus clairement ses hésitations, ses attentes propres et les contraintes qui pèsent sur son choix. Le fait même que les professionnels de l'orientation jugent nécessaire d'ouvrir un espace de parole séparé signale ainsi combien la réflexivité étudiante peut se trouver encadrée, voire partiellement empêchée, par les pressions familiales au moment même où ceux-ci se trouvent en situation de vulnérabilité quant à la suite de leur parcours.

Parallèlement, le travail de justification engagé auprès des proches se prolonge dans les procédures administratives, notamment sur Parcoursup. Les enquêtés doivent alors traduire leur nouveau choix dans un dossier, lui donner une cohérence, expliquer une première année marquée par le stigmate de l'« échec » et rendre leur bifurcation crédible dans un cadre peu ajusté aux trajectoires non linéaires. La scène familiale et la scène institutionnelle tendent ainsi à se renforcer mutuellement : devoir convaincre les proches et produire un projet recevable dans Parcoursup conduit certains enquêtés, non sans difficulté, à stabiliser un discours plus normé sur leur réorientation. Cette mise en cohérence a toutefois un coût élevé, en particulier pour ceux qui peinent à produire un récit positif de leur première expérience universitaire (Valarcher et al., *ibid.*)³⁷.

Dans ces procédures, les matériaux font ensuite apparaître un contraste net entre les enquêtés qui affrontent presque seuls ces démarches, parfois dans un contexte d'opposition familiale, et les rares cas où un accompagnement institutionnel soutient effectivement le processus. Anna découvre ainsi, au moment de sa réorientation, la lourdeur des démarches à accomplir, alors même qu'elle ne bénéficie plus de l'encadrement dont elle disposait auparavant.

On nous aidait au lycée à faire des lettres, des dossiers... on avait des heures spécialisées pour ça. C'était très long... tous les bulletins à mettre... stressant. Une fois l'année validée, j'ai refait un dossier Parcoursup. On m'a dit de passer par le portail, de joindre les bulletins, d'expliquer. Je l'ai fait toute seule, et j'ai vérifié pour la bourse [tu préparais ça quand ?] Beh étant donné Parcoursup c'était quoi ? Pendant mes cours, fin' à côté plutôt (rire), ça prenait du temps. (Anna)

Son propos met en évidence le déplacement qui s'opère entre le lycée et le supérieur. Ce qui relevait auparavant d'un accompagnement collectif devient ici une charge individuelle. Anna doit comprendre les attentes administratives, rassembler les pièces demandées et construire seule la cohérence de sa réorientation. En contrepoint, dans le corpus, très peu d'enquêtés engagés dans une réorientation mobilisent effectivement un accompagnement institutionnel. Ce non-recours prolonge les logiques de défiance et de mise à distance des acteurs de l'orientation analysés lors de leur scolarité (cf. Rapport n°12, partie 1), puis renforcées par des interactions universitaires perçues comme peu soutenantes voire disqualifiantes (Cf. 2.). Il tient aussi à la méconnaissance des dispositifs disponibles et à la difficulté de demander de l'aide au moment même où l'estime de soi et la confiance dans l'institution sont au plus bas. Lorsqu'un tel accompagnement existe, ses effets peuvent pourtant être significatifs. Imane, qui sollicite activement le SUAIO après une période de forte incertitude, en fait l'expérience :

J'étais complètement perdue surtout que j'avais voulu changer de fac' [...]. Je savais plus trop vers quoi aller... quand j'ai appelé la fac on m'a redirigé [...]. J'ai pris rendez-vous avec le SUAIO, et franchement, ça m'a aidée. On a fait un point sur ce que j'aimais. [...]. La conseillère m'a refait un point sur les Licences, les délais, ma lettre, tout ça [...]. On a aussi parlé de ce qui allait pas dans les études et comment ça pourrait « mieux se passer ». (Imane)

L'accompagnement reçu ne supprime pas les contraintes propres à la réorientation, mais il lui permet de réordonner son expérience, à la fois dans les pistes de formation qu'il peut envisager et dans la manière de formuler un nouveau projet selon les codes attendus. Le cas d'Imane permet ainsi de saisir, par contraste, ce que produit un

³⁷ Cette logique se trouve parfois fragilisée par les modalités de lecture des commissions, appuyées sur des traitements standardisés qui sont entérinés par des outils d'aide à la décision. Ces désajustements contribuent à des issues plus défavorables. La part de réorientés sans proposition d'affectation à l'issue de la procédure dépasse de 11 points celle des néo-bacheliers (*ibid.*).

accompagnement effectif : il ne résout pas les contraintes de la réorientation, mais il aide à transformer une expérience désordonnée en projet plus lisible et plus défendable.

Au terme de cette analyse, l'« échec » apparaît comme une expérience largement partagée, mais inégalement éprouvée selon les formes de continuité mobilisées. Redoubler, passer en AJAC ou se réorienter permettent de rester dans l'enseignement supérieur, mais ces solutions ne prennent pas le même sens selon qu'elles soutiennent une reprise plus proactive, prolongent un maintien par défaut ou ouvrent une bifurcation plus sécurisante. Dans tous les cas, la non-validation fragilise le rapport des enquêtés à leur propre parcours, parce qu'elle les expose à la norme d'une réussite linéaire et les conduit à devoir justifier la suite auprès de leurs proches comme de l'institution. Elle peut ainsi entamer la légitimité qu'ils s'accordent à juger eux-mêmes de ce qui serait tenable, souhaitable ou réaliste pour la suite. Les arbitrages observés se construisent alors sous l'effet de contraintes familiales, économiques, institutionnelles, mais aussi personnelles, lorsque le désir de poursuivre, la peur de décevoir, la nécessité de préserver un statut ou la recherche d'un cadre plus soutenable orientent conjointement les décisions.

Les récits montrent l'intériorisation progressive d'injonctions partiellement contradictoires. Les enquêtés doivent poursuivre leurs études, réussir sans trop s'éloigner de la norme du cursus linéaire, gagner en autonomie et trouver rapidement une solution concrète, stable et défendable. À mesure que leurs trajectoires se prolongent, les pressions socioéconomiques, familiales, institutionnelles et personnelles se recomposent et s'intensifient. Elles pèsent sur la manière dont les enquêtés évaluent leurs propres capacités, mais aussi sur les ressources qu'ils pensent pouvoir mobiliser pour construire des conditions de réussite. Une partie d'entre eux ne se projette déjà plus pleinement dans cet objectif, tout en restant inscrite en Licence générale. Dans ces situations, l'accumulation des contraintes entretient parfois une forme d'inertie : la présence dans le supérieur se prolonge alors moins par adhésion renouvelée à la formation que faute d'une alternative suffisamment stabilisée, accessible et justifiable pour soi comme auprès des proches.

4.2 Les « sorties temporaires » : une (première) expérience hors des sentiers battus, entre retrait stratégique, désengagement contraint et recomposition des appuis

Au sein des trajectoires étudiées, nous désignons par « sorties temporaires » des retraits provisoires de la Licence générale dont le caractère temporaire n'est pas nécessairement formulé comme tel par les enquêtés au moment de la sortie. Ces retraits ne s'accompagnent pas toujours d'un projet stabilisé de retour en études. Ils peuvent au contraire s'inscrire dans une période d'incertitude, de mise à distance de la formation ou de recherche d'une solution plus soutenable. Nous les qualifions toutefois de temporaires à partir de l'observation rétrospective des parcours, dans la mesure où les enquêtés concernés reviennent ultérieurement dans l'enseignement supérieur³⁸. Comme le souligne Brézault, ces expériences « *non traditionnelles* » placent ceux qui les expérimentent dans une position où ils doivent expliquer, justifier et parfois revaloriser un parcours qui s'écarte ainsi de la norme de linéarité qui encadre les trajectoires étudiantes attendues :

« Le caractère non traditionnel de ces trajectoires, renvoyant en France à une forme de marginalité par rapport au type-idéal de l'étudiant en continuité d'études à temps plein, amène les étudiants concernés à adopter une posture réflexive, lorsqu'il s'agit d'expliquer, voire de justifier, leur trajectoire et d'en produire une valorisation. » (op. cit., p.95)

Dans notre corpus, cette exigence de justification ne prend pas la même forme selon le moment où l'interruption intervient. Chez les primo-entrants, les « sorties temporaires » correspondent surtout à un arrêt encore pensé comme réversible, dans une période où il faut rapidement occuper le temps, retrouver une forme d'utilité et préserver la possibilité d'un retour aux études. Lorsqu'elles interviennent après une ou plusieurs années dans le supérieur, elles prolongent certaines dynamiques analogues, mais portent davantage le poids des tentatives déjà engagées, des contraintes matérielles et familiales accumulées, et transforment plus profondément la manière dont les enquêtés définissent leur avenir, construisent leur autonomie et cherchent à donner une légitimité à leur quotidien de jeune adulte.

Pendant la première année de Licence générale, les « sorties temporaires » observées dans le corpus prolongent souvent, lorsque les enquêtés sont encore primo-entrants, des tentatives d'ajustement à une filière peu investie ou rapidement contestée. Plus rarement, les « sorties temporaires » interviennent très tôt, dès les premières semaines dans le supérieur. Ce second cas reste toutefois plus difficile à saisir dans notre enquête. Le champ de l'étude exclut en effet les sorties très précoces, intervenues après moins d'une semaine de cours, ce qui limite mécaniquement leur présence dans le protocole de recrutement du volet qualitatif. Les situations de ce type ne peuvent donc être appréhendées qu'à travers les expériences antérieures en Licence générale rapportées par certains enquêtés,

³⁸ Cette catégorisation appelle donc une précaution méthodologique. Elle ne doit pas conduire à relire ces sorties comme des interruptions déjà pensées, maîtrisées ou orientées vers un retour. Le risque serait d'introduire un biais finaliste, en interprétant le retrait à partir de son issue connue plutôt qu'à partir des incertitudes qui structurent le moment où il survient.

lorsqu'ils évoquent une décision de quitter très rapidement les études avant l'année de référence 2023-2024. Du reste, les parcours analysés montrent que les effets d'inertie déjà étudiés, combinés aux difficultés à reconsidérer le parcours en cours d'année, retardent souvent la formulation d'un autre projet ou l'engagement dans une bifurcation stabilisée. La sortie intervient alors dans un décalage entre des doutes accumulés progressivement et une décision finalement prise dans l'urgence, lorsque le cumul des contraintes rend la poursuite difficilement tenable (cf. 3.2 et 4.1). Une fois sortis du cadre universitaire, des temporalités qu'il organise et du statut qu'il confère, les enquêtés entrent dans une période de flottement, d'autant plus marquée qu'ils ne disposent pas d'une issue immédiatement définie. Ils disent alors devoir « vite faire quelque chose », le plus souvent travailler, sans parvenir pour autant à transformer rapidement cette injonction en projet stabilisé.

Entre fatigue, tensions familiales et difficultés d'insertion dans l'emploi, l'interruption se charge alors d'un sentiment d'improductivité et de disqualification. Plusieurs enquêtés la résumant par une même formule. Ils se sentent « inutiles ». Cette hiérarchisation des situations témoigne de l'intériorisation d'une norme de productivité qui, comme le montrent Longo et Gallant (2019), s'articule étroitement à l'accès à une activité salariée comme marqueur de légitimité sociale. Comme indiqué dans la section précédente, Sabrina se réoriente à N+1 après une première année qui la conduit à une sortie au second semestre. Avant que ce nouveau projet ne se cristallise, elle traverse toutefois une période marquée par de fortes tensions familiales, par l'absence de dialogue sur sa situation et par la difficulté à rendre sa présence au foyer légitime, à l'issue de ce que son père perçoit comme un « échec ». Elle explique ainsi :

Je savais que j'avais raté [...]. Je leur ai dit que j'allais chercher du travail, mais mes parents étaient contre [...]. Ma sœur me disait que j'étais un "fantôme" [...]. J'aidais à la maison, je faisais tout [notamment j'aidais mon petit frère à aller à l'école] [...]. Après, j'ai voulu retourner en études, avec une L0, ça me correspondait mieux pour reprendre pied. (Sabrina)

Éprouvée par l'usure de l'année écoulée, Sabrina ne parvient pas immédiatement à réaliser les démarches d'accès à l'emploi qu'elle annonce à ses proches. Le qualificatif de « fantôme », rapporté par sa sœur, condense alors une position d'entre-deux. Elle n'est plus pleinement étudiante, sans pouvoir encore s'inscrire dans une autre identité stabilisée. Dans ce contexte de forte culpabilité, l'investissement domestique qu'elle met progressivement en place vaut comme une contribution pratique. Il lui permet de requalifier sa présence au foyer, de retrouver une forme d'utilité et de rendre cette période plus supportable, avant que le retour aux études ne redevienne pensable. Marine témoigne, quant à elle, d'une situation limite à ce moment du parcours. Son souhait d'interrompre ses études engage de fortes tensions avec sa mère et la conduit à envisager un départ du foyer familial. Son récit met ainsi en évidence une recomposition contrainte des ressources disponibles :

[Une fois sortie], j'ai travaillé pour payer mes études [...]. Heureusement qu'il y avait mon copain [lui aussi en arrêt de ses études] à ce moment-là qui m'a soutenue [...]. Après, j'ai trouvé [...]. Ma mère m'en voulait et ça faisait mal [...]. Pour reprendre contact avec elle ? Hmm... ça a pris pas mal de temps, déjà je lui en voulais [...], mais le fait que je travaille, j pense ça rendait l'histoire plus facile [...] parce que je me sentais moins... Pour moi, c'était juste une « pause » [...], pas une vraie entrée dans la « vie professionnelle » (Marine)

En s'installant chez son compagnon pour chercher un emploi et se tenir à distance de la sphère familiale, ainsi que des conflits qui lui sont associés, Marine trouve un point d'ancrage affectif qui l'aide à conserver une prise sur la suite de son parcours. Le fait que son compagnon traverse une situation en partie comparable lui permet aussi de mettre des mots sur ce qu'elle vit et de se sentir comprise. Dans cette séquence, l'emploi joue progressivement un rôle central. Il structure d'abord les tensions avec sa mère, puis facilite la reprise du dialogue lorsque Marine peut revenir vers elle avec des signes plus tangibles d'autonomie et un projet désormais plus stabilisé. Elle sollicite alors son soutien matériel et moral, tout en montrant que son désir d'études ne s'est pas interrompu malgré sa sortie précoce de l'université.

Alors que plusieurs récits donnent à voir des retours contraints au foyer, des assignations familiales à la passivité ou des tensions pouvant aller jusqu'à la rupture, le parcours d'Ambre met en évidence une sortie temporaire davantage maîtrisée. Cette différence tient notamment au soutien parental dont elle bénéficie dès les premières formulations de son désir d'interrompre la Licence générale. Cette maîtrise tient notamment au soutien parental dont elle bénéficie dès l'amont de son désir d'interrompre ses études. Refusée en psychologie en raison de la sélectivité de la filière, puis inscrite dans une autre Licence générale qu'elle désinvestit après quelques mois, Ambre traverse une période d'hésitation de plusieurs semaines. Cette séquence se stabilise lorsque sa mère accepte qu'elle puisse reprendre ses études plus tard. Ambre peut alors vivre cette période comme un temps transitoire, plutôt que comme une rupture définitive avec l'enseignement supérieur :

Il me fallait quelque chose pour enrichir mon dossier [...]. J'ai vu que les services civiques, c'était apprécié [...]. J'ai élargi mes vœux sur Parcoursup, mais j'ai gardé celui que je voulais vraiment

[...]. Tout le monde a relu mes lettres [...]. J'étais très stressée, mais quand j'ai été prise, j'étais hyper contente. Je me suis dit : « Maintenant, il faut que je prouve aux gens que c'est vraiment ça que je veux et que je vais réussir là-dedans ! » (Ambre)

L'enquêtée cherche rapidement à montrer qu'elle reprend la main sur son orientation, face à des parents d'abord inquiets de la situation. Le service civique remplit alors plusieurs fonctions. Il occupe le temps de façon valorisée, soutient une requalification symbolique de l'arrêt et rend plus crédible le travail collectif engagé autour de la nouvelle candidature. Sa mère l'aide également à identifier une opportunité d'emploi, afin de faciliter la transition entre la fin du service civique et la rentrée universitaire. Le récit témoigne ainsi d'un appui familial soutenu, mais aussi d'un travail collectif de mise en récit du parcours dans les procédures d'orientation. Dans ce cas, les soutiens informels contribuent à rendre le réengagement plus légitime et à maintenir visible un désir de réussite qui ne disparaît pas avec la sortie temporaire.

Les « sorties temporaires » mettent en évidence une remise en cause du statut étudiant et de ce qu'il engage en termes de normes sociales, de réussite dans la transition vers la vie adulte et de reconnaissance auprès des proches. Lorsque ces sorties interviennent alors que les enquêtés sont encore primo-entrants, elles s'inscrivent dans une tension particulière. Les enquêtés restent largement attachés au diplôme et continuent d'affirmer la perspective d'une reprise ultérieure, même lorsque le projet demeure peu stabilisé. Cette projection vers un retour aux études constitue alors un appui important pour légitimer leur situation, dans un contexte où les soutiens matériels et moraux tendent à se fragiliser. Les « sorties temporaires » qui interviennent après plusieurs années dans le supérieur, notamment en Licence générale, prolongent des logiques proches de celles observées chez les primo-entrants, mais elles s'inscrivent dans une temporalité plus contrainte. Les enquêtés concernés composent avec des nécessités matérielles plus fortes, avec l'usure des échecs antérieurs et avec des attentes d'autonomisation plus pressantes. L'accès à l'emploi apparaît alors, nous l'avons vu, comme un espace socialement plus lisible et plus légitime pour attester que l'on avance. Comme les primo-entrants, ces enquêtés doivent prouver leur valeur et montrer qu'ils progressent vers une forme d'autonomie.

Après une, parfois deux années dans le supérieur, la norme d'autonomie change progressivement de signification. À l'entrée dans les études, elle renvoie surtout à la capacité de tenir son rôle d'étudiant, de progresser dans la formation engagée et d'avancer vers une position sociale et professionnelle stabilisée par l'obtention d'un diplôme (cf. Rapport n°12, partie 1). Avec le temps, lorsque la poursuite devient plus difficile à soutenir, le diplôme reste valorisé, par les enquêtés comme par leurs parents, mais il ne suffit plus toujours à définir ce qui permet de « continuer à avancer ». D'autres signes deviennent plus importants, comme l'accès à un emploi, l'entrée dans une formation plus courte ou la possibilité de retrouver un cadre de vie plus soutenable, y compris par un retour au domicile familial. Les enquêtés se trouvent alors dans une position intermédiaire : ils restent attachés à la valeur du diplôme, mais peinent souvent à formuler ce qu'ils traversent, faute d'espace d'écoute (cf. 2.5) et d'interprétation stabilisée de leur désengagement. Ils doivent ainsi composer avec des injonctions contradictoires, entre la perspective encore valorisée de l'obtention d'un diplôme et l'attente croissante d'un changement de projet (cf. 4.4). En ce sens, le parcours de Kylian montre comment les pressions familiales et matérielles peuvent transformer le rapport aux études sans faire disparaître l'attachement au diplôme. Après deux premières années de Licence dans les sciences, marquées par des difficultés récurrentes et par une incitation de plus en plus forte à travailler en parallèle de ses études, il finit par interrompre son cursus, tout en conservant l'idée d'un retour possible :

Ma mère et mes proches pensaient que le mieux, ce serait de travailler [...]. Je n'aurais plus eu de budget pour faire des études [...]. Je me suis dit que je devrais faire une pause... je me suis mis à travailler pendant neuf mois [...]. Tout se passait très bien au travail, j'étais content de cette situation [...], mais à un moment un collègue me disait : « Toi, t'es fait pour faire des études ! » Ça m'a beaucoup travaillé avant de reprendre (Kylian)

Sous l'effet de ces pressions, Kylian se conforme provisoirement à la rationalité portée par ses proches, pour lesquels l'emploi apparaît alors comme une solution plus tenable que la poursuite d'études. Il quitte l'université et s'installe chez un parent proche, qui accepte de l'héberger à condition qu'il travaille. L'activité rémunérée lui apporte une stabilisation matérielle et lui permet de répondre plus directement à l'attente d'autonomie. Mais cette séquence ne clôt pas son rapport aux études. Au contact du regard d'un collègue, qui lui renvoie qu'il serait « *fait pour faire des études* », Kylian éprouve de nouveau le décalage entre la position occupée dans l'emploi et les attentes de diplomation par la voie universitaire auxquelles il reste attaché. L'interruption fonctionne ainsi comme un temps de mise à distance, mais aussi comme une séquence de réactivation du projet de reprise en Licence générale. Dans une temporalité de sortie plus étirée, Julien constitue un cas unique à l'échelle du corpus, parce qu'il prolonge sur plusieurs années cette parenthèse entre sortie de l'université et éventuel retour :

Je travaillais à droite et à gauche, sans horaires fixes, et chaque rentrée universitaire me rappelait que j'étais « en dehors » [...], quand je croisais d'anciens camarades qui validaient leurs années, je me disais que j'avais raté le train et que revenir demanderait un effort que je n'étais pas sûr de

pouvoir fournir. Je n'arrive pas à abandonner l'idée de l'université [...]. Ça reste toujours dans un coin de ma tête. Si je veux un métier qui me motive, il est souvent derrière les formations [...]. Même si c'est dans dix ans, j'aimerais reprendre et être fier de l'avoir fait. (Julien)

Chez Julien, l'interruption produit une mise à distance durable des routines académiques. Chaque rentrée universitaire réactive la comparaison avec les pairs restés dans les études et rend plus visible l'écart qui se creuse avec le calendrier ordinaire de progression. Le sentiment d'avoir « raté le train » traduit à la fois la perte de continuité, la difficulté anticipée du retour et la crainte de ne plus disposer de l'énergie nécessaire pour reprendre. Pour autant, le lien à l'université ne disparaît pas. Il subsiste comme horizon biographique, comme condition d'accès à une position professionnelle désirable, mais aussi comme possibilité de réparation symbolique face à l'écart désormais installé avec le monde des études supérieures.

Les « sorties temporaires » qui interviennent après plusieurs années dans le supérieur constituent des périodes particulièrement éprouvantes, marquées par une redéfinition du rapport à la famille. Entre les premiers signes de désengagement et l'officialisation de l'arrêt, les incompréhensions familiales tendent à s'accumuler. Les parents interprètent souvent la situation à partir des efforts déjà consentis, des opportunités qu'ils jugent encore accessibles et d'une croyance dans les vertus de la persévérance. Cette lecture laisse alors peu de place aux difficultés effectivement vécues dans la formation, dans l'organisation quotidienne ou dans le rapport à l'avenir. Plusieurs enquêtés décrivent ainsi des mois de mise à distance familiale et de réorganisation contrainte du quotidien. Certains cherchent un emploi pour subvenir à leurs besoins ; d'autres s'appuient sur des proches, se logent chez des amis, chez un conjoint ou une conjointe, ou reviennent au domicile parental dans des conditions vécues comme dévalorisantes.

À ce stade de l'analyse, le cas de Jérémie condense plusieurs ambivalences observées dans cette section. Son parcours offre un point d'appui particulièrement éclairant pour saisir les complexités matérielles, familiales et identitaires des « sorties temporaires » d'études, qui prennent ici une forme successive. Il annonce également les enjeux abordés dans les dernières sections du rapport, notamment ceux liés aux formes d'expérience étudiante après une ou plusieurs L1 et, dans ces circonstances, à la recomposition des appuis disponibles dans le maintien d'une perspective de réussite dans le supérieur. Nous en proposons donc ici un portrait³⁹.

³⁹ Plusieurs portraits interprétatifs sont mobilisés au sein des différentes parties de ce rapport. Ils permettent de donner à voir de manière incarnée certains mécanismes sociaux généraux repérés dans le corpus ou encore de mettre l'accent sur une trajectoire significative (Marty et Heid, 2023).

Encart n°10 (portrait) : Reprendre prise après l'échec, entre distance familiale, précarité et redéfinition du sens des études

Issu d'un milieu économiquement favorisé et arrivé de l'étranger, Jérémie intègre une L1 dans les sciences et techniques, après une non-admission dans une filière sélective. Cette entrée à l'université s'inscrit donc dans une logique de second choix. Il cherche toutefois à donner sens à cette affectation en la reliant à ses affinités pour les mathématiques et à son intérêt pour l'entrepreneuriat. Dès le premier semestre, l'écart entre ses ambitions initiales, ses résultats et les conditions concrètes de son installation dans la formation fragilise rapidement son engagement. L'isolement, les difficultés d'organisation et une santé mentale dégradée, dont le diagnostic intervient seulement plus tard, contribuent à rendre la poursuite des cours de plus en plus difficile. Au cours de l'hiver, la baisse d'assiduité s'accroît. Le second semestre se caractérise par une quasi-absence en cours et par une forte culpabilité. Jérémie se réoriente alors vers un autre champ disciplinaire, encouragé par un proche et aussi « pour [ses] parents ». Il présente cette bifurcation comme une manière de vérifier si les difficultés relèvent de la filière ou de son état psychique. Après un début plus encourageant, les mêmes mécanismes se réinstallent. L'isolement, la perte de sens et les difficultés d'organisation produisent des « effets similaires », selon sa formule, et conduisent à un nouvel arrêt. Lorsque ce départ devient explicite, ses parents l'interprètent d'abord comme un « manque de sérieux ». Jérémie reconnaît partiellement ce jugement, tout en soulignant que cette lecture laisse dans l'ombre l'effet de sa santé mentale et la difficulté à rendre dicible ce qu'il traverse :

C'était toujours au second semestre, je pouvais plus venir en cours, j'y arrivais plus, c'était trop, et seulement un mois après que j'ai dit à mes parents que « Non ! Ça fait un moment que je veux plus », et ça a vraiment fait mal à ma mère. Elle a dit : « Mais en fait, nous, on n'avait pas les bonnes opportunités que vous avez et tu ne vois pas ce que tu as ! » (Jérémie)

Jérémie situe d'abord la rupture dans une temporalité récurrente, celle du second semestre, lorsque la présence en cours devient impossible à maintenir. Les expressions « je pouvais plus », « j'y arrivais plus » et « c'était trop » indiquent une saturation progressive. Sa mère, en rappelant les « opportunités » dont il disposerait et en mobilisant une comparaison intergénérationnelle, interprète la poursuite d'études comme une chance à reconnaître et à honorer. Cette lecture se heurte à l'expérience qu'il décrit, marquée par une souffrance psychique, un besoin de changement et l'absence de projet stabilisé. Le conflit naît de cette discordance entre deux registres d'interprétation. S'ouvre alors une période que Jérémie qualifie de « souffrance nécessaire ». Le travail précaire, les solidarités amicales puis la cohabitation avec sa copine deviennent des appuis pour regagner une forme d'autonomie. L'enquête y éprouve d'autres formes de reconnaissance, notamment dans ses activités artistiques et événementielles, qui lui redonnent un sentiment d'efficacité progressivement fragilisé dans le cadre académique. Avec le temps, Jérémie précise que « c'est grâce à elle, [sa petite amie], si j'ai repris contact avec ma mère ». Cette médiation affective permet de rouvrir le dialogue, mais elle ne débouche pas nécessairement sur une mise en mots partagée des épreuves traversées. Le compromis familial se construit surtout autour d'une reprise d'études en Licence puisque Jérémie refuse de s'orienter vers des filières courtes, qu'il perçoit comme moins légitimes au regard de ses aspirations et des attentes associées à son milieu familial. Il se réinscrit dans sa première filière afin de capitaliser sur les UE déjà validées et de solder un « sentiment d'inachevé ». Cette reprise reste toutefois lourde à assumer. La honte des redoublements, la peur du regard des pairs et la fatigue morale pèsent sur sa présence à l'université. Le retour dans la formation s'accompagne d'un rapport plus ambivalent au cadre académique. Ses engagements artistiques prennent progressivement davantage de place, tout comme son intérêt naissant pour des activités liées à la finance numérique. Au fil de ces expériences, Jérémie redéfinit sa représentation de la réussite. L'obtention du diplôme cesse d'apparaître comme la seule voie de légitimation sociale. Il tend alors à subordonner de plus en plus son inscription universitaire à des apprentissages sélectifs, en privilégiant les matières dans lesquelles il repère la possibilité d'acquérir des « skills », selon ses mots, qu'il détermine comme pouvant être valorisés dans les activités professionnelles qu'il souhaite développer dans ces domaines. En parallèle de ces expériences, il indique pouvoir « s'en sortir » dans d'autres espaces, à la fois grâce aux nouveaux soutiens constitués au fil des années et à sa capacité à trouver un emploi, même lorsque les postes occupés ne lui offrent pas toujours une expérience valorisante.

Les expériences de « sorties temporaires » cristallisent ainsi l'usure des échecs, la tension entre dépendance et autonomie, ainsi que des conflits de définition avec les proches sur ce que signifie « avancer » ou « réussir ». Les récits montrent que les enquêtés ne se contentent pas de suspendre leur inscription universitaire. Ils recomposent leurs appuis, leurs ressources et leurs horizons en s'appuyant sur l'emploi, les sociabilités, les engagements

personnels ou les relations affectives, tout en conservant parfois l'idée d'un retour possible. Ces recompositions rejoignent les analyses de Manifet à propos des reprises d'études :

« Il ne s'agit pas forcément d'une rétrogradation de la place des études, d'une place centrale, principale ou indispensable à une place reléguée. Il s'agit d'une mise en articulation des études, celles-ci perdant leur statut d'exclusivité, mais pouvant, par-là même, gagner une centralité d'une autre nature, du fait de devenir un nœud de réseau, par exemple, dans un système de domaines de l'existence, ou par exemple encore, dans des projets d'individualisation-personnalisation poussés. » (2020, p. 141)

Chez Jérémy comme chez d'autres enquêtés, les expériences menées en dehors de la sphère universitaire favorisent une recomposition progressive des attentes intériorisées lors des premiers temps de socialisation aux études supérieures (cf. Rapport n°12, partie 1), puis au cours des expériences dites de « rupture ». L'université ne constitue plus l'unique horizon de légitimation. Elle devient un espace parmi d'autres, dont les finalités ne se réduisent plus au seul diplôme. Dans les récits, l'expérience universitaire tend alors à être requalifiée à partir d'autres formes d'apprentissage, éprouvées au sein et en dehors de l'université, dont les acquis peuvent être valorisés au-delà du seul cadre académique. Ces apprentissages concernent à la fois l'organisation du quotidien, le rapport à soi, la construction de nouvelles solidarités affectives, l'élargissement des univers de référence et la découverte du monde professionnel. Ils participent plus largement à un processus d'« autonomisation » matérielle et affective dans la transition vers l'âge adulte (Cicchelli, op. cit.)⁴⁰.

À la croisée de pressions normatives qui varient selon l'ancienneté dans le supérieur, les enquêtés décrivent les tensions qui entourent la décision d'interrompre leurs études. Ils composent avec les ambitions initialement associées à l'université, les attentes de leurs proches et leurs propres manières de redéfinir ce qui peut encore donner sens à leur trajectoire. Les récits montrent que ces attentes restent souvent instables. Elles évoluent au fil des épreuves traversées et peuvent entrer en contradiction. Dans ce contexte, les arrêts d'études constituent des moments de tension importants. Ils fragilisent fréquemment les soutiens affectifs et matériels qui contribuaient jusque-là au maintien du statut étudiant. Ils peuvent aussi remettre en cause ce que ce statut permettait lui-même de soutenir, notamment en matière de droits, de ressources, de reconnaissance familiale et de continuité biographique. Cette fragilisation se renforce lorsque les proches interprètent l'interruption comme un échec. Les enquêtés doivent alors justifier leur situation et montrer qu'ils restent engagés dans une trajectoire jugée légitime. Cette justification passe souvent par l'accès à un emploi, alors même que celui-ci demeure difficile à obtenir. Dans des conditions fréquemment précaires, notamment lors des « sorties temporaires », les récits témoignent ainsi de dynamiques de recomposition identitaire. Les retours en études s'effectuent, en ce sens, dans des circonstances encore précaires, marquées par des soutiens recomposés, des contraintes matérielles persistantes et une légitimité du projet universitaire qu'il faut souvent reconstruire.

⁴⁰ Nous approfondissons dans la troisième partie de ce rapport la manière dont les enquêtés dits « sortants définitifs » [19/27] développent un discours réflexif sur leur parcours d'études en Licence générale et sur ce qu'ils estiment y avoir acquis, malgré l'absence d'obtention d'un diplôme à l'issue d'une ou plusieurs années de L1. Cette valorisation apparaît d'autant plus affirmée que leur situation au moment de l'entretien s'est stabilisée (cf. Rapport n°12, partie 3).

4.3 Une acculturation progressive aux attendus du supérieur à N+1 et au-delà : réengagements, apprentissages pratiques et coût de la remobilisation

Dans cette partie, nous nous intéressons aux conditions qui rendent possibles certaines formes de réengagement au sein des parcours de « décrochage » après une ou plusieurs années en Licence générale. Comme l'indiquent notamment les trajectoires des « non-admis actifs » analysées précédemment (cf. 3.3), ces parcours ne se réduisent pas à une inertie progressive ni à une passivité croissante dans les études. Les récits mettent au contraire en évidence des tentatives de reprise, d'ajustement et de maintien dans la formation. Nous analysons d'abord les conditions de vie, d'études et de responsabilisation qui soutiennent ces remobilisations, souvent sous le poids du stigmate de l'échec. Nous saisissons ensuite les formes d'acculturation progressive aux attendus du supérieur, selon les expériences antérieures d'engagement, les situations de redoublement ou de réorientation, et les acquis qu'elles permettent de mobiliser. Enfin, nous montrons que ces reprises restent fortement contraintes, car elles reposent souvent sur un travail solitaire d'autocontrainte, des appuis collectifs limités et des conditions matérielles et affectives inégalement stabilisées. L'enjeu consiste ainsi à comprendre comment les enquêtés parviennent, parfois temporairement, à refaire une place aux études.

Au fil des années passées en première année de Licence générale, certains enquêtés décrivent des moments de réengagement après un premier échec, un redoublement, une réorientation ou une « sortie temporaire » du supérieur. Ces reprises s'appuient parfois sur une meilleure compréhension des attendus universitaires, mais celle-ci repose surtout sur des apprentissages personnels, faiblement soutenus par les pairs et plus rarement encore par des dispositifs formels. Elles prolongent ainsi des logiques de valorisation de l'autonomie et de non-recours déjà observées dans les premiers temps de socialisation universitaire (cf. Rapport n°12, partie 1), puis dans certaines expériences de Licence (cf. 2.4 et 3.1).

Ces réengagements ne tiennent toutefois pas seulement à une meilleure appropriation des règles universitaires. Leur stabilisation suppose aussi un cadre de vie matériel et affectif suffisamment tenable, ainsi que des dispositions à l'autocontrainte permettant de soutenir l'effort dans la durée⁴¹. La « meilleure organisation » évoquée par certains enquêtés ne concerne donc pas uniquement le travail académique. Elle renvoie aussi à l'apprentissage d'une autonomie plus large, faite de démarches liées au logement, de gestion budgétaire et d'articulation entre temps domestiques, temps de transport et temps d'étude. Lorsque ces conditions se stabilisent, parfois après une « sortie temporaire », elles peuvent dégager une disponibilité plus grande pour les études.

Pour autant, les enquêtés ne reprennent pas les études dans les mêmes conditions qu'à leur première entrée à l'université. Les échecs antérieurs, la fatigue accumulée, les pressions familiales, la fragilisation des droits étudiants et la place parfois moins centrale de l'université transforment le sens même de la reprise. Réinvestir les études suppose alors de croire encore en une réussite possible, mais aussi de rendre ce nouvel engagement légitime pour soi comme auprès des proches. Les enquêtés doivent montrer qu'ils peuvent « faire autrement », corriger ce qui n'a pas tenu auparavant et défendre un parcours déjà fragilisé par les échecs antérieurs (cf. 4.1). Pour Émeline, dont la deuxième L1 de droit fait suite à un passage en CPGE, cette nouvelle tentative s'accompagne ainsi d'une pression renforcée :

Je me suis dit, je vais recommencer ma L1 correctement, de mon S1 à mon S2. Du coup, c'est vrai que je me suis mis une pression, franchement, où je ne pouvais pas rater la L1 là, vu que du coup j'avais déjà fait une réorientation (Émeline)

L'enquêtée cherche à reprendre la formation depuis son commencement, dans une temporalité complète et plus conforme à ce qu'elle perçoit comme le déroulement normal d'une année universitaire. Cette volonté de reprise s'accompagne toutefois d'une pression spécifique. La réorientation antérieure accroît le coût subjectif d'un nouvel échec. Elle rend plus difficilement acceptable l'idée de « rater » à nouveau. La reprise porte ainsi une charge symbolique forte. Comme d'autres enquêtés, Émeline insiste sur l'engagement qu'elle se fixe, dans une logique proche de la responsabilisation déjà observée chez certains « non-admis actifs » (cf. 3.3). Les moments de réengagement repérés dans le corpus apparaissent alors comme des séquences ambivalentes. Ils donnent aux enquêtés la possibilité de repartir avec des repères plus concrets, mais ils les exposent aussi à une pression accrue à réussir. L'échec précédent rend la nouvelle tentative plus difficile à justifier, pour soi comme auprès des proches. Dans les récits, la période qui précède la rentrée universitaire demeure dès lors un moment de projection, au cours duquel les enquêtés formulent des objectifs à tenir. Toutefois, les reprises à N+1 et au-delà ne s'appuient pas sur une compréhension équivalente des règles de la vie étudiante.

⁴¹ Comme nous l'avons vu à partir des travaux de Birolini et al. (op. cit.), la possibilité de maintenir l'effort dans la durée suppose un cadre de vie matériel et affectif suffisamment tenable, mais aussi des dispositions à l'autocontrainte permettant de soutenir l'effort dans la durée.

Pour ces enquêtés, le moment où les études deviennent l'objet d'une première tentative d'engagement forte constitue une étape importante du parcours. Cette tentative ne se réduit pas nécessairement à l'année qui suit une première inscription. Elle peut intervenir après un arrêt précoce, après une période prolongée de difficulté à trouver du sens aux études, ou encore après plusieurs séquences marquées par des contraintes qui ont empêché les enquêtés de considérer leurs inscriptions antérieures comme une véritable entrée dans le travail universitaire. Les récits associent fréquemment cette tentative d'engagement à l'idée d'une « perte des habitudes », qu'il faudrait progressivement reconstruire. Les enquêtés décrivent alors un réengagement qui s'appuie sur une réflexivité plus affirmée à l'égard de ce qui avait manqué lors des inscriptions précédentes même si cette réflexivité demeure partielle. Au moment où ils cherchent à s'engager plus fortement dans les études, ils disposent d'abord d'une meilleure compréhension de l'environnement institutionnel universitaire, de ses rythmes et de ses exigences ordinaires. Cet acquis les distingue des primo-entrants, souvent arrivés dans le supérieur avec une connaissance limitée de l'université (cf. Rapport n°12, partie 1).

Cette avance reste toutefois fragile. Elle tient davantage à une première familiarité avec l'institution universitaire qu'à des pratiques de travail déjà stabilisées par l'expérience. Les entretiens montrent que cette première tentative d'engagement ne s'accompagne pas d'un accompagnement institutionnel formalisé. Les enquêtés doivent alors reconstruire largement seuls les conditions pratiques de leur investissement dans les études, en réapprenant à organiser leur travail, à soutenir un rythme régulier et à redonner une place concrète aux études dans leur quotidien. Pour Jérémy, dont nous avons présenté le portrait précédemment (cf. 4.2), sa première année se caractérise par un absentéisme marqué, des difficultés liées à santé mentale et un investissement croissant dans des activités extra-universitaires. Dans ce contexte, il formule sa reprise dans les termes d'un engagement personnel renouvelé :

Je suis revenu à l'université pour refaire MIH du coup cette fois-ci en me promettant d'être beaucoup plus assidu, et de mieux participer à tous les cours, de venir au CM [...] et au TD et de bien suivre. (Jérémy)

La « promesse » formulée par Jérémy s'inscrit dans cette logique de responsabilisation individuelle évoquée précédemment. L'enquêté identifie les attendus ordinaires de la réussite universitaire, notamment la présence en CM et en TD, comme des dimensions qu'il n'avait pas suffisamment investies lors de sa première inscription. Pour lui, comme pour d'autres enquêtés dont la ou les expériences antérieures dans le supérieur n'ont pas donné lieu à un engagement durable dans les études, les conditions minimales de l'investissement universitaire deviennent des repères centraux. Être présent, suivre les cours et participer peuvent apparaître comme des exigences élémentaires. Les récits montrent pourtant que ces objectifs constituent des appuis concrets, bien que précaires à partir desquels les enquêtés tentent de réengager leur trajectoire dans le supérieur.

Les entretiens font apparaître ici une distinction importante. En l'absence d'accompagnement institutionnel formalisé, la première tentative de réengagement dans les études et les ambitions qui l'accompagnent reposent largement sur les dispositions scolaires constituées avant l'entrée dans le supérieur. C'est dans cette articulation que le cas d'Ambre prend sens. Comme d'autres enquêtés, elle reprend des études après une première inscription peu investie, interrompue au bout de quelques mois. Elle accède finalement à la psychologie, formation qu'elle n'avait pas obtenue lors de sa première orientation et à la place de laquelle elle s'était inscrite en LLCER anglais. Sa reprise s'appuie sur une première découverte du supérieur, puis sur un temps passé hors de l'université en service civique, au cours duquel elle dit avoir « pris en maturité ». Mais son retour mobilise aussi des dispositions scolaires antérieures plus stabilisées que celles observées chez plusieurs enquêtés du corpus :

J'étais assez assidue. J'ai vite retapé mes cours, je relisais les cours au fur et à mesure [...] je ne voulais pas me sentir submergée les dernières semaines avec de bonnes habitudes. [...] Comme j'avais le train, je travaillais deux heures dans le train du coup. Je rentrais chez moi, je retravaillais. Je relisais mes cours tous les soirs avant de dormir. (Ambre)

L'entrée dans une formation davantage souhaitée, associée à la crainte de revivre l'échec, renforce chez Ambre des dispositions à l'autocontrainte déjà constituées lors de ses premières socialisations. Malgré des conditions de vie et d'études peu favorables, notamment en raison de journées fortement contraintes par les temps de transport, elle organise son retour autour d'un travail régulier, réparti dans les plages disponibles et orienté vers l'anticipation des échéances. Autrement dit, pour les enquêtés qui n'ont pas connu d'engagement continu dans l'espace universitaire, la capacité à réinvestir les études dépend aussi des ressources scolaires déjà constituées avant l'entrée dans le supérieur. Lorsque les prérequis nécessaires à l'engagement universitaire n'ont pas été stabilisés auparavant et doivent se construire dans le cours même de la reprise, les premières tentatives effectives d'investissement restent particulièrement fragiles. L'usure antérieure, les premiers signes d'échec et la reconduction de pratiques déjà associées au désengagement en Licence générale tendent alors à limiter la possibilité de réinstaller durablement un rapport plus régulier aux études (cf. 4.4).

Plusieurs appuis peuvent favoriser la possibilité d'un réengagement. C'est notamment le cas des enquêtés qui ont connu, à différents moments de leur trajectoire, une situation de « non-admis actifs ». Leur reprise s'appuie alors sur une expérience déjà éprouvée du travail universitaire dans la durée, sur une perception plus précise de leurs capacités et sur la capitalisation d'efforts antérieurs, même lorsque ceux-ci n'ont pas débouché sur une validation complète. Cette logique vaut plus spécifiquement pour certaines réorientations, lorsque le changement de filière s'effectue dans un champ disciplinaire proche. Dans ce cas, la remobilisation ne repose pas seulement sur l'entrée dans une formation perçue comme plus ajustée, mais sur la possibilité de transférer des acquis méthodologiques, des repères institutionnels et des habitudes de travail construits au prix d'un investissement préalable important. Par exemple, après une première expérience dans le supérieur, Camille aborde sa nouvelle formation en s'appuyant sur des repères plus explicites pour organiser son travail et hiérarchiser ses efforts :

En plus, j'ai découvert l'accumulation des blocs de compétences [...] je pouvais me concentrer sur une matière en particulier et moins sur une autre, ce qui me permettait de faire un cumul des deux et de passer quand même [...] Avec l'année dernière, j'avais quand même des bons réflexes, donc ça m'a permis aussi de tenir la distance dans certaines matières [...]. Après, voilà j'étais assez seule [...] Pourquoi ? Plus vieille je pense... j'avais du mal (Camille)

L'usage calculé des blocs de compétences traduit, chez Camille, une capacité accrue à décoder les règles de validation et à concentrer ses efforts sur ce qui lui semble le plus accessible. Cette stratégie s'appuie aussi sur de « bons réflexes » qui renvoient ici plus spécifiquement aux capacités rédactionnelles développées dans ses expériences antérieures. Au-delà du parcours de Camille, les récits montrent ainsi que la réorientation peut favoriser le réinvestissement de ressources acquises précédemment. Ce réengagement reste toutefois coûteux dans le cadre des réorientations. Si le décalage d'âge avec les autres étudiants traverse plusieurs récits après plusieurs années dans le supérieur, l'entrée dans de nouveaux espaces de sociabilité et le sentiment de devoir encore faire ses preuves semblent plus fortement associés aux reprises dans une nouvelle formation. D'autre part, les enquêtés qui restent dans la même filière peuvent s'appuyer sur une meilleure connaissance des attendus de leur formation, qu'il s'agisse des attentes propres à certains enseignants, des exigences associées à certaines matières ou des formats d'épreuve. Ils peuvent aussi compter sur la capitalisation d'acquis antérieurs. Celle-ci allège partiellement la charge de travail, rend l'investissement plus anticipable et permet de mieux calibrer les efforts à fournir⁴². Restée dans sa filière d'origine, Émeline revient sur les ajustements qu'elle met en place après sa première année :

Du coup, la différence avec l'année [précédente], c'est que là, j'ai appris de mes erreurs et j'ai fait des fiches de révision, j'avais plus de temps [...] J'ai essayé d'organiser mes fiches de révision plus propres, mais c'est vrai que ça demande beaucoup de temps. C'est là où c'est compliqué, c'est que si on a plusieurs matières à rattraper, il faut pouvoir s'organiser pour rattraper toutes ces matières-là, ce que j'avais pas fait avant. (Émeline)

La formule « j'ai appris de mes erreurs » tend à individualiser la responsabilité de l'échec antérieur et traduit l'intériorisation de la pression normative à la réussite évoquée plus haut. Elle montre aussi que l'enquêtée parvient à transformer les premiers apprentissages de son expérience universitaire en acquis mobilisables pour la nouvelle année. Dans son récit, la reprise s'accompagne ainsi de pratiques de révision plus méthodiques et d'un rapport au travail davantage anticipé. Malgré des difficultés d'organisation persistantes, ces ajustements lui permettent de mieux identifier le travail attendu et de structurer plus régulièrement son investissement. Ils ne suffisent toutefois pas à stabiliser pleinement la réussite. Le redoublement l'amène en effet à composer simultanément avec les enseignements suivis dans l'année et les matières à rattraper. Certaines continuent de faire obstacle, malgré la reprise et les efforts engagés. Au-delà de la possibilité de capitaliser sur certains acquis, le redoublement fait apparaître plusieurs tensions dans les récits des enquêtés « décrocheurs ». Il peut d'abord produire un sentiment de stagnation, en particulier lorsque les étudiants restent inscrits dans la même filière et doivent reconduire une année entière alors que les difficultés se concentrent parfois sur quelques matières seulement. La reprise ne prend donc pas toujours le sens d'un nouveau départ. Elle peut aussi renforcer l'impression de répéter, sans progression suffisamment visible, un parcours déjà éprouvé⁴³.

Enfin, pour les enquêtés qui témoignent de formes de réengagement, ces mises ou remises au travail s'effectuent dans des conditions qui demeurent fragiles. Les récits réunis dans cette partie l'indiquent déjà. Même lorsque les

⁴² Le maintien dans la même formation peut également fonctionner comme un gage de continuité du parcours auprès des proches (cf. 4.1).

⁴³ Cette tension se redouble dans l'organisation concrète du quotidien. Le redoublement libère parfois du temps, parce que certains enseignements ont déjà été suivis ou validés, mais ce temps n'est pas nécessairement réinvesti dans le travail universitaire. Dans un contexte où les attentes d'autonomisation financière s'accroissent, il peut être progressivement occupé par un emploi salarié, qui vient concurrencer les études (cf. 4.4).

enquêtés parviennent à se réengager, les bases méthodologiques restent souvent précaires, les changements de pratiques demeurent limités et les appuis collectifs, qu'ils relèvent des pairs ou d'acteurs institutionnels, apparaissent peu fréquents. Les efforts fournis ne trouvent pas toujours de traduction immédiate dans les résultats. Les enquêtés découvrent de nouvelles exigences et le travail universitaire reste fréquemment mené de manière solitaire. Dans ces circonstances, les enquêtés qui parviennent à tenir davantage dans la durée soulignent aussi le coût de cette persévérance. Le récit d'Orlane donne à voir, comme d'autres matériaux du corpus, les effets de l'autocontrainte sur le rapport à soi et sur l'énergie nécessaire au maintien d'un effort régulier :

C'était pas évident de devoir me forcer à être régulière, à bien faire les devoirs [...]. Parfois, je commençais à me dire que j'allais faire ça plus tard, ou juste j'y arrivais pas, mais je devais vraiment me « forcer » [...]. Puis après, j'étais juste sur mon tél', donc je me sentais pas bien très rapidement [...]. Je m'y remettais (Orlane)

L'enquêtée cherche à tenir dans la durée, tout en éprouvant rapidement les signes d'un épuisement psychique. Sa régularité repose sur une tension continue entre son temps disponible, sa capacité à l'investir dans le travail universitaire et la fatigue qui fragilise son engagement académique. Cette capacité à se contraindre, à préserver une certaine régularité et à intégrer des temps de travail dans le quotidien prolonge les logiques observées dans les parcours des « non-admis actifs » (cf. 3.3). Elle renvoie à une forme d'investissement solitaire, marquée par un sentiment croissant d'isolement et, pour les enquêtés qui en ont déjà fait l'expérience, par la crainte d'un effort à perte.

En somme, tous les enquêtés ne connaissent pas ces moments de réengagement, et tous ne parviennent pas à les tenir dans la durée. Leur stabilisation reste fragile, notamment lorsque l'usure accumulée se combine à des conditions matérielles et affectives insuffisamment consolidées. Pour ceux qui décrivent ces moments de remobilisation, un trait ressort toutefois nettement. La reprise repose souvent sur une responsabilisation individuelle, portée par l'injonction à réussir et le poids de l'échec antérieur. Dans le corpus, l'acculturation progressive aux attentes du supérieur, les acquis antérieurs et l'allègement partiel de certaines charges peuvent soutenir la remise au travail. Ils permettent aux enquêtés de fixer des objectifs parfois modestes, comme maintenir l'assiduité ou respecter les rendus, ou d'installer des méthodes plus régulières. Ces remobilisations restent néanmoins fragiles. Le travail demeure largement solitaire, ses coûts physiques et psychiques restent élevés. Elles s'inscrivent ainsi dans des temporalités souvent limitées, avant que l'absentéisme, des résultats en décalage avec l'effort fourni ou un sentiment croissant de perte de sens ne viennent enrayer la dynamique.

4.4 Des appuis institutionnels mobilisés à la marge : dispositifs pédagogiques d'accompagnement et recours ponctuels aux services universitaires

En parallèle des remobilisations construites à partir de l'expérience « ordinaire » des études, certains enquêtés mobilisent des dispositifs destinés à éviter une rupture immédiate ou à rendre leur parcours plus soutenable. À l'échelle du corpus et des années de supérieur suivies ici, ces recours restent minoritaires. Ils méritent toutefois d'être examinés de près. Dans notre matériau, nous distinguons deux registres principaux. Nous examinons d'abord les dispositifs pédagogiques qui offrent aux enquêtés des cadres de poursuite ou de reprise plus soutenant, qu'il s'agisse du statut AJAC, des « filières aménagées » ou des années préparatoires dites « L0 ». Nous revenons ensuite sur des recours plus ponctuels aux aides proposées par l'Université de Lille, lorsque les difficultés prennent la forme d'une demande adressée à l'institution⁴⁴.

Ces recours, bien que marginaux au sein du corpus, indiquent un déplacement significatif du rapport à l'institution. Certains enquêtés cessent progressivement de percevoir l'université uniquement comme une instance d'évaluation. Ils parviennent alors à dépasser, au moins partiellement, les logiques de non-recours et d'autonomie qu'ils pouvaient valoriser jusque-là. Dans les entretiens, cette mobilisation prend des formes différentes selon les parcours. Certains enquêtés s'y engagent pour continuer malgré les difficultés et tenter de préserver une possibilité de réussite. D'autres y viennent après des échanges avec leurs proches, ou plus ponctuellement avec des enseignants, qui les encouragent à ne pas interrompre leur parcours. Pour quelques-uns, elle devient surtout pensable au moment où une information nouvelle rend visibles des options jusque-là mal connues ou difficilement envisageables.

Concernant le premier registre, celui de l'inscription dans des dispositifs pédagogiques d'accompagnement, l'AJAC occupe une place particulière. Dans le cadre du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence », le dispositif AJAC occupe une place particulière, car il existe dans les deux formations à l'origine de l'enquête, la LLCER Anglais et les Lettres modernes. Dans le suivi quantitatif, nous avons donc choisi d'interroger plus précisément les étudiants ayant expérimenté ce dispositif dans ces deux filières. Les étudiants du panel inscrits en L1 en 2023-2024, puis entrés dans ce dispositif à N+1, décrivent une situation fragile. Les difficultés concernent d'abord l'inscription administrative, signalée par 43 % d'entre eux, puis l'organisation de l'emploi du temps, mentionnée par 38 %. Plus de la moitié des étudiants concernés, soit 52 %, se déclarent en désaccord avec l'affirmation selon laquelle ils parviennent à gérer leur emploi du temps. Le soutien institutionnel demeure, lui aussi, faiblement reconnu. Seuls 19 % jugent satisfaisant l'accompagnement administratif et 33 % celui de l'équipe pédagogique (Études & Synthèses n°44, octobre 2025). Les entretiens prolongent ces constats. Les quelques enquêtés du corpus ayant connu l'AJAC décrivent un dispositif susceptible de soutenir la poursuite d'études, mais dont les effets restent fragiles lorsqu'il se combine à des difficultés d'inscription, à des emplois du temps complexes et à un accompagnement insuffisamment stabilisé⁴⁵. Parmi eux, le parcours de Victoria offre un point d'observation particulièrement éclairant des ces mêmes difficultés.

⁴⁴ Les analyses présentées ici portent toutefois sur un corpus restreint, composé d'étudiants confrontés à des situations de fragilisation ou à un décrochage effectif. Les observations recueillies ne permettent donc pas d'évaluer les effets généraux de ces dispositifs sur l'ensemble des trajectoires étudiantes. Elles éclairent plus précisément la manière dont ces appuis s'inscrivent, pour une partie limitée d'un corpus dits de « décrocheurs », dans des trajectoires déjà éprouvées.

⁴⁵ Le faible nombre d'enquêtés directement concernés par le statut AJAC tient en partie aux difficultés rencontrées pour repérer et recruter ces profils dans l'enquête. Pour documenter cet objet malgré cette limite, nous mobilisons à la fois des récits de première main et, plus ponctuellement, des propos rapportés par des enquêtés ayant côtoyé des pairs en AJAC. Ces matériaux indirects ne donnent pas accès au vécu du dispositif avec la même précision que les entretiens directement concernés. Ils éclairent toutefois les représentations associées à ce statut, les incertitudes qui l'entourent et les formes de stigmatisation qu'il peut susciter dans les trajectoires étudiantes.

Encart n°11 (portrait) : L'expérience de l'AJAC, entre débrouille institutionnelle, charge morale et fragilité organisationnelle

Dès la fin de son premier semestre, Victoria anticipe une validation partielle de son année et cherche à comprendre les suites possibles. Elle sollicite à plusieurs reprises le secrétariat, mais les réponses reçues ne lui permettent pas de se représenter clairement ce que pourrait impliquer une poursuite en AJAC. Le terme circule dans les échanges, sans faire l'objet d'une explication suffisamment précise. Il ne devient intelligible qu'au moment des résultats, lorsqu'elle le découvre inscrit dans son relevé : « *Quand j'ai vu AJAC sur mes résultats, je ne savais pas... j'ai dû chercher sur internet.* » Pour Victoria, l'entrée dans ce statut commence donc par un travail d'auto-information. Elle doit chercher seule des éléments de compréhension, identifier les implications concrètes de son inscription et s'appuyer sur des échanges informels avec quelques redoublants. Cette incertitude déborde sur la pause estivale et transforme une période supposée clore l'année universitaire en temps d'anticipation inquiète. L'inscription confirme cette faible lisibilité. Victoria ne parvient pas à passer par les voies ordinaires, puisque la « *Licence 2 n'apparaissait même pas* » dans l'interface. Elle doit alors contacter successivement plusieurs services avant qu'un agent ne l'inscrive finalement à sa place. Dans son cas, la possibilité de poursuivre en AJAC dépend ainsi d'un travail administratif peu anticipé, fait de recherches, de relances et d'identification progressive des bons interlocuteurs.

Une fois inscrite, Victoria doit rendre cette poursuite concrètement praticable. Elle repère elle-même les enseignements à suivre, croise les listes de cours, ajuste les horaires et tente d'éviter les chevauchements entre les rattrapages de L1 et les enseignements de L2. L'expérience de l'AJAC engage alors un travail d'organisation coûteux, car l'étudiante doit composer simultanément avec deux niveaux d'études, deux ensembles d'exigences et des temporalités pédagogiques qui ne s'ajustent pas toujours les unes aux autres. Les difficultés tiennent autant à la charge de travail qu'à la nécessité de construire elle-même les conditions pratiques de sa présence en cours : « *On nous laisse nous débrouiller... c'est à nous de trouver les cours.* » Cette organisation fragile pèse aussi sur la manière dont Victoria occupe sa place dans l'espace universitaire. Lorsqu'elle retourne dans des cours de L1, elle confie ne « *pas aimer que ça se sache* ». La poursuite en AJAC lui permet de ne pas recommencer entièrement l'année, mais elle rend aussi visible une validation incomplète, parfois difficile à assumer face aux autres étudiants. Victoria éprouve alors une position intermédiaire, entre deux promotions, marquée par le sentiment de décalage et par la crainte du regard des pairs. Victoria partage cette expérience avec une seule amie également AJAC, ce qui lui permet de sortir partiellement de l'isolement. Avec le temps, elle mobilise aussi ce qu'elle a elle-même découvert difficilement pour aider d'autres étudiants à mieux comprendre le dispositif et les attentes universitaires :

S'il y a besoin de cours, on y envoie. Avec mes copains, on révise les partiels ensemble, on fait beaucoup de travaux de groupe [...]. Dès que je peux, je réponds. [...]. On a été à leur place quand on manque un cours, on sait ce que c'est [...]. Puis, je commençais à leur parler de l'AJAC car moi j'y avais pas eu accès, ils étaient étonnés mais fallait bien qu'ils sachent.

L'aide apportée aux autres lui permet de donner une utilité à une expérience d'abord vécue comme peu lisible et moralement difficile. La transmission de cours, les révisions collectives et l'explication du statut AJAC contribuent à transformer partiellement cette position intermédiaire en ressource. Le soutien familial joue également un rôle important. Victoria échange « *tous les jours* » avec sa mère, qui ne la « *met pas sous pression* » et lui permet de maintenir une représentation encore soutenable de son parcours : « *Même si j'arrêtais, ce ne serait pas grave... ils savent que je fais de mon mieux.* » Cette parole familiale ne résout ni les difficultés d'organisation, ni le sentiment d'une année partiellement perdue, mais elle atténue la pression morale associée à la non-linéarité du parcours. Au fil de l'année, Victoria décrit aussi une évolution de son rapport au travail universitaire. En L2, elle dit « *faire moins d'heures mais être plus efficace* » et mieux comprendre « *la manière dont les profs fonctionnent* ». Cette remobilisation reste toutefois fragile, car elle prend place dans une organisation difficile à stabiliser. Les chevauchements entre niveaux, la construction incertaine de l'emploi du temps et les exigences croissantes de la L2 finissent par rendre l'année « *super compliquée* ». À mesure que la poursuite en AJAC devient plus lourde à tenir, Victoria anticipe un redoublement l'année suivante, afin d'« *être sereine et comprendre ce que [elle] fait* ». Après avoir accepté l'AJAC pour ne pas avoir le sentiment de perdre une année, elle envisage finalement un parcours plus linéaire, moins pour renoncer à la progression que pour se dégager des contraintes pratiques et morales associées à au statut d'AJAC.

L'expérience de Victoria montre que l'AJAC peut ouvrir une possibilité de maintien dans les études, mais au prix d'un important travail d'ajustement. Dans son cas, la continuité du parcours repose moins sur un accompagnement

stabilisé que sur une forte débrouille individuelle, des solidarités entre pairs et un soutien familial qui rend l'expérience de ce statut plus supportable. Cette poursuite s'accompagne en effet d'une charge pratique et morale élevée : comprendre les règles du statut, coordonner des emplois du temps fragmentés, assumer une position intermédiaire et produire soi-même une partie des conditions nécessaires pour continuer. L'AJAC apparaît ainsi comme une ressource fragile, dont les effets dépendent largement du travail d'organisation pris en charge par les étudiants eux-mêmes.

Ensuite, quelques enquêtés évoquent également leur passage par des filières aménagées ou par des années préparatoires de type « L0 » au cours de leur trajectoire. Ces recours interviennent souvent après une ou deux années dans le supérieur. Les enquêtés les décrivent comme des cadres d'études plus protecteurs, plus étroitement accompagnés et souvent plus soutenant sur le plan relationnel. Nous observons toutefois qu'ils s'inscrivent le plus souvent dans des trajectoires déjà éprouvées, ce qui tend à limiter leur portée malgré les appuis qu'ils peuvent offrir. Après deux années en première année de Licence générale, puis une année d'interruption des études durant laquelle il occupe un emploi, Kylian rejoint une Licence aménagée :

J'ai cherché une Licence un peu plus aménagée, on va dire, par rapport à mes capacités. Et c'est là que je suis tombé sur la Licence [« aménagée »] à Lille. [...] On a été accompagnés tout le long de l'année, c'était assez bien, que ce soit au niveau de l'ambiance ou au niveau des professeurs, ils nous accompagnaient. Mais malheureusement, j'ai remarqué que les notes ne suivaient pas, je me sentais à côté malgré leurs efforts. Et donc à partir du mois d'avril, pendant les contrôles continus du deuxième semestre, je me suis dit que j'allais m'arrêter là. (Kylian)

L'enquêté identifie clairement les appuis offerts par ce nouveau cadre. Il insiste sur l'accompagnement, l'ambiance de travail et l'attention portée aux étudiants. Dans son cas, les aides proposées rendent l'expérience plus supportable pendant un temps. Toutefois, le sentiment de rester « à côté » demeure, d'autant plus fortement qu'il s'inscrit dans une filière pourtant pensée pour accueillir des profils plus vulnérables. De son côté, Sabrina s'engage dans une « L0 » après une première expérience très difficile dans le supérieur, suivie d'une sortie temporaire au cours de laquelle son retour au foyer familial s'effectue dans un climat de tension. Les conflictualités latentes avec son père, le sentiment de ne plus trouver de place clairement légitime dans le quotidien domestique et la perte de sens associée à l'arrêt des études la fragilisent fortement avant sa reprise. Elle envisage alors la L0 comme une année de transition, susceptible de lui offrir un cadre plus progressif pour reprendre appui dans les études :

En L0, ça allait, le niveau je l'avais déjà vraiment, c'était super, on s'entendait tous bien, y'avait vraiment beaucoup d'entraide [...] je sentais que j'y arrivais, c'était même facile [...], j'avais 16 de moyenne [...]. Mais en L1, je suis restée dans l'état d'esprit de la L0... et je me suis rendu compte que ce n'était pas juste lire, mais comprendre. J'ai raté le premier semestre et je travaillais la nuit pour rattraper, mais plus je travaillais, moins je comprenais. (Sabrina)

La L0 joue bien, dans un premier temps, un rôle de remobilisation. Sabrina y retrouve un sentiment de compétence, un collectif d'entraide et la possibilité de se projeter de nouveau dans une réussite universitaire. Mais ce réengagement reste fragile, car il se construit dans un cadre transitoire dont les exigences ne préparent que partiellement au passage en L1. Lorsque les attentes pédagogiques se déplacent vers un travail plus approfondi de compréhension des contenus, l'enquêtée se retrouve de nouveau en difficulté. Face aux difficultés rencontrées, elle met alors en place un surinvestissement solitaire, largement analogue à ce que nous avons déjà décrit par ailleurs chez les « non-admis actifs » (cf. 3.3). Déjà marquée par le stigmate d'un échec antérieur, elle tente alors de compenser seule l'écart qui se creuse entre l'investissement fourni et les résultats obtenus. L'allongement des journées de travail, le fait de « boire énormément de café » et de ne presque plus dormir, ainsi que les critiques parentales sur ses méthodes d'organisation renforcent son isolement face aux exigences universitaires. Faute de repères suffisamment ajustés et de soutien mobilisable, elle ne parvient plus à envisager d'autre réponse que l'intensification de son travail, jusqu'à l'épuisement.

Les dispositifs comme l'AJAC, les filières « L0 » ou les Licences aménagées apportent des appuis réels aux quelques enquêtés concernés. Dans les récits, ils peuvent rendre certaines reprises plus soutenables, en offrant des conditions de poursuite mieux ajustées et des arguments pour légitimer cette continuité auprès des proches, parfois aussi auprès des enquêtés eux-mêmes. Leur portée reste toutefois fragile. Les difficultés rencontrées en AJAC, comme celles liées à l'entrée dans une filière aménagée ou une année préparatoire de type « L0 », montrent que ces dispositifs interviennent souvent après des parcours déjà marqués par la fatigue, le stigmate de l'échec et la recomposition progressive des pressions socioéconomiques (Cf. 4.5). Ils soutiennent donc la reprise, sans toujours suffire à stabiliser durablement le réengagement dans les études.

Dans un second temps, lorsque les trajectoires se prolongent au-delà de la première année de Licence générale, les matériaux font apparaître, chez quelques enquêtés, un recours plus explicite aux aides institutionnelles. Après une première période souvent marquée par l'évitement, l'isolement ou la volonté de tenir par soi-même, certains

sollicitent des appuis plus formalisés lorsque les difficultés ne peuvent plus être contenues par les seuls ajustements individuels, familiaux ou amicaux. Ces recours restent minoritaires dans le corpus, mais ils signalent un déplacement dans la manière dont les enquêtés s'adressent à l'institution (cf. supra). Le parcours de Nathan illustre ce déplacement. Son récit distingue explicitement deux temps, puisque lors de sa première expérience en LLCER anglais, il ne sollicite pas l'assistante sociale, tandis que ce recours intervient plus tard, en sociologie, lorsque sa situation familiale et financière devient suffisamment saillante pour être formulée auprès d'un service social :

J'ai déjà eu des rendez-vous avec l'assistante sociale pour parler de ma situation, etc. que ce soit avec mon père ou financière [...] Elle m'avait proposé un truc [...], une « aide ponctuelle » je crois. En gros j'ai eu 300 euros. Et c'était toujours bon à prendre. J'ai pris. Mais non quand j'étais en anglais je n'ai jamais visité une assistante ou quoi que ce soit alors que pareil ça m'aurait été utile. (Nathan)

Nathan indique également qu'il connaissait certaines possibilités, qu'il avait posé des questions, mais qu'il n'avait « pas sauté le pas ». La mobilisation de l'aide suppose donc un franchissement subjectif. L'information existe, mais elle ne suffit pas. L'enquêté doit encore se sentir autorisé à demander, accepter d'exposer une situation personnelle et transformer une difficulté vécue comme ordinaire ou diffuse en demande institutionnelle. En parallèle, le cas de Ludivine renvoie à un autre type de recours. Celui-ci concerne moins une demande d'accompagnement global qu'une incertitude administrative autour de son inscription et de l'évolution de ses droits à la bourse :

J'avais peur à ce moment-là que ma bourse saute [...], je comprenais pas et elle avait fait une intervention dans notre groupe de TD, littéralement [...] je ne savais pas vers qui me tourner. Je me suis dit que dans le pire des cas, si ce n'est pas elle, elle peut me réorienter vers la bonne personne. (Ludivine)

L'enquêtée sollicite une aide dans un moment d'inquiétude très concret, lorsqu'elle craint que sa bourse « saute » et qu'elle ne sait pas vers qui se tourner. Le recours devient possible parce qu'une professionnelle est intervenue dans son groupe de TD, ce qui transforme un service institutionnel difficile à identifier en personne ressource repérée et accessible. Même si Ludivine ne sait pas encore si cette interlocutrice pourra répondre directement à sa demande, elle l'identifie comme un point d'entrée capable de la réorienter vers « la bonne personne ». L'effet produit reste circonscrit, mais il n'est pas négligeable. Ludivine dit ainsi avoir été rassurée vis-à-vis de ses bourses, la professionnelle clarifiant une situation qu'elle interprétait comme une possible perte de droits ou d'argent.

Pour ces quelques cas, les aides institutionnelles apparaissent donc comme des appuis ponctuels, mobilisés face à une difficulté devenue suffisamment identifiable pour être adressée à un interlocuteur professionnel. Le cas de Maëlle introduit toutefois un déplacement. Elle est la seule enquêtée du corpus à formuler, à ce moment du parcours, un désir de suivi plus prolongé. Ce recours s'inscrit dans une trajectoire déjà marquée par le redoublement, la réduction du temps passé sur le campus et les difficultés à concilier activité salariée et attentes universitaires. Les enjeux cognitifs qu'elle identifie progressivement jouent ici un rôle important, non parce qu'ils résumeraient l'ensemble de ses difficultés, mais parce qu'ils lui permettent de rendre sa demande d'aide plus légitime à ses propres yeux. C'est par ce biais qu'elle parvient à franchir le pas d'un accompagnement psychologique au Service de santé étudiant :

Avec les années qui passent et que t'es toujours en L1... tu te dis qu'il faut bien faire quelque chose d'autre à côté. [...] J'avais l'impression d'avoir trouvé un équilibre... Mais à un moment ça devenait trop compliqué, j'ai fini par aller voir quelqu'un à l'université, une psychologue. [...] Une aide extérieure serait la bienvenue. [...] Ça m'a fait du bien, vraiment... Mais en même temps, ça m'a fait réaliser à quel point j'étais loin de ce qu'il fallait pour valider... et que j'arriverais pas à rattraper tout ça dans l'année. (Maëlle)

Le verbatim donne ainsi à voir l'ambivalence de cette aide. La rencontre avec la psychologue soulage Maëlle, lui permet de nommer certaines difficultés et ouvre la possibilité d'un accompagnement moins ponctuel. Mais ce travail d'élucidation rend aussi plus visible l'ampleur de l'écart avec les attendus universitaires. L'appui institutionnel soutient donc la compréhension de la situation sans relancer immédiatement la dynamique académique. Il permet surtout à l'enquêtée de reconnaître ce qui ne tient plus, dans un moment où les conditions concrètes de validation paraissent déjà trop fragilisées.

Au total, poursuivre ou reprendre des études après une première fragilisation exige souvent des enquêtés un investissement important, à la fois en efforts, en temps et en énergie (cf. 4.1 et 4.3). Cette séquence s'accompagne d'une peur de l'échec plus explicitement formulée et d'un besoin plus fort de stabiliser une projection durable dans les études. D'un côté, les entretiens confirment la force des logiques de non-recours, qui ne concernent pas seulement l'entrée dans le supérieur, mais peuvent se prolonger jusqu'aux sorties définitives de l'université (cf. Rapport n°12, partie 3). Pour nombre d'enquêtés, les difficultés restent longtemps traitées dans un cadre solitaire,

familial ou amical, sans être pleinement adressées à l'institution. De l'autre, les situations analysées ici montrent que cette logique peut être partiellement déplacée lorsque les enquêtés identifient un interlocuteur, acceptent de formuler une demande ou trouvent, dans un dispositif, des conditions plus praticables pour continuer. Ces appuis demeurent toutefois limités dans leurs effets. Ils interviennent souvent tardivement, après une première séquence universitaire déjà éprouvante, lorsque les difficultés académiques, administratives, financières ou psychologiques se sont déjà accumulées.

4.5 Persister dans le supérieur sous contraintes : réengagements fragiles, usure académique et pressions familiales puis personnelles à l'autonomisation

À mesure que les réinscriptions se cumulent, les enquêtés font face à de nouvelles pressions socioéconomiques. Celles-ci ne concernent plus seulement la possibilité de valider la Licence générale, ou a minima la première année, mais plus largement la capacité à maintenir une trajectoire d'études et d'autonomisation socialement légitime⁴⁶. Nous examinons d'abord la manière dont, malgré des formes de réengagement observées chez certains, l'usure académique et relationnelle pèse progressivement sur le maintien dans les études. Les récits mettent alors en évidence l'érosion des routines de travail et l'exposition croissante au stigmate du « décrochage ». Nous analysons ensuite comment les pressions normatives, familiales et matérielles redéfinissent les conditions dans lesquelles la poursuite d'études reste légitime. Ces tensions se construisent à l'articulation entre l'exigence de réussite universitaire, l'injonction à l'autonomisation, notamment financière, et la difficulté à élaborer une alternative hors des études qui soit à la fois pensable et praticable.

Pour certains enquêtés, l'entrée dans une nouvelle formation s'accompagne d'une volonté de réengagement, souvent soutenue par des conditions matérielles et d'études plus favorables au sein d'une filière encore appréciée (cf. 4.5). Les récits montrent toutefois que cet effort demeure fragile lorsque les premières difficultés réapparaissent. Plusieurs enquêtés décrivent avec culpabilité la reconduction de pratiques qu'ils associent eux-mêmes à leurs difficultés passées, qu'il s'agisse de l'affaiblissement des routines de travail, du non-respect des échéances universitaires, de la progression de l'absentéisme ou de la baisse de motivation. Les premiers résultats du contrôle continu, lorsqu'ils sont jugés décevants, occupent alors une place importante dans l'interprétation du parcours. Ils réactivent le sentiment d'un nouvel échec possible, d'autant plus fortement que les expériences antérieures ont déjà été marquées par des formes de désengagement, de rupture ou d'échec. Le parcours de Gabin condense nettement cette dynamique. Après un réinvestissement très intense au second semestre de sa première année en Licence générale, il reprend ses études avec des repères qu'il juge plus solides. Pourtant, après quelques mois, ses pratiques de travail se dégradent :

Ça se traduisait plus par le fait que je retardais. Avant, je rentrais le soir, je retravaillais directement les cours que j'avais faits la journée. Là, j'attendais fin de semaine. Quand il y avait un TP, je le faisais vraiment le matin même. Ça veut dire, l'après-midi il y avait le TP et le devoir à rendre, je le faisais le matin même le devoir. Si ce n'est pas en recopiant sur quelqu'un d'autre, genre sur une autre copine. C'est ça, beaucoup moins d'organisation. (Gabin)

La reprise quotidienne cède d'abord la place à une organisation hebdomadaire différée, puis à un travail de dernière minute et, en dernier recours, à l'appui sur le cours d'un pair. Dans le récit de Gabin, cette dégradation prend d'autant plus de poids qu'elle contredit l'idée selon laquelle les acquis de l'année précédente auraient dû permettre de mieux tenir dans la durée. L'échec, progressivement anticipé, puis admis comme possible, rouvre alors une période d'indétermination marquée par le désengagement et par l'absence de perspectives clairement stabilisées. Nous observons ici, chez Gabin comme chez d'autres enquêtés du corpus, une difficulté récurrente à maintenir des efforts dont ils connaissent pourtant le coût et les exigences, précisément parce qu'ils les ont déjà consentis par le passé (Cf. 3.2 et 4.3).

Pour d'autres enquêtés, le maintien dans le supérieur relève davantage d'une poursuite par défaut. L'inscription se prolonge, mais les récits font apparaître une capacité réduite à se projeter dans un avenir académique et à redonner sens au travail universitaire. Dans ces situations, l'affaiblissement des pratiques d'étude nourrit progressivement la mise à distance de la formation, tandis que l'isolement relationnel et le sentiment de ne plus être pleinement à sa place dans l'espace universitaire rendent plus coûteux le maintien d'une position d'étudiant. Charlotte constitue un cas particulièrement marqué de ce type d'expérience, dans la mesure où sa deuxième L1 ne comporte plus que deux matières à repasser :

⁴⁶ Pour certains enquêtés [19/27], que nous savons déjà être des « sortants définitifs », les expériences analysées ici se chevauchent avec celles étudiées dans la troisième partie du rapport, consacrée aux sorties « définitives » et non diplômantes de Licence générale (cf. Rapport n°12, partie 3).

Franchement, à ce moment-là, j'avais envie de rien. J'allais en cours, mais j'avais l'impression d'être là sans être là. J'écoutais pas vraiment, je prenais plus trop de notes... Je faisais juste acte de présence parce qu'il fallait y aller, mais dans ma tête, je n'étais plus du tout dans la fac. [Tu faisais quoi en dehors de ces cours ?] Au début, beh, je rentrais, je dormais, je mangeais, et quand j'avais cours, c'était pareil, j'y allais. (Charlotte)

La formule « être là sans être là » illustre une routine universitaire progressivement vidée de sa fonction d'organisation et d'engagement. Charlotte continue à se rendre en cours, mais cette présence ne s'accompagne plus d'un investissement effectif dans le travail académique. Dans son cas, la réduction de la charge horaire défait les dernières prises qui structuraient encore le rapport aux études. Tous les enquêtés concernés ne connaissent pas une situation aussi allégée, mais son récit rend particulièrement visible le vertige produit par le passage d'un fort investissement l'année précédente à un quotidien universitaire désormais peu structuré, faiblement rythmé par les cours et difficile à réinvestir. Les entretiens montrent ainsi que l'allègement de la charge horaire, lorsqu'il ne s'accompagne pas de cadres de travail stabilisés ni de sociabilités structurantes, peut participer à une usure progressive de l'engagement universitaire, amenant les enquêtés à expérimenter des formes de « décrochage » dits « passifs » dont les expériences ont été retracées précédemment (cf. 3.2).

En parallèle, certains enquêtés se montrent plus sensibles à un quotidien universitaire dont ils se sentent progressivement tenus à distance. Cette mise à distance se joue notamment dans les rapports aux pairs. Certains choisissent de ne pas s'y intégrer pleinement, afin de préserver un investissement universitaire qu'ils jugent déjà fragile ; d'autres éprouvent, au contact des étudiants de leur promotion, le sentiment de ne plus être pleinement à leur place, voire d'être renvoyés au stigmate du « décrochage ». À cela peuvent s'ajouter certaines remarques d'enseignants, vécues comme des rappels explicites de difficultés que les enquêtés savent déjà traverser.

Pour rappel, les sociabilités observées dès la première année restaient déjà largement « instrumentales », dans la mesure où elles permettaient surtout de récupérer des cours, de vérifier une consigne ou de coordonner ponctuellement un devoir, sans toujours constituer des liens suffisamment stables pour soutenir un travail collectif ou un sentiment d'appartenance à la promotion. Elles s'inscrivaient ainsi dans un contexte déjà marqué par une tendance à l'isolement relationnel (cf. 2.5). Lorsque les inscriptions se prolongent, cette logique se maintient le plus souvent et tend même à se renforcer. Le décalage d'âge avec les autres étudiants, mais aussi l'injonction récurrente à réussir, conduisent certains enquêtés à se tenir à distance de leurs pairs, perçus comme des sociabilités susceptibles de fragiliser leur capacité à maintenir un engagement universitaire. Pour Camille, l'investissement dans les études s'organise à distance des sociabilités de promotion :

Aussi, j'ai voulu pas trop voir les gens dans ma promo', j'me disais que « ça allait être une perte de temps » [...] Franchement... Je m'en sortais pas trop mal (Camille)

Son récit oppose le travail universitaire, investi comme une priorité, aux relations avec les autres étudiants, perçues comme susceptibles de détourner du temps nécessaire à la réussite. Cette tension prolonge des difficultés déjà rencontrées lors de l'entrée dans le supérieur. Avec le temps, les enquêtés qui ne parviennent pas à s'inscrire dans des sociabilités liées au travail universitaire se trouvent privés de ressources importantes pour tenir dans la durée. Le partage de cours, l'entraide méthodologique ou le soutien moral entre pairs peuvent en effet constituer des appuis décisifs pour maintenir l'engagement dans les études (cf. 2.4 et 2.5). En plus des formes de distance que s'imposent les étudiants eux-mêmes, dans certaines situations, à mesure que les années en L1 s'accumulent, les interactions avec les pairs ou les enseignants peuvent devenir des espaces d'exposition au stigmate du « décrochage ». Pour plusieurs enquêtés, la dégradation du rapport à soi transforme alors certaines remarques, même ordinaires, en épreuves supplémentaires, dans la mesure où elles viennent rappeler une situation d'échec ou de décalage déjà fortement éprouvée. Jérémy exprime clairement les effets de ce type de remarque :

J'avais du mal à aller en cours puis à me lever... quand j'avais un peu de retard je n'y allais plus, parce que déjà, quand t'es plus vieux, le regard des autres étudiants... c'était pesant [...]. Surtout quand le prof' faisait une remarque, se faire afficher... J'avais très honte. J'étais parmi les plus âgés. Et je pensais souvent à ce que les autres pensaient de moi, les camarades, les amis, la famille, la société en général. (Jérémy)

La honte anticipée, l'exposition publique et la crainte d'être jugé alimentent ici une érosion de l'assiduité. Chaque absence renforce la difficulté à revenir en cours, surtout lorsque le retard risque d'exposer publiquement l'étudiant au regard du groupe. La liste qu'il égrène, « les camarades, les amis, la famille, la société en général », montre aussi que cette inquiétude déborde le seul cadre universitaire. Le jugement anticipé se construit à l'intersection du regard des pairs, des proches et d'une norme plus générale de réussite. Dans d'autres situations, cette mise à distance prend la forme de refus d'entraide de la part des camarades. Les récits rejoignent ici des mécanismes analysés par Millet, notamment dans le contexte du concours de santé. Il montre que les sociabilités de travail

peuvent constituer des ressources décisives pour s'approprier les cours, soutenir l'effort et résister au découragement. Mais ces appuis relationnels peuvent aussi se refermer lorsque la concurrence s'intensifie, à travers la rétention d'informations, le refus de prêter des cours ou la limitation de l'entraide entre pairs (op. cit.). Dans notre corpus, ces mécanismes prennent une forme socialement située lorsque des bacheliers professionnels décrivent leur difficulté à accéder aux groupes de travail étudiants, difficulté qui prolonge leur position scolaire minoritaire et parfois stigmatisée dans l'espace universitaire. Au-delà de la série du baccalauréat qui pèse déjà sur la manière dont les performances sont perçues par les pairs, le décalage d'âge et les traces visibles d'une trajectoire non linéaire alimentent aussi des jugements et des formes de mise à distance. Anissa rapporte à cet égard une situation particulièrement marquée dans le corpus, mais significative des effets relationnels que peut produire l'accumulation des difficultés :

Certains camarades refusaient de m'aider ou de partager leurs notes [...] ils pensaient que ma fatigue c'était des excuses et que je voulais laisser les autres travailler à ma place. [...] J'avais l'impression de ne pas « mériter » leur aide. (Anissa)

Les signes de fatigue sont interprétés par certains camarades comme un manque de sérieux, au nom d'un « mérite » implicitement associé au travail visible. L'absence d'aide et les échanges perçus « *dans son dos* » renforcent alors un isolement déjà marqué. Chez Sabrina, cette situation réactive en outre les effets d'un harcèlement scolaire vécu dans le secondaire et fragilise davantage sa confiance, au moment même où les années qui passent rendent l'injonction à la réussite plus pesante. Les autres étudiants ne savent pas nécessairement ce que les enquêtés ont traversé, ni ne les désignent explicitement comme « décrocheurs ». Mais ces perceptions partielles, ces rumeurs et ces mécanismes de mise à distance suffisent à réactiver, chez les enquêtés, le stigmate du « décrochage ». Pour les enquêtés interrogés, les récits montrent qu'avec le temps l'effort universitaire se délite, et parfois même la possibilité de l'engager, à mesure que l'espace universitaire devient plus difficile à investir et que le sens accordé à la réussite dans les études se fragilise. Cette usure académique et relationnelle s'articule progressivement à une mise en question plus forte de la légitimité du maintien dans le supérieur, pour soi comme auprès des proches.

À mesure que l'inscription se prolonge sans validation complète d'une année, les contraintes matérielles s'accumulent et les attentes familiales deviennent plus explicites. En première année, les tensions portaient surtout sur la légitimité des premières bifurcations et sur la capacité des enquêtés à expliquer une situation encore incertaine, alors même que leur propre lecture du parcours se trouvait déjà fragilisée (cf. 4.1). Dans ce contexte, le stigmate du « décrochage » continue de peser sur leur trajectoire. Il fragilise la reconnaissance de leur capacité à porter un jugement valable sur leur situation et se réactive tout au long de leur cheminement dans le supérieur, sous l'effet de pressions académiques, familiales, matérielles et personnelles progressivement recomposées. Avec le temps, ces tensions se recomposent autour d'injonctions plus contradictoires. Les enquêtés doivent à la fois continuer à réussir dans les études, sans toujours disposer des appuis nécessaires pour stabiliser leurs apprentissages, et commencer à gagner en autonomie, sans disposer davantage des ressources suffisantes pour construire une alternative hors de la filière engagée.

Ces injonctions contradictoires contribuent à prolonger le maintien dans le supérieur malgré les échecs. Elles accroissent aussi l'usure à mesure que les résultats obtenus et les effets attendus de l'investissement fourni deviennent plus incertains. Dans ces conditions, continuer relève d'un maintien sous contrainte, dont les perspectives se fragilisent progressivement. Les récits montrent que la légitimité du statut d'étudiant peut alors se trouver remise en cause, tandis que les proches offrent rarement un appui ajusté à cette incertitude. Ils acceptent peu la possibilité du « décrochage » et légitiment difficilement la formulation de projets alternatifs. Ludivine exprime fortement cette tension. Comme pour de nombreux enquêtés, la continuité des études s'inscrit dans une promesse familiale que l'enquêtée cherche encore à honorer, alors même qu'elle dit ne plus en pouvoir :

J'aime rendre ma famille fière [...] surtout ma mère est fière que j'aille plus loin qu'elle [...] il faut que je m'accroche, il faut que j'aie ma Licence, il faut que j'aie mon master, il faut que j'aie un diplôme. Je ne peux pas me dire : « Ah bah je vais arrêter ! » [...] Mais à là, je n'y arrivais plus puis je savais plus ce que mes parents voulaient, moi, fin' voilà quoi... [...] Je me sentais duper' (Ludivine)

Chez Ludivine, l'expression « *il faut* » exprime une pression fortement intériorisée, dont nous avons déjà souligné le poids dans la justification des reprises d'études et du travail fourni (cf. 4.1 et 4.3). Faute d'identifier une autre voie possible, elle conserve l'obtention du diplôme en Licence générale comme horizon légitime. Les difficultés de dialogue avec ses parents accentuent cependant le flou qui entoure cet horizon. Les attentes familiales demeurent présentes, mais elles ne se stabilisent pas sous la forme d'objectifs clairement définis. Au fil des épreuves rencontrées, Ludivine doit ainsi composer avec une injonction à continuer, sans toujours parvenir à interpréter ce qui est précisément attendu d'elle ni à construire un avenir d'études véritablement approprié.

Bien souvent, les enquêtés se trouvent pris dans une tension qui se renforce au fil de leur trajectoire. La réussite dans la formation engagée continue d'apparaître comme la voie la plus lisible vers l'autonomie, notamment vers

l'indépendance financière. Mais, à mesure que le sens des études se fragilise et que les échecs s'accumulent, cette perspective perd de son évidence, sans qu'une autre orientation se stabilise clairement. La difficulté tient aussi au faible caractère praticable des alternatives, alors même que les attentes d'autonomisation matérielle deviennent plus pressantes. Le récit de Nathan, comme celui précédemment analysé de Ludivine, éclaire cette forme de flottement. À la fin de sa deuxième année, il ne rejette pas sa formation, mais ne formule pas non plus d'autre projet suffisamment stabilisé pour engager une bifurcation :

J'étais sur la fin de ma deuxième année, je ne savais pas trop quoi faire [...], après j'étais bien... je m'imaginais pas faire autre chose. Je travaillais quand même plus, j'essayais de m'en sortir... de mon mieux [...]. Je voulais même continuer l'année suivante pour au moins me dire que je réussisse quelque chose [il prolonge sur les conséquences du non renouvellement de sa bourse dont il est informé lors de sa troisième rentrée, ce qui l'oblige à devoir trouver dans l'urgence une activité rémunérée]. (Nathan)

Son parcours fait surtout apparaître une manière de continuer à occuper l'espace universitaire dans l'incertitude, en essayant de tenir et de s'en sortir au mieux. Dans ce cas, l'absence de perspective crédible entretient une forme d'inertie dans les études. Celle-ci ne se défait qu'au moment où la contrainte économique, par le non-renouvellement de sa bourse, rend la poursuite d'études impossible et met alors fin à la possibilité de prolonger cette indétermination.

Dans un corpus largement composé d'étudiants issus de milieux aux ressources économiques limitées, le maintien en Licence générale dépend souvent d'un équilibre fragile entre aides publiques, soutien familial et capacité des enquêtés à justifier la poursuite de leur parcours. La perspective de la fin des droits à la bourse constitue à ce titre une source de pression grandissante, avant même l'interruption effective de l'aide⁴⁷, car elle rend plus incertaine la possibilité matérielle de continuer à étudier. Cette fragilisation des ressources disponibles transforme aussi les attentes familiales. D'abord relativement peu conditionnée, l'aide financière parentale se charge progressivement d'attentes plus explicites autour de la réussite, de l'autonomisation financière ou de la limitation du coût représenté par la poursuite d'études. Qu'ils cohabitent avec leurs proches ou qu'ils vivent déjà hors du foyer familial, les enquêtés doivent alors composer avec l'idée qu'ils doivent rendre plus visibles les effets de leur maintien à l'université, soit par la validation de leur année, soit par une capacité accrue à « gagner de l'argent ».

Ces attentes ne se formulent pas toujours directement dans les échanges familiaux, mais les entretiens montrent qu'elles pèsent sur la manière dont les enquêtés vivent leur maintien en Licence générale. Cette pression concerne plus fortement les décohabitants, pour lesquels le coût matériel des études devient plus directement visible dans les relations familiales. Dans un parcours déjà fragilisé par des redoublements successifs, Maëlle voit ainsi la pression maternelle à travailler en parallèle des études peser de plus en plus fortement sur sa capacité à justifier son maintien à l'université :

Déjà, ma mère m'a toujours dit de trouver un travail pour l'« expérience » [...], mais là, tu vois, le problème c'est qu'elle commençait à me faire comprendre qu'il fallait que je gagne de l'argent [...]. Donc moi, je recherche et j'ai travaillé, pour elle j'ai du temps avec mes redoublements mais c'est dur de lui faire comprendre que c'est épuisant les études. [...] Mais c'était surtout pour que moi ça ne me mette pas dans les problèmes avec mon loyer si elle, elle n'arrive pas à m'envoyer ce qu'il faut à temps. (Maëlle)

Pour Maëlle, la dépendance matérielle nourrit une incertitude plus générale, d'autant plus difficile à soutenir que les résultats universitaires restent fragiles. Dans son récit, l'activité rémunérée apparaît comme une manière de participer à l'effort familial. Elle rend la continuité des études plus acceptable, puisqu'elle manifeste une volonté de ne pas faire peser l'ensemble du coût de la formation sur les proches. Cette compatibilité reste toutefois coûteuse. Le cumul entre emploi et études, dans un contexte où la fatigue pèse déjà sur le quotidien, réduit le temps disponible pour le travail universitaire et fragilise un investissement académique déjà instable. Ce qui contribue parfois à légitimer la poursuite des études fragilise ici ses conditions concrètes. Dans ces conditions, les « sorties temporaires », comme nous l'avons analysé précédemment (cf. 4.2), peuvent apparaître comme une ressource ambivalente. Elles permettent parfois de desserrer provisoirement la pression liée aux études, de répondre aux attentes d'autonomisation par l'emploi ou de reconstruire des conditions de vie plus soutenables avant un éventuel retour en formation.

⁴⁷ Cette pression se renforce lorsque les familles ne peuvent plus soutenir la continuité des études, notamment lorsque des événements, comme la maladie ou la perte d'emploi d'un parent, fragilisent l'équilibre domestique. Ces configurations concernent plus souvent certains parcours de « départs définitifs », qui seront analysés dans la troisième partie du rapport (cf. Rapport n°12, partie 3).

Encart n°12 : Travail salarié et parcours étudiants, des effets différenciés selon l'intensité, le lien aux études et les contextes familiaux

Les effets du travail salarié sur l'expérience étudiante et la réussite dans les études ne sont pas univoques. Les travaux disponibles montrent qu'une activité rémunérée régulière et intensive, située au-delà de 15 à 18 heures hebdomadaires selon les enquêtes, réduit les chances de progression dans le cursus, surtout lorsqu'elle reste sans lien avec la formation suivie (Zilloniz, 2017), la relation entre emploi salarié et abandon ne se réduit pas à un effet mécanique. Bédoué et al. (2018) montrent que certaines activités occasionnelles peuvent ainsi s'associer plus fortement à l'abandon que des emplois plus intensifs, lorsque ces derniers s'articulent davantage à la formation, au champ disciplinaire de l'étudiant ou à son projet professionnel visé. Pour certains étudiants, le travail apparaît alors plus concret, plus rémunérateur ou plus immédiatement valorisant que des études dont les effets restent perçus comme abstraits ou incertains.

En même temps Les récits font apparaître une tension morale très partagée dans le corpus autour du coût que représente la poursuite d'études pour les familles. Lorsque l'accès à un emploi étudiant reste impossible, ou lorsque cette possibilité n'est pas explicitement discutée avec les parents, les enquêtés cherchent souvent à solliciter le moins possible leur entourage. Faute de ressources propres, ou parce que les parents craignent qu'une activité rémunérée nuise aux études, ils tentent de limiter leurs dépenses au maximum. Cette réduction des coûts vise à préserver l'équilibre familial, tout en composant avec des marges économiques étroites. Dans ces situations, le maintien en études place les enquêtés dans une position de justification croissante. Ils doivent montrer qu'ils ne pèsent pas excessivement sur l'économie familiale, alors même que leur trajectoire universitaire demeure incertaine. Émeline, qui vit au domicile parental dans une fratrie nombreuse, en donne une illustration :

On est [plusieurs frères et sœurs] et je veux pas que mes parents ils se privent que sur moi [...]. Non je ne vois pas mes parents me donner de l'argent [...]. Je ne suis pas égoïste en ce point-là [...] surtout que pour moi les études c'est compliqué et j'veux pas que ça « joue » sur eux. (Émeline)

Pour Émeline, l'aide parentale apparaît d'abord comme une source de culpabilité. Plus son parcours universitaire lui semble fragile, plus il devient difficile d'accepter que ses études représentent un coût pour ses parents. La poursuite d'études se trouve ainsi prise dans une double contrainte. Elle souhaite continuer à se donner une chance de réussir, tout en cherchant à limiter ce que cette poursuite implique matériellement pour sa famille. Son récit montre une situation précaire où le désir de maintien dans les études se combine à une forte inquiétude concernant les effets de ce maintien sur l'économie familiale. Cette tension limite aussi, dans certains cas, les formes plus affectives de soutien parental. L'aide familiale ne disparaît pas nécessairement, mais elle se trouve déjà chargée par l'inquiétude suscitée par un avenir universitaire incertain.

Construire un autre projet suppose des ressources inégalement disponibles dans le corpus. Les enquêtés doivent identifier les possibilités, accéder aux espaces d'information pertinents et accepter le coût symbolique, administratif et temporel d'un déplacement de trajectoire. Dans ce contexte, comme l'indiquent plusieurs entretiens menés auprès d'enquêtés encore inscrits dans l'enseignement supérieur, l'idée d'arrêter s'énonce souvent dans un vocabulaire de la crainte, du risque et du pari. Interrompre les études revient alors à prendre le risque de s'éloigner de l'objectif de diplomation, qui demeure l'horizon le plus lisible. Dans le même temps, se réorienter ou changer de situation ouvre de nouvelles incertitudes, avec le sentiment de différer encore l'accès à une trajectoire plus stabilisée.

En somme, pour les enquêtés dont le désir de réussite se prolonge sur plusieurs années dans l'enseignement supérieur, la continuité des études suppose de composer avec des pressions de plus en plus nombreuses. Les entretiens montrent que ces contraintes fragilisent un engagement souvent déjà précaire et rendent son maintien plus coûteux dans la durée. Les retards accumulés, les difficultés méthodologiques persistantes, l'isolement ou le décalage vis-à-vis des pairs, les pressions domestiques, les attentes parentales, les tensions budgétaires et le stigmate du « décrochage », désormais associé à une injonction croissante à l'autonomisation, forment un ensemble de contraintes dont les effets se cumulent à mesure que la trajectoire universitaire s'allonge. Pour une partie des enquêtés, la poursuite d'études demeure pourtant l'horizon le plus lisible. Cette situation peut rendre les bifurcations difficilement pensables, dans un contexte d'usure et d'affaiblissement de la capacité à se projeter, ou faire de toute réorientation une option particulièrement coûteuse. Chez certains, encore inscrits au moment de l'entretien, ces tensions alimentent une manière de tenir sous contrainte, en ajustant leurs efforts à des conditions d'études difficilement soutenables. Chez d'autres, dont le statut de « sortant définitif » au moment de l'entretien signale la bascule, elles ont progressivement fragilisé la perspective d'une diplomation par la voie universitaire, jusqu'à rendre la sortie du supérieur plus durablement envisageable (Cf. Rapport 12, partie 3).

4.6 Synthèse - Parcours sous contraintes : entre maintien précaire, sorties temporaires et acculturation limitée au supérieur

Pour les enquêtés dits « décrocheurs » dont l'expérience en première année de Licence générale se prolonge sur plusieurs années, la poursuite d'études demeure un horizon lisible, mais de plus en plus précaire. Les enquêtés encore inscrits ne renoncent pas nécessairement au diplôme. Ils doivent toutefois composer avec une accumulation de contraintes qui redéfinit progressivement les conditions de leur maintien dans le supérieur. Continuer suppose alors de tenir académiquement, de supporter le jugement réel ou anticipé, de préserver des liens familiaux traversés par des attentes parfois contradictoires et de rendre socialement défendable une présence prolongée à l'université.

En résumé :

Arbitrer après l'« échec » en Licence générale : le travail de justification sous contraintes et la disqualification progressive du jugement des décrocheurs sur leur propre trajectoire (4.1).

Malgré l'usure, les résultats insuffisants et parfois la perte de confiance dans la filière engagée, beaucoup d'enquêtés continuent, après l'expérience de l'« échec » lors de leur première entrée en Licence générale, d'accorder une valeur forte à la poursuite d'études. L'« après-échec » ouvre ainsi une période d'arbitrage contrainte, où ils doivent composer avec la norme d'une réussite linéaire, le stigmate associé à la non-validation et la difficulté à faire reconnaître des trajectoires plus discontinues, auprès des proches comme dans les cadres institutionnels. Avant même l'obtention des résultats définitifs, les récits montrent que les doutes à l'égard de la filière se formulent souvent trop tard ou dans des conditions trop incertaines, pour déboucher sur une bifurcation effective en cours d'année. Les interrogations émergent fréquemment après l'intersemestre, dans l'attente des résultats ou lorsque la perspective de réussite devient plus difficile à soutenir. À ce moment du parcours, les enquêtés connaissent peu les dispositifs accessibles et mobilisent rarement les espaces d'accompagnement. Lorsqu'ils tentent d'engager des démarches, ils se heurtent à des calendriers institutionnels peu ajustés aux temporalités réelles de leurs hésitations. La réorientation apparaît alors moins comme une bifurcation immédiatement praticable que comme une démarche reportée à l'année suivante, souvent via Parcoursup.

Dans ce contexte, le redoublement et le passage en AJAC constituent des formes de continuité ambivalentes. Ils permettent de rester inscrit dans le supérieur, de s'appuyer sur des crédits déjà validés et de donner une consistance institutionnelle à une année pourtant non validée. Pour certains, notamment parmi les « non-admis actifs », le redoublement soutient une reprise plus proactive, fondée sur l'idée de recommencer avec une meilleure connaissance des attendus. Pour d'autres, il fonctionne surtout comme une solution de maintien, plus défendable qu'une rupture ouverte, sans lever les difficultés matérielles, pédagogiques ou subjectives déjà rencontrées. L'AJAC occupe une place spécifique, souvent découvert tardivement et d'abord perçu comme une possibilité de poursuite inattendue, avant que ses implications concrètes ne soient pleinement comprises. Du point de vue des enquêtés, les réorientations à N+1 s'inscrivent quant à elles dans une recherche de sécurisation du parcours. Ils cherchent une formation plus vivable, plus ajustée à leurs intérêts, plus proche du domicile familial ou plus compatible avec leurs conditions concrètes d'existence. Mais cette bifurcation suppose un double travail de justification. Il faut rendre le nouveau choix acceptable auprès des proches, qui ne disposent pas toujours de repères pour légitimer une trajectoire non linéaire après un « échec », tout en produisant un projet cohérent, argumenté et crédible dans les procédures institutionnelles. Les rares appuis familiaux ou institutionnels observés montrent, par contraste, ce qui manque le plus souvent. Les rares appuis familiaux ou institutionnels observés montrent, par contraste, ce qui manque le plus souvent aux autres enquêtés. Lorsqu'un proche reconnaît le redoublement comme une suite possible du parcours, ou lorsqu'un accompagnement aide à identifier les formations accessibles, à comprendre les délais et à formuler le projet attendu, l'enquêté dispose de davantage de prises pour donner sens à sa trajectoire.

Au terme de l'analyse, l'« échec » apparaît comme une expérience largement partagée, mais inégalement éprouvée selon les formes de continuité mobilisées. Dans tous les cas, la non-validation fragilise le rapport des enquêtés à leur propre trajectoire, parce qu'elle les conduit à devoir justifier la suite auprès de leurs proches comme de l'institution. Cette mise en question de leur jugement sur leur parcours tend aussi à entamer la légitimité qu'ils s'accordent à décider eux-mêmes de ce qui serait tenable, souhaitable ou réaliste pour la suite.

Les « sorties temporaires » : une (première) expérience hors des sentiers battus, entre retrait stratégique, désengagement contraint et recomposition des appuis (4.2).

Les « sorties temporaires » désignent des retraits provisoires de la Licence générale dont le caractère réversible n'est pas toujours perçu au moment où ils surviennent. Les enquêtés ne quittent pas nécessairement la formation avec un projet stabilisé de retour en études. Ces interruptions s'inscrivent souvent dans une période incertaine, marquée par la fatigue, la perte de prise sur la filière, les tensions familiales et la recherche d'une situation plus soutenable. Leur qualification comme « temporaires » repose donc sur l'observation rétrospective des parcours, puisque les enquêtés concernés reviennent ensuite dans l'enseignement supérieur. Elle doit toutefois rester prudente, afin de ne pas relire ces sorties comme des pauses déjà maîtrisées ou clairement orientées vers une reprise.

Lorsque ces sorties interviennent au cours de la première année, elles prolongent souvent des ajustements difficiles à une filière peu investie, contestée ou devenue trop coûteuse à tenir. Dans les cas observés, la sortie se construit dans un décalage entre des doutes accumulés progressivement et une décision prise dans l'urgence, lorsque le maintien dans la formation ne paraît plus tenable. Une fois sortis du cadre universitaire, des temporalités qu'il organise et du statut qu'il confère, les enquêtés entrent dans une période de flottement. Ils disent devoir « vite faire quelque chose », le plus souvent travailler, sans parvenir immédiatement à transformer cette injonction en situation stabilisée. Cette période fragilise la légitimité de leur position. L'interruption des études peut rendre plus difficile la présence au foyer, exposer à des jugements familiaux et nourrir un sentiment d'inutilité. Les récits montrent néanmoins que cette séquence devient plus supportable lorsque les enquêtés parviennent à retrouver une contribution reconnue. Celle-ci peut passer par le travail domestique, l'emploi, le service civique, l'appui d'un conjoint ou le soutien de proches. Ces ressources ne suppriment pas le stigmate de l'« échec », mais elles permettent parfois de requalifier l'arrêt comme un temps transitoire, de maintenir visible le désir de reprise et de rendre la sortie plus défendable auprès de soi comme auprès de l'entourage.

Les « sorties temporaires » qui surviennent après une ou plusieurs années dans le supérieur prolongent certaines logiques analogues, mais elles s'inscrivent dans une temporalité plus contrainte. Elles portent davantage le poids des tentatives déjà engagées, des échecs accumulés, des contraintes matérielles et des attentes familiales d'autonomisation. Le diplôme demeure valorisé, par les enquêtés comme par leurs proches, mais il ne suffit plus toujours à définir ce que signifie « continuer à avancer ». D'autres signes deviennent plus importants, comme l'accès à un emploi, l'entrée dans une formation plus courte ou le retour vers un cadre de vie plus soutenable. Les enquêtés se trouvent alors pris entre l'attachement persistant aux études et l'exigence croissante de produire des preuves immédiates d'activité, d'utilité ou d'autonomie. Ces sorties mettent aussi en évidence une recomposition des soutiens disponibles. Les relations familiales peuvent se tendre, se distendre ou se réorganiser autour de nouvelles conditions de maintien. Les appuis amicaux, conjugaux ou professionnels jouent alors un rôle important pour traverser cette séquence incertaine. Le travail salarié peut apporter une stabilisation matérielle et répondre plus directement aux attentes d'autonomie, sans pour autant faire disparaître l'attachement au diplôme. Chez certains enquêtés, l'interruption fonctionne ainsi comme un temps de mise à distance de l'université, mais aussi comme une séquence où le projet de reprise peut se reformuler.

Durant cette période, les enquêtés construisent parfois de nouveaux repères. L'activité salariée, l'organisation du quotidien, les solidarités affectives ou les premières expériences d'autonomie participent à redéfinir leur rapport aux études. Même lorsque le retour en formation demeure envisagé, il s'articule désormais à d'autres perspectives. Les « sorties temporaires » apparaissent ainsi comme des séquences ambivalentes : elles fragilisent les appuis associés au statut étudiant, tout en ouvrant un travail de recomposition biographique. L'horizon du diplôme universitaire ne disparaît pas nécessairement, mais il doit souvent être réinvesti, au sein des parcours de nos enquêtés, dans des conditions largement précaires, avec des soutiens recomposés et une légitimité à reconstruire.

Une acculturation progressive aux attendus du supérieur à N+1 et au-delà : réengagements, apprentissages pratiques et coût de la remobilisation (4.3).

Les parcours de « décrochage » ne se réduisent pas à une inertie croissante et irréversible vers l'arrêt des études. Pour une partie des enquêtés, les années qui suivent une première expérience fragilisée en Licence générale donnent lieu à des tentatives de réengagement. Ces reprises ne concernent toutefois pas l'ensemble du corpus et ne débouchent pas toujours sur une remobilisation durable. Elles correspondent plutôt à des séquences de reprise incertaines, où les enquêtés tentent de refaire une place aux études, tout en portant déjà les effets de l'échec antérieur, de l'usure accumulée et des pressions

familiales ou institutionnelles. La reprise du travail universitaire ne dépend pas seulement d'une meilleure organisation académique. Elle suppose aussi que les enquêtés puissent réinvestir une filière à laquelle ils associent de nouveau une perspective d'avenir, ainsi qu'un cadre matériel et affectif relativement stabilisé. Lorsque ces conditions se consolident, parfois après une « sortie temporaire », les enquêtés peuvent retrouver une prise sur leur quotidien et envisager de « faire autrement ». Cette reprise s'inscrit cependant dans une situation transformée par l'échec précédent. Les enquêtés ne reviennent pas dans les études comme lors de leur première entrée à l'université. Ils doivent désormais rendre leur nouvel engagement crédible, pour eux-mêmes comme auprès de leurs proches. Le « stigmate de l'échec » accroît ainsi le coût subjectif de la remobilisation. Il peut soutenir la volonté de se remettre au travail, mais il renforce aussi la pression à réussir, la peur de rater à nouveau et l'obligation de prouver que cette nouvelle tentative a un sens.

À partir de leurs expériences antérieures, les enquêtés identifient plus concrètement certains attendus ordinaires du supérieur, comme l'assiduité, le respect des rendus, les révisions régulières, les règles de validation, les formats d'évaluation ou les stratégies de compensation entre matières. Cette acculturation les distingue du moment de leur première entrée à l'université, lorsque leurs connaissances de l'environnement universitaire et de la filière engagée restaient souvent partielles (cf. Rapport n°12, partie 1). Elle reste toutefois largement construite par l'expérience personnelle. Les entretiens font apparaître peu d'accompagnements formalisés et rarement des collectifs de travail stabilisés. Les enquêtés construisent donc ces apprentissages de manière largement solitaire, à partir des difficultés déjà traversées et des ajustements qu'ils tentent d'en tirer. Lorsque l'engagement universitaire n'avait pas réellement pris forme lors d'une première inscription, la reprise dépend fortement des ressources scolaires déjà constituées. Les enquêtés dotés de dispositions à l'autocontrainte plus stabilisées parviennent davantage à transformer la crainte d'un nouvel échec en travail régulier, en anticipation des échéances et en organisation quotidienne. Lorsque ces ressources restent fragiles, les enquêtés formulent des objectifs qui peuvent sembler minimaux, comme maintenir l'assiduité, rendre les devoirs ou installer un travail régulier. Ces objectifs prennent pourtant une importance centrale, précisément parce qu'ils n'avaient pas pu être tenus dans la durée lors des expériences précédentes.

Pour les enquêtés qui ont connu une expérience d'engagement partiellement tenue, notamment sous la forme d'un parcours de « non-admis actifs » (cf. 3.3), les inscriptions suivantes permettent davantage de capitaliser sur des acquis pratiques. Ces acquis aident à objectiver les exigences, à hiérarchiser les efforts, à anticiper les évaluations et à mieux mesurer ce que suppose le maintien d'un effort dans la durée, y compris dans ses coûts physiques, psychiques et organisationnels. En outre, la réorientation peut favoriser le transfert de repères méthodologiques, institutionnels ou disciplinaires, surtout lorsque le nouveau cursus reste proche du précédent. Le redoublement peut également offrir une meilleure connaissance des enseignants, des matières, des formats d'épreuve et des règles locales de validation au sein de la filière. Ces continuités soutiennent la reprise, mais elles n'effacent pas les tensions liées au sentiment de stagnation, à la répétition d'une année déjà éprouvée ou à l'absence de progression immédiatement visible. Dans le corpus, les reprises observées reposent donc souvent sur un travail solitaire d'autocontrainte, dont les coûts physiques et psychiques demeurent élevés. Ces remobilisations constituent ainsi des séquences décisives mais instables, où les enquêtés parviennent parfois à investir ou à réinvestir leurs études, tout en portant déjà les effets du « stigmate de l'échec », de l'usure antérieure et, parfois, d'une perte de sens qui peut de nouveau fragiliser la dynamique engagée.

Des appuis institutionnels mobilisés à la marge : dispositifs pédagogiques d'accompagnement et recours ponctuels aux services universitaires (4.4).

Dans le corpus, les appuis institutionnels restent mobilisés à la marge. Ils n'interviennent généralement pas au début des fragilisations, mais après une première séquence universitaire déjà éprouvante, lorsque les ajustements individuels, familiaux ou amicaux ne suffisent plus à rendre la poursuite d'études soutenable. Ces recours minoritaires éclairent toutefois un déplacement important du rapport à l'institution. Certains enquêtés cessent de la percevoir uniquement comme une instance d'évaluation et commencent à l'identifier comme une ressource possible, à condition de repérer un interlocuteur, de comprendre les règles du dispositif, d'accepter de formuler une demande, etc.

Les dispositifs pédagogiques d'accompagnement constituent un premier registre d'appui. L'AJAC, les filières aménagées ou les années de type « L0 » peuvent éviter une rupture immédiate, offrir un cadre plus progressif ou redonner prise à des étudiants déjà fragilisés par des validations partielles, des sorties temporaires ou une perte de confiance. Pour l'AJAC, Le dispositif permet de poursuivre sans recommencer entièrement l'année, mais il place aussi les étudiants dans une position intermédiaire, entre

deux niveaux d'études et parfois entre deux promotions. Les données quantitatives et les récits soulignent les difficultés administratives, les emplois du temps complexes et le caractère peu lisible de l'accompagnement. Les enquêtés doivent alors comprendre seuls leur statut, organiser la coexistence entre les enseignements de L1 et de L2, éviter les chevauchements et assumer une validation incomplète parfois difficile à rendre visible auprès des pairs. L'AJAC apparaît ainsi comme une ressource fragile, dont les effets dépendent largement du travail d'organisation pris en charge par les étudiants eux-mêmes. Les filières aménagées et les années préparatoires de type « L0 » relèvent d'un autre registre. Elles peuvent rendre la poursuite plus défendable auprès des proches comme auprès des enquêtés eux-mêmes, en donnant à la reprise un cadre plus identifié, plus progressif et plus accompagné. Les expériences analysées montrent qu'elles peuvent restaurer un sentiment de compétence, favoriser l'entraide entre étudiants et permettre aux enquêtés de se réinscrire dans un collectif universitaire. Elles peuvent ainsi soutenir une remontée de l'estime de soi après des expériences marquées par l'échec, l'isolement ou la perte de prise sur les études. Leur portée reste toutefois limitée lorsque ces dispositifs s'inscrivent dans des trajectoires déjà fortement éprouvées. Ils peuvent améliorer les conditions de reprise sans effacer les effets accumulés de la fatigue, des interruptions, des difficultés matérielles ou du décalage persistant avec certaines exigences universitaires.

Un second registre concerne les recours ponctuels aux services universitaires. Les entretiens confirment d'abord la force du non-recours, qui se prolonge bien au-delà de l'entrée dans le supérieur et peut accompagner les sorties définitives de l'université. Pour nombre d'enquêtés, les difficultés restent longtemps contenues dans un cadre personnel, familial ou amical, sans être adressées à l'institution. Les recours observés montrent cependant que cette logique peut être partiellement infléchie lorsque des dispositifs ou des interlocuteurs deviennent accessibles, identifiables et suffisamment ajustés aux problèmes rencontrés. Ces recours apparaissent dans un nombre limité de situations, autour d'une demande adressée à une assistante sociale, à une personne ressource ou au Service de santé étudiant. Ils deviennent possibles lorsque la difficulté prend une forme suffisamment identifiable pour être formulée auprès de l'institution : une inquiétude autour de la bourse, une difficulté financière, une situation administrative incertaine ou une souffrance psychologique. Leur mobilisation suppose toutefois un franchissement subjectif. L'information ne suffit pas toujours : les enquêtés doivent aussi se sentir autorisés à demander de l'aide, accepter d'exposer une situation personnelle et transformer une difficulté jusque-là traitée de manière diffuse ou solitaire en demande adressée à un professionnel.

Leur portée demeure donc située. Ces appuis peuvent rassurer, clarifier des droits, ouvrir l'accès à une aide financière, réorienter vers un interlocuteur compétent ou permettre de nommer une difficulté psychologique. Ils ne relancent pas pour autant mécaniquement la dynamique académique. Dans certains cas, ils soulagent une tension précise ; dans d'autres, ils rendent surtout plus lisible l'ampleur des difficultés accumulées.

Persister dans le supérieur sous contraintes : réengagements fragiles, usure académique et pressions familiales puis personnelles à l'autonomisation (4.5).

À mesure que les réinscriptions se cumulent, les enquêtés encore inscrits après plusieurs années dans le supérieur restent souvent attachés à l'obtention du diplôme, mais cet horizon devient de plus en plus difficile à soutenir. Les récits font ainsi apparaître une tension centrale. Les études demeurent la voie la plus lisible vers une situation socialement légitime, tandis que les échecs répétés, l'usure académique, l'isolement et les contraintes matérielles fragilisent progressivement la possibilité d'y croire encore.

Cette usure se manifeste d'abord dans le rapport au travail universitaire. Certains enquêtés parviennent, à différents moments de leur trajectoire, à se réengager, à reprendre leurs cours plus régulièrement ou à réorganiser leurs pratiques de travail. Mais ces efforts restent difficiles à maintenir lorsque les premières difficultés réapparaissent. La dégradation des routines, le report des devoirs, l'absentéisme ou les résultats jugés décevants réactivent alors les expériences antérieures d'« échec ». Les enquêtés connaissent parfois mieux les attentes de la formation et le coût d'un investissement soutenu, mais cette connaissance ne suffit pas à stabiliser la reprise. Elle peut même rendre plus douloureux le constat d'un nouvel affaiblissement, lorsque les efforts fournis ne se traduisent pas par une progression visible. Dans d'autres situations, le maintien en Licence relève davantage d'une poursuite par défaut. L'inscription se prolonge, mais le travail universitaire perd sa capacité à organiser le quotidien et à donner sens à la présence dans la formation. Les enquêtés peuvent continuer à se rendre en cours sans parvenir à réinvestir réellement les études. L'allègement de certaines charges, notamment lorsqu'il ne reste que peu de matières à valider, ne produit pas nécessairement un cadre plus favorable. Lorsqu'il ne s'accompagne

ni de routines de travail stabilisées, ni de sociabilités structurantes, il peut au contraire accentuer le sentiment de flottement et vider la présence universitaire de sa fonction d'engagement.

L'usure est également relationnelle. Les sociabilités étudiantes, déjà souvent faibles ou « instrumentales » (Cf. 2.5) au moment de l'entrée dans le supérieur, tendent à se fragiliser lorsque les années s'accumulent. Les écarts d'âge, le retard dans le cursus, les absences répétées ou les traces visibles d'un parcours non linéaire peuvent rendre plus coûteuse l'intégration dans la promotion. Certains enquêtés se tiennent à distance des pairs pour préserver leur concentration, tandis que d'autres vivent les interactions ordinaires comme des rappels de leur situation d'échec ou de décalage. Dans les situations les plus marquées, les remarques de pairs ou d'enseignants, les refus d'entraide, les soupçons de manque de sérieux et la honte anticipée d'être perçu comme celui qui n'avance pas renforcent le stigmate du « décrochage ». Ces expériences réduisent les appuis disponibles et rendent la poursuite d'études de plus en plus contrainte. À cette usure académique et relationnelle s'ajoutent des pressions familiales, matérielles et personnelles croissantes. Après une première expérience dans le supérieur (au-delà de la seule première entrée en Licence générale), les tensions portent surtout sur la légitimité des premières bifurcations et sur la capacité à expliquer une situation encore incertaine. Lorsque le parcours d'études s'allonge, les attentes se recomposent autour de signes plus tangibles d'autonomisation, comme valider l'année, parfois se réorienter, gagner de l'argent, limiter le coût des études. Les proches continuent souvent à valoriser la poursuite d'études, mais leur soutien se charge davantage d'exigences à mesure que les validations tardent. Ces attentes ne sont pas toujours clairement formulées et peuvent même apparaître contradictoires, ce qui rend plus difficile encore leur interprétation par les enquêtés. Construire un autre projet suppose des ressources inégalement accessibles. Les enquêtés doivent pouvoir repérer les possibilités, accéder aux bons espaces d'information et assumer le coût d'une bifurcation. Dans ce contexte, l'idée d'arrêter les études s'énonce souvent dans un vocabulaire de la crainte, du risque et du pari. Interrompre le cursus revient à s'éloigner de l'objectif de diplomation qui, pour beaucoup d'enquêtés peu en capacité d'anticiper d'autres issues faute de ressources suffisantes, demeure l'horizon le plus lisible.

Pour une large part des enquêtés dits « décrocheurs » dont l'expérience en première année de Licence générale se prolonge sur plusieurs années, l'obtention du diplôme reste envisagée, mais dans des conditions de plus en plus difficiles à tenir. Les enquêtés doivent composer avec des résultats qui tardent à se stabiliser, des appuis relationnels moins assurés, des droits étudiants qui se fragilisent et des attentes familiales souvent contradictoires. Les proches continuent parfois à valoriser la poursuite d'études, tout en appelant à « faire autre chose », sans toujours fournir les ressources nécessaires pour rendre cette alternative pensable ou praticable.

Continuer suppose alors de maintenir un investissement académique, de faire face au jugement réel ou anticipé des pairs, des enseignants ou des proches, de préserver des relations familiales traversées par l'inquiétude ou l'incompréhension et de justifier une présence prolongée à l'université. Dans ces trajectoires, la poursuite d'études demande un travail continu d'ajustement et de justification, alors que les contraintes économiques, familiales et institutionnelles réduisent progressivement les marges de manœuvre. Elles alimentent aussi un processus d'usure dont les effets se traduisent, pour nombre d'enquêtés, par une difficulté croissante à anticiper ou à formuler une sortie définitive de l'Université et de l'enseignement supérieur.

La synthèse conclusive qui suit rassemble les principaux acquis de cette deuxième partie du rapport. Elle revient sur les parcours des enquêtés dans l'enseignement supérieur tant que l'obtention du diplôme reste envisagée, même lorsque cette perspective devient plus incertaine. Elle permet ensuite d'ouvrir la dernière partie du rapport, consacrée aux enquêtés qui ne sont plus inscrits dans l'enseignement supérieur au moment des entretiens et qui déclarent ne pas envisager de retour à l'université.

5. Synthèse et conclusion générale de la deuxième partie du rapport : les processus de construction identitaire dans les parcours de « décrochage » en première année de Licence générale

Dans les trajectoires de « décrochage » en première année de Licence générale, les récits montrent que les vulnérabilités constituées avant l'entrée dans le supérieur se réactivent, se déplacent ou s'intensifient au fil des différentes séquences de l'expérience universitaire. Les premières semaines dans le supérieur, les premières évaluations, l'épreuve des partiels, l'intersemestre, les formes de maintien sous contrainte au second semestre, les tentatives de remobilisation parfois étalées sur plusieurs années et les « sorties temporaires » des études constituent ainsi autant de moments où les enquêtés réajustent leur rapport à la Licence. Le corpus met alors en évidence une tension récurrente, mais inégalement distribuée selon les situations. Beaucoup d'enquêtés restent attachés au diplôme comme horizon de reconnaissance, de stabilité et de sécurisation de leur avenir. Toutefois, les difficultés rencontrées pour rendre son obtention possible les conduisent progressivement à reconsidérer la place de cet horizon dans leurs perspectives de vie.

En résumé :

Des entrées sous contraintes : fragilités croisées et appropriation incertaine des attendus de la Licence générale lors de la première entrée en L1 (2.).

L'entrée en Licence générale constitue, dans le corpus, une séquence décisive où plusieurs apprentissages se concentrent dans un temps court. Les enquêtés doivent simultanément s'installer dans un nouvel espace de vie, comprendre les circuits administratifs et numériques, s'ajuster aux formats pédagogiques universitaires, construire des liens avec les autres étudiants et mobiliser des soutiens familiaux ou promotionnels. Ces dimensions se renforcent mutuellement lorsque les enquêtés disposent de peu de ressources pour les traiter en même temps. L'entrée dans le supérieur apparaît ainsi comme une épreuve d'acculturation globale, qui engage à la fois les conditions matérielles de vie, les manières de travailler, le rapport à l'institution et les appuis relationnels disponibles.

Cette entrée ne prend toutefois pas la même signification selon les trajectoires antérieures. Si nous avons déjà examiné dans la première partie du rapport les conditions d'accès au supérieur et de préparation de l'entrée en Licence générale (cf. Rapport n°12, partie 1), pour une partie du corpus, la première inscription en Licence intervient après une expérience dans le supérieur ou après une interruption du parcours entre la fin de la scolarité et l'entrée en première année de Licence générale. Les enquêtés passés par une CPGE ou par le concours santé disposent souvent de repères méthodologiques plus solides, liés à l'intensité du travail demandé, aux habitudes de révision et à l'encadrement antérieur. Mais lorsque ces formations ont été interrompues, l'arrivée en Licence peut aussi être vécue comme une solution moins préparée, moins accompagnée et parfois moins désirée, associée à un sentiment de déclassement. Les enquêtés entrés plus tardivement dans le supérieur, après un refus d'admission ou sous l'effet de contraintes matérielles, expriment de leur côté une volonté forte de reprendre des études, tout en devant renouer avec des rythmes scolaires et des codes étudiants dont ils se sont en partie éloignés. Ceux qui arrivent à l'université après un DAEU ou un BTS semblent davantage sécurisés par leur parcours antérieur et accordent souvent à l'entrée en Licence une portée symbolique importante. Toutefois, les méthodes acquises dans ces cadres plus structurés se transposent imparfaitement dans une Licence qui suppose une autonomie plus forte. Les enquêtés entrent ainsi en L1 avec des niveaux inégaux de confiance, de familiarité avec l'institution universitaire et de ressources méthodologiques.

Le maintien au domicile parental peut offrir une certaine stabilité matérielle, mais il ne garantit pas toujours un environnement favorable au travail universitaire. Les récits font apparaître des contraintes différenciées, notamment autour des tâches domestiques, plus souvent assumées par les enquêtées, et des trajets quotidiens parfois longs depuis les espaces périurbains. Ces déplacements réduisent les marges de travail, fatiguent les enquêtés et limitent leur participation aux sociabilités étudiantes. Pour ceux qui quittent le domicile familial, l'entrée dans le supérieur s'accompagne souvent d'une installation instable. Certains passent par des hébergements provisoires, des déplacements répétés ou des allers-retours entre plusieurs lieux avant de disposer d'un logement plus durable. Une fois installés, les décohabitants doivent gérer un budget serré, les repas, l'entretien du logement, les factures et les démarches administratives. Aucun enquêté du corpus n'occupe alors d'emploi régulier en parallèle des cours, ce qui rend les aides publiques et les soutiens familiaux centraux. Ces ressources permettent souvent de couvrir les dépenses les plus contraintes, mais laissent peu de marges et imposent une

vigilance quotidienne. Selon les expériences antérieures de gestion domestique et les soutiens disponibles, cette charge pèse plus ou moins fortement, mais elle réduit fréquemment la disponibilité mentale et temporelle nécessaire à l'appropriation des attendus universitaires.

Les premiers temps à l'université confrontent les enquêtés à un environnement administratif et numérique difficile à maîtriser. Ils doivent apprendre à se repérer sur le campus, stabiliser leur inscription, identifier les bons interlocuteurs et utiliser différents outils, comme l'ENT, Moodle, Zimbra ou certaines applications propres à l'établissement. Si l'orientation dans les lieux devient souvent plus familière avec le temps, la compréhension des procédures et des circuits d'information reste plus durablement problématique. Les inscriptions pédagogiques, les choix d'unités ou les démarches à effectuer dans des délais courts exigent de savoir trier les informations, les hiérarchiser et agir rapidement. Pour beaucoup, cet apprentissage se fait par essais successifs, parfois trop tard, avec des conséquences directes sur le parcours, jusqu'à des situations de défaillance mal comprises. Le recours aux secrétariats, aux enseignants ou aux dispositifs formels d'aide reste limité. Cette distance prolonge des habitudes de non-recours et une faible familiarité avec les démarches administratives. Lorsque les enquêtés sollicitent l'institution, ils le font souvent dans l'urgence, sans toujours savoir à quel service s'adresser. Les réponses perçues comme expéditives, les renvois entre interlocuteurs ou l'absence de relais clairement identifié peuvent alors renforcer le sentiment de désorientation. Dans ce contexte, les groupes numériques de promotion jouent un rôle important. Ils permettent de faire circuler les consignes, de reformuler les annonces, de partager des cours ou de vérifier une démarche. Leur efficacité reste toutefois inégale. Elle dépend de l'intégration relationnelle dans la promotion, de la présence d'étudiants capables de redistribuer l'information et de la capacité à se repérer dans un flux parfois confus. À l'approche des évaluations, ces solidarités peuvent aussi se réduire, précisément lorsque les besoins de clarification deviennent plus importants.

Les premières semaines en Licence générale font apparaître des fragilités académiques qui ne se traduisent pas d'abord par un retrait des études. La présence en cours reste largement valorisée et les absences, lorsqu'elles existent, sont souvent liées à des contraintes de transport, d'organisation ou de santé. Elles suscitent fréquemment un sentiment de culpabilité, signe que la norme d'assiduité demeure fortement intériorisée. Les difficultés se situent plutôt dans l'ajustement aux formats universitaires. Les cours magistraux exigent de prendre des notes, de sélectionner les informations et de maintenir son attention dans des situations pédagogiques peu familières. Les travaux dirigés paraissent plus proches des repères scolaires, mais ils ne dissipent pas les incertitudes sur ce qu'il faut comprendre, retenir ou réutiliser. La relation aux enseignants renforce ces hésitations. La distance perçue avec certains d'entre eux nourrit très tôt une autocensure dans les demandes d'aide, plusieurs enquêtés craignant de rendre visibles leurs lacunes ou leur décalage avec une norme étudiante supposée plus assurée. En outre, les enquêtés travaillent souvent de manière irrégulière, relisent et mémorisent les cours, mais peinent à synthétiser les contenus et à anticiper les évaluations. Cette situation ne relève pas seulement d'un manque d'investissement. Elle tient aussi au faible recours aux enseignants, à la non mobilisation des dispositifs d'aide ou encore à l'accès inégal aux collectifs de pairs. Lorsque ces derniers existent, ils fournissent des notes, des conseils, des rappels d'échéances et des repères concrets. Mais cette ressource bénéficie moins aux enquêtés éloignés géographiquement, peu intégrés ou déjà en décalage avec les sociabilités étudiantes ordinaires. Les usages numériques accentuent enfin ces différenciations. L'accès aux cours, aux informations et aux échanges étudiants repose souvent sur les plateformes en ligne et les documents partagés. Or tous les enquêtés ne maîtrisent pas ces usages. Le recours privilégié à l'écriture manuscrite peut alors sécuriser le travail, mais aussi limiter l'accès aux ressources numériques et renforcer la dépendance à d'autres étudiants.

Les sociabilités étudiantes constituent des appuis utiles, mais souvent limités. Dans le corpus, elles se construisent surtout autour des besoins immédiats de la scolarité, comme récupérer un cours, vérifier une consigne, trouver une salle ou échanger sur un devoir à rendre. Ces liens facilitent l'accès à certaines informations et atténuent parfois l'étrangeté des débuts, mais ils débouchent rarement sur un collectif de travail durable ou sur un véritable sentiment d'appartenance à la filière. Les relations extérieures à la promotion, avec des amis du lycée, des colocataires ou des proches présents dans la ville, peuvent offrir un soutien affectif, tout en entérinant la distance avec les sociabilités au sein de la formation engagée. Les soutiens familiaux, souvent peu acculturés aux enjeux universitaires, présentent la même ambivalence. Les parents apparaissent souvent présents et attentifs, mais leur aide porte surtout sur les aspects les plus visibles de la vie étudiante, comme le logement, les trajets, la sécurité ou les dépenses. Les difficultés académiques, relationnelles ou subjectives se disent plus rarement, soit parce que les proches connaissent peu le fonctionnement concret du supérieur, soit parce que les enquêtés anticipent les tensions que ces difficultés pourraient susciter. Chez les décohabitants, l'aide matérielle peut aussi

renforcer un sentiment de redevabilité et rendre plus difficile l'expression des fragilités rencontrées. L'isolement se construit ainsi par la combinaison de liens de filière fragiles, d'appuis extérieurs inégalement disponibles, d'attentes familiales fortes et d'une difficulté à mettre en mots les épreuves vécues. Cette dynamique pèse particulièrement sur certains étudiants ultramarins et internationaux, confrontés dès les premières semaines à l'éloignement familial, à l'absence de relais local et à une forte responsabilité associée à la réussite.

Des premières échéances évaluatives à l'intersemestre jusqu'aux parcours des « non-admis passifs » et des « non-admis actifs » lors du second semestre (3.).

Pour les enquêtés encore primo-entrants en Licence générale, y compris lorsqu'ils ont déjà connu une autre formation supérieure, les premières évaluations et l'intersemestre constituent un seuil décisif. Cette séquence donne une consistance plus nette à des fragilités jusque-là contenues par l'assiduité, le désir de réussite et l'attachement au diplôme. Les notes, les partiels, l'attente des résultats puis la reprise du second semestre conduisent les enquêtés à réévaluer leur manière de tenir dans la formation.

Les premières évaluations mettent d'abord au jour une littératie évaluative très inégale. Les enquêtés ne font pas seulement face à une charge de travail plus élevée. Ils doivent comprendre les consignes, identifier les critères d'évaluation, interpréter les notes et relier les résultats obtenus à ce qu'ils auraient dû modifier dans leurs façons de travailler. Or, dans une large partie du corpus, les retours apparaissent trop peu exploitables pour soutenir un véritable ajustement. Les enquêtés absorbent alors souvent seuls l'écart entre les efforts fournis et les attendus implicites des évaluations. Lorsque les notes sont faibles, elles fragilisent leur confiance et alimentent un certain découragement. Lorsque les résultats dépassent les anticipations initiales, ils rassurent parfois sans rendre plus lisibles les ressorts de la réussite. Les rares situations dans lesquelles les attentes sont explicitées, les épreuves clairement reliées aux cours et les retours suffisamment précis pour comprendre les erreurs montrent, par contraste, ce qui peut soutenir l'appropriation du travail universitaire. À partir de ces premiers verdicts, beaucoup d'enquêtés réorganisent leurs efforts. Les investissements déjà inégaux selon les matières deviennent plus manifestes. Les étudiants privilégient les enseignements jugés les plus importants, les plus accessibles ou les plus proches de leurs affinités. Cette hiérarchisation prolonge les formes de « scolarité de survie » observées dans les parcours antérieurs (cf. Rapport n°12, partie 1). Dans les formes les plus marquées, certains enquêtés, notamment ceux inscrits dans une formation de second choix ou confrontés à l'écart entre leurs attentes initiales et les contenus effectivement rencontrés, commencent à négocier leur présence en Licence générale. À mesure qu'ils apprennent les marges de manœuvre permises par ce cadre plus souple, ils développent des mises à distance sélectives à l'égard des attentes universitaires, ce qui déplace progressivement le sens accordé à la formation et à la réussite. L'approche des partiels concentre ensuite ces fragilités dans un temps resserré. La majorité des enquêtés intensifie fortement son travail dans les deux ou trois dernières semaines, selon une logique proche du bachotage déjà mobilisé pour le baccalauréat. Ce surtravail tardif allonge les journées et accroît la fatigue, sans toujours permettre une préparation réellement ajustée aux exigences universitaires. Pour les profils les plus fragilisés scolairement, les partiels produisent souvent un sentiment de « sidération », renforcé par la diversité des formats d'épreuve, le poids des évaluations terminales et l'enchaînement des échéances. D'autres enquêtés commencent toutefois à décoder certaines règles du fonctionnement universitaire, notamment les coefficients et les mécanismes de compensation, puis orientent leurs efforts vers les matières où une réussite leur paraît encore possible. Les effets de cette acculturation « sur le tas » restent cependant partiels et ne garantissent pas, à eux seuls, la réussite. Celle-ci dépend aussi des dispositions scolaires des enquêtés, des premiers rythmes d'apprentissage qu'ils parviennent à installer, des résultats déjà obtenus au cours du semestre, de leurs conditions de vie et d'études, etc.

À l'issue de l'intersemestre, nous distinguons deux profils parmi les enquêtés « non-admis ». Pour les « non-admis passifs », l'échec du premier semestre ouvre d'abord une séquence d'indétermination. Ces enquêtés perçoivent que la réussite de l'année s'éloigne, mais disposent de peu de prises pour transformer ce constat en décision. À ce stade, les bifurcations restent rares. Elles se heurtent à l'enchaînement des échéances, à la difficulté de formuler les doutes éprouvés, au manque d'anticipation des possibles et à la faible légitimité accordée, par l'institution, la famille ou les enquêtés eux-mêmes, aux trajectoires non linéaires. Le coût symbolique d'un changement de voie, la faible lisibilité des procédures et l'absence d'alternative suffisamment stabilisée contribuent ainsi à maintenir les étudiants dans leur formation initiale, malgré les incertitudes accumulées. Pour quelques-uns toutefois, parfois après une tentative de réengagement rapidement interrompue, cette séquence débouche sur une sortie précoce du second semestre. Celle-ci peut être vécue comme brutale, mais elle prolonge, une fois replacée dans

l'ensemble du parcours, des difficultés souvent bien antérieures à la seule entrée en Licence générale. Selon les situations, ces difficultés renvoient à la précarité matérielle, à l'isolement, à une santé mentale fragilisée ou à une perte de sens jusque-là contenue. Lorsque la perspective de réussite s'efface, les enquêtés ne parviennent plus toujours à soutenir les appuis qui leur permettaient encore de tenir dans la formation. Pour la majorité des « non-admis passifs », le second semestre prend plutôt la forme d'un maintien inertiel. La conservation du statut étudiant offre alors une stabilité matérielle, affective et symbolique. Elle permet l'accès à certaines ressources, notamment la bourse, maintient un ancrage social lié à l'inscription universitaire et prolonge une reconnaissance statutaire qui continue de légitimer leur présence dans l'enseignement supérieur. Certains enquêtés continuent ainsi à fréquenter le campus, à assister ponctuellement aux cours ou à préserver ce qu'ils apprécient encore dans l'université. Mais l'écart se creuse entre la présence formelle dans la formation et l'investissement effectif dans les études. La famille occupe alors une place ambivalente. Les proches fournissent souvent des ressources matérielles et affectives, tout en portant des attentes de continuité et de réussite qui rendent plus coûteuse l'expression des difficultés. Les enquêtés recourent alors au silence, à l'euphémisation ou au report des échanges, afin de différer une confrontation jugée trop lourde. Lorsqu'ils tentent malgré tout d'exprimer leurs doutes, les parents les incitent le plus souvent à tenir, ce qui tend à refermer l'espace de discussion plutôt qu'à ouvrir une réflexion sur les difficultés rencontrées.

De l'autre côté, les « non-admis actifs » donnent à voir une autre manière de tenir après l'échec du premier semestre. Leur situation demeure fragile, mais ils continuent à considérer l'année comme partiellement rattrapable. Faute de retours précis sur les épreuves du premier semestre, les enquêtés interprètent surtout leurs difficultés à partir des notes obtenues et peinent à identifier ce qu'ils devraient transformer dans leurs méthodes de travail. Ils doivent aussi se rassurer eux-mêmes, rassurer leurs proches et justifier la poursuite dans la formation, ce qui ajoute une charge morale à la reprise de l'effort. Cette remobilisation repose sur une injonction à se ressaisir, sur l'attachement au diplôme, sur l'espoir ouvert par les mécanismes de compensation. Elle reste toutefois rarement accompagnée. Le second semestre prend alors la forme d'un surinvestissement largement solitaire. Les enquêtés concentrent leurs efforts sur les échéances immédiates du S2 et reportent fréquemment la reprise des contenus du S1 aux rattrapages. Cette stratégie permet de maintenir un horizon de validation à court terme, mais elle réduit progressivement les marges de reprise et produit une forte usure. Dans un contexte de repli sur la sphère domestique et, pour les enquêtés concernés, d'affaiblissement des sociabilités antérieures, les nuits raccourcies, l'alimentation désordonnée, la fatigue persistante, les tensions somatiques et la fragilisation de la santé mentale rendent visible le coût physique et psychique de cette mobilisation prolongée. Les effets de cette intensification varient toutefois fortement. Les enquêtés les plus éloignés des codes universitaires voient parfois leurs efforts se heurter à des résultats faibles, ce qui fragilise leur croyance dans la possibilité de réussir. D'autres, mieux dotés scolairement ou mieux soutenus, parviennent à convertir une partie de l'effort fourni en progrès visibles, sans que ces acquis garantissent pour autant la validation de l'année. Les rattrapages cristallisent enfin les tensions accumulées. Ils imposent de reprendre, dans des délais courts, des contenus anciens, souvent sans corrections exploitables ni repères pédagogiques suffisants. La stratégie consistant à différer les apprentissages du premier semestre au profit du second perd alors une grande partie de son efficacité. Pour certains, l'échec de peu nourrit un sentiment d'injustice au regard du travail fourni. Pour d'autres, l'ampleur des contenus à reprendre rend la validation irréaliste. Les trajectoires des « non-admis actifs » montrent ainsi que le « décrochage » ne découle pas nécessairement d'une inertie linéaire. L'investissement peut rester réel, soutenu et coûteux, sans parvenir à produire une réussite stabilisée.

Du premier « échec » à l'usure prolongée : reconfigurations sur plusieurs années du rapport aux études dans les parcours de « décrochage » en première année de Licence générale (4).

Pour les enquêtés qui poursuivent en Licence générale après une première année non validée, les difficultés ne relèvent plus seulement de l'adaptation initiale aux différentes dimensions de la vie étudiante déjà analysées. Elles engagent également et avec plus d'acuité la capacité à redonner sens à un parcours fragilisé, à le justifier auprès des proches et à maintenir une inscription dans le supérieur, alors même que la non-linéarité du parcours d'études se trouve d'autant plus remise en cause par la recomposition des pressions financières, familiales, institutionnelles et personnelles.

Pour une large part du corpus, le parcours dans le supérieur se prolonge au-delà d'une première année de Licence générale non validée, malgré la diversité des expériences rencontrées, entre arrêts plus ou moins précoces, maintiens « passifs » dans les études et surinvestissements « actifs ». Beaucoup d'enquêtés continuent à accorder une forte valeur au diplôme, y compris lorsque l'année écoulée a produit de l'usure,

des résultats insuffisants et un doute croissant sur la filière engagée. Dès cette première année, ils doivent composer avec le « stigmatisme de l'échec » associé à une année dont les perspectives de réussite paraissent compromises. Pour autant, les bifurcations ne se concrétisent presque jamais durant l'année, sous l'effet conjoint de l'usure accumulée, de la faible légitimation institutionnelle des parcours non linéaires, de la méconnaissance des temporalités et des procédures, de la crainte du changement, du poids des attentes parentales et de la difficulté même à envisager un projet alternatif. Les réflexions plus concrètes et informées s'engagent alors principalement dans deux temporalités, lorsque le calendrier de Parcoursup offre des repères déjà éprouvés pour « recommencer comme tout le monde » ou à l'issue de l'obtention des résultats. Dans ce contexte, le redoublement et l'AJAC apparaissent d'abord comme des solutions de continuité plus défendables qu'une rupture ouverte. Pour certains anciens « non-admis actifs », le redoublement soutient une remobilisation réelle, appuyée sur une meilleure connaissance des attendus et sur la conviction que la réussite reste possible. Pour d'autres, il constitue surtout une solution de maintien, faute d'alternative stabilisée et reconnue par les proches. Plus spécifiquement, l'accès au statut d'AJAC, souvent découvert tardivement, prend d'abord la forme d'un sursis avant d'être compris dans ses implications concrètes (cf. infra). La réorientation relève ensuite d'un autre registre. Elle concerne plus souvent des enquêtés dont la filière initiale relevait d'un choix secondaire lors des procédures d'orientation ou dont l'expérience de la Licence a rendu plus visible l'écart entre les attentes initiales et les contenus rencontrés. Changer de voie revient alors à chercher un cadre plus tenable, mais cette bifurcation suppose un double travail de justification. Les enquêtés doivent rendre leur choix recevable auprès des proches, dans un contexte où l'expérience de l'« échec » peut fragiliser la confiance accordée à leur jugement sur la suite du parcours. Ils doivent également traduire ce nouveau projet dans les procédures administratives, en produisant un récit suffisamment cohérent d'une première année déjà disqualifiée. Dans l'ensemble, les enquêtés décrivent une fragilisation de leur sentiment de légitimité dans leur parcours. Celle-ci se construit à travers différents mécanismes de remise en cause qu'ils finissent par intérioriser, jusqu'à douter de leur place et de leur capacité à poursuivre.

Au sein des parcours enquêtés, les « sorties temporaires » constituent ensuite des moments particulièrement significatifs. Elles désignent des interruptions provisoires de la Licence, dont le caractère réversible n'est pas toujours clairement perçu au moment où elles surviennent. Lorsqu'elles interviennent dès la première année, elles prolongent souvent une expérience universitaire peu investie, contestée ou devenue trop coûteuse à soutenir. Les enquêtés restent attachés au diplôme, mais quittent la formation sans disposer nécessairement d'un projet stabilisé. S'ouvre alors un temps de flottement, dans lequel il faut « faire quelque chose ». La légitimité de cette période dépend fortement du regard des proches. Quelques récits rapportent ainsi de vives tensions familiales, pouvant aller jusqu'au départ du domicile. À l'inverse, l'interruption devient plus supportable lorsque l'entourage reconnaît l'activité engagée, soutient la transition ou évite de réduire la sortie au seul registre de l'échec. Le maintien d'un objectif d'obtention ultérieure du diplôme, comme les renseignements pris en vue d'une reprise, permet alors de conserver un lien minimal avec l'université tout en justifiant auprès des proches que le parcours d'études n'est pas définitivement abandonné. Lorsque les sorties surviennent après plusieurs années dans le supérieur, elles reconduisent ces enjeux avec une autre intensité et apparaissent davantage comme le produit d'une usure accumulée. Les attentes familiales se recomposent alors progressivement. Le diplôme reste valorisé, mais les proches accordent davantage de poids à des signes immédiats d'avancée, comme l'accès emploi. Sans que ces attentes soient toujours clairement formulées par l'entourage ni stabilisées par les enquêtés eux-mêmes, ces derniers se trouvent pris, à des degrés variables, entre des injonctions contradictoires : poursuivre des études encore valorisées, mais produire aussi des preuves plus immédiates d'activité, d'autonomie ou d'utilité. Les enquêtés sortis du supérieur après plusieurs années d'études décrivent des recompositions matérielles, affectives et symboliques souvent lourdes, qui interviennent parfois dans des périodes de forte précarité financière et de tensions avec les proches. Leurs récits montrent combien la perte du statut étudiant fragilise un cadre qui fournissait jusque-là des ressources, des repères et une forme de reconnaissance. Certains parviennent toutefois à réorganiser progressivement leur trajectoire lorsque l'activité salariée, le service civique, de nouveaux cercles affectifs ou des solidarités renouvelées leur permettent de redéfinir la place de l'université dans un projet plus large et dans un parcours d'autonomisation.

À N+1 et au-delà, une partie des enquêtés décrivent des tentatives de réengagement qui s'appuient sur la conviction que leur retour ou leur maintien dans les études conserve une légitimité, malgré les difficultés déjà rencontrées. Ces reprises reposent sur des conditions matérielles, affectives et résidentielles suffisamment stabilisées. Après un échec, un redoublement ou une réorientation, les enquêtés formulent souvent la nécessité de « faire autrement », de corriger ce qui n'a pas tenu et de rendre leur trajectoire à nouveau défendable. Le « stigmatisme de l'échec » soutient parfois la remise au

travail, mais il accroît aussi la pression à réussir. Ces formes de remobilisation s'appuient sur une acculturation progressive aux attendus du supérieur, qui demeure toutefois principalement construite à partir de l'expérience personnelle des enquêtés, avec un recours limité aux accompagnements formalisés. Selon leurs dispositions scolaires antérieures, leurs expériences accumulées en Licence générale, les tentatives déjà engagées de mise au travail continue, au cours desquelles ils ont éprouvé leur capacité à soutenir un effort dans la durée, ainsi que les acquis différenciés liés aux redoublements ou aux réorientations, les enquêtés formulent des objectifs plus ou moins stabilisés et parviennent inégalement à s'y tenir. Dans l'ensemble, ces réengagements demeurent coûteux. Ils reposent souvent sur une responsabilisation individuelle, une autocontrainte forte et un travail largement solitaire. Même lorsqu'ils permettent d'installer une assiduité plus régulière ou des méthodes plus structurées, leurs effets restent incertains, exposés à l'usure, à des résultats qui ne correspondent pas aux efforts qu'ils consentent à investir, ainsi qu'à la perte progressive de sens.

Les enquêtés évoquent rarement la mobilisation des appuis institutionnels dans leurs parcours. Ces recours signalent un déplacement du rapport à l'université, qui n'est plus seulement perçue comme une instance d'évaluation, mais aussi comme un espace où certains appuis peuvent être sollicités. Ce déplacement reste toutefois limité, car les logiques de non-recours, la méconnaissance des dispositifs et la difficulté à formuler une demande continuent de peser fortement sur les trajectoires. Les dispositifs pédagogiques d'accompagnement, comme l'AJAC, les L0 ou les licences aménagées, offrent des cadres de continuité ou de reprise plus protecteurs. Ils peuvent permettre de rester inscrit, de préserver une progression institutionnelle ou de retrouver un environnement plus encadrant. Leur portée demeure néanmoins ambivalente. L'AJAC soutient la poursuite, mais impose souvent une forte débrouille administrative, une organisation complexe entre plusieurs niveaux et une charge morale liée à une position intermédiaire. Les L0 et licences aménagées peuvent redonner confiance et offrir un accompagnement plus étroit, mais elles interviennent souvent dans des parcours déjà marqués par l'usure, le stigmate de l'« échec » et des difficultés accumulées, ce qui limite leur capacité à relancer durablement la trajectoire. Les recours plus ponctuels aux services universitaires relèvent d'un autre registre. Ils concernent des demandes adressées à une assistante sociale, à une personne ressource ou au Service de santé étudiant, souvent lorsque les difficultés financières, administratives ou psychologiques deviennent suffisamment identifiables pour être formulées. Ces aides peuvent rassurer les enquêtés, clarifier leur situation, ouvrir un droit ou leur permettre de mieux nommer ce qui ne tient plus. Elles interviennent le plus souvent dans des moments critiques et, à partir d'un premier problème identifié, rendent progressivement visible l'ampleur des difficultés qui traversent leur parcours.

Au fil des réinscriptions, les enquêtés qui demeurent inscrits dans le supérieur après plusieurs années continuent souvent de viser l'obtention du diplôme, mais cet objectif devient progressivement plus coûteux à maintenir. Comme indiqué plus haut, les premiers résultats décevants, la fatigue accumulée et la difficulté à reconduire des efforts déjà coûteux tendent à fragiliser les reprises engagées, jusqu'à réactiver la crainte d'un nouvel « échec ». En outre, le décalage avec les autres étudiants, l'affaiblissement des sociabilités avec les camarades de promotion, les remarques d'enseignants ou les formes de mise à distance par les pairs peuvent réactiver le stigmate du « décrochage ». Dans ces situations, l'université devient aussi un lieu où se rejoue le sentiment d'être « à côté », lorsque le retard accumulé, les décalages biographiques perçus, les difficultés académiques ou les absences exposent les enquêtés à une forme de disqualification plus ou moins explicite. À l'usure académique et relationnelle s'ajoutent des pressions familiales, matérielles et personnelles qui s'intensifient au fil du parcours. Après une première expérience dans le supérieur, au-delà de la seule entrée en Licence générale, les enquêtés doivent surtout composer avec la légitimité incertaine des premières bifurcations et la difficulté à rendre intelligible une situation encore instable. Lorsque les études se prolongent, les attentes des proches se déplacent vers des signes plus concrets d'avancée, comme valider une année, envisager une réorientation, gagner de l'argent ou limiter le coût du maintien dans le supérieur. La poursuite d'études reste souvent valorisée, mais le soutien familial se charge davantage d'exigences lorsque les validations tardent. Ces attentes, parfois implicites ou contradictoires, rendent leur interprétation d'autant plus difficile pour les enquêtés. Dans ce contexte, construire un autre projet suppose des ressources inégalement accessibles. Les enquêtés doivent pouvoir identifier les possibles, accéder aux bons espaces d'information et assumer le coût symbolique, matériel et pratique d'une bifurcation. L'arrêt des études s'énonce alors souvent dans un vocabulaire de la crainte, du risque et du pari. Interrompre le cursus revient à s'éloigner de l'objectif de diplomation qui, pour beaucoup d'enquêtés peu en mesure d'anticiper d'autres issues faute de ressources suffisantes, demeure l'horizon le plus lisible.

Au terme de cette deuxième partie du rapport, les trajectoires analysées montrent que les formes du « décrochage » recouvrent un ensemble d'expériences au cours desquelles les enquêtés apprennent, souvent sous contrainte, à organiser leur quotidien, à gérer leurs ressources, à se situer dans des collectifs étudiants, à interpréter les attentes institutionnelles et à justifier la poursuite ou la transformation de leur parcours auprès de leurs proches. Ces apprentissages ne se distribuent toutefois pas de manière égale. Ils s'inscrivent dans des conditions matérielles, relationnelles et familiales plus ou moins stabilisées, et se construisent au croisement d'injonctions parfois contradictoires à réussir, à tenir dans les études, à devenir autonome et à produire des signes d'avancée. Les récits donnent ainsi à voir une construction identitaire complexe, dans laquelle les enquêtés doivent simultanément préserver leur légitimité comme étudiants, composer avec une dépendance familiale encore présente et apprendre à se définir comme jeunes adultes. L'université apparaît alors comme un lieu d'apprentissage de la transition vers la vie adulte, mais cet apprentissage demeure inégal, fragile et souvent éprouvé à travers le processus de « décrochage ».

Pour dix-neuf des vingt-sept enquêtés, sortis du supérieur au moment de l'enquête, l'horizon de diplomation par la voie universitaire recule progressivement. Ce recul ne relève pas d'une rupture immédiate, mais d'un effritement graduel des appuis qui rendaient la poursuite des études praticable, comme l'ont montré les analyses précédentes. Dans la troisième partie du rapport, nous reviendrons donc sur les derniers temps passés dans le supérieur par les anciens étudiants concernés, en analysant les conditions de leur sortie et les recompositions qui s'engagent ensuite. Il s'agira d'examiner les ressources et les solidarités mobilisées, l'entrée progressive dans la vie active, le recours éventuel aux dispositifs d'aide, ainsi que la construction, pour une partie d'entre eux, de nouveaux projets de formation en dehors de l'enseignement supérieur universitaire.

Bibliographie

- Aigle, M., & Reversé, C. (2018). Le processus de décrochage scolaire et universitaire: renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte?». *Céreq Echanges*, (6), 255-264.
- Akponah, P., Hassen, H., & Higgins, M. (2024). An Exploration of Dialogue to Promote Assessment Feedback Literacy. *Teaching & Learning Inquiry The ISSOTL Journal*, 12.
- Amossé T., Cayouette-Remblière J., (2022), Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage, Économie et statistique, 532-533, p. 139-157.
- Arnaud Dupray. La mobilité géographique pour poursuivre des études supérieures : atout ou obstacle ? Territoires et parcours : De nouvelles trajectoires d'emploi et de formation à l'épreuve des territoires ? XXVIIIèmes journées du longitudinal, Céreq; Espaces et sociétés, Jun 2023, Caen, France. pp.193-206,
- Arnoux-Nicolas, C., Cocandeau-Bellanger, L., Cocandeau, C., & Egidio, A. (2024). Réorientation à l'université : quand le sens des études se déconstruit et se reconstruit - Vers un processus de « dé-re-Construction » du sens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 53/1, 53 80.
- Aslett, A., & Roiné, C. (2025b). Évaluation des acquis d'apprentissage à l'université : représentations et pratiques des enseignants de l'université de Bordeaux - Rapport de recherche de l'Open Lab In'Pact (Partie 3). *Études & Pédagogies*.
- Avouac, R. & Harari Kermadec, H. (2021). French Universities - A Melting Pot or a Hotbed of Social Segregation? A Measure of Polarisation within the French University System (2007-2015). *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 528 529, 68-83.
- Bachy, S. (2024). Vulnérabilité numérique : un enjeu pour l'aide à la réussite. *Revue Internationale des Technologies En Pédagogie Universitaire*, 21(1), 1 24.
- Beaud, S. (2003). Perdus à la fac. 80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire (p. 149-169). *La Découverte*.
- Beaupère, N. & Grunfeld, M. (2012). Motifs d'arrêt des études avant la licence: une approche à partir de récits d'anciens étudiants. *Relief*, (36), 73-81
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs. *La Documentation Française*.
- Beaupère, N., Boudesseul, G., & Macaire, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. *OVE Infos*, 21, 1-8.
- Bédoué, C., Berthaud, J., Giret, J.-F. et Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Éducation et Sociétés*, 41(1), 7-25.
- Berthaud, J. (2017). L'intégration sociale étudiante: relations et effets au sein des parcours de réussite en Licence. Thèse de doctorat. Université Bourgogne Franche-Comté.
- Birolini, C., Chamboredon, A., Olivier, A., & Van Zanten, A. (2024b). « Même mes pauses consistent à réviser » : la première année d'études de santé et ses « à-côtés ». *Agora débats-jeunesses/Agora Débats/Jeunesse*, N° 96(1), 115 130.
- Bodin, R., & Millet, M. (2012). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, Vol. 2(3), 225 242.
- Botton, H., & Souidi, Y. (2022). Le collège d'à côté. *La vie des idées*, 15.
- Bréant, H., Monicolle, C., Cordazzo, P. et Jedlicki, F. (2023). Chapitre 15. Les étudiants ultramarins: profils et conditions de vie avant et pendant le premier confinement. Dans F. Belghith, M. Couto et O. Rey Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire : Enquête, Conditions de vie 2020 (p. 239-257). *La Documentation française*.
- Brézault, M. (2020). La reprise d'études à l'université : quelle place pour les étudiants au parcours non traditionnels ? Dans *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ? CEREQ* (p. 65-97).
- Bugeja-Bloch, F., & Frouillou, L. (2023). Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Dans *La Documentation française eBooks* (p. 117 129).
- Cicchelli, V. (2013). L'autonomie des jeunes. Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants, *La Documentation française*, coll. « Panorama des savoirs », p. 216
- Coulmont, B. (2017). Le petit peuple des sociologues Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française. *Genèses*, 107(2), 153-175.
- Court M., Bertrand J., Bois G., Henri-Pannabière G., VANHÉE O., 2016, « Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 215, p. 72-89.

- Couto, M., Bugeja-Bloch, F., & Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora Débats/Jeunesses*, N° 89(3), 23-38.
- Dargent, C. (2011). Chapitre 5 - Construire un échantillon. *Sociologie des opinions* (p. 93-114). Armand Colin.
- David, S., & Melnik-Olive, E. (2014). Le processus de décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation Emploi*, 128, 81-100.
- Déage, Margot, Devenir des sortant-es des premiers cycles universitaires, Working Paper, n° 32, Céreq, 2025.
- Dietrich-Ragon, P. (2021). Les étudiants des catégories populaires face à la décohabitation familiale Recherche de logement et perception de sa place dans la société. *Terrains & travaux*, 38(1), 121-146.
- Douat, É. (2010). Au nom de la lutte contre l'absentéisme scolaire L'Extension du contrôle des corps à l'épreuve des contradictions de l'institution scolaire. *Mouvements*, 62(2), 99-107.
- Dubar, C. et Nicourd, S. (2017). V / L'entretien sociobiographique et son analyse. *Les biographies en sociologie* (p. 71-94). La Découverte.
- Duguet, A., & Moison, V. (2025c). Les représentations des étudiants de licence à l'égard des interactions verbales en cours magistral : un facteur d'engagement ? Présentation d'une recherche exploratoire. *Éducation et Socialisation*, 77.
- Galland, O. (2023). Chapitre 8. Qui sont les étudiants vraiment pauvres ? Dans F. Belghith, M. Couto et O. Rey Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire : Enquête, Conditions de vie 2020 (p. 135-149). La Documentation française.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la Recherche En Sciences Sociales*, n° 183(3), 48-57.
- Geay, B., Laillier, J., Mennesson, C., Camus, J., Oria, N. et Hargis, H. (2021). Première partie. L'enfance en famille. Dans S. Octobre et R. Sirota Inégalités culturelles : retour en enfance (p. 103-188). Ministère de la Culture - DEPS.
- Gremmo, M., & Barbot, M. (2017). Enseigner à l'université avec le numérique. Dans De Boeck Supérieur eBooks (p. 199-223).
- HAMILTON L., 2016, Parenting to a Degree. How Family Matters for College Women's Success, Chicago, The University of Chicago Press
- Henchoz, C., Mileti, F. P., & Plomb, F. (2014). La socialisation économique en Suisse. *Sociologie et Sociétés*, 46(2), 279-299.
- Henri-Panabière, G. et Noûs, C. (2020). De la première à la troisième année d'une licence : comment l'assiduité étudiante est-elle travaillée ? *Revue française de pédagogie*, 209(4), 59-72.
- Klipfel, J. (2025). Parcours et réussite en licence : les résultats de la session 2024. Note d'Information N°2025-29. MESRE-SIES.
- Laheyne, C. (2020). Le processus de construction des inégalités dans l'apprentissage de la régulation émotionnelle en classe préparatoire littéraire. *Revue française de pédagogie*, 209, 43-58.
- Launay, J. (2024). Comprendre les évolutions de la vulnérabilité étudiante depuis 15 ans à partir d'une analyse des protections dont disposent les étudiant-es inscrit-es en premier cycle à l'université d'Angers. *Populations Vulnérables*, 10.
- Launay, J., & Gaillard, R. (2024). Les parcours étudiants au prisme des allocations de ressources : quelles évolutions depuis 15 ans ? In V. di Paola & C. Guittou (éds.), *Crises et transitions : quelles données pour quelles analyses ?*. Marseille: Céreq.
- Longo, M. E. & Gallant, N. (2019). Rapport sur une catégorie controversée : les jeunes ni en emploi, ni aux études, ni en formation (NEEF). Québec : Observatoire Jeunes et Société et Institut national de la recherche scientifique.
- Manifet, C. (2020). Reprendre des études à l'université, une expérience « marginale » de formation professionnelle continue ? Dans *Reprise d'études à l'université : quels publics, quelles finalités ? CERQ* (p. 141-164).
- Marty, F., & Heid, M.-C. (2023). La méthode du portrait pour synthétiser des données composites sur les pratiques médiatiques des publics. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (27), 131-145.
- Ménard, B. (2018). Le processus de décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation Emploi*, 142, 119-141.
- Merlin, F. (2023). Bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur : nouvelles portes, nouveaux obstacles. *Diversité*, 202.

- Michaud, É. (2024). La littératie administrative, un concept à exploiter pour améliorer les services publics. Facteurs humains: revue en sciences humaines et sociales de l'Université Laval, 1(1), 1-17.
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. Perspectives En Éducation et Formation, 53 68.
- Millet, M. (2000). Les étudiants de médecine et de sociologie à l'étude. Matrices disciplinaires, nature des savoirs, et pratiques intellectuelles: une analyse sociologique comparée des logiques sociales et cognitives du travail étudiant (Doctoral dissertation, Groupe de recherche sur la socialisation (GRS), Université Lumière Lyon 2
- Millet, M. (2003). Les Étudiants et le travail universitaire. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Paivandi, S. (2023). Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire. Dans La Documentation française eBooks (p. 99 115).
- Palbusa, J. A., & Gauvain, M. (2017). Parent-Student Communication About College and Freshman Grades in First-Generation and Non-First-Generation Students. Journal Of College Student Development, 58(1), 107 112.
- Perrin-Heredia, A. (2018). La gestion du budget un pouvoir paradoxal pour des femmes de classes populaires. In A. Lambert, P. Dietrich-Ragon, & C. Bonvalet (éds.), Le monde privé des femmes. Paris: Ined Éditions.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. Lien Social et Politiques, 89, 57.
- Rossignol-Brunet, M., Pavie, A., Voldoire, T., & Oberti, M. (2025). Le genre à l'épreuve de l'oral. Facteurs de discrimination directe et indirecte à travers l'exemple de Sciences Po Paris. In J. Berthaud & C. Bonnard (éds.), Inégalités scolaires et professionnelles. Nouveaux regards. Marseille: Céreq.
- Ryk G. (2012). « "Décrocheurs" en L1 à l'université Paul Verlaine-Metz ». Relief, no 36, p. 47-60.
- Sarfati, F. (2015). L'université face au décrochage. La Vie des idées.
- Sève, L. (2024). « Est-ce que ça t'arrive de t'ennuyer ? » Socialisation, émotions et rapport à ses conditions d'existence à l'adolescence. Sociologie, 15(1), 27-43.
- Sy, S. R., Fong, K., Carter, R., Boehme, J., & Alpert, A. (2011). Parent Support and Stress among First-Generation and Continuing-Generation Female Students during the Transition to College. Journal Of College Student Retention Research Theory & Practice, 13(3), 383-398.
- Valarcher, M., Bugeja-Bloch, F., Couto, M., & Frouillou, L. (2024). Faire avec les normes de Parcoursup : le cas des réorienté-es. Éducation et Socialisation, 72.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. In G. Vincent (éd.), L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ?. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
- Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. Revue de l'OFCE, 167(3), 5-41.
- Zilloniz, S. (2017). L'activité rémunérée des étudiants et ses liens avec la réussite des études. Travail et Emploi, 152, 89 117.

Annexe n°1 : Calendrier du projet et principales publications réalisées

Cette annexe rassemble les principaux repères chronologiques du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence ». Elle situe les différentes phases de l'enquête dans leur succession et récapitule les publications déjà réalisées, afin de replacer le présent rapport dans l'économie d'ensemble de l'étude :

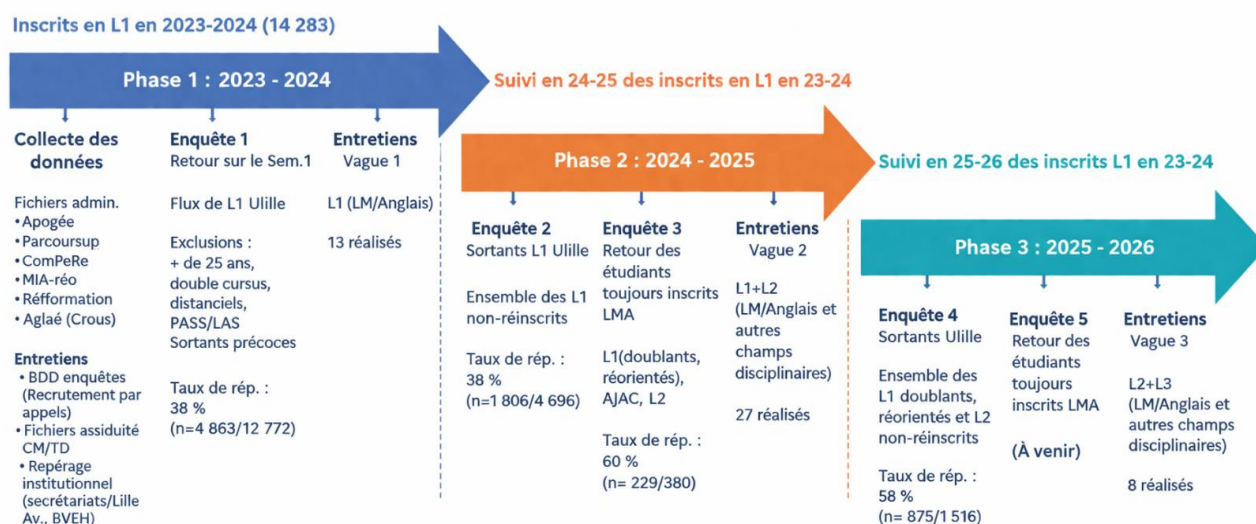


Figure A1. Déroulé des différentes phases de l'étude « Décrochage et rupture de parcours en Licence »

Source : ODIF.

Au fur et à mesure, différentes études rendues publiques donnent lieu à des premiers résultats⁴⁸ :

- Phase 1 du projet
 - La santé mentale des étudiants de L1, ODIF info, n°27, Octobre 2024, 2 pages
 - Retour sur le semestre 1 des inscrits en première année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODIF - Université de Lille, Rapport 9, Janvier 2025, 84 pages⁴⁹
 - Les inscrits en première année de Licence de LLCER Anglais et de Lettres modernes à l'Université de Lille en 2023-2024, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODIF, Université de Lille, Rapport 10, Janvier 2025, 106 pages⁵⁰
 - Les formes de réussite en première année de Licence à l'Université de Lille, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, Université de Lille, Études & Synthèses n°39, Mai 2025, 12 pages

⁴⁸ Les différentes publications sont disponibles sur le site de l'ODIF. Observatoire de la Direction des Formations (ODIF), Université de Lille, « Publications », <https://odif.univ-lille.fr/publications/>.

⁴⁹ Des données annexes plus précises sur les composantes et départements sont disponibles sur le site : Retour sur le semestre 1 des inscrits en 1ère année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, Tableaux par Composantes et Départements, ODIF, Université de Lille, Rapport 9 bis, Décembre 2024, 31 pages.

⁵⁰ Un « Études & Synthèses » accompagne ce rapport : Retour sur le semestre 1 des inscrits en première année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, Études & Synthèses, n°35, Janvier 2025, 6 pages.

- Phase 2 du projet
 - *Les sortants de l'établissement à l'issue de la première année de Licence, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODiF, Université de Lille, Études & Synthèses n°40, mai 2025, 12 pages*
 - *Résultats préliminaires sur la phase deux du volet qualitatif relatif aux parcours des étudiants dits « décrocheurs », Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODiF, Université de Lille, Études & Synthèses n°43, Septembre 2025, 16 pages*
 - *Suivi en 2024-2025 du parcours des inscrits en lettres modernes et LLCER Anglais en 2023-2024, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODiF, Université de Lille, Études & Synthèses n°44, Octobre 2025, 12 pages*

Dans un objectif de valorisation de nos résultats, nous avons réalisé une synthèse des travaux réalisés jusqu'à la fin de la phase deux du projet, accompagnée de préconisations intermédiaires : *Synthèse des travaux et publications des deux premières phases de l'étude longitudinale, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODiF, Université de Lille, Études & Synthèses n°50, Février 2026, 16 pages.*

Annexe n°2 : Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés, méthodologie d'échantillonnage et processus de recrutement

Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés (avec croisements des informations entre les bases de données et les entretiens)								
Nom (anonymisé)	Champ disci. de la Licence ou filière (2023-2024)	Ancienneté dans le sup. au moment de l'entretien	Situation au moment de l'entretien (E = en études ; S = sortant)	PCS ménage (ménages à dominante ...)	Niv. dip. élev. parent(s)	Orig. géo.	Type bac.	IPS lycée
Jérémy	ST (+STAPS)	< 4,5	S : En études supérieures hors université	Intermédiaire (monoparentalité)	Bac +5	Internationale	S (Pass.)	Lycée étranger très favorisé
Kylian	ST (+STAPS)	>2,5	S : En emploi salarié	Employée (monoparentalité)	Bac	Outre-Mer	Techno (AB)	Plutôt défavorisé
Etienne	SHS-ALL	< 1	S : En emploi et recherche de formation hors université	Ouvrière (bi-actifs)	Bac + 3	Nord	L (Pass.)	Intermédiaire
Manon	SHS-ALL	>0,5	S : En emploi avec transition vers d'études sup. hors université	Petit indépendant (bi-actifs)	Bac +2	Péri. Nord	S (Pass.)	Plutôt défavorisé
Camille	DEG	<2,5 (+ 1 : arrêt filière sélective)	S : En emploi et recherche de formation hors université	Employée (bi-actifs)	Bac	Nord	L (AB)	Intermédiaire
Benoît	ST (+STAPS)	≈ 1 (+ 2 : avec validation BTS)	S : En recherche d'emploi ou de formation dans le sup (hors Lic. gén.)	Ouvrière (monoparentalité)	Infra bac	Nord (mel)	Pro (Pass.)	Très défavorisé
Sabrina	SHS-ALL	≈ 3	S : En recherche d'emploi	Ouvrière (mono-actif)	Infra bac	Nord	Mixe L/es (Pass.)	Plutôt défavorisé
Nicolas	ST (+STAPS)	≈ 1	S : Entre deux missions d'intérim / CDD et recherche de formation hors université	Inactifs	Bac	Péri. Nord	S (Pass.)	Plutôt favorisé
Gabin	ST (+STAPS)	≈ 2 (+ césure avec arrêt très précoce LG avec emploi)	S : En études supérieures hors université	Employée (bi-actifs)	Bac	Péri. Nord	Mixe L/s (AB)	Plutôt défavorisé
Alice	LLCER Ang.	≈ 3 (+ 1 : césure vie active suite à un vœu refusé)	S : Transition vers études sup. hors-université	Cadre (bi-actifs)	Bac +5 (+)	Internationale	L (AB)	Intermédiaire
Julien	LLCER Ang.	> 2,5	S : En études supérieures hors université	Employée (monoparentalité)	Bac	Nord (mel)	Es (Pass.)	Plutôt défavorisé
Emeline	Lettres Mod.	3 (dont 1 semestre hors LG en filière sélective)	E : En Licence générale (L1)	Employée (bi-actifs)	Bac	Péri. Nord	L (Pass.)	Très défavorisé
Anna	SHS-ALL	> 1,5	S : En formation infra-bac	Cadre (bi-actifs)	Bac +5	Nord (mel)	L (AB)	Très favorisé
Nathan	LLCER Ang.	2	S : En emploi	Inactif (monoparentalité)	Infra bac	Péri. Nord	Gén. -> Techno (Pass.)	Plutôt défavorisé
William	SHS-ALL	>0,5 (+DAEU)	S : En études supérieures hors université	Employée (monoparentalité)	Bac +5	Péri. Nord	DAEU	Plutôt défavorisé
Ludivine	LLCER Ang.	≈ 2	E : En Licence générale (L1)	Ouvrière (bi-actifs)	Infra-bac	Fr. mét	L (Pass.)	Très défavorisé
Mathias	DEG	>1,5	S : En formation infra-bac	Cadre (bi-actifs)	Bac +5	Péri. Nord	S (Pass.)	Intermédiaire

Victoria	Lettres Mod.	≈ 2	E : En Licence générale (AJAC)	Employée (bi-actifs)	Bac +2	Péri. Nord	Mixe L/es (Pass.)	Intermédiaire
Adam	DEG	Arrêt « définitif » très précoce (< 2 semaines)	S : En études supérieures hors université	Employée (bi-actifs)	Bac +3	Nord	Gén. -> Techno (B.)	Plutôt défavorisé
Anissa	SHS-ALL	>1,5	S : En emploi et recherche de formation univ.	Ouvrière (monoparentalité)	Infra-bac	Internationale	Pro (TB)	Très défavorisé
Charlotte	SHS-ALL	<1,5	S : Formations sup hors-univ	Employée (bi-actifs)	Bac	Nord (mel)	Pro (TB)	Très défavorisé
Bilal	DEG	> 2,5 (+ 1 : arrêt filière sélective)	S : En études supérieures hors université	Cadre (bi-actifs)	Bac +5 (+)	Péri. Nord	S (AB)	Intermédiaire
Ambre	LLCER Ang.	≈ 3	E : En Licence générale (L2)	Petit indépendant (monoactifs)	Infra-bac	Péri. Nord	Mixe L/Es (B.)	Plutôt défavorisé
Marine	Lettres Mod.	> 2,5	E : En Licence générale (L1)	Employée (bi-actifs)	Bac +3	Péri. Nord	Mixe S/L (AB)	Intermédiaire
Maëlle	LLCER Ang.	≈ 3	E : En Licence générale (L1)	Intermédiaire (bi-actifs)	Bac +5	Outre-Mer	L (B.)	Plutôt défavorisé
Imane	LLCER Ang.	≈ 3	E : En Licence générale (L1)	Inactif (monoparentalité)	Infra-bac	Internationale	Mixe L/S (B.)	Très défavorisé
Orlane	LLCER Ang.	≈ 3	E : En Licence générale (AJAC)	Employée (bi-actifs)	Bac +2	Péri. Nord	Mixe L/es (AB)	Intermédiaire
Alix	Non concernée pour ce document							
Hugo	Non concerné pour ce document							

Indications de lecture du tableau

- La pseudonymisation vise à la fois à situer un enquêté dans un groupe social (âge, genre, origine, milieu) et à le distinguer des autres au sein du corpus (Coulmont, 2017). Dans notre cas, la base de données de Coulmont sur les mentions au bac depuis 2012 est pertinente pour les enquêtés ayant obtenu le baccalauréat ces dernières années⁵¹.
- Dans un objectif d'anonymisation, les enquêtés en Licence générale (hors PASS-LAS) sont regroupés par grands champs disciplinaires : DEG (Droit, Économie, Gestion), ST (Sciences et Technologies) puis SHS-ALL (fusion des Sciences Humaines et Sociales avec Arts, Lettres et Langues). Deux filières sont toutefois conservées à un niveau plus fin en raison de leur place dans l'étude : LLCER Ang. (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales - Anglais) et Lettres Mod. (Lettres modernes). L'année de référence retenue est 2023-2024, ce qui n'empêche pas que certains étudiants aient pu se réorienter depuis leur première entrée en Licence générale. Ces réorientations apparaissent rarement entre champs disciplinaires dans le corpus, mais concernent plus souvent un passage d'une mention à une autre.
- D'un côté figure l'ancienneté en Licence générale, qui ne correspond pas forcément à un parcours débuté à l'Université de Lille. De l'autre figurent, entre parenthèses, les expériences antérieures plus larges dans l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'interruptions précoces pour réorientation, de passages en CPGE ou en préparation de concours, voire d'un diplôme antérieur comme un BTS.
- Le terme « sortant » désigne les enquêtés qui, selon leurs réponses aux questionnaires, n'envisagent pas de retour à l'université dans les prochaines années. Certains ont également été qualifiés de « sortants », en raison d'un décalage entre leur déclaration initiale au moment du questionnaire et l'évolution de leur situation dans les semaines suivantes, avant le début du recrutement ou entre la prise de rendez-vous et la tenue effective de l'entretien. Cette catégorisation n'exclut toutefois pas la possibilité qu'ils projettent un retour ultérieur vers l'université, de manière plus diffuse ou à la suite d'un parcours de formation amorcé hors du cadre universitaire, notamment dans la perspective de consolider leur insertion professionnelle, comme nous le développerons plus loin.
- À partir d'éléments relatifs aux parcours professionnels du ou des parents de l'enquêté, issus des données administratives et de l'entretien, la nomenclature PCS ménage (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022) permet de saisir, de façon synthétique, la configuration familiale d'origine des membres du

⁵¹ Coulmont, B., « Nuage des prénoms selon les mentions au baccalauréat », <https://coulmont.com/bac/nuage.html>

corpus⁵². À la PCS dominante, nous avons précisé entre parenthèses la structure économique et familiale du foyer : monoactif désigne un couple où un seul parent exerce une activité professionnelle régulière, bi-actif signale que les deux parents sont insérés sur le marché du travail, et monoparentalité indique qu'un seul parent assume durablement la charge éducative et matérielle de l'enfant avant le baccalauréat (divorce, veuvage ou retrait prolongé de l'autre parent), avec des configurations intermédiaires où un parent peu présent au quotidien peut néanmoins maintenir certaines attentes ou pressions normatives.

- Avec la réforme du baccalauréat, l'analyse des parcours étudiants repose désormais sur les spécialités suivies en terminale afin de mesurer l'impact des choix faits au lycée. Toutefois, pour inclure les titulaires de l'ancien baccalauréat et simplifier les comparaisons, les anciennes séries générales (L, ES, S) ont été reconstituées ou combinées en profils mixtes, selon la méthode reprise dans l'Études & Synthèses n°37⁵³.
- L'IPS de l'établissement secondaire a été recodé en cinq catégories, sur le modèle proposé par Botton et Souidi (2022), avec, ici, une adaptation par le haut des seuils initialement conçus pour les collèves [« très défavorisé » (<99), « plutôt défavorisé » (100-109), « intermédiaire » (110-119), « plutôt favorisé » (120-139), et « très favorisé » (>140)]. Les cas non renseignés concernent principalement des étudiants étrangers ou internationaux⁵⁴.

Nous avons privilégié un échantillonnage raisonné fondé sur la diversification des profils, afin de faire apparaître des configurations contrastées, sans viser la représentativité statistique, et de fonder une interprétation argumentée des matériaux (Dargent, 2011). Sa constitution a articulé plusieurs canaux de recrutement. Les prises de contact ont été réalisées à partir des répondants aux enquêtes de l'ODiF, d'enquêtés déjà rencontrés lors de la première phase, de repérages institutionnels en LLCER Anglais et en Lettres modernes, de jeunes suivis par la Mission Locale Lille Avenir ainsi que d'étudiants identifiés par le Bureau Vie Étudiante et Handicap du site de Pont-de-Bois. L'accès au terrain a reposé principalement sur les enquêtes de l'ODiF, en particulier l'enquête « sortants » de novembre 2024 et l'enquête « Retour sur le premier semestre 2024-2025 » de mars 2025, qui ont permis d'atteindre des situations diversifiées de réorientation, d'interruption, de redoublement ou de sortie du supérieur.

Dans la conduite du recrutement, nous avons cherché à diversifier les situations au regard de la position occupée au moment du contact, du champ disciplinaire, du genre, du type de baccalauréat, de la mention obtenue et de l'ancienneté dans le supérieur. Cette logique a toutefois rencontré plusieurs limites. D'une part, le ciblage disciplinaire est demeuré partiellement contraint par l'ancrage initial du projet en LLCER Anglais et en Lettres modernes, ce qui conduit à interpréter avec prudence les éventuels effets de filière. D'autre part, le recrutement par questionnaire tend à retenir des enquêtés disposant des ressources nécessaires pour répondre à une enquête puis accepter un entretien, notamment du point de vue de la maîtrise de l'écrit, du numérique et, dans certains cas, de la langue française. Le cadre institutionnel de l'enquête a également pu freiner l'accès à des parcours marqués par une forte distance à l'égard de l'Université de Lille. Plus d'une vingtaine de désistements ou de ruptures de contact sont ainsi intervenus après une première prise d'échange.

Le corpus ainsi constitué rassemble prioritairement des trajectoires socialement et scolairement exposées aux ruptures, tout en intégrant quelques profils issus des classes intermédiaires et supérieures. Il se caractérise par une forte présence de ménages populaires, un ancrage principalement situé dans le Nord et la métropole lilloise, ainsi qu'une majorité d'enquêtés titulaires d'un baccalauréat général avec un niveau de réussite scolaire intermédiaire. Malgré des difficultés de recrutement hors des SHS-ALL, le corpus inclut également plusieurs enquêtés issus des voies technologique et professionnelle. Les parcours observés se distinguent enfin par la diversité de leurs temporalités. L'ancienneté dans le supérieur varie de quelques mois à plus de quatre années cumulées. Les trajectoires d'accès à l'enseignement supérieur ne se réduisent pas aux seuls primo-entrants en Licence générale. Elles incluent aussi des reprises, des réorientations, des entrées différées ou des passages par d'autres formations. Au moment de l'entretien, les situations des enquêtés demeurent elles-mêmes hétérogènes, entre reprise d'études, emploi précaire, recherche d'emploi et projets de retour en formation. Malgré certaines limites, la diversité relative des profils fournit un appui empirique suffisamment contrasté pour développer une approche exploratoire des parcours dits de « décrochage » à l'Université de Lille.

⁵² Insee, « PCS 2020 », <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020>

⁵³ « Campagne Parcoursup 2023 : attractivité des formations de l'Université de Lille - Volet 2 : inscription et réussite » (ODiF, Mars 2025), disponible sur le site de l'ODiF.

⁵⁴ Ministère de l'éducation nationale, « L'indice de position sociale (IPS) », <https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-357755>

Annexe n°3 : Usages de la notion de « décrochage » et principes d'analyse des parcours des « décrocheurs »

Cette annexe rassemble les principaux éléments de cadrage méthodologique mobilisés dans l'ensemble du rapport. Nous explicitons, d'une part, les précautions retenues à l'égard de la notion de « décrochage » et des catégories qui en dérivent. Nous précisons, d'autre part, les principes d'analyse à partir desquels nous appréhendons les parcours étudiés.

Encart A1 : Les notions de « décrochage » étudiant et de « décrocheurs » en Licence générale

La notion de « décrochage » charrie une charge symbolique forte. Tout en occupant une place centrale dans les politiques publiques universitaires depuis plusieurs décennies, elle façonne les représentations des parcours de jeunes fréquemment décrits comme « en errance », en amalgamant à cette catégorie des situations hétérogènes (redoublement, réorientation, entrée dans la vie active, etc.) (David & Melnik-Olive, 2014). Elle s'articule également à la mise en avant de coûts socio-économiques régulièrement dénoncés dans le débat public (Michaut, 2012). Ces discours mettent souvent en cause l'institution universitaire sans rappeler les flux d'inscription et d'orientation auxquels les universités publiques doivent faire face dans un espace structuré par la stratification sociale des orientations et la concurrence entre établissements (Bodin & Millet, 2012). Ce faisant, ils renforcent également une lecture individualisante des situations, en imputant la responsabilité aux anciens étudiants concernés plutôt qu'aux conditions structurelles qui ont pesé sur leurs parcours (Garcia, 2010). Ce faisant, les lectures du « décrochage » tendent généralement à réduire l'expérience universitaire à une simple trajectoire académique, appréhendée sous un angle binaire opposant réussite et échec (Zaffran & Aigle, 2020), dont la puissance classificatoire peut occulter la complexité des expériences vécues, alors même que « *ce qui peut être perçu comme un échec par l'institution ne l'est pas forcément au niveau individuel* » (Beaupère, Boudesseul, Macaire, 2009, p. 7). En ce sens, la notion de « décrochage » et la catégorie de « décrocheurs », du fait de la charge symbolique qu'elles véhiculent et des effets réducteurs qui leur sont fréquemment associés, peuvent peiner à saisir la pluralité et la densité des expériences vécues par les étudiants enquêtés dans le présent rapport :

« La présentation du taux élevé de sortants non diplômés de l'université, qui s'accompagne d'une mise en scène dramatique des taux d'échec, notamment en L1, mérite donc d'être revue à l'aune des parcours des étudiants » (Zaffran & Aigle, op. cit., p. 17).

Pour ce faire, nous choisissons dans ce propos de considérer l'expérience étudiante au croisement de socialisations multiples, universitaires et extra-universitaires et, plus largement, de considérer l'université comme un lieu de construction identitaire. Au sein de notre corpus⁵⁵, il serait en effet réducteur de définir les jeunes enquêtés uniquement par leur statut d'étudiant, actuel ou passé, au regard de la pluralité des rôles sociaux qu'ils endossent ou assument : salariés, proches aidants au sein du foyer, investis dans la vie de quartier ou associative, engagés dans des formes d'entraide informelles ou communautaires, ou encore pris dans les temporalités « ordinaires » de la vie étudiante. Ensuite et comme indiqué par l'objet de ce rapport, nous retenons une acception volontairement extensive de la notion de « décrochage » du point de vue des parcours étudiants - au-delà des seules sorties non diplômantes. Pour autant, nous privilégions, autant que possible, des formulations descriptives telles que « ruptures de parcours universitaires », « trajectoires d'études non-linéaires » ou « sorties de l'enseignement supérieur ». Nous recourons, dans le même mouvement, à des caractérisations fines des situations enquêtées afin de préserver une comparabilité contrôlée entre des trajectoires hétérogènes (redoublement, réorientation, validation partielle, sortie temporaire, retour en études, sortie sans diplôme, etc.). C'est pourquoi, si nous mobilisons par convention les termes de « décrocheurs » et de « décrochage », l'usage des guillemets marque la distance prise avec ces notions et avec les amalgames qu'elles autorisent parfois.

Ces précautions de langage ne sont pas dissociables du cadre d'enquête et d'interprétation retenu dans ce rapport. Les entretiens mobilisés dans l'étude ont été conduits dans une perspective sociobiographique (Dubar & Nicourd, 2017), attentive aux temporalités longues des parcours, aux conditions concrètes d'études et aux significations que les enquêtés attribuent eux-mêmes aux séquences de maintien, de désengagement, de réorientation ou de sortie. Dans cette perspective, les catégories administratives ne valent pas comme des désignations suffisantes. Elles constituent des repères de situation, dont l'analyse suppose de restituer les usages.

⁵⁵ Le terme « corpus » désigne, dans ce document, l'ensemble des entretiens retranscrits utilisés pour l'analyse qualitative.

Encart A2 : Principes d'analyse des parcours dits de « décrochage »

Notre démarche analytique repose sur le refus de laisser la catégorie institutionnelle de « décrochage » surdéterminer l'interprétation des parcours. Ce positionnement analytique nous conduit, tout d'abord, à appréhender les parcours dits de « décrochage » comme des processus de socialisation qui se jouent sur le long terme, à l'articulation des héritages des premiers temps de socialisation, de l'expérience située dans le supérieur et des recompositions successives des ressources disponibles tout au long des trajectoires. Conformément aux préconisations de Garcia (*op. cit.*), il importe de désindividualiser l'explication en replaçant les difficultés d'acculturation universitaire dans l'articulation entre opportunités d'orientation, ressources socialement distribuées et structures institutionnelles effectivement rencontrées. Dans la continuité des travaux de Beaupère et Boudesseul (2009), nous appréhendons ces parcours comme des processus inscrits dans le temps long, depuis l'accès aux études jusqu'aux temporalités de la sortie. Cela nous conduit à réexaminer les variables socio-scolaires habituellement mobilisées dans l'étude du décrochage, comme le niveau scolaire antérieur, le type de baccalauréat ou les résultats (Aslett & Roiné, *op. cit.*), ainsi que, plus largement, les dispositions héritées des premiers temps de socialisation. Nous cherchons ainsi à saisir la manière dont ces éléments se réactualisent au fil des expériences vécues dans le supérieur universitaire, elles-mêmes inscrites dans des contextes disciplinaires différenciés qui structurent durablement les expériences d'études (Millet, 2003) et, par là même, les formes que peut prendre le processus de décrochage. Ces considérations nous conduisent ensuite à traiter le « décrochage » non pas comme une expérience homogène mais comme un ensemble de configurations dont il convient de restituer la diversité. D'un côté, comme l'indique Ménard (2018), les dynamiques de sortie recouvrent des formes différenciées selon l'ancienneté dans le supérieur et le degré de validation atteint. Une sortie très précoce en première année ne renvoie donc pas aux mêmes configurations qu'un abandon intervenant après plusieurs années de persévérance sans validation durable. De l'autre, ces trajectoires ne sauraient être réduites à une stricte expérience d'échec. Comme l'énonce Déage (2025), l'appréciation de la réussite dépend des objectifs poursuivis. Cela conduit aussi à prêter attention aux reconfigurations successives du sens que les enquêtés accordent à leurs études, comme le montrent Arnoux-Nicolas et al. (2024) à propos des processus de réorientation. Aigle et Reversé (2018) montrent ainsi que certaines sorties peuvent se présenter comme un projet d'autonomie - dont il convient toutefois de situer la rhétorique dans les attentes qui pèsent sur les enquêtés. David et Melnik-Olive (*op. cit.*) conduisent dans le même sens à appréhender le processus de décrochage comme un processus d'ajustement progressif, susceptible de demeurer temporaire ou de jouer un rôle constructif dans la reconfiguration des projets. C'est pourquoi nous intégrons les récits postérieurs aux sorties non diplômantes dans l'objectif de saisir les devenir des enquêtés et de montrer ce que le « décrochage » engage dans les expériences qui suivent. Enfin, ce refus se traduit concrètement dans la conduite et l'analyse des entretiens. La notion de « décrochage » apparaît rarement comme telle dans les récits des enquêtés : ce sont d'autres formulations - « j'ai arrêté », « j'ai lâché », « ça n'allait plus » - qui disent l'expérience. Si les repères administratifs - non-validation, non-réinscription, réorientation, doublement, changement d'établissement - nous permettent de situer les trajectoires, ce sont les significations que les enquêtés leur attribuent qui orientent l'analyse : un même événement administratif peut être vécu comme un soulagement, une contrainte subie ou un point de bascule, et c'est précisément cette diversité d'expériences que les entretiens permettent de restituer. Soucieux de ne pas réduire les parcours de L1 à un profil-type de « décrocheur »⁵⁶ et de refléter la pluralité des situations que recouvre ce niveau, nous avons cherché à diversifier les profils recrutés.

⁵⁶ Nous entendons ici la surreprésentation de publics issus de milieux moins favorisés, moins acculturés à l'université et disposant d'un capital scolaire plus faible. Comme le suggèrent Aigle et Reversé (*op. cit.*), la figure du néo-bachelier issu des voies technologique ou professionnelle, inscrit « par défaut » et peu familier des codes universitaires, renvoie à des situations effectivement documentées. Elle ne suffit toutefois pas à saisir l'ensemble des configurations de « décrochage » au sein de l'université.

Annexe n°4 : La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet

Dans une visée de synthèse analytique, nous avons établi, à partir du questionnaire « Retour sur le S1 » à l'issue de la session 1 du semestre 1, une typologie distinguant quatre groupes d'enquêtés : « admis », « non-admis actifs », « non-admis passifs » et « entrants dans la vie active ». Ces distinctions ont été réalisées sur la base de l'assiduité puis de la réussite à cette période, pour un ensemble d'enquêtés, toutes anciennetés confondues dans l'enseignement supérieur. La méthode de construction et de caractérisation de cette typologie, détaillée dans le rapport n° 10, permet d'établir un profil précis de ces groupes :

- Les « admis » : le plus souvent bacheliers généraux avec mention, investis et autonomes ; ils disposent de conditions d'études stabilisées pour répondre aux exigences universitaires et d'un projet d'études cohérent, dans une formation correspondant à leurs vœux, parfois adossée à des aspirations professionnelles établies ;
- Les « non-admis actifs » : étudiants globalement assidus et encore inscrits, engagés dans un travail régulier face à une exigence perçue comme plus forte qu'au lycée ; le plus souvent bacheliers généraux sans mention, cohabitants, ils formulent peu de demande explicite de réorientation ;
- Les « non-admis passifs » : répondants qui maintiennent formellement leur inscription mais caractérisés par une faible assiduité, un sentiment d'intégration fragile et une accumulation de contraintes (fatigue, stress, précarité) ; leur investissement dans les études reste périphérique, souvent sur fond d'orientation contrainte ou peu appropriée ;
- Les « entrants dans la vie active » : enquêtés souvent issus de baccalauréats professionnels ou technologiques, non-boursiers, ayant quitté la formation très tôt sans passer les évaluations du contrôle continu, à la suite d'un désengagement rapide et d'une orientation directe dans l'emploi ou dans la recherche d'emploi.

Annexe n°5 : Fiche d'entretien

Entretien n° :
Date de l'entretien :
Durée :
Situation au moment de
l'entretien :

I Talon sociologique

Nombre d'années post-bac au moment de
l'entretien :
Statut principal au moment de
l'entretien :
.....
Formation ou situation
actuelle :
.....
Filière / mention / composante 2023-
2024 :
.....
Perspectives immédiates formulées par
l'enquêté :
.....
.....
Vulnérabilités, troubles ou handicap
signalés :

Milieu social, famille et ancrage territorial

PCS ménage :
Diplôme parental le plus
élevé :
Configuration
parentale :
.....
Présence d'aînés dans le
supérieur :
Origine géographique et
territoriale :
.....
Milieu familial et rapport aux
études :
.....
.....
Acculturation familiale au supérieur et capacité
d'orientation :
.....
.....

II. Parcours d'accès au supérieur

Parcours scolaire antérieur

Type de baccalauréat / spécialités /
mention :
.....
Collège / lycée / IPS / public-
privé :
.....
Redoublements, ruptures ou bifurcations
antérieures :
.....
.....
Rapport au travail scolaire, à l'institution et aux
évaluations :
.....
.....
Épreuves ou tensions marquantes pré-
sup :
.....
.....

Construction du projet d'études et orientation

Projet d'études / projet professionnel avant
Parcoursup :
.....
.....
.....
Ressources mobilisées pour
s'orienter :
.....
.....
Contraintes ou limites dans la construction de
l'orientation :
.....
.....
.....

Parcoursup et entrée dans le supérieur

Vœux formulés et logique de
composition :
.....
.....
.....
Critères des
choix :
.....
.....
.....
Appréciation de l'affectation
finale :
.....
.....
.....

III. Parcours dans le supérieur

Expériences antérieures (résumé) :

.....

.....

.....

.....

.....

	Première LG : S1	Première LG : S2	N+1	N+2 et +après
Résumé général du parcours				
Méthodes d'apprentissages				
Conditions matérielles/gestion domestique				
Intégration/socialités (extra)-univ'				
Relations familiales				
Engagements dans les études et perspectives d'avenir				
Mobilisations des dispositifs (extra)-universitaires				

IV. Sortie de l'université ou reconfiguration du parcours

Conditions de la sortie

Dernière inscription universitaire (année, semestre, filière) :

Moment de la sortie dans le parcours :

Déroulement de la sortie :

.....

.....

Fragilisations déclarées :

.....

Degré d'anticipation de l'arrêt par l'enquête :

Existence d'une alternative déjà envisagée au moment de l'arrêt :

Annnonce de l'arrêt à la famille / aux proches :

.....

.....

Réactions des proches et effets relationnels immédiats :

.....

Expérience immédiate de l'après-sortie

Effets de la perte du statut étudiant :

.....

.....

Situation dans les semaines ou mois suivant la sortie :

Lieu de vie / retour au foyer / décohabitation :

Quotidien après la sortie :

.....

.....

.....

Appuis, démarches et reconfiguration du parcours

Appuis mobilisés dans l'après-sortie (famille, amis, partenaire, dispositifs, etc.)

.....

.....

Démarches engagées ou évitées (emploi, Mission locale, France Travail, santé, formation, aides)

.....

.....

.....

Démarches de recherche d'emploi et aides :

.....

.....

Premières expériences d'emploi, de dispositif ou de reprise de formation

.....

.....

.....

Démarches de recherche d'une formation :

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Rapport actuel à l'université et à une éventuelle reprise d'études

.....

.....

.....

Étude réalisée avec le soutien financier de la Préfecture
Hauts-de-France/Haut-commissariat à la lutte contre la pauvreté
et en partenariat avec la Mission locale Lille Avenirs.



Direction de la Formation
Observatoire de la Direction des Formations
Campus Cité Scientifique - Bâtiment SUP 59650 Villeneuve d'Ascq

Conception - Réalisation : Maxence Bidaud
Direction : Stéphane Bertolino

Conception graphique : Université de Lille
Impression : Imprimerie Université de Lille



<https://odif.univ-lille.fr>