

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

RÉSULTATS PRÉLIMINAIRES SUR LA PHASE DEUX
DU VOLET QUALITATIF RELATIF AUX PARCOURS
DES ÉTUDIANTS DITS « DÉCROCHEURS »

ÉTUDES & SYNTHÈSES

Les 29 entretiens menés auprès d'étudiants et d'ex-étudiants de licence générale de l'Université de Lille ont permis de documenter les tensions et ajustements qui jalonnent les parcours dits de « décrochage » dans l'enseignement supérieur, au travers de quatre thématiques principales : parcours socio-scolaire antérieur d'orientation et de sélection dans l'accès au supérieur, expérience d'entrée en licence générale, trajectoires dans l'enseignement supérieur et éventuel parcours de sortie. Le propos qui suit ne vise ni à restituer l'ensemble des nuances, ni à analyser finement les déterminants sociologiques différenciés de ces parcours, mais à dégager, de manière synthétique, ce qui apparaît structurer les trajectoires qualifiées de « décrochage ». Dans cette optique, le choix a été fait de centrer l'attention sur les éléments saillants observés parmi les profils les plus exposés aux vulnérabilités. Le rapport à venir s'attachera à restituer avec précision la pluralité des trajectoires de « décrochage », en tenant compte des effets croisés des origines sociales et des contextes d'études au sein du corpus d'enquêtés.

De façon schématique, deux trajectoires se dégagent clairement : d'une part, la « rupture précoce », observée chez une minorité d'enquêtés, où le rejet quasi immédiat de la filière ou des conditions d'étude entraîne un abandon rapide du statut étudiant ; d'autre part, le « désengagement graduel », majoritaire, qui se manifeste par des redoublements, des changements d'orientation ou des interruptions temporaires, sur plusieurs années. Dès les premiers temps de socialisation, la licence générale apparaît souvent comme un horizon par défaut, peu investi, qui répond au désir parental de « trouver sa place » puis de s'émanciper d'un rapport contraint au marché de l'emploi. L'accès au supérieur s'effectue dans un contexte de tensions sociales et scolaires : orientation peu travaillée, difficultés scolaires et familiales, rapports distants aux enjeux d'orientation puis de professionnalisation, faible acculturation aux attentes universitaires et préparation matérielle à la poursuite d'études post-bac tardive. L'arrivée à l'université exacerbe ces fragilités. La transition vers les normes académiques - autonomie, gestion du temps, décryptage des attendus - se révèle brutale pour les enquêtés, souvent privés de repères, se traduisant par des expériences complexes des premiers partiels. Les tentatives de réajustement au second semestre, bien que réelles, s'avèrent souvent solitaires, coûteuses et à l'efficacité incertaine. Le désengagement s'installe progressivement, de manière diffuse, sur plusieurs années, parfois compensé par des appuis ponctuels (pairs, enseignants). Ces expériences se construisent dans un contexte de vulnérabilités croissantes, avec un faible recours aux dispositifs d'aide institutionnels. Enfin, les étudiants sortants du supérieur le font rarement de manière préparée : la sortie marque plutôt un épuisement, une perte de projection, souvent suivie d'une période de flottement ou de précarité. Après plusieurs mois d'« errances », la mobilisation de ressources externes (missions locales) permet une reconfiguration du projet, souvent désirée en dehors de l'université, dans des formations considérées comme plus « professionnalisantes », offrant de nouveau du sens au quotidien.

L'analyse des parcours met en évidence le rôle majeur que joue l'université dans les processus d'autonomisation d'une partie de la jeunesse, au-delà des seules logiques d'évaluation. Ce rôle se déploie à travers une diversité d'expériences vécues, de rythmes d'apprentissage et de rapports au savoir, ainsi que de la pluralité des formes de réussite observées au sein même de la licence, reflétant l'hétérogénéité des publics accueillis à l'Université de Lille. En ce sens, l'enseignement supérieur ne saurait être réduit à un simple espace de sélection et d'accès au diplôme : il représente un lieu décisif de socialisation et de construction identitaire, y compris dans les trajectoires marquées par des ruptures de parcours.

PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE

Le projet de l'étude « Décrochage et rupture de parcours en licence » s'inscrit dans un dispositif multi-partenarial réunissant l'Observatoire de la Direction des Formations (ODiF) de l'Université de Lille, la direction de l'orientation, les composantes Humanités et FLCS, ainsi que la Préfecture des Hauts-de-France, via le commissariat à la lutte contre la pauvreté et la mission locale Lille Avenirs. Il répond à un enjeu central : promouvoir l'égalité des chances dans un contexte de troisième massification scolaire, marqué par une complexification des parcours en premier cycle universitaire. Plusieurs initiatives institutionnelles comme le programme « À vous le sup », le Programme d'Investissements d'Avenir (PIA) LIBEL'UL et la démarche Services Publics (SP+) traduisent l'engagement pris par les acteurs de l'Université de Lille afin de garantir pour chaque étudiant les mêmes chances de maintien et de réussite dans le système universitaire.

L'Observatoire de la Direction des Formations (ODiF) a été chargé de conduire une étude longitudinale alliant approches qualitative et quantitative afin de repérer les profils d'étudiants dits « décrocheurs », d'en analyser les parcours, puis de formuler, à terme, des recommandations pour mieux prévenir ces situations ou les accompagner. Cette étude doit aussi permettre d'évaluer l'impact des mesures d'accompagnement mises en œuvre dans deux licences, LLCE Anglais et Lettres modernes. Celles-ci bénéficient, dans le cadre d'un partenariat avec la mission locale Lille Avenirs, d'un programme expérimental de repérage et de suivi individualisé des étudiants en difficulté comprenant une offre mutualisée de services (réorientation, emploi, démarches sociales, citoyenneté, etc.).

C'est dans cette perspective que cette publication vise à présenter les premiers éléments saillants issus de la deuxième phase de la partie qualitative [le calendrier est présenté dans les différentes études réalisées au sein de ce projet], reposant sur l'analyse d'entretiens semi-directifs. Sur la base de 29 enquêtés sélectionnés au travers de différentes sources, et aux profils hétérogènes, l'objectif sera de restituer, de manière synthétique, ce qui structure les trajectoires des étudiants qualifiés de « décrocheurs » [la méthodologie d'enquête est présentée à la fin du document].



I. LES VÉCUS DES PROCESSUS DE SÉLECTION ET D'ORIENTATION DANS L'ACCÈS AUX ÉTUDES SUPÉRIEURES

FOCUS

La notion de « décrochage » étudiant

Tout en étant un terme central des politiques publiques universitaires depuis plusieurs décennies dans l'enseignement supérieur, le terme de « décrochage » contribue à structurer les représentations des parcours de jeunes perçus comme étant en errance dès leur entrée dans l'enseignement supérieur (David & Melnik-Olive, 2014). Une lecture centrée exclusivement sur le « décrochage » tend à réduire l'expérience universitaire à une simple trajectoire d'apprentissage, souvent appréhendée sous l'angle binaire de la réussite ou de l'échec. Sans en nier la pertinence sur le plan académique, il importe cependant de considérer l'université comme un espace au croisement de socialisations multiples, universitaires et extra-universitaires, et plus généralement de construction identitaire. En effet, les « jeunes » enquêtés ne se définissent pas uniquement par leur

statut étudiant durant leurs études et après : beaucoup sont aussi proches aidants, travailleurs (précaires), citoyens engagés, etc. et traversent donc des réalités sociales complexes. En cela, la qualification de « décrocheurs » se révèle trop réductrice pour appréhender la pluralité et la densité de leurs trajectoires. Ainsi, si la présente note emploie par convention le terme de « décrocheurs », elle lui substitue autant que possible, dans l'analyse, des expressions telles que « ruptures de parcours universitaires », « trajectoires non linéaires d'études », « sorties de l'enseignement supérieur », ou encore des descriptions précises de situations vécues. Cette démarche vise à ne pas enfermer les enquêtés dans une catégorie homogénéisante qui ne rendrait que partiellement compte de la complexité de leurs parcours (l'usage des guillemets souligne la distance prise avec la notion de « décrochage »).

Les étudiants interrogés, répondants aux critères de sélection, sont majoritairement issus de milieux modestes et ont donc traversé les filtres successifs de sélection scolaires dans l'accès au supérieur. Néanmoins, les récits recueillis révèlent que, bien avant l'orientation vers le supérieur, ces parcours sont façonnés par une culture scolaire hétérogène, parfois ambivalente, au sein de laquelle les attentes éducatives, les soutiens familiaux et la socialisation aux études supérieures apparaissent contrastés. Pour une majorité des enquêtés, l'entrée dans l'enseignement supérieur ne repose pas sur un projet structuré, mais résulte d'un enchaînement d'injonctions, d'ajustements et de contraintes. La licence générale apparaît fréquemment comme l'unique voie envisageable, en raison d'un déficit d'information, d'un cadrage familial valorisant la poursuite d'études et d'un rejet ou d'une invisibilisation des filières qualifiées de « professionnalisantes ». Cette orientation par défaut s'accompagne souvent d'une faible préparation méthodologique, d'un rapport distendu aux dispositifs d'orientation et d'une difficulté à se projeter dans le quotidien universitaire. À cela s'ajoutent des arbitrages contraints sur Parcoursup et une préparation matérielle souvent tardive, générant une fatigue psychique dès l'aboutissement de la rentrée. L'entrée dans le supérieur révèle ainsi une série de décalages structurels qui fragilisent précocement les parcours de nos enquêtés.

La licence générale comme unique horizon : sens social de l'inscription universitaire

Au sein du corpus d'enquêtés, la licence générale apparaît fréquemment comme l'unique voie envisageable, en raison d'un déficit d'information sur l'ensemble de l'offre de formation post-bac ou à l'issue d'un processus d'auto-sélection. Ce choix se construit à la croisée des attentes familiales et des recommandations professorales, l'université étant alors considérée comme l'aboutissement logique d'un parcours scolaire valorisé. Pour presque tous les parents, promouvoir la continuité dans les études supérieures constitue avant tout une stratégie d'éloignement d'un rapport au travail que le seul baccalauréat (ou un diplôme inférieur) offrirait : un rapport qu'ils jugent contraignant, exténuant et dévalorisant pour leurs enfants. Du collège au lycée, la construction d'un projet professionnel précis (voire précoce) reste très inégalement distribuée au sein du corpus. Seule une minorité d'élèves, issus de la plus souvent des milieux favorisés, bénéficie d'un environnement scolaire et familial leur permettant de formuler (tôt) un projet structuré : ces parcours se construisent à partir de rencontres avec des professionnels, de recherches ciblées, d'un soutien parental actif venant légitimer les ambitions et, plus rarement, de stages d'observation.

Pourtant, même dans ces configurations favorables, les derniers temps du secondaire peuvent être marqués par des ruptures : un redoublement, des résultats jugés insuffisants, des remarques dévalorisantes de la part des enseignants ou encore des attentes parentales trop fortes, faisant émerger chez ces jeunes la perception d'un écart entre leurs ambitions et leur niveau scolaire. Cette désillusion, rarement accompagnée, laisse peu de place à la recomposition du projet initial, si bien que l'arrivée sur Parcoursup survient dans une période de flottement peu propice à l'élaboration de véritables alternatives. D'autre part, de nombreux enquêtés du corpus, parmi les catégories populaires et intermédiaires, abordent la construction du projet professionnel sur un mode plus diffus. Leurs parents encouragent la poursuite d'études, mais sans formuler d'attentes spécifiques, sinon dans l'espoir qu'ils « trouvent leur voie », dans l'idéal qu'ils s'épanouissent dans un avenir facilité par le diplôme. Dans un contexte où la scolarité est souvent vécue comme un effort de maintien (« scolarité de survie »), et où l'exploration active des débouchés est absente, les projets restent parfois indéterminés jusqu'en terminale, voire au-delà. Leur orientation repose alors sur quelques centres d'intérêts personnels ou scolaires, souvent peu articulés à une connaissance réelle des formations. Dans ce type de configuration, l'entrée dans l'enseignement supérieur survient parfois sans qu'aucune projection claire n'ait pu s'élaborer pour ces (anciens) étudiants dépassés par la multiplicité des choix, les des injonctions successives ou tentant de différer l'engagement dans un avenir professionnel et/ou d'études déterminé.

Un rapport distant aux acteurs institutionnels de l'orientation

Dans ces différents profils - et plus encore dans le second -, l'orientation et la professionnalisation sont rarement pensées comme des processus continus d'appropriation. Elles sont vécues comme une suite d'injonctions successives, générant des difficultés persistantes à objectiver sa position, à construire des repères et à se projeter dans un avenir choisi. Dans notre corpus de « décrocheurs », le rapport aux acteurs et dispositifs institutionnels d'orientation avant l'entrée dans le supérieur - professeurs principaux, conseillers d'orientation-psychologues, forums organisés dans les établissements - apparaît souvent comme contraignant et éloigné de leurs (non)-attentes. Ces interventions sont perçues comme générales, peu personnalisées, voire intrusives ou violentes dans certains cas. En conséquence, ces lycéens ont eu tendance à se détourner de ces canaux formels. Lorsqu'ils se sont engagés dans des démarches actives de renseignements, ce qui reste rare et souvent tardif, ils se tournent plutôt vers des

réseaux informels : conseils parentaux, témoignages, vlog d'anciens étudiants sur YouTube ou encore Tiktok (servant de figures

fortes d'identification), etc. Ces sources leur ont procuré un sentiment de proximité, d'accessibilité et de crédibilité, renforçant par contraste leur distance (voire leur défiance) à l'égard des dispositifs d'orientation institutionnels.



« [Mes parents] me disaient que je trouve ce que je voulais faire, que je fasse quelque chose, que j'aie, que j'aie un travail. Du moment que je faisais pas rien et qui puisse me plaire » (Victoria)

[Lettres Mod., PCS : Employée, Bac : Mixe S/L, AB]

par invisibilisation de celles-ci : ces dernières ne relèvent même pas de leur champ du possible et de l'envisageable.

Ensuite, au sein du corpus, ils choisissent puis hiérarchisent le plus souvent leurs spécialités au baccalauréat général en fonction de leurs affinités disciplinaires et bien plus rarement en fonction d'un projet professionnel ou académique structuré. Cela contribue à produire des formes d'orientation peu finalisées, tout en prolongeant les déficits de méthodes évoqués au sein de parcours jalonnés de tensions.

■ Déficiences méthodologiques et fragilités scolaires

À l'exception de quelques profils plus marginaux dans le corpus, du fait de pratiques socioéducatives parentales plus en phase avec les institutions scolaires et universitaires, du point de vue scolaire, les « futurs décrocheurs » de notre corpus n'ont pas toujours développé les méthodes (autonomes) de travail, et une capacité à l'autocontrainte : gestion du temps, planification des lectures, techniques de prise de notes, de mémorisation ou de recherche qui leur font souvent défaut. Ce déficit méthodologique se traduit par une organisation du travail scolaire largement conditionnée par les échéances d'évaluation ou bien par une forme d'esthétisation du manque de travail - où le fait de « survivre » scolairement avec un investissement minimal devient une posture valorisée (se retrouvant plus en propension chez les hommes du corpus). Néanmoins, quelle que soit leur origine sociale, leurs parcours s'ancrent presque toujours dans des expériences biographiques et institutionnelles de ruptures qui façonnent durablement leur engagement scolaire puis leur rapport à l'avenir : situations de harcèlement, non-reconnaissance des enjeux de santé mentale, tensions familiales, etc. Ces expériences laissent souvent une empreinte durable, nourrissant un sentiment de perte de motivation, parfois même avant le secondaire, mais aussi de défiance à l'égard de l'institution scolaire ou un déficit de confiance en soi. Les difficultés scolaires, cumulées aux manques de soutien (à la fois par valorisation de leur autonomie et manque d'aide à disposition), ainsi qu'une démotivation croissante poussent une large part des enquêtés à privilégier leurs activités extrascolaires. Celles-ci gagnent rapidement en priorité, d'autant plus dans un cadre familial où les sociabilités de l'élève ne font pas l'objet d'un encadrement strict ou encore lorsque l'élève met en place des stratégies d'évitement du contrôle parental.

■ Les mécanismes de spécialisation dans le secondaire : « choix » de la série et des spécialités

Ensuite, les enjeux de spécialisation dans le secondaire, au travers du choix du baccalauréat (général, technologique, professionnel) et, pour les bacheliers généraux, la combinaison des spécialités déterminent des compétences disciplinaires très inégales. Du collège au lycée, les enquêtés ajustent leurs projets dans des temporalités variables et sont confrontés à plusieurs ajustements, que ceux-ci soient de leur fait ou bien souvent la conséquence de commentaires dévalorisants de leurs pairs. L'accès au lycée se réalise presque exclusivement sur la base des établissements de secteur. Les enquêtés issus de séries technologiques ou professionnelles évoquent fréquemment une orientation subie et formulent, dans leur parcours, une quête marquée de légitimité vis-à-vis de leur accès à l'enseignement supérieur. D'autre part, les enquêtés qui accèdent à la série générale s'y orientent souvent par rejet des séries technologiques ou professionnelles, sinon

■ L'orientation vers le supérieur sous la double contrainte de Parcoursup et du baccalauréat

Avant même l'entrée dans l'enseignement supérieur, les élèves de terminale sont confrontés à une double exigence : le baccalauréat (contrôle continu), d'une part, et la constitution de leur dossier de candidature sur la plateforme Parcoursup, d'autre part. Cette période charnière cristallise une intensification des injonctions à la projection, sous la forme d'une attente explicite de formulation d'un projet d'avenir cohérent et professionnalisant. Si la maîtrise technique de la plateforme - saisie des vœux, navigation dans les interfaces - ne pose que rarement problème, les étapes (lettres de motivation, formulation des vœux, constitution des CV, retours des établissements) s'inscrivent, elles, dans un climat d'insécurité diffuse, où incertitude, tactique et renoncement(s) s'entremêlent. Les enquêtés décrivent un processus de formulation marqué par des arbitrages successifs : ajustement de leurs ambitions en fonction de la sélectivité perçue des formations, formulation de vœux « de secours » ne correspondant pas à leurs véritables souhaits, ou encore maintien d'un vœu, profondément désiré, mais auquel ils ne croient plus. Ce processus de sélection génère un sentiment d'angoisse diffus, nourri par plusieurs éléments : l'indétermination persistante face à l'avenir ; le manque d'alternatives clairement identifiées hors de la licence, souvent perçue comme la seule voie accessible ou envisageable ; la déception face aux refus successifs de formations désirées ; ou encore la crainte de devoir accéder in fine à une formation de second choix, tout juste en phase avec leurs attentes initiales.

■ Des pratiques contrastées sur Parcoursup : sélectivité, vœu(x) et critères géographiques

Deux grandes logiques d'inscription se distinguent au sein du corpus. La première consiste à élargir fortement le spectre des vœux dès l'ouverture de la plateforme. Elle est souvent conseillée par les enseignants ou construite à partir d'informations glanées sur les réseaux sociaux ou forums. Cette stratégie repose sur l'ajout de nombreuses licences proches les unes des autres - souvent peu différenciées - autour d'un projet central plus ou moins stabilisé. Cette maximisation du nombre de vœux associée à une faible diversité disciplinaire témoigne que l'enjeu principal pour nombre des enquêtés est la recherche d'une place dans le supérieur, dans des domaines suffisamment perçus comme connexes, pour qu'ils puissent envisager de s'y investir d'un point de vue académique. La seconde logique concerne des étudiants qui ciblent un projet précis, formulant un nombre restreint de vœux dans une même filière. Ce choix s'apparente souvent à un pari,

dans un contexte où les critères de sélection restent flous pour les enquêtés. Ils peuvent, soit refuser d'envisager une formation alternative (au sein de laquelle ils anticipent d'emblée un manque d'investissement voire une perte de temps), soit se montrer incapables de construire d'autres options, en raison d'un engagement déjà important dans leur projet initial - souvent tardivement formulé, au prix d'une introspection exigeante menée en parallèle de la préparation du baccalauréat. Quelques-uns, pour qui le projet reste flou, font le choix d'une formation de compromis, en espérant qu'elle deviendra progressivement un espace d'investissement intellectuel. À ces dimensions s'ajoute l'enjeu du critère géographique. La majorité des enquêtés, lors de leur première orientation post-bac, limite leur(s) vœu(x) à un périmètre local ou régional, dans l'objectif de maintenir la proximité familiale, de limiter les coûts et de pouvoir continuer à cohabiter avec les parents. À l'inverse, une minorité fait le choix d'un éloignement géographique plus marqué, en ciblant des formations hors région. Cette orientation peut répondre à la volonté d'élargir ses chances d'admission, mais aussi à un désir affirmé d'autonomie relativement précoce au regard du reste du corpus (souvent initié par des représentations positives des études issues des expériences parentales), voire d'émancipation vis-à-vis d'un contexte familial contraignant. En somme, les choix opérés à travers Parcoursup révèlent une pondération complexe entre plusieurs enjeux : la sélectivité supposée des filières, les contraintes économiques et affectives, les aspirations personnelles et les attentes familiales. Toutefois, et malgré les stratégies déployées, les arcanes de la plateforme demeurent très opaques pour les enquêtés, qui, même lors d'une acceptation, ne comprennent pas toujours la signification des propositions d'admission reçues.

Des attentes plurielles à l'entrée dans le supérieur : subordination aux enjeux professionnels, exploration de la vie étudiante, projet parallèle

Dans l'ensemble, la fin du secondaire constitue un moment de forte incitation à la projection, où s'impose l'idée qu'il faut non seulement formuler un projet, mais aussi y croire. Toutefois, malgré l'intensification des mécanismes d'injonction à la professionnalisation et la clôture du processus Parcoursup, quelques enquêtés déclarent ne pas disposer d'objectif académique clair au moment d'entrer dans le supérieur, en dehors de celui de « ne pas se limiter au baccalauréat ». Au contraire, pour les autres enquêtés, différentes motivations, parfois croisées entre elles, motivent leur orientation dans le supérieur. Toutefois, il convient de noter que plusieurs logiques peuvent motiver l'entrée dans l'enseignement supérieur, sans être exclusives entre elles ou bien sans être tout à fait rapportées à un parcours académique défini. À côté de l'objectif d'obtention d'un diplôme (qui n'est pas partagé par tous les enquêtés), des motivations « annexes » structurent généralement les représentations des enquêtés sur ce que peut leur apporter l'université. Ainsi, pour une part importante d'entre eux, la perspective universitaire est avant tout subordonnée à une quête de légitimité professionnelle. Il s'agit de sécuriser leur avenir, de gagner en autonomie financière, de répondre aux attentes de leur entourage et subvenir ultérieurement à leurs besoins ou encore de se préparer à un concours en ayant un cadre structuré d'apprentissage. Certains étudiants, dont les enjeux d'orientation et de professionnalisation ont été faiblement travaillés pendant la scolarité, décrivent un projet d'études flou ou peu structuré, sans inscription académique très claire. Ce sont parmi ces mêmes enquêtés

que l'on retrouve, plus fréquemment, l'expression de désirs parallèles porteurs de sens : engagement dans un secteur socialement utile, aspiration artistique, travailler à l'étranger, volonté de réduire les inégalités ou de créer une activité autonome, etc. Ces ambitions, plus ou moins stabilisées, apparaissent comme des moteurs implicites, susceptibles d'être réactivés en cas de déception académique ou de bifurcations, comme nous l'aborderons dans les parties suivantes. Une partie plus restreinte des enquêtés - souvent issus de milieux où les parents ont eux-mêmes connu un parcours universitaire et parfois de réussite - envisagent l'université comme un espace de construction identitaire. L'enjeu, ici, n'est pas seulement ou tant la professionnalisation immédiate que l'enrichissement intellectuel, la formation de soi et le développement de liens durables. Ces enquêtés expriment une appétence pour les savoirs, un goût pour les échanges et les sociabilités propres à la vie étudiante. L'Université de Lille est alors valorisée pour les opportunités culturelles, associatives ou festives qu'elle offre - bien plus que d'autres établissements de proximité - souvent mentionnées par les professeurs ou relayées sur les réseaux sociaux. Enfin, parmi les étudiants originaires de territoires dits « d'outre-mer » ou issus de l'international, l'entrée dans l'enseignement supérieur hexagonal prend la forme d'un investissement majeur anticipé dès l'adolescence. La possibilité d'étudier en France est qualifiée de « chance », mais elle s'accompagne également de pressions parentales et d'inquiétudes face à la rupture avec leurs attaches affectives puis culturelles.

Une préparation académique et matérielle souvent de dernier moment avant l'entrée en études

La phase de transition vers l'enseignement supérieur tend à renforcer des inégalités de départ déjà présentes au cours du secondaire. Du point de vue académique, les étudiants qualifiés de « décrocheurs » dans cette étude témoignent d'une connaissance lacunaire, voire inexistante, des formations envisagées au moment de Parcoursup ou de la formation qu'ils s'approprient à intégrer. Peu d'entre eux ont consulté la maquette pédagogique, identifié les débouchés professionnels associés, ou se sont renseignés sur l'organisation institutionnelle de l'université. L'université académique demeure floue, souvent réduite à des représentations générales, et peu articulée à des attentes concrètes. Au croisement des expériences de Parcoursup puis du baccalauréat, leur avenir est plutôt appréhendé de manière séquentielle et incertaine, sans réelle anticipation du quotidien abstrait étudiant - s'inscrivant dans une sous-mobilisation des dispositifs mis en place de découverte de l'enseignement supérieur, et plus spécifiquement, des campus de l'Université de Lille. Pour une grande majorité des enquêtés, les démarches concrètes liées à l'entrée dans le supérieur (inscription administrative, logement, aides financières) ne sont engagées qu'à l'issue de la phase principale de Parcoursup, voire tardivement au cours de l'été. Plus rarement, certains enquêtés, en raison des enjeux administratifs (notamment l'obtention de la bourse) ou de refus pour leurs vœux, se voient contraints de recourir à la phase complémentaire de Parcoursup, ce qui les oblige à reconfigurer leurs préparatifs dans l'urgence ou à prendre du retard. L'organisation concrète du départ - qu'il s'agisse de disposer des ressources nécessaires pour décohabiter ou d'un désir de départ, voire de rupture, avec le foyer familial - génère un stress important, mais aussi une « euphorie » liée à l'entrée dans une nouvelle étape de leurs parcours de vie. La recherche d'un logement (parfois en colocation pour anticiper les effets de la solitude), la

constitution d'un budget, ou encore les démarches liées à l'obtention de la bourse viennent s'ajouter à cette charge (avec certains cas de non-recours), créant un contexte propice à l'épuisement. Dans les cas les plus favorables, ces démarches sont accompagnées voire complètement déléguées à un proche référent ; dans d'autres, elles sont assumées de manière isolée, dans un rapport tendu, voire anxiogène, aux institutions. S'y ajoutent des conditions matérielles souvent précaires : rareté des logements en cité universitaire, loyers élevés dans la métropole lilloise, incertitudes sur les ressources disponibles. Pour certains, le besoin de travailler pendant l'été - pour anticiper les frais de rentrée ou de loisir, sinon participer à l'économie familiale - réduit encore le temps disponible pour se préparer aux exigences du nouveau cycle d'études et de vie. Ces éléments, combinés, peuvent engendrer une forme de fatigue physique et mentale, altérant d'emblée la

disponibilité des (futurs) étudiants à s'inscrire pleinement dans leur nouvelle trajectoire.

L'analyse qualitative des logiques d'orientation et des conditions matérielles d'accès de nos « décrocheurs » à l'université a ainsi mis en évidence une entrée dans l'enseignement supérieur souvent marquée par des vulnérabilités multiples - déficits méthodologiques, éloignement familial du monde de l'enseignement supérieur, orientation peu travaillée voire subie, préparation matérielle tardive, etc. Dans ce contexte, la première année en licence générale constitue un moment décisif, tant du point de vue de l'expérience vécue que des ajustements - ou non - qu'elle suscite. La séquence suivante explore les vécus contrastés du premier semestre universitaire, au sein desquels s'observent très rapidement les premiers signes de désengagement.

II. LA PREMIÈRE ENTRÉE EN LICENCE : SIGNAUX DE FRAGILISATION ET TENTATIVES MARGINALES DE RÉUSSITE À L'ISSUE DU PREMIER SEMESTRE

L'entrée dans l'enseignement supérieur constitue, pour la majorité des enquêtés, une phase de transition marquée par de fortes tensions, tant sur les plans administratif qu'académique, logistique ou subjectif¹. Loin d'incarner un simple prolongement de la scolarité secondaire, la première inscription en licence révèle rapidement l'ampleur des attendus implicites : autonomie dans les démarches, appropriation des codes universitaires, réorganisation du rapport au travail et gestion des exigences personnelles dans un environnement souvent perçu comme impersonnel. Cette période inaugurale, bien qu'investie d'attentes élevées, s'accompagne, à l'approche des partiels, de sentiments de désorientation, d'isolement ou d'impuissance. Dans un contexte où les ressources de soutien - institutionnelles comme interpersonnelles - demeurent peu mobilisées ou inégalement accessibles pour les enquêtés, les fragilisations initiales s'installent progressivement, affectant à la fois l'engagement dans la formation et la capacité à s'y projeter durablement. La présente partie examine les différentes dimensions de ces tensions initiales, en mettant en lumière les signes précoces de décrochage, les appuis ponctuels qui favorisent le maintien, ainsi que les tentatives marginales de réussite annuelle.

Une première entrée marquée par des contraintes d'apprentissage, matérielles et affectives

L'inscription administrative et les premiers jours sur le campus constituent, pour de nombreux enquêtés, une première confrontation concrète au monde universitaire. Loin de l'image idéalisée d'un nouveau départ, ce moment inaugural se heurte rapidement à une série d'obstacles concrets : constitution du dossier, choix des sous-parcours ou des options, inscription à l'Unité d'Enseignement « Projet de l'étudiant » (UEPE), accès à des informations souvent fragmentaires, mais aussi difficulté à se repérer dans l'espace universitaire, tant physique qu'administratif. Ces premières expériences révèlent les attendus implicites en matière d'autonomie dans la navigation institutionnelle. À cette désorientation, qui caractérise une écrasante majorité des personnes du corpus, s'ajoute une mutation du rapport au savoir, perçue comme brutale. Les étudiants, encore enclins à se considérer comme des « élèves », découvrent qu'ils doivent désormais sélectionner,

organiser et synthétiser eux-mêmes un volume important d'informations, et les quelques conseils méthodologiques mentionnés, provenant des professeurs, ne suffisent pas à rattraper les (non)-habitudes méthodologiques issues de leur parcours scolaire antérieur. En outre, l'accès à un ordinateur personnel et la maîtrise des outils numériques apparaissent rapidement comme des prérequis décisifs, en particulier dans les filières où les supports en ligne structurent fortement les apprentissages. Le contraste est également fort entre les cours magistraux, dispensés dans de nombreuses filières, dans des amphithéâtres bondés (avec parfois un manque de place en début d'année universitaire), et le cadre plus restreint et parfois interactif du lycée - rares sont ceux qui valorisent l'anonymat offert par le cadre universitaire dans le corpus. Bien que les travaux dirigés et pratiques constituent un cadre plus familier pour nombre d'enquêtés, ils ne suffisent pas à compenser la rupture avec le secondaire, en raison d'attendus méthodologiques implicites, de difficultés d'intégration dans les groupes et d'une relation distanciée aux enseignants. Ces derniers apparaissent souvent peu accessibles, tant par leur vocabulaire que par leur posture, ce qui renforce le sentiment d'illégitimité et freine les sollicitations individuelles. À ces enjeux académiques s'ajoutent les premiers défis logistiques et matériels associés à la vie universitaire. L'amplitude horaire des journées, d'autant plus pour ceux qui s'engagent à tenir leurs révisions, conjuguée à des temps de trajet longs et marqués par des retards fréquents concernant les trains et/ou le métro, contraint les rythmes quotidiens. Si aucun des enquêtés n'exerce d'activité salariée en parallèle de cette première année (à l'exception ponctuelle des périodes de vacances), les pressions économiques ou familiales à travailler s'intensifient dans la suite des parcours. Pour ceux qui décohabitent, la prise en charge d'un premier logement implique une série de tâches domestiques inédites et une gestion budgétaire autonome, à laquelle peu sont formés. Ce nouveau cadre de vie s'accompagne d'un sentiment de solitude marqué pour certains étudiants, plus particulièrement aigu chez ceux originaires des territoires dits d'Outre-mer, les étudiants internationaux. La perte des liens antérieurs réduit drastiquement les soutiens possibles - en particulier pour des étudiants issus de milieux où l'accès au supérieur est moins fréquent.

Des difficultés à naviguer dans l'environnement institutionnel universitaire

Avant l'entrée dans l'enseignement supérieur, les enquêtés décrivent un mode d'accès à l'information fortement

¹ Pour une vision plus fine des dynamiques à l'œuvre lors de l'entrée en formation - c'est-à-dire durant le premier semestre - chez les entrants à l'Université de Lille, toutes anciennetés confondues, pour l'année de référence 2023-2024, nous renvoyons aux deux rapports de la phase 1 du projet : le n°9, proposant une approche quantitative, et le n°10, qui y adjoint une dimension qualitative [les références sont en fin de document].

relayé par des figures de proximité, identifiées comme fiables et disponibles - tels que les professeurs principaux ou les délégués de classe. Cette habitude contraste fortement avec les interactions qu'ils expérimentent à l'université, en particulier avec les services administratifs (notamment les secrétariats), souvent perçues comme décourageantes. Lorsqu'ils tentent d'y recourir, nombreux sont ceux qui évoquent des démarches assimilables à un « parcours du combattant » : réponses tardives, dossiers perdus, renvois d'un guichet à l'autre, échanges impersonnels, etc. Ces expériences impriment un sentiment de distance vis-à-vis des acteurs institutionnels de l'Université de Lille. Dès les premières semaines à l'Université de Lille, une grande partie des enquêtés indique se sentir submergée par la quantité d'informations transmises. Cette surcharge informationnelle, couplée à une faible maîtrise des outils numériques institutionnels (Lilu, Zimbra, Moodle, etc.), contribue à les éloigner des canaux formels de communication. Nombre d'entre eux tentent alors de compenser cette mise à distance par des dispositifs parallèles, en s'appuyant sur des groupes d'entraide sur les réseaux sociaux - à condition toutefois d'y être intégré. Dans ce contexte, la mise en place d'une évaluation destinée à objectiver leur capacité à utiliser ces outils et à s'appropriier l'environnement universitaire accentue pour beaucoup le sentiment de décalage. Cette épreuve est décrite comme insuffisamment accompagnée sur le plan technique, vécue comme chronophage et génératrice d'anxiété, dans la mesure où elle conditionne la validation de l'année. De la même manière, le système de notation appliqué aux modules d'accompagnement méthodologique est perçu comme inadapté à leur visée d'aide : en instaurant une hiérarchie entre les étudiants, il ravive les craintes liées à l'échec et accentue le décalage entre les attentes institutionnelles en matière de maîtrise numérique et les pratiques effectives des étudiants pour accéder à l'information.

Premiers signes de fragilisation : entre surcharge initiale, efforts non valorisés et repli sur soi

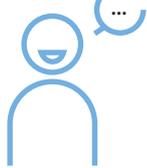
Dès les premières semaines à l'université, une partie des étudiants du corpus se heurte à une accumulation de contraintes qui rend la transition particulièrement éprouvante. L'ampleur du travail universitaire, les premières évaluations jugées décevantes, les difficultés logistiques ou matérielles liées à l'autonomie résidentielle, les tensions affectives ou les fragilités psychologiques antérieures s'enchevêtrent et pèsent lourdement sur les capacités d'adaptation. Au cours du premier semestre, les modalités d'évaluation se distinguent de plus en plus de celles du lycée. Le contrôle continu, étalé sur plusieurs mois dans la plupart des filières, se combine à des partiels concentrés sur quelques semaines, qui pèsent fortement dans la note finale. Cette configuration suscite une mise à distance des temporalités des partiels et, par la suite, au cours des deux derniers mois, une montée nette d'anxiété, qui pousse certains étudiants à élaborer des stratégies de sélection implicite, en hiérarchisant les matières selon leur coefficient, leur accessibilité ou les exigences perçues. Durant le premier semestre, les interactions familiales, principalement avec les parents, deviennent une source supplémentaire de tension, et plus particulièrement en cas de cohabitation¹. Sollicités pour rendre compte de leur parcours, certains enquêtés expriment une difficulté à assumer leurs doutes ou leurs difficultés, surtout dans un contexte où la parole sur les échecs reste socialement coûteuse. Pour éviter les reproches ou les inquiétudes

¹ Dans ce contexte, il est opportun de proposer un accompagnement individualisé, délié de toute pression à la réussite, à l'instar du dispositif Lille Avenir. Pour en mesurer l'efficacité, nous renvoyons à la note évaluative réalisée par l'ODiF, fondée sur un questionnaire, qui se trouve à la page 99 du rapport n°10 « Les inscrits en première année de licence de LLCEER Anglais et de Lettres modernes à l'Université de Lille 2023-2024 » (ODiF, janvier 2025, 106 p.).

parentales, plusieurs enquêtés adoptent des stratégies de dissimulation : silences partiels, euphémisation des problèmes, mise à distance des discussions relatives aux études. Cette conjonction de facteurs contribue à faire émerger un sentiment de mal-être diffus, parfois déjà perceptible dès la rentrée, sans pour autant se traduire immédiatement par un départ du supérieur. En effet, dans notre corpus, les ruptures précoces et définitives demeurent rares. Lorsqu'elles se produisent, elles sont généralement rendues possibles par l'accès à des opportunités (professionnelles, service civique, nouveau projet d'études) perçues comme des alternatives crédibles afin de remplir son temps. Le « décrochage » prend le plus souvent la forme d'un désengagement progressif et passif, résultat de fragilisations successives. Dans la plupart des cas, lors de la première entrée dans l'enseignement supérieur, les enquêtés du corpus cherchent à se maintenir au sein de la formation, au moins jusqu'à la fin du premier semestre. Cette persistance prend souvent la forme d'un maintien « à bas bruit », marqué par un retrait progressif plutôt que par une rupture nette. Les formes de désengagement se manifestent alors par une baisse d'assiduité, une distance croissante vis-à-vis des cours magistraux et une démobilisation partielle lors des contrôles continus. Dès les premiers mois, certains enquêtés, déterminés à réussir, renforcent l'intensité et la durée de leurs sessions de travail, tout en s'en tenant à leurs habitudes méthodologiques antérieures. D'autres, plus rares, multiplient les essais de nouvelles approches - obtenues auprès de réseaux informels - sans pour autant constater d'amélioration notable de leurs résultats, ce qui génère chez eux une forte anxiété et un sentiment de démotivation face à l'écart persistant entre efforts fournis et performances obtenues.

Ressources relationnelles et appuis ponctuels : des soutiens peu fréquents au maintien en formation

Face au risque de désengagement progressif, ou de manière anticipée dès les premières semaines, certains étudiants mobilisent des ressources interpersonnelles ou institutionnelles qui contribuent, au moins temporairement, à soutenir leur maintien dans la formation. La constitution de groupes entre étudiants, même lorsqu'elle reste marginale, joue un rôle structurant. En restaurant une régularité dans le travail, en facilitant les échanges de méthodes ou de supports, et en créant un espace d'explicitation orale des apprentissages, ces dispositifs permettent de compenser partiellement les difficultés d'appropriation individuelle. Les groupes se constituent généralement à partir des premières amitiés nouées sur le campus, entre camarades, en général avec des camarades de niveau équivalent. Les enquêtés qui déclarent avoir recours à ces formes de coopération apparaissent souvent plus stabilisés dans leur trajectoire universitaire, bénéficiant d'un cadre plus propice à la persévérance. Toutefois, ces collectifs demeurent rares au sein de notre population et leurs effets sont ambivalents. Si les bénéfices sont réels, des tensions latentes peuvent surgir : différences d'investissement, divergences d'ambitions, ou sentiments de mise en concurrence implicite - en particulier dans les périodes où les enquêtés commencent à envisager une forme de « décrochage » universitaire, comme nous l'aborderons dans la partie suivante. Par ailleurs, rares sont les étudiants du corpus qui mentionnent occasionnellement des figures de soutien pédagogique. Le recours au tutorat individualisé, lorsqu'il est connu et mobilisé, ou encore la présence d'un enseignant perçu comme accessible - souvent désigné comme « le bon prof » - offrent un appui concret dans la compréhension des attendus académiques. Ces figures pédagogiques, bien que peu présentes dans les récits, peuvent constituer des relais importants pour redonner sens au travail universitaire et pour réorganiser l'effort autour d'objectifs clarifiés. Les groupes d'entraide sur les réseaux sociaux de « promo » constituent une



« Mes deux parents, ils étaient déçus parce qu'ils ont quand même essayé de me prévenir que ma méthode n'était pas bonne. Mon père m'a rabâché tous les jours « c'est de ta faute ». Et oui, c'est vrai que « c'est de ma faute » parce que c'est moi qui n'ai pas voulu me donner de temps de pause (...) lors des examens mon cerveau c'était de la bouillie, je pouvais même plus réfléchir tellement j'étais fatiguée physiquement et mentalement, j'arrivais plus à suivre les conversations » (Sabrina)

[SHS-ALL, PCS : Monoactifs d'employé ou ouvrier, Bac : Mixe L/es, Passable]

autre modalité essentielle d'appui et de maintien dans l'enseignement supérieur. Ils facilitent l'accès aux ressources (supports de cours, informations pratiques) et permettent de pallier certaines difficultés d'assiduité. Toutefois, ces formes de solidarité connaissent des limites, notamment à l'approche des examens : les échanges tendent à se raréfier sur la base d'un sentiment de concurrence, imposant la dépendance à un petit cercle d'amis pour ceux qui y ont accès - qui bien souvent se situent dans les mêmes déficits d'accès aux cours, à l'information, etc. Ainsi, les ressources relationnelles disponibles dans le supérieur s'avèrent inégalement mobilisables et leur efficacité dépend fortement de la capacité des étudiants à les identifier, à s'y inscrire durablement et à s'en saisir comme levier de sécurisation de leur parcours.

De la fin du premier semestre aux premiers résultats : une période sous pression

La période de révisions précédant les examens du premier semestre constitue un moment de forte intensité. L'effort mobilisé, la tension liée à l'attente des résultats et, surtout, la confrontation à ces derniers agissent comme un déclencheur de désengagement. C'est souvent à la réception de ces notes, parfois en deçà des attentes déjà ajustées à la baisse à la suite d'une période de forte remise en question, que se dessine un retrait progressif de l'année, une mise en pause provisoire, voire, plus rarement, un départ définitif de l'université. Ce point de bascule est d'autant plus marquant qu'il intervient à l'issue d'un semestre où les étudiants, absorbés par les échéances successives, n'ont ni le temps ni les ressources pour interroger leur position ou leur rapport aux études. Cette absence d'espace de réflexion contribue à un sentiment diffus d'impuissance. Plusieurs enquêtés disent d'ailleurs éprouver des difficultés à se remémorer cette période, vécue sur le mode de la confusion ou de l'effacement. Les examens sur table eux-mêmes cristallisent plusieurs formes de décalage. Le cadre formel et impersonnel des amphithéâtres bondés, le format condensé des épreuves et leur enchaînement sur un temps court renforcent le stress. À cela s'ajoute une mise à distance des contenus évalués : les sujets apparaissent parfois déconnectés des enseignements suivis ou bien assortis d'attendus peu explicites. La variété des formats [QCM (à points ou non négatifs), dissertations, études de cas, etc.] et des exigences selon les matières accentuent encore les incertitudes méthodologiques, et ce d'autant plus dans les filières pluridisciplinaires. La publication des résultats - souvent perçue comme tardive et peu contextualisée - accentue ces tensions. Les retours se font rares et les quelques étudiants partageant leurs copies peinent à interpréter les comparaisons, y compris lorsqu'il s'agit d'évaluer leur propre performance dans une matière. Dans ce contexte, certains étudiants formulent pour la première fois une mise en doute explicite de leur orientation académique. Chez ceux dont les résultats sont négatifs selon les disciplines, le premier semestre sert parfois de boussole : ils identifient les matières dans lesquelles ils ont réussi à s'investir, amorçant ainsi une réflexion de réorientation vers des filières plus compatibles.

Des stratégies de réajustement individuelles à la marge et à l'efficacité incertaine

À la marge du corpus, certains enquêtés, parmi ceux déjà plus en phase avec les attendus universitaires et

dont le décalage semble à certains égards « rattrapable », mettent en place au second semestre des stratégies plus marquées de réajustement pour maintenir de façon active leur parcours dans le supérieur: recherche d'informations sur les rattrapages, exploration des passerelles possibles ou anticipation d'une validation partielle des unités d'enseignement. Ils nourrissent l'espoir de valider leur année sans avoir à l'étaler sur deux ans. Ces tentatives de réajustement s'opèrent dans une relative solitude. Ni le soutien familial, ni les groupes de pairs, ni les dispositifs institutionnels ne viennent encadrer ces efforts, qui relèvent d'une initiative personnelle et souvent anxieuse. Elles traduisent chez les étudiants rencontrés une peur intense de l'échec, perçue comme la première véritable rupture dans un parcours jusque-là relativement linéaire, mais aussi une difficulté persistante à accéder - ou à recourir - aux aides disponibles. Se traduisant souvent par un tâtonnement expérimental des méthodes de travail, le second semestre peut offrir, pour ces étudiants, une expérience plus fluide : meilleure compréhension des codes académiques, intensification de l'investissement, parfois progrès visibles dans certaines unités d'enseignement. Pourtant, plusieurs fragilités perdurent : nécessité de compenser le retard accumulé, sentiment d'illégitimité croissant, angoisse liée aux examens de rattrapage, crainte de ne pas parvenir à effacer l'« échec initial ». Les enquêtés concernés décrivent cette période comme marquée par un surinvestissement solitaire, se traduisant par d'importants renoncements personnels : altération de la santé mentale et physique - troubles du sommeil et de l'alimentation, symptômes dépressifs - mais aussi mise à l'écart des activités sportives, sociales ou associatives. Malgré ce qu'ils décrivent comme des « sacrifices », l'issue reste incertaine. Plusieurs étudiants se voient refuser la validation de l'année, parfois à quelques points près, en raison de l'échec à une ou plusieurs unités essentielles à l'obtention d'un « Bloc de Compétences et de Connaissance » [BCC] « barrière ». Les sentiments de culpabilité et/ou d'injustice dominant alors, alimentés par l'ampleur des efforts consentis. Les sessions de rattrapage, concentrées sur une période brève et souvent peu anticipée, réclament une mobilisation intense, difficile à tenir. Cette période conduit certains à envisager un renoncement explicite à la validation de l'année et, plus rarement, à la poursuite de leur parcours universitaire.

Ces vécus contrastés de la première entrée en licence générale rendent compte de la pluralité des manières dont les « décrocheurs » expérimentent leur entrée dans l'enseignement supérieur, entre processus de fragilisation progressive des espérances individuelles et expériences, socialement situées, de maintien. Loin de constituer une simple phase d'adaptation, la première entrée en licence générale apparaît, pour une majorité des enquêtés, comme un espace de tension où s'accumulent contraintes structurelles, efforts peu reconnus et solitude dans la gestion des difficultés. Qu'il s'agisse de départs précoces, d'errances oscillant entre motivation et découragement, de négociations constantes entre contraintes extérieures et aspirations personnelles, ou encore de tentatives progressives de mobilisation face aux attendus académiques, ces trajectoires dessinent des formes de « décrochage » à temporalités différenciées. Mais avant d'aborder cela, nous allons faire une incise sur un enjeu central pour les enquêtés : les mécanismes au principe de leur (non) recours aux dispositifs institutionnels d'aide (extra-)universitaires à Lille.

ZOOM SUR : LES RAISONS DU NON-RECOURS ET DU RECOURS AUX DISPOSITIFS INSTITUTIONNELS D'AIDE (EXTRA)-UNIVERSITAIRES À LILLE

De nombreux étudiants en situation de fragilisation ne mobilisent pas les dispositifs d'aide mis à disposition par l'Université de Lille ou par des acteurs extérieurs, bien que ceux-ci existent : découverte de l'enseignement supérieur, aides alimentaires (type épicerie solidaires mises en place à l'Université de Lille), solutions de logement, soutien numérique, services de santé (notamment de soutien psychologique), dispositifs d'orientation ou d'insertion professionnelle, etc. Plusieurs facteurs se conjuguent, en particulier parmi les étudiants en situation de « décrochage », pour expliquer ce non-recours. Tout d'abord, la méconnaissance des services disponibles demeure fréquente. De plus, deux obstacles freinent l'activation des dispositifs de soutien : d'une part, la crainte d'apparaître vulnérable ; d'autre part, la gêne liée à la nécessité de solliciter de l'aide en présentiel, dans des services situés au cœur du campus et associés aux difficultés rencontrées. Par ailleurs, certaines formes d'aide, en particulier méthodologique, s'articulent difficilement avec les contraintes temporelles auxquelles sont confrontés les enquêtés. Cette difficulté est d'autant plus marquée pour les étudiants dont les vulnérabilités matérielles, académiques, psychologiques ou sociales accentuent déjà la distance avec les institutions - au travers des désengagements répétés dans le supérieur [cf. Partie II]. De plus, les expériences scolaires antérieures, en particulier en matière d'orientation et de sélection dans l'accès au supérieur [cf. Partie I], ont souvent été marquées par un sentiment de décalage, voire vécues comme violentes, nourrissant une défiance à l'égard des dispositifs institutionnels. Cela conduit nombre des enquêtés interrogés à valoriser leur indépendance et autonomie, sinon à privilégier des solidarités informelles (proches, pairs, réseaux sociaux) plutôt qu'à recourir à des dispositifs prévus pour les accompagner. Les enquêtés expriment une forte tendance à l'individualisation de leurs difficultés. L'université apparaît, dans leurs discours, comme une structure distante, peu concernée par les obstacles rencontrés, ce qui renforce ce sentiment d'isolement.

Par la suite, le recours aux dispositifs d'accompagnement institutionnels demeure marginal parmi les étudiants enquêtés en situation dite de « décrochage ». Seuls certains profils disposant d'un réseau de pairs informés ou d'une aisance relative dans les démarches administratives parviennent à mobiliser ces aides dès leur entrée dans l'enseignement supérieur. La capacité à activer ces ressources semble ainsi étroitement corrélée à des formes d'acculturation aux logiques universitaires, inégalement réparties. Toutefois, chez les étudiants confrontés à un « échec » voire des « échecs » répétés en première année de Licence générale - souvent étalés sur deux ou trois années - on observe une inflexion dans les pratiques de non-recours. L'expérience prolongée des obstacles met à l'épreuve la valorisation initiale de l'autonomie ou le refus de faire reconnaître ses difficultés. Pour ces jeunes, la mobilisation des aides devient plus envisageable au fil du temps, bien que franchir ce seuil ne soit jamais « évident ». Franchir ce premier pas peut s'accompagner d'une forte culpabilité : reconnaître une fragilité sociale ou psychologique revient souvent, pour les enquêtés, à admettre un échec. En outre, lorsqu'un premier contact avec un dispositif d'aide se révèle décevant - voire vécu comme violent -, il peut entraîner un renoncement durable à toute démarche d'accompagnement. Malgré ces obstacles, le premier contact avec un service d'aide constitue fréquemment un point d'appui décisif. Il permet de libérer la parole, d'identifier d'autres ressources, et d'activer un réseau de soutien plus durable. Ainsi, le recours aux dispositifs offerts par l'Université de Lille ne se limite pas à une réponse ponctuelle (qu'elle soit matérielle, méthodologique ou de santé), mais peut aussi favoriser une plus grande capacité à solliciter des acteurs extérieurs, y compris après la sortie de l'enseignement supérieur. En ce sens, ces dispositifs jouent un rôle ambivalent mais structurant : s'ils permettent parfois de répondre à des urgences immédiates, ils rendent également visibles pour les enquêtés des vulnérabilités plus profondes, que les temporalités contraintes des études permettent difficilement de juguler.

III. LES EXPÉRIENCES DU « DÉCROCHAGE » EN LICENCE GÉNÉRALE : PARCOURS NON LINÉAIRES ET SORTIE(S) TEMPORAIRE(S)

Schématiquement, deux profils types de trajectoire émergent : d'une part, « la rupture précoce » (brutale ou non) et parfois définitive, moins fréquente parmi les enquêtés ; d'autre part, le « désengagement graduel », largement majoritaire dans le corpus, qui s'exprime sur un mode diffus et souvent prolongé - sur plusieurs années. Ces expériences ne traduisent pas seulement un rapport dégradé à la formation, mais révèlent également des tensions profondes entre les aspirations des étudiants et les contraintes matérielles, affectives ou institutionnelles qu'ils rencontrent. Cette troisième partie propose de saisir, en retraçant ces parcours dans leur temporalité, les dynamiques de retrait, les phases de mise à distance ou de réorientation, les effets des normes sociales de réussite, ainsi que les conditions (souvent précaires) des sorties temporaires d'études et retour(s) en formation. À travers ces récits, ce sont moins des ruptures brutales que des circulations dans et hors du supérieur qui s'observent, rendant compte d'un rapport ambivalent à l'université,

tantôt refusée, tantôt investie comme espace de revanche ou de réparation.

Des formes différenciées de rupture : entre retrait précoce et désengagement progressif

Avant tout, déterminer les premières temporalités du « décrochage » relève en partie de l'arbitraire (tous ne se représentent pas leurs parcours sous cette forme). En outre, il importe de ne pas assimiler systématiquement l'échec d'une année universitaire à un décrochage, le corpus mettant en évidence - même si ces cas demeurent rares - des enquêtés qui conservent leur projet initial et manifestent un engagement académique soutenu sur deux années (étant la limite avant l'émergence des premiers doutes). Par la suite, la rupture précoce, entendue ici comme survenant dès les premières semaines ou mois suivant l'entrée dans l'enseignement supérieur, et au plus tard à l'issue des premières évaluations de contrôle



FOCUS

Le coût d'une rupture avec l'enseignement supérieur

Pour une large part des enquêtés, quitter définitivement l'enseignement supérieur de façon précoce, lors de la première voire deuxième année d'ancienneté dans le supérieur représente un coût élevé, à la fois symbolique et matériel. C'est d'abord le renoncement à un cadre institutionnel familial, qui, malgré ses contraintes, offrait un horizon structurant. Cette sortie prématurée suscite une angoisse diffuse face à un avenir

incertain, privé de repères éducatifs ou professionnels clairs. Elle s'accompagne également de la perte du statut social d'étudiant, porteur de droits (bourses, allocations logement) mais aussi de reconnaissance affective et sociale (soutien familial, appartenance à un collectif). Peu d'étudiants du corpus parviennent à élaborer un projet de substitution jugé à la fois stable et désiré.

continu, peut, dans certains cas, demeurer temporaire. Elle correspond le plus souvent à un désengagement rapide, motivé par un désintérêt manifeste à l'égard d'une filière de second choix, perçue comme peu alignée avec le projet initial d'orientation ou jugée peu rentable sur le plan des débouchés. Dans ces situations, les quelques enquêtés concernés cessent d'assister aux cours mais interrompent rarement formellement leur inscription administrative. Cette posture peut être stratégique, par « instrumentalisation » du statut d'étudiant, afin de maintenir certaines solidarités sociales et économiques, dans le but de préparer une transition en dehors de la licence générale. D'une autre manière, d'autres profils, que nous présenterons plus loin, font le choix de ne pas conserver leur statut universitaire, estimé peu valorisant ou sans utilité immédiate - notamment lorsqu'ils ne dépendent pas des aides sociales (comme les bourses) et que la situation de cohabitation avec les parents n'impose pas un sentiment de déclassement lié à un retour au foyer. Ce type de départ peut ainsi traduire une stratégie de repositionnement : projet de réorientation vers une formation plus conforme à leurs aspirations, investissement temporaire dans un emploi ou un service civique, avant une nouvelle candidature sur Parcoursup, voire, de manière plus « radicale », renoncement assumé à l'université, perçue comme un environnement inadapté à leur rapport aux études ou, plus généralement, à l'avenir. Plus fréquente au sein du corpus, la seconde trajectoire type relève d'un désengagement graduel se déployant sur des temporalités plus étirées et incertaines. Ces parcours, tels qu'ils apparaissent dans le corpus, peuvent se déployer sur un ou plusieurs semestres, voire s'étendre sur deux ou trois années. Ils se déroulent parfois entièrement dans l'enseignement supérieur, avec des phases de « décrochage passif » - ainsi que nous les nommons au sein de l'ODiF -, ou incluent des périodes de sorties temporaires. Ils peuvent en effet prendre la forme d'allers-retours entre des études universitaires et des expériences dans la vie active, ou encore d'un cumul entre études et emploi - le salariat finissant souvent par prendre le dessus. Les enquêtés concernés se maintiennent difficilement dans leur filière initiale - et en explorent plusieurs successivement - au prix d'un épuisement progressif, d'une lassitude marquée et d'un isolement social croissant, souvent accompagné d'un repli dans la sphère domestique. À chaque reprise, les signes de ce « désengagement » réapparaissent : absentéisme intermittent, désinvestissement des travaux dirigés, faible présence en cours magistraux, et participation minimale aux évaluations, qu'il s'agisse du contrôle continu ou des examens terminaux. Sur plusieurs années, ces désengagements répétés fragilisent fortement la trajectoire étudiante, la rendant d'autant plus vulnérable à l'irruption de facteurs extérieurs : problèmes de santé physique ou mentale, urgences familiales, pressions financières. À mesure que la fragilisation s'installe, ces événements prennent un poids croissant dans l'équilibre du parcours, au point d'en devenir des catalyseurs fréquents de ruptures - temporaires ou définitives.

Des difficultés académiques à la redéfinition marginale du projet en cours d'année

L'expérience du premier semestre et, plus précisément,

celle des premiers partiels [cf. Partie II], agit pour de nombreux enquêtés comme un déclencheur de remise en question. La sanction de la note, lorsqu'elle vient contredire les attentes initiales ou signaler un écart perçu comme irréversible avec les exigences universitaires, entraîne une série de réajustements, rarement immédiats, en amorçant la perspective d'un doublement ou d'une réorientation. Pour cette dernière, le projet académique initial - plus rarement le projet professionnel - tend à se reconfigurer sous contrainte. La perspective de poursuivre une formation perçue de plus en plus comme en inadéquation avec ses aspirations devient difficile à soutenir, mais la crainte de sortir du cadre universitaire pèse fortement. Pour beaucoup, cette tension débouche sur des formes de maintien passif ou sur un retrait temporaire du supérieur (développé dans la section suivante). Les étudiants concernés réduisent leurs interactions avec le monde universitaire : moindre fréquentation des cours, désinvestissement des plateformes en ligne (comme Moodle), jusqu'au renoncement des partiels (qu'ils peuvent faire avec aucun espoir de réussite), etc. Plus marginalement, quelques étudiants du corpus tentent de solliciter dès le premier semestre les services d'orientation, mais ces démarches restent rares et se heurtent souvent à la méconnaissance des conditions de réorientation en cours d'année. Beaucoup découvrent trop tard que certaines filières ne sont accessibles qu'à la rentrée, ce qui rend difficilement anticipable une bifurcation lorsqu'on espère encore réussir son année. Ainsi, dans le corpus étudié, aucun enquêté n'a effectué de réorientation effective en cours d'année. Ils choisissent de repasser par Parcoursup pour construire une nouvelle orientation, en conservant le désir de se maintenir au sein de l'Université de Lille afin de capitaliser sur des acquis académiques antérieurs, une plus ample connaissance de l'environnement institutionnel, des habitudes dans la gestion domestique ou encore des sociabilités formées dans la ville. C'est en mobilisant principalement l'aide de pairs - et plus marginalement celle d'acteurs institutionnels - qu'ils parviennent à élaborer un nouveau projet (CV, lettre de motivation) au sein duquel ils tentent de mettre en cohérence un parcours perçu d'abandon ou d'échec. L'officialisation d'un changement de filière suscite chez beaucoup un mélange ambivalent de soulagement et de honte : soulagement de trouver une issue et de pouvoir envisager une nouvelle inscription dans le supérieur, mais honte liée au sentiment de décalage vis-à-vis des trajectoires dites « linéaires », valorisées socialement - y compris chez des jeunes ayant déjà connu des ruptures scolaires. Ce sentiment s'accroît sous l'effet des attentes familiales, à la fois financières (l'investissement matériel) et symboliques (les projections parentales). Il renforce la nécessité de légitimer le nouveau départ, en l'inscrivant dans un cadre jugé à la fois stable, porteur de sens et compatible avec les normes de réussite. Dans ces situations, les injonctions familiales se font plus pressantes, oscillant entre encouragements à réussir et exhortations à ne pas « perdre de temps ». Cette ambivalence génère chez les étudiants une tension intérieure profonde, difficile à verbaliser, d'autant plus lorsque les parents projettent sur eux leur propre culpabilité face à l'échec. Plusieurs enquêtés disent avoir mis en place, dans cette période, des stratégies d'évitement ou d'invisibilisation, équivalentes à celles abordées dans la seconde partie.

Les sorties temporaires : entre mise à distance relative du supérieur, tensions familiales et expériences des précarités matérielles et affectives

Au sein des trajectoires étudiées, les sorties temporaires de l'enseignement supérieur apparaissent comme fréquentes. D'une part, les trajectoires de sortie temporaire se caractérisent par une grande variabilité, tant dans les modalités de « désengagement » que dans celles du « retour ». D'autre part, elles se traduisent par un retrait - plus ou moins prolongé - du système universitaire, sans pour autant s'accompagner d'un renoncement explicite à l'objectif de diplomation au sein de cette institution. Ces périodes s'inscrivent dans une zone intermédiaire, ni tout à fait de rupture, ni pleinement de continuité, et se caractérisent par une grande variabilité dans leurs formes, leurs temporalités et leurs effets. Certains étudiants, avant d'acter leur « sortie », tentent de mobiliser les services d'aide à l'orientation, mais constatent que ces dispositifs tendent à favoriser le maintien dans le supérieur, au détriment d'une écoute réelle de leur désir de prise de distance. Ce décalage contribue à fragiliser leur confiance dans l'institution et à renforcer le sentiment d'incompréhension. Autrement, ces interruptions peuvent correspondre à des moments d'errance, de mise à l'écart, de reconstruction identitaire ou de réajustement du rapport à la formation et au travail. Certains priorisent temporairement les enjeux matériels, en travaillant pour accumuler les ressources nécessaires à un éventuel retour en formation, notamment lorsque les droits à bourse expirent ou que les parents - par refus ou par incitation - leur demandent de faire une pause. Ces sorties peuvent aussi résulter d'un besoin d'autonomisation vis-à-vis des parents, motivé par la volonté de ne pas leur faire porter la responsabilité, notamment financière, d'un échec perçu comme personnel. Ce retrait, parfois contraint, se traduit alors par des conditions de vie précaires. Certains étudiants doivent compter sur des solidarités amicales ou amoureuses pour accéder à un logement temporaire, en particulier lorsque les liens familiaux se sont distendus, voire rompus. Ces sorties peuvent parfois constituer un espace de réhabilitation personnelle, permettant d'investir des dimensions mises de côté pendant les études : échange plus ouvert avec les parents, suivi thérapeutique, engagements personnels (artistique, associatif, ou social), investissement dans le foyer familial (proche-aidant), mais, le plus souvent, elles sont traversées par de fortes tensions, tant matérielles que subjectives.

Une quête de la « productivité » : les tensions familiales au cœur des ruptures universitaires

Travaillés par un fort sentiment d'improductivité, les enquêtés s'engagent, souvent après quelques semaines et au maximum plusieurs mois, dans des tentatives d'insertion professionnelle, la plupart du temps infructueuses. Ces périodes sont très souvent traversées par un fort sentiment de solitude et de culpabilité, lié au caractère irrégulier ou non linéaire de leur parcours. Les relations avec les parents deviennent source de tensions, nourries par l'incompréhension face à une situation difficilement exprimable. Les sorties temporaires s'accompagnent généralement de fractures familiales. Pour éviter les conflits, certains choisissent de prendre leurs distances, en maintenant une fiction de continuité universitaire dans leurs échanges, jusqu'à ce que cette invisibilisation ne soit plus tenable : révélations par des documents administratifs ou incapacité à soutenir ce double discours. Les premiers échanges avec les parents autour de la rupture avec

l'université sont souvent conflictuels. Ces tensions tiennent à une asymétrie d'interprétation : d'un côté, les étudiants peinent à verbaliser leur expérience, faute d'un vocabulaire adapté ou d'un cadre d'écoute instauré dès la scolarité ; de l'autre, les parents estiment que leur soutien matériel - souvent perçu comme supérieur à ce qu'eux-mêmes ont connu - devrait suffire à garantir la réussite. Beaucoup de jeunes interrogés rapportent que leurs parents leur rappellent la « chance » qu'ils ont d'avoir des conditions de vie favorables, en contraste avec leur propre trajectoire, marquée par des difficultés d'accès aux études. D'autres parents encore, ayant connu des trajectoires d'ascension par le diplôme, valorisent la persévérance comme vecteur de mobilité sociale et en attendent la reproduction. Dans ce cadre, les aspects méthodologiques et psychologiques du parcours universitaire sont largement sous-estimés.

Un attachement durable à l'horizon du diplôme : des retours facilités par des appuis relationnels

Malgré des trajectoires souvent marquées par des ruptures (aussi bien au dedans qu'au dehors de l'université), la perspective d'un diplôme universitaire reste centrale pour une large part des enquêtés rencontrés, en particulier durant les deux premières années post-bac. Cette persistance s'appuie sur plusieurs facteurs : volonté de réhabiliter une trajectoire fragilisée par l'échec, recherche d'une voie plus alignée avec des aspirations réajustées afin de légitimer l'investissement académique, besoin de reconnaissance familiale ou sociale, et valorisation de l'enseignement supérieur, parfois au détriment d'autres formations jugées moins légitimes (type DUT, BTS). L'expérience de l'intérim ou de la recherche d'emploi - souvent associée à la précarité - agit aussi comme un repoussoir, nourrissant le désir de réintégrer l'université. Pour d'autres, certaines expériences professionnelles ou un engagement dans un service civique, lorsqu'ils s'inscrivent dans le champ professionnel visé, sont perçus comme valorisants et contribuent à faire émerger une motivation plus concrète pour envisager un retour en formation. Certains étudiants encore en études misent sur la reconnaissance d'acquis antérieurs pour alléger leur charge d'étude, maintenir un emploi ou éviter une surcharge. Qu'il s'agisse d'un retour ou du simple maintien dans le monde universitaire, les étudiants soulignent souvent le soutien moral et financier apporté par la famille ou par une relation amoureuse. Néanmoins, ces mêmes proches peuvent, par les injonctions ou leur scepticisme, entrer en conflit avec leur volonté de poursuivre ou de reprendre leurs études. Les rythmes scolaires et universitaires (rentrée, calendrier de Parcoursup, vacances) servent également de rappel temporel. Dans ces moments, les conseillers de la direction de l'orientation, lorsqu'ils sont contactés, offrent un espace d'écoute structuré où le projet professionnel peut être réexaminé à partir d'un diagnostic coconstruit, permettant également de saisir certains arcanes du fonctionnement de l'Université de Lille, bien souvent méconnu des enquêtés. Parallèlement, les réseaux de pairs, les contacts issus de stages ou d'emplois antérieurs, fournissent des conseils concrets et contribuent à la reconfiguration du parcours. Pour beaucoup, redoubler ou se réorienter offre l'occasion de redonner du sens à leur parcours, voire de prendre leur revanche.

Des reprises ambivalentes : une autonomie progressive mais fragile, parfois accompagnée

Pour de nombreux étudiants interrogés, le redoublement ou la réorientation constituent des moments clés dans la tentative de redonner du sens à un parcours fragilisé. Ils



« 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 ». Et je voulais lui faire comprendre que, en fait, je n'allais pas bien, je voulais faire autre chose, je ne savais pas encore quoi. Donc, ça a juste créé une grande division de plusieurs mois » (Kylian)

[ST, PCS : Monoactifs d'employé ou ouvrier, Bac : Techno, AB]

sont fréquemment envisagés comme des opportunités de « recommencer à zéro », dans une logique de revanche ou de reconquête. Toutefois, que ce retour s'opère en N+1, N+2, etc., il s'accompagne très tôt - parfois de façon anticipée - d'une crainte de reproduire les erreurs passées. Dans ces temporalités, les entretiens révèlent une forte ambivalence : d'un côté, le poids de la stigmatisation liée à l'échec précédent ; de l'autre, une volonté de se prouver à soi-même, voire à son entourage, que l'échec était conjoncturel. Les retours en formation s'accompagnent aussi d'un sentiment de décalage vis-à-vis de leurs pairs : différence d'âge, difficulté à parler d'une situation perçue comme peu courante. Si les étudiants individualisent fréquemment la responsabilité de leurs difficultés passées, certains étudiants trouvent néanmoins une reconnaissance symbolique en aidant leurs pairs, néo-entrants. Peu d'étudiants bénéficient d'un cadre familial ou institutionnel valorisant les parcours discontinus, ce qui participe à l'absence de mise en récit collective de ces retours. Autrement, à différentes étapes de leur parcours, les personnes interrogées font état de tentatives de mobilisation académique, similaires à celles que nous avons évoquées dans la première partie. Cependant, dans le but de favoriser leur reprise d'études et de « se donner les chances de réussir », selon l'expression consacrée, les enquêtés semblent mobiliser de manière plus intense, au moment de leur retour, des dispositifs qu'ils avaient jusque-là peu sollicités : tutorats disciplinaires, entraide entre pairs, espaces de travail collectifs, etc. À mesure qu'ils acquièrent une meilleure compréhension du fonctionnement universitaire, les étudiants parviennent davantage à objectiver leur parcours, à prendre du recul sur leurs limites et à identifier des besoins, même s'ils ne trouvent pas toujours de réponses adaptées. Lorsqu'elles sont disponibles, ces ressources permettent à la fois de décrypter les attentes des enseignants et de se réinscrire dans une dynamique d'apprentissage partagée. Au sein de ces dynamiques, les bibliothèques universitaires, et plus particulièrement Lilliad pour les étudiants du campus Cité Scientifique, sont identifiées comme des lieux-clés de socialisation intellectuelle. La possibilité d'y réserver des salles pour travailler en groupe y est particulièrement valorisée. Néanmoins, une partie des étudiants reste plus isolée dans leurs tentatives de remédiation et peine à solliciter ces aides ou à s'inscrire dans des formes collectives de solidarité.

Autonomisation, résurgence du stigmatisme de l'échec et arbitrages contraints

Avec le temps, plusieurs enquêtés décrivent une autonomisation croissante à mesure qu'ils avancent dans leur parcours : meilleure gestion du budget, des démarches administratives, du quotidien domestique, articulation plus fluide entre sphères universitaires et extra-universitaires, mais cette dynamique coexiste avec une pression grandissante quant à l'avenir. Le retour en formation, souvent coûteux en termes d'efforts et d'énergie, se double d'une peur de l'échec et d'un souci de projection durable dans les études. Après leur(s) retour(s), les premiers signes de difficulté accentuent le stigmatisme de l'échec qui pèse sur eux et beaucoup constatent - non

sans culpabilité - la reconduction de schémas antérieurs, identifiés comme à l'origine de leurs échecs passés qui se traduisent par un absentéisme grandissant, des difficultés à tenir les échéances, une perte de motivation, une moindre capacité à se projeter dans un avenir académique qu'à l'entrée dans la nouvelle formation débutée, etc. Certains se montrent aussi plus sensibles à des pratiques pédagogiques vécues comme humiliantes : remarques sur les retards, ton condescendant, distribution des notes à voix haute. Ces éléments nourrissent un processus de mise à distance du monde universitaire. Au sein d'un faisceau d'événements fragilisant, les premiers résultats du contrôle continu, lorsqu'ils sont jugés décevants, viennent renforcer l'idée d'un nouvel échec. Par ailleurs, lorsque certaines validations antérieures capitalisées permettent d'alléger l'emploi du temps universitaire, les enquêtés interrogés tendent à réinvestir ce temps dans d'autres sphères de leur vie, en quête de ressources matérielles ou désireux de donner du sens à leur quotidien : engagements associatifs, soutien à des proches, mais surtout recherche d'un emploi. L'arbitrage entre études et activité(s) parallèle(s), principalement d'emploi, structure leur quotidien, notamment lorsque les difficultés académiques persistent. Les validations partielles d'un semestre, en particulier lorsque ce dernier avait déjà fait l'objet d'une confirmation partielle l'année précédente, sont souvent perçues comme un obstacle décisif, parfois déterminant dans les ruptures de parcours. Combinés à l'expérience passée d'une ou plusieurs sorties temporaires ou bien de réorientation(s) ou doublement(s) successifs, l'arrêt définitif des études devient de plus en plus envisageable, voire inévitable - comme nous l'aborderons dans la dernière partie.

Des trajectoires de réajustement « réussies » : quand l'accès à une filière de premier choix permet d'activer ses ressources

Parallèlement à ces parcours de désengagement, trois étudiants actuellement en L2 - ayant donc franchi la barrière de la première année mais à la suite d'un redoublement ou d'une réorientation - ont été rencontrés. Leurs trajectoires illustrent que la réussite universitaire ne dépend pas uniquement du degré de préparation initiale, mais repose aussi sur l'adéquation entre la filière obtenue lors des processus d'orientation et le désir véritable de l'étudiant. Bien que disposant d'un capital scolaire solide - bons résultats au baccalauréat, maîtrise des méthodes de travail, confiance en leurs capacités - et bénéficiant d'un soutien parental stable, en contraste avec une partie importante du corpus, ces étudiants ont connu des difficultés d'engagement dans une première orientation de second choix. Dans leur cas, l'orientation par défaut, via Parcoursup, ou l'imposition d'un choix peu désiré a généré un désalignement profond entre leurs aspirations et le contenu des enseignements. Leur parcours initial ne peut donc être interprété comme un « décrochage », mais plutôt comme le résultat d'un projet d'études inadéquat. Une fois réorientés vers une filière plus conforme à leurs intérêts, ces étudiants mobilisent un ensemble de ressources - capital scolaire, intégration disciplinaire, sécurité psycho-économique - qui leur

permet d'investir le monde universitaire de manière plus stable et plus « rentable » sur le plan académique.

En somme, la première année de licence générale ne constitue pas seulement une barrière académique. Elle s'impose comme un espace de socialisation traversé par de multiples enjeux - sociaux, psychologiques, identitaires - pour ces « jeunes » qui tentent de déterminer leur avenir à travers une série d'arbitrages successifs, souvent sur plusieurs années. Les récits recueillis traduisent un vécu profondément ambivalent : confrontés à un ou plusieurs « échecs », les étudiants dits « décrocheurs » révèlent des cheminements incertains, faits de doutes, de remise en question, et, dans certains cas, de reprises partielles ou

renouvelées d'études. Se construire dans ces conditions suppose des efforts importants de réajustement et témoigne, pour une partie du corpus, de stratégies de résilience qu'on ne pourrait réduire à un strict « décrochage ». Afin de conclure ce développement, nous allons nous intéresser aux sortants « définitifs » pour qui l'inadéquation (précoce) avec le supérieur, les difficultés accumulées, les impératifs économiques, ou encore l'usure provoquée par les épreuves successives dans l'enseignement supérieur, conduisent à une recomposition du parcours en rupture avec l'objectif initial de diplomation en licence générale.

IV. SORTANTS « DÉFINITIFS » DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DU NEET À LA CONSTRUCTION D'UN NOUVEAU PROJET « PROFESSIONNALISANT »

Bien que les parcours des enquêtés ne mènent pas toujours à l'abandon définitif des études supérieures, nous avons délibérément interrogé des anciens étudiants [19/29] de l'Université de Lille qui ne projettent pas d'y revenir immédiatement : certains sont dans la vie active, parfois en emploi, d'autres engagés dans des démarches d'accès à une formation hors de la licence générale, voire déjà intégrés au sein de ces cursus (CAP, BTS, titres professionnels, certifications, alternances, etc.). De façon largement majoritaire parmi nos « décrocheurs », les sorties « définitives » ne relèvent pas d'une transition structurée en dehors de licence générale. Loin de constituer une césure nette, elles s'ancrent dans des faisceaux de fragilisations accumulées - échecs successifs, isolement, nécessités matérielles, épuisement subjectif, pertes de sens -, rendant progressivement irréalisable la poursuite du parcours universitaire. Cette quatrième partie explore les conditions concrètes de ces sorties « définitives » : les effets psychologiques et matériels de la perte du statut étudiant, les tensions familiales qu'elles cristallisent, les incertitudes face à l'emploi, mais aussi les possibilités de configuration d'un projet réaliste, professionnalisant et subjectivement investi.

Des processus de sorties définitives sur le long terme mais vécus comme brutaux

La majorité des enquêtés interrogés quittant définitivement l'Université le font après deux à trois années - parfois davantage - jalonnées de réinscriptions successives, d'expériences professionnelles intermittentes et/ou de périodes de désengagement ou de perte de repères. Ces « allers-retours » traduisent une tension persistante entre la volonté de concrétiser un projet initial (ou de nouveaux) et la nécessité d'avancer dans un parcours, quel qu'il soit [cf. Partie III]. Le non-renouvellement de l'inscription administrative ne reflète pas nécessairement un rejet de l'enseignement supérieur universitaire, mais plutôt l'impossibilité de construire un projet suffisamment crédible et sécurisant pour soi comme pour ses proches. Dans ces dynamiques, la Direction de l'Orientation n'est jamais mobilisée par les enquêtés, même comme acteur intermédiaire d'orientation vers des dispositifs extérieurs d'accompagnement. Quelle que soit la durée du parcours, seuls quelques enquêtés parviennent à élaborer, en parallèle de leur expérience universitaire, une transition stable tournée vers un nouveau projet en dehors de la licence. Ces reconfigurations s'appuient sur des ressources spécifiques : soutien familial actif, capacités organisationnelles, expériences de pré-

professionnalisation (BAFA, bénévolat), situation parallèle d'emploi. En l'absence de ce socle, certains découvrent et peuvent s'engager dans un service civique, qui offre alors une transition semi-professionnelle. Cette expérience constitue un espace d'expérimentation à partir duquel se construit, bien souvent, un nouveau projet de formation ou d'insertion. Toutefois, une grande majorité des « sortants » ne s'approprie pas le statut d'étudiant pour élaborer, de manière transitoire, un nouveau projet, tant ils sont submergés par les exigences du quotidien et gagnés par un sentiment croissant d'épuisement généralisé. Pour ces derniers, la rupture, bien qu'intervenant assez généralement après plusieurs années d'études, est majoritairement vécue comme brutale et « sèche ». Elle ne résulte pas d'une décision progressive ou planifiée, mais survient à l'occasion d'un événement déstabilisant, qu'il soit académique - une note insatisfaisante au contrôle continu, des partiels « ratés » - ou biographique - un incident familial, une dégradation de l'état de santé physique ou mentale, un épuisement accumulé, voire la perte du statut d'étudiant boursier. Ces facteurs, parfois cumulatifs, rendent concrètement impossible la poursuite du parcours. À la suite de ce retrait, une part significative des sortants « définitifs » se retrouve en situation de NEET (not in education, employment or training¹) durant plusieurs mois. Cette phase, loin de constituer un temps de reconstruction, s'accompagne au contraire d'une forte ambivalence vécue. D'un côté, une culpabilité omniprésente s'impose : celle d'années perdues (souvent en comparaison de leurs amis d'enfance dans une situation dite « stable » ou leurs anciens camarades), de ne pas être « productif ». D'un autre côté, les jeunes se trouvent dans une forme de paralysie, marquée par l'indétermination du futur et par une fatigue profonde - physique, morale et cognitive - accumulée au cours des années passées. Cette double contrainte s'aggrave en raison de l'absence d'informations claires sur les dispositifs d'accompagnement disponibles en dehors du cadre universitaire. Nombre d'enquêtés déclarent, durant ces périodes (dont certains pour qui c'est l'actualité au moment de l'entretien), ne pas savoir vers qui se tourner, ni comment engager des démarches d'insertion, faute de relais identifiés. Même lorsque la volonté de reprendre une activité est présente, le manque de repères, l'isolement et le sentiment d'échec rendent difficile la projection dans un avenir structuré. Ce contexte conduit à une forme d'intériorisation du stigmate de l'échec : plusieurs enquêtés expriment ainsi leur gêne à profiter de temps libre ou à s'engager dans des activités de loisir, qu'ils estiment « injustifiables » en l'absence d'emploi

¹ Ni en emploi, ni en formation, ni en études

La mission locale comme espace d'accompagnement, de redéfinition puis de revalorisation du parcours

Après un départ définitif de l'Université de Lille, un grand nombre d'enquêtés traversent plusieurs mois d'errance, alternant chômage et emplois précaires, avant de se tourner vers la mission locale. Ce recours s'impose progressivement, guidé tant par les conseils d'amis et de proches que par les recommandations relayées sur les réseaux sociaux, et devient un point d'appui nécessaire à la construction d'un nouveau projet professionnel. Le premier entretien avec un conseiller constitue souvent un moment charnière : arrivés dans une posture de grande vulnérabilité mais porteurs d'attentes fortes, les enquêtés se voient proposer un bilan global prenant en compte leur parcours scolaire, leurs expériences professionnelles, les compétences acquises et leurs aspirations. Ce diagnostic personnalisé débouche sur des préconisations d'orientations ou de formations, lesquelles sont parfois perçues comme longues et peu compatibles avec leur besoin immédiat de revenu ou de stabilité. De même, l'exigence implicite de stages préalables ou de démarches de prospection est parfois ressentie comme une mise à l'épreuve injustifiée. Malgré ces réticences initiales, la majorité des enquêtés reconnaît a posteriori la mission locale comme une véritable

césure structurante dans leur parcours : elle offre des outils de compréhension de son parcours, met des mots sur sa trajectoire, rompt l'isolement, instaure un cadre clair et offre une forme de sécurité matérielle, administrative et psychologique. À court terme, ce soutien permet de stabiliser le quotidien et de relancer la projection vers l'avenir, tandis que le Contrat Engagement Jeune se révèle un levier majeur, en offrant du temps dédié à ces démarches et un apport financier non négligeable dans des périodes d'urgence matérielle. Parallèlement aux accompagnements individuels, l'inscription dans le dispositif de la mission locale permet la rencontre d'autres jeunes ayant vécu des trajectoires de décrochage ou de bifurcation similaires. Les enquêtés avancent alors se sentir moins isolés, légitiment leurs expériences et gagnent en confiance pour reconsidérer leur parcours sous un jour nouveau. En définitive, la mission locale apparaît comme le premier lieu institutionnel accueillant leur demande d'aide sans stigmatisation. En apprenant à valoriser les compétences acquises à l'université et à restructurer leur projet dans l'urgence, les jeunes transforment souvent un échec perçu en une trajectoire plus stable et durable.

ou de formation. Ils se vivent comme en décalage avec leurs propres normes de mérite et d'effort, accentuant le malaise de la sortie.

Entre repli contraint, isolement et amorce de reconstruction

La perte du statut d'étudiant, conjuguée à une instabilité matérielle et affective, ouvre une période de flottement marquée par la déstructuration progressive du quotidien. Pour la plupart des enquêtés dans cette situation, ce basculement s'accompagne d'un effacement progressif des liens de sociabilité tissés au sein de l'université. Assez généralement, les quelques amitiés qui ont pu être construites à l'Université se distendent rapidement, faute d'interactions régulières et de perspectives communes, nourrissant un sentiment d'isolement souvent déjà présent en fin de parcours - les quelques amitiés qui se maintiennent sont souvent ambivalentes car elles mettent en lumière la distance prise avec l'arrêt des études. Dans ce contexte de rupture, nombre d'enquêtés se voient contraints de revenir vivre chez un proche, le plus souvent un parent, en raison de la précarité financière induite par l'arrêt des études. Ce « retour », vécu comme une régression, se révèle particulièrement douloureux pour ceux qui avaient accédé à un logement indépendant. Il ravive des affects de honte, de culpabilité, et accentue le sentiment de perte d'indépendance. Les solidarités familiales deviennent alors un soutien central mais ambivalent : si elles permettent de maintenir un minimum de stabilité, elles peuvent également générer des tensions, en particulier lorsque les parents peinent à reconnaître ou à comprendre la détresse psychologique liée à la « sortie définitive » du parcours universitaire. Pour ceux qui ne disposent pas de ce filet familial, la situation se complexifie : il leur faut engager seuls des démarches souvent longues, complexes et vécues comme stigmatisantes, pour solliciter les services sociaux (missions locales, assistantes sociales, dispositifs France Travail), voire des structures de santé (centres médico-psychologiques, MDPH). Ces démarches peuvent constituer une charge mentale importante, notamment dans un contexte d'épuisement moral et d'absence de repères structurants.

Des obstacles persistants à l'insertion professionnelle, entre pressions, bricolages et soutiens familiaux

Les sortants « définitifs » rencontrent des difficultés durables sur le marché du travail, en premier lieu pour

accéder à un emploi. La recherche d'un poste devient une activité à plein temps, mobilisant plusieurs heures par jour, d'autant plus que les pressions familiales accentuent l'urgence de « se rendre utile ». Cette tâche comprend la consultation régulière des offres, la rédaction minutieuse de CV et de lettres de motivation, mais aussi la gestion du rapport à une trajectoire universitaire inachevée. L'expérience d'une ou plusieurs licences non validées constitue un point de tension récurrent : les enquêtés hésitent entre omettre cette période, par peur d'être disqualifiés, et tenter d'en valoriser les acquis - capacités rédactionnelles, maîtrise de la communication orale, autonomie méthodologique - sans toujours disposer des codes ou du vocabulaire adéquat pour le faire. Ce travail de mise en cohérence biographique se heurte ainsi à des incertitudes sur ce qui peut ou non être légitimement mis en avant. Dans ce contexte de recherche d'emploi, l'obtention du permis de conduire revêt une valeur pratique importante : elle ouvre des possibilités concrètes de mobilité, augmente les chances de répondre à des offres géographiquement éloignées et permet d'assurer les déplacements nécessaires aux entretiens. Pour autant, pour une partie des sortants, ce sont les réseaux familiaux qui jouent un rôle décisif : grâce à l'intervention d'un parent, ils accèdent à des emplois ponctuels - missions intérimaires, contrats courts - qui assurent une forme de validation sociale. Ce soutien familial ne se limite pas à l'accès à l'emploi. Il se manifeste également dans les démarches administratives, dans la co-construction des outils de candidature (relecture des curriculum vitae, lettres de motivation) ou encore dans l'accompagnement vers les structures d'aide à l'insertion. Pour les enquêtés bénéficiant de ces appuis, cette étape post-universitaire peut progressivement perdre son statut de « temps mort ». La reprise d'un certain pouvoir d'agir - à travers la perspective d'un revenu, la stabilisation des démarches ou l'anticipation d'opportunités futures - permet alors une forme d'autonomisation matérielle, même partielle.

Entre précarité, découragement et quête de reconnaissance : des insertions heurtées

Pour une partie majoritaire des « sortants définitifs », la transition post-universitaire se déroule dans des conditions beaucoup plus incertaines, notamment en l'absence de réseaux professionnels mobilisables via la famille. Le coût de cette transition s'exprime alors par une alternance prolongée entre des périodes de recherche d'emploi infructueuses et l'enchaînement de petits boulots précaires. Confrontés à la répétition des

refus et au manque de perspectives durables, certains finissent par accepter tout type de poste disponible, non tant pour subvenir à leurs besoins matériels que pour préserver une autonomie minimale et maintenir un sentiment de reconnaissance sociale. Cette logique de survie, plus que d'insertion, renforce un découragement latent qui traverse une grande partie des trajectoires. Pour les enquêtés qui parviennent à accéder à l'emploi, les parcours se caractérisent par l'enchaînement de contrats courts - CDD, missions d'intérim - souvent perçus comme des « jobs alimentaires », acceptés dans l'urgence, parfois au détriment de la santé physique ou mentale. Ces séquences de travail sont fréquemment entrecoupées de périodes de plusieurs semaines voire mois de recherche d'emploi. Loin de se traduire par une valorisation personnelle, ces expériences d'emploi précaire sont souvent associées à un fort sentiment de déqualification. Le premier sentiment de valorisation sociale s'estompe rapidement chez les enquêtés confrontés à une succession d'emplois précaires. Ils y perçoivent une forte inadéquation entre les tâches effectuées et le niveau de compétences qu'ils estiment avoir acquis au fil de leur parcours. D'une autre manière, ceux qui parviennent à s'insérer dans un emploi plus stable, plus précisément dans un secteur dans lequel ils peuvent se projeter, rapportent un sentiment de revalorisation, lié au fait de « participer à la société » de manière reconnue, visible et socialement légitime.

L'autonomie (par l'emploi) comme levier d'émancipation, mais aussi comme frein au retour en formation

Pour les enquêtés qui parviennent à stabiliser leurs premiers revenus - qu'ils résident encore chez leurs parents ou aient accédé à un logement autonome - l'indépendance acquise devient un enjeu central. La perspective d'émancipation financière, à travers un revenu régulier, la prise de responsabilités et la sortie de la dépendance familiale, renforcent le désir de maintenir cette position conquise, souvent au prix d'efforts soutenus. Dans ce contexte, l'idée d'une reprise d'études apparaît comme un risque de perdre l'autonomie récemment obtenue, de renoncer à un certain confort matériel, mais aussi à la reconnaissance sociale associée au statut de personne active. Leur expérience salariale, même modeste, leur a permis de développer une autonomie concrète et un sentiment d'utilité sociale, qu'ils hésitent à remettre en question. À cela s'ajoute la pression de devoir maintenir un revenu stable, qui rend difficilement envisageable une réinscription dans un cursus universitaire, souvent perçu comme synonyme de précarité prolongée. Au moment des entretiens, plusieurs enquêtés, déjà insérés dans la vie active, exprimaient le souhait d'y demeurer à court terme. Cette préférence traduit à la fois le désir de consolider leur position sur le marché du travail, sans renoncer à l'autonomie acquise - une vie structurée autour d'un emploi - ou encore celui de s'accorder un temps de répit après les épreuves traversées. Dans quelques parcours, l'expérience précaire du salariat devient le terreau d'un processus plus ambivalent : si les conditions matérielles s'avèrent relativement stables et que le temps s'étire, elle peut ouvrir un espace d'introspection. Ce moment suspendu, arrivant dans des temporalités variables, permet à certains d'amorcer une réflexion sur leur parcours passé (parfois pour la première fois). Il constitue alors, malgré les doutes, un point d'ancrage possible pour l'élaboration de nouvelles aspirations, souvent grâce aux outils offerts via des structures d'accompagnement. En effet, après plusieurs mois de flottement ou d'entrée dans la vie active, quelques ex-étudiants de notre corpus se

tournent vers des dispositifs extérieurs, en se rendant plus réceptifs aux conseils de leurs pairs, soit pour échapper à la routine du travail peu qualifié et précaire, soit en réponse à des difficultés nettes d'insertion dans l'emploi, sinon à l'émergence de nouvelles aspirations.

Des soutiens pluriels pour reconstruire un projet réaliste, professionnalisant et porteur de sens

Dans les parcours de sortie du supérieur, les enquêtés mobilisent fréquemment après plusieurs mois des aides extérieures, en particulier les dispositifs d'insertion tels que les missions locales (notamment via le Contrat Engagement Jeune) ou France Travail. Ces appuis institutionnels s'articulent à des formes de soutien plus informelles mais tout aussi décisives : les réseaux de solidarité - familiaux ou amicaux - jouent un rôle central dans l'accès à l'information, le soutien moral, la transmission d'opportunités de formation, ou encore l'orientation vers les bons interlocuteurs. À travers ces démarches - prises de contact répétées, rendez-vous avec les professionnels de l'insertion, parfois aussi du champ médico-social -, les jeunes parviennent progressivement à reconstruire un projet d'avenir plus sécurisant. Les conseils reçus et la répétition des interactions institutionnelles leur permettent de renouer avec une certaine projection, au travers d'une plus grande connaissance de l'offre de formation. Le désir de reprise ne se porte plus vers la licence générale - jugée trop longue, incertaine et déconnectée de leur expérience - mais vers des cursus plus courts, professionnalisants et valorisables sur le marché du travail : alternance, titres professionnels, certifications, etc. Pour certains enquêtés, plusieurs mois sont nécessaires pour aligner un projet cohérent : évaluation comparative des perspectives disponibles, constitution de dossiers de candidature, prise de contact avec les acteurs sociaux et financiers (assistants sociaux, conseillers d'insertion, structures d'accès aux aides sociales, etc.). Cette élaboration s'inscrit dans un processus exigeant. Pour certains, la redéfinition du projet repose sur des centres d'intérêt personnels ou des pratiques extra-académiques (artisanat, informatique, arts visuels), source de cohérence et de motivation renouvelée. L'alternance, lorsqu'elle est accessible, représente un levier d'insertion privilégié. Elle conjugue, pour ces jeunes, le statut salarié et la possibilité d'une rémunération valorisante. Toutefois, elle constitue également un défi de taille : convaincre une entreprise d'accepter un contrat, naviguer dans l'offre locale, multiplier les démarches et les déplacements, apprendre à se présenter avec efficacité, surmonter les refus répétés. Ces épreuves peuvent entamer le moral et ralentir la dynamique de réorientation. Un bagage qui a permis d'accéder à l'enseignement supérieur et certaines compétences développées dans l'enseignement supérieur - rédactionnelles, esprit de synthèse, autonomie méthodologique - sont réinvestis pour valoriser leur candidature et se démarquer dans des processus parfois concurrentiels. Lorsque l'accès à un nouveau projet demeure incertain, plusieurs enquêtés investissent d'eux-mêmes des formes d'autoformation, cherchant à maintenir une continuité dans leur parcours d'apprentissage. Ils mobilisent des ressources variées - certifications en ligne, tutoriels sur YouTube, jeux spécialisés de simulation, ouvrages techniques, forums professionnels - dans une logique d'acquisition autonome de compétences. Cette démarche est perçue comme une manière d'être « productif », de donner du sens au quotidien, mais aussi de construire une légitimité future dans les démarches de sélection, en témoignant de sa curiosité puis de compétences concrètes.



« [Depuis que j'ai rejoint ma formation], je ne suis plus dans cette même spirale infernale, où on se lève, on lance l'ordi, on se couche, un jour, deux jours, trois, deux semaines, deux mois ... ça s'arrête jamais. Là, J'ai un rythme de vie qui est correct, je vois des gens tous les jours, je me suis fait des potes, des bons potes d'ailleurs ... et en fait je suis beaucoup plus positif, j'angoisse plus, je peux penser qu'à ma réussite, surtout, à être bien » (William)

[SHS-ALL, PCS : Monoactifs d'employé ou ouvrier, DAEU, Passable]

Le retour en formation comme espace de réappropriation du parcours

Parmi les enquêtés interrogés, plusieurs se sont engagés dans des formations situées en dehors de l'enseignement supérieur universitaire. Ces parcours prennent des formes variées : formations infra-bac - perçues non comme un déclassement mais comme un nouveau départ-, certifications professionnelles, préparations à des concours de la fonction publique ou encore dispositifs qualifiants à visée immédiate d'insertion. Lorsque l'entrée en formation est actée, les récits font apparaître un tournant significatif dans l'expérience des sortants. Un sentiment de légitimité sociale renouvelée s'exprime, accompagné d'un regain marqué d'estime de soi. Pour certains, c'est la première fois depuis leur sortie du système universitaire - voire depuis leurs premières socialisations scolaires - qu'ils se sentent véritablement en prise avec leur avenir. Cette dynamique s'accompagne d'une forme d'euphorie : le fait de reprendre la main sur son parcours, de retrouver une temporalité plus claire, de s'inscrire dans un horizon tangible à moyen terme. Dans ce nouvel environnement, de nouveaux liens se nouent, souvent avec des pairs issus de milieux sociaux similaires ou ayant eux aussi connu une sortie du supérieur. Ces relations favorisent un sentiment d'appartenance et de reconnaissance mutuelle. Le cadre proposé - plus encadré, proche de l'école dans ses modalités - contraste selon les enquêtés avec la forte autonomie exigée au sein de l'université, souvent vécue comme déstabilisante [CF Parties I et II]. Ce nouvel ancrage remplace l'errance précédente, en fournissant des repères quotidiens et une organisation structurée. Les retours rétrospectifs de ces étudiants mettent en lumière un paradoxe : si la rupture avec l'université a été vécue comme douloureuse et stigmatisante, elle constitue parfois le point de départ d'un processus d'autonomisation plus profond. La possibilité de se projeter à nouveau, de se reconstruire dans un cadre stable et accessible, contribue à atténuer la violence initiale du « décrochage ». Certains reconnaissent que cette épreuve a suscité, par nécessité, une capacité réflexive nouvelle sur leur parcours, leurs besoins et leurs priorités. Dans quelques cas, cette stabilisation ouvre même la voie à une reconsidération du retour à l'université. Loin d'un rejet définitif (qui se retrouve chez certains enquêtés), l'institution reste perçue comme un espace légitime d'accès à des diplômes valorisés, porteurs de reconnaissance sociale, puis d'accès à des postes valorisés. Après plusieurs années en emploi ou la validation d'une formation, certains envisagent ainsi de reprendre des études complémentaires, principalement pour renforcer leur position sur le marché du travail.

Au terme de ces analyses, il apparaît que la sortie définitive de l'enseignement supérieur ne constitue pas une fin en soi, mais souvent le prélude à une redéfinition profonde du projet de vie. Des ruptures vécues comme brutales aux reconstructions progressives, en passant par les périodes de flottement, chaque itinéraire met en évidence la résilience à moyen terme de ces jeunes (quand bien même certains au moment de l'entretien se situent encore dans des périodes difficiles), qui déploient, soutenus à terme par différents dispositifs d'accompagnement, des stratégies diversifiées pour construire un projet dans lequel

ils mettent du sens. Ainsi, dans le corpus étudié, sortir de l'enseignement supérieur ne signifie pas nécessairement abandonner toute ambition intellectuelle ou tout désir de progression. Il s'agit plutôt, dans de nombreux cas, d'une redéfinition de ces ambitions dans un cadre différent, souvent plus professionnalisant, plus structuré et perçu comme davantage en prise avec les réalités matérielles et personnelles des enquêtés.

MÉTHODOLOGIE

Le volet qualitatif de l'étude s'appuie sur des entretiens semi-directifs à visée sociobiographique (Dubar, Nicourd, 2017), afin de restituer la richesse des expériences étudiantes et de mettre en évidence les mécanismes sociaux, académiques et institutionnels liés au décrochage en licence. Un recrutement multi-sources a permis de constituer un échantillon hétérogène, mobilisant à la fois les répondants aux enquêtes de l'ODiF¹, par appels, les listes d'absences en LLCER anglais et Lettres modernes, les étudiants déjà rencontrés lors de la première phase, ainsi que des jeunes suivis par la mission locale Lille Avenir ou identifiés via le Bureau Vie Étudiante et Handicap [BVEH] de Pont-de-Bois. Principalement, la sélection des profils s'est appuyée sur les appels, permettant de contrôler plusieurs variables - champ disciplinaire, genre, type et mention du baccalauréat, ancienneté dans le supérieur et situation au moment du questionnaire (réinscription après réorientation ou doublement, sortie vers l'emploi ou une autre formation) - afin de saisir la pluralité des parcours de « décrochage ». Réalisés entre décembre 2024 et mai 2025, les 29 entretiens, d'une durée allant de 1h30 à 3h30, ont été structurés autour de quatre axes : parcours socio-scolaire et orientation, expérience d'entrée dans le supérieur, trajectoires universitaires, et éventuelles sorties hors de la licence générale. Leur retranscription, anonymisation et thématisation sont assurées à l'aide du logiciel SONAL²; pour ce document, 27 entretiens ont été retenus, les deux restants portant sur des situations de handicap marqué qui feront l'objet d'un approfondissement spécifique dans le rapport à venir.

¹ Deux enquêtes ont été menées : en novembre 2024 auprès des étudiants de toutes filières identifiés comme sortants de l'Université de Lille, puis en mars 2025 auprès de ceux de LLCER Anglais et de Lettres modernes toujours inscrits administrativement à N+1.

² URL : <http://www.sonal-info.com/>

Synthèse des caractéristiques sociodémographiques du corpus

Nom (anonymisé) ¹	Champ disci. de la Licence ou filière (2023-2024) ²	Ancienneté dans le sup. au moment de l'entretien ³	Situation au moment de l'entretien ⁴	PCS ménage ⁵ (ménages à dominante ...)	Niv. dip. élev. parent(s)	Orig. géo.	Type bac. ⁶	Mention bac.
Jeremy	ST	4	Sortant	Intermédiaire	Bac +5	Internationale	S	Passable
Kylian	ST	3	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Bac	Outre Mer	Techno	AB
Etienne	SHS-ALL	1	Sortant	Employée	Bac + 3	Nord	L	Passable
Manon	SHS-ALL	1	Sortant	Petit indépendant	Bac +2	Péri. Nord	S	Passable
Camille	DEG	2 (+1)	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Bac	Nord	L	AB
Benoit	ST	1 (+2)	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Infra bac	Nord (mel)	Pro	Passable
Sabrina	SHS-ALL	3	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Infra bac	Nord	Mixe L/es	Passable
Nicolas	ST	1	Sortant	Inactifs	Bac	Péri. Nord	S	Passable
Gabin	ST	2 (+1)	Sortant	Employée	Bac	Péri. Nord	Mixe L/s	AB
Alice	LLCER Ang.	3 (+césure)	Sortant	Cadre	Bac +5 (+)	Internationale	L	AB
Julien	LLCER Ang.	2	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Bac	Nord (mel)	Es	Passable
Emeline	Lettres Mod.	2 (+1)	En études	Employée	Bac	Péri. Nord	L	Passable
Anna	SHS-ALL	2	Sortant	Cadre	Bac +5	Nord (mel)	L	AB
Nathan	LLCER Ang.	2	Sortant	Inactifs	Infra bac	Péri. Nord	Gén. -> Techno	Passable
William	SHS-ALL	1	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Bac +5	Péri. Nord	DAEU	N.C.
Ludvine	LLCER Ang.	2	En études	Ouvriers	Infra-bac	Fr. mét	L	Passable
Mathias	DEG	2	Sortant	Cadre	Bac +5	Péri. Nord	S	Passable
Victoria	Lettres Mod.	2	En études	Employée	Bac +2	Péri. Nord	Mixe L/es	Passable
Adam	DEG	1	Sortant	Employée	Bac +3	Nord	Gén. -> Techno	B
Anissa	SHS-ALL	2	Sortant	Monoactifs d'employé ou ouvrier	Infra-bac	Internationale	Pro	TB
Charlotte	SHS-ALL	3	Sortant	Employée	Bac	Nord (mel)	Pro	TB
Bilal	DEG	2 (+1)	Sortant	Cadre	Bac +5 (+)	Péri. Nord	S	AB
Ambre	LLCER Ang.	3	En études	Petit indépendant	Infra-bac	Péri. Nord	Mixe L/Es	B
Marine	Lettres Mod.	2	En études	Employée	Bac +3	Péri. Nord	Mixe S/L	AB
Maele	LLCER Ang.	3	En études	Intermédiaire	Bac +5	Outre Mer	L	AB
Imane	LLCER Ang.	3	En études	Inactif (sans conjoint)	Infra-bac	Internationale	Mixe L/S	Bien
Orlane	LLCER Ang.	3	En études	Employée	Bac +2	Péri. Nord	Mixe L/es	AB
Alix				Non concernée pour ce document				
Hugo				Non concerné pour ce document				

1 L'anonymisation 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 diplômés du baccalauréat il y a peu. URL : <https://coulmont.com/bac/nuage.html>.

2 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 [en confère à la présentation du contexte du projet en première page du document] : 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.

3 D'un côté figure l'ancienneté en licence générale (qui ne correspond pas forcément à un parcours débuté à l'Université de Lille), et de l'autre, indiquées 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.

4 Le terme « sortant » désigne les enquêtés qui n'envisagent pas de revenir à l'université dans les prochaines années, selon leurs déclarations à nos questionnaires.

5 À partir des catégories socioprofessionnelles obtenues à partir d'éléments concernant les parcours professionnels ou de des parents de l'enquêté, la nomenclature PCS ménage (Amossé & Cayouette-Remblière, 2022) permet de saisir, de façon synthétique, la configuration familiale d'origine des membres du corpus. URL : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020>; « Base des aires d'attraction des villes 2020 ». URL : <https://www.insee.fr/fr/information/4803954>.

6 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 bac 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°37 « Campagne parcoursup 2023 : attractivité des formations de l'université de Lille volet 2 : inscription et réussite » (ODiF, Mars 2025).

Pour en savoir plus

- La santé mentale des étudiants de L1, ODiF info, n°27, Octobre 2024, 2 pages.
- 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 pages.
- 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, ODiF - Université de Lille, Rapport 9, Janvier 2025, 84 pages.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.

Sigles et acronymes

SP+ : Services Publics +

PIA : Programme d'Investissement d'Avenir

LLCER : Licence de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales

BCC : Bloc de Compétences et de Connaissance

UE(PE) : Unité d'Enseignement (« Projet de l'étudiant »)

BVEH : Bureau Vie Etudiante et handicap

NEET : Not in Education, Employment or Training

(Ni en emploi, ni en formation, ni en études)

Partenariats



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

Direction Générale Déléguée Formation
Observatoire de la Direction des Formations

Campus Cité Scientifique - Bâtiment SUP 59650 Villeneuve d'Ascq

Conception - Réalisation : BIDAUD Maxence avec la collaboration des autres membres de l'équipe et étudiants vacataires

Direction : Stéphane Bertolino

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



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

