

Rapport

ÉTUDE

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

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

Partie 1

Des socialisations familiales et scolaires aux
préparatifs d'entrée en Licence générale
des « décrocheurs »



OBSERVATOIRE DE LA DIRECTION DES FORMATIONS

UNIVERSITÉ DE LILLE

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

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

Partie 1 : Des socialisations familiales et scolaires aux préparatifs d'entrée en Licence générale des « décrocheurs »

Cadres familiaux et normes de réussite dans l'accès au supérieur
Construction du projet d'avenir et épreuves biographiques
Épreuves de la sélection scolaire et contextes de scolarisation
Pratiques d'orientation et procédures d'accès au supérieur
Préparations académiques et matérielles à l'entrée en Licence

Avril 2026

Réalisation - Maxence Bidaud

Direction - Stéphane Bertolino

Sommaire

<i>Les contributeurs</i>	5
<i>1. Introduction : contexte, finalités et méthodologie de la phase 2 du volet qualitatif du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence »</i>	6
1.1. « Décrochage et rupture de parcours à l'Université de Lille » : un projet multi-partenarial aux méthodes croisées	7
1.2. Objectifs et méthodologie d'enquête pour la phase 2 du volet qualitatif	11
<i>2. Le sens social de l'accès à l'enseignement supérieur (universitaire) pour les « futurs décrocheurs » : des aspirations fortes au supérieur et à la Licence générale, mais des accès inégalement soutenus</i>	17
2.1 Des études supérieures comme horizon attendu : entre normes familiales autour du diplôme et inégalités d'accompagnement vers l'orientation	17
2.2 Accéder au supérieur selon la série du baccalauréat : continuité attendue en voies générales, épreuve de légitimité dans les voies technologiques et professionnelles.....	22
2.3 Synthèse et transition - La Licence générale comme horizon attendu, mais fragilisé dans ses conditions d'accès	25
<i>3. Des scolarités sous tension : fragilités des méthodes d'organisation et d'apprentissage, épreuves biographiques et appuis institutionnels incertains</i>	27
3.1 La construction d'une « scolarité de survie » : régimes de travail, hiérarchies temporelles, fragilités méthodologiques et rapports conflictuels à l'apprentissage.....	27
3.2 Des parcours scolaires traversés par des épreuves biographiques : contraintes familiales, matérielles, vulnérabilités « invisibles » et effritement des espérances	31
3.3 Les accès et expériences du secondaire : assignations vécues dans les voies technologiques et professionnelles, évidence des voies générales et choix de spécialités surtout guidés par les affinités disciplinaires et la sécurisation du parcours scolaire.....	36
3.4 Synthèse et transition - Des scolarités déjà fragilisées dans leur rapport au travail, aux soutiens et à l'avenir	39
<i>4. Entre orientation « par défaut » et « défaut d'orientation » lors de la première admission dans le supérieur : « trouver sa place » dans des temporalités vécues comme contraintes.....</i>	42
4.1 Une fin du secondaire sous contraintes : charge procédurale, incertitudes d'orientation et remobilisations tardives.....	42
4.2 Sécuriser l'accès au supérieur et réduire l'incertitude : la Licence générale locale comme choix sous contraintes géographiques, financières et affectives.....	45
4.3 Première admission dans le supérieur : du soulagement d'avoir une place aux inscriptions de second choix	51
4.4 Synthèse et transition - Une entrée dans le supérieur entre flou institutionnel, fatigue logistique et autonomie précaire.....	55
<i>5. Préparer l'entrée dans le supérieur : conditions matérielles (souvent précaires) d'accès, repères limités sur l'université et attentes différenciées.....</i>	58
5.1 Préparer l'entrée dans le supérieur : démarches administratives, accès au logement et (première) activité rémunérée.....	58
5.2 Représentations partielles de l'université et bricolages informatifs : des perceptions souvent floues sur fond d'une sous-mobilisation des dispositifs formels d'orientation.....	62

5.3 L'université comme espace pluriel d'investissement : sécurisation professionnelle dominante et attentes différenciées dans l'accès au statut étudiant	65
5.4 Synthèse - L'accès au supérieur pour les « futurs décrocheurs » : contraintes de temps, repères faibles et intentions plurielles sous injonction à la réussite pour s'autonomiser	68
<i>6. Synthèse et conclusion générale de la première partie du rapport : des accès au supérieur façonnés par des fragilisations plurielles et souvent cumulatives</i>	<i>71</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>76</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>79</i>
Annexe n°1 : Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés et méthodologie d'échantillonnage.....	79
Annexe n°2 : Fiche d'entretien	82
Annexe n°3 : La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet.....	85
<i>Table des matières.....</i>	<i>86</i>

Les contributeurs

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

PRÉFECTURE DES HAUTS-DE-DE-FRANCE

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

UNIVERSITÉ DE LILLE

Direction

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

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

Observatoire de la Direction des Formations

Directeur : Mr Stéphane Bertolino

Chargés d'études :

Mr Éric Grivillers (chef de projet)

Mr Olivier Barbe

Mr Maxence Bidaud

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

Mr Antoine Tonus

Technicienne : Mme Cécile Parmentier

Étudiants vacataires : relances téléphoniques

Équipe du département des études anglophones

Responsable : Mr Mickaël Mariaule

Responsable administratif : Mr Guillaume Deregnacourt

Secrétariat pédagogique : Mr Kévyn Martin

Équipe du département de Lettres modernes

Responsable : Mme Emmanuelle Poulain-Gautret

Responsable administrative : Mme Sophie Boireau

Secrétaire pédagogique : Mme Karine Cardon

Direction à l'orientation

Directeur adjoint : Mr Thomas Lefebvre

Coordinateur campus : Mr Ahcène Boudjemai

Conseillère d'orientation : Mme Noémie Desveaux

Chargée de mission, Référente Applicatif ConPeRe : Mme Ingrid Fournier

Délégation à la protection des données :

Directeur : Mr Jean-Luc Tessier, Mr Eric Fouré

MISSION LOCALE LILL AVENIRS

Directeur adjoint : Mr Olivier Jastrzab

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.1. « Décrochage et rupture de parcours à l'Université de Lille » : un projet multi-partenarial aux méthodes croisées

Ce projet repose sur une organisation partenariale associant services universitaires et acteurs de l'insertion. Il mobilise un dispositif d'enquête mixte, fondé sur des données administratives, des enquêtes quantitatives et plusieurs séries d'entretiens, afin de suivre un même ensemble d'étudiants sur trois ans. Le terme de « décrochage », qui constitue l'entrée principale du projet, reste chargé d'ambiguïtés. Avant d'en présenter la genèse et le dispositif, nous précisons donc le cadrage que nous retenons à l'égard de cette notion et des catégories qui en dérivent.

Encart n°1 : Les notions de « décrochage » étudiant et de « décrocheurs » en Licence générale

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

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

Pour ce faire, nous faisons ici le choix de considérer l'expérience étudiante au croisement de socialisations multiples, universitaires et extra-universitaires et, plus largement, de considérer l'université comme un lieu de construction identitaire. Il serait en effet réducteur, dans notre corpus⁴, de définir les jeunes enquêtés uniquement par leur statut d'étudiant, actuel ou passé, au regard de la pluralité des rôles sociaux qu'ils endossent ou assument : salariés, proches aidants au sein du foyer, investis dans la vie de quartier ou associative, engagés dans des formes d'entraide informelles ou communautaires, ou encore pris dans les temporalités « ordinaires » de la vie étudiante. Par ailleurs, comme indiqué par l'objet de ce rapport, nous retenons une acception volontairement extensive de la notion de « décrochage » du point de vue des parcours étudiants - au-delà des seules sorties non diplômantes. Pour autant, nous privilégions, dans la mesure du possible, des formulations descriptives telles que « ruptures de parcours universitaires », « trajectoires d'études non-linéaires » ou « sorties de l'enseignement supérieur ». Nous recourons, dans le même mouvement, à des caractérisations fines des situations enquêtées afin de préserver une comparabilité contrôlée entre des trajectoires hétérogènes (redoublement, réorientation, validation partielle, sortie temporaire, retour en études, sortie sans diplôme, etc.). C'est pourquoi, si nous mobilisons par convention les termes de « décrocheurs » et de « décrochage », l'usage des guillemets marque la distance prise avec ces notions et avec les amalgames qu'elles autorisent parfois.

Ces précisions posées, la section qui suit présente l'architecture générale du projet. Nous revenons d'abord sur son inscription institutionnelle, les partenariats territoriaux qui le structurent et les finalités analytiques et opérationnelles qui en orientent la mise en œuvre (1.1.1). Nous décrivons ensuite le dispositif d'enquête longitudinal sur lequel s'appuient les différentes études, en précisant les populations suivies, les sources mobilisées et les choix méthodologiques retenus (1.1.2). Nous exposons enfin les moyens engagés au sein de l'ODiF pour conduire le projet, son calendrier organisé en trois phases et les principales productions déjà réalisées (1.1.3).

⁴ Le terme « corpus » désigne, dans ce document, l'ensemble des entretiens retranscrits utilisés pour l'analyse qualitative.

1.1.1 Des politiques nationales de réussite au projet lillois : origines, partenaires et finalités

Les mouvements successifs de massification des études supérieures ont déplacé le centre de gravité des politiques publiques vers la réussite effective et la diplomation. L'écart récurrent entre l'idéal méritocratique et les indicateurs observés sur les parcours, les validations d'année et l'obtention des diplômes a conduit les établissements à investir durablement l'analyse des conditions sociales, scolaires et institutionnelles de la réussite. Dans ce paysage, la compréhension des processus de décrochage constitue un levier décisif pour améliorer l'équité d'accès à la diplomation et la qualité des trajectoires étudiantes. À l'échelle nationale, les réformes récentes, notamment l'adoption de la loi Orientation et Réussite des Étudiants (ORE, 2018), la réforme du baccalauréat, la mise en place de Parcoursup et la reconfiguration des cursus (BUT, DU Tremplin, blocs de compétences), ont profondément recomposé les conditions d'accès au supérieur et renforcé le besoin d'outils pour apprécier leurs effets sur les parcours étudiants et évaluer les dispositifs expérimentaux d'aide à la réussite mis en place.

À l'Université de Lille, cette vigilance est ancienne. Héritière des trois universités lilloises, chacune dotée d'un observatoire dédié aux parcours étudiants, l'institution a consolidé depuis la fusion de 2018 un écosystème d'appui - vice-présidences dédiées, réponses aux appels à projets, innovation pédagogique - orienté vers l'accompagnement des parcours d'études. En 2019, cette dynamique a été renforcée par la distinction du projet « À Vous le Sup' » dans le PIA3. Lauréate en 2023 de l'appel « Excellence sous toutes ses formes » avec le projet LIBEL'UL, l'Université a souhaité approfondir l'accompagnement des parcours étudiants en articulant inclusion, réussite et insertion. C'est dans cette constellation d'initiatives qu'a été conçu le projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence », porté par l'ODiF avec l'impulsion des vice-présidences « Premier cycle » et « Vie étudiante et de campus », en lien étroit avec les départements d'Études anglophones et de Lettres modernes.

Bénéficiant d'un soutien financier de la Préfecture des Hauts-de-France via le Commissariat à la lutte contre la pauvreté, le projet poursuit une finalité à la fois analytique et opérationnelle. Sur le plan analytique, il vise à décrire les trajectoires universitaires et post-universitaires, afin de proposer une typologie⁵ robuste des formes de « décrochage » et d'évaluer les dispositifs d'orientation et d'accompagnement existants. Sur le plan opérationnel, il s'attache à formuler des recommandations différenciées selon les profils des étudiants dits « décrocheurs », en accord avec la diversité de leurs parcours et de leurs besoins - qu'il s'agisse de faciliter les conditions d'études, d'accompagner un retour en formation ou de soutenir une transition soutenable hors de l'Université de Lille. Sur les trois années du projet, les différentes phases d'enquête prennent la forme de restitutions intermédiaires au fil du suivi longitudinal (ODiF info', Études & Synthèses, rapports), jusqu'à la publication d'un rapport final. Au-delà des résultats produits, le projet installe une capacité durable de veille sur les parcours et offre un cadre partagé pour concevoir des réponses ciblées, réduire les ruptures non accompagnées et améliorer l'efficacité des dispositifs au bénéfice des étudiants de Licence générale.

⁵ Une première typologie des parcours a été élaborée dans le cadre du projet à partir de l'enquête « Retour sur le S1 ». Construite à partir des résultats de première session du premier semestre, elle distingue les « admis », les « non-admis actifs », les « non-admis passifs » ainsi que les « sortants vers la vie active ». Elle constitue un cadre de référence commun à l'ensemble des analyses conduites et sera mobilisée plus particulièrement dans la partie 2 du présent rapport (cf. rapport n°12, partie 2). Une présentation synthétique de cette typologie figure en annexe n°3 [cf. Annexe n°3 : « La typologie "Retour sur le S1", cadre de référence du projet »].

1.1.2 Architecture du dispositif d'enquête : populations suivies, sources de données et choix de construction de la cohorte

Au sein de l'ODiF, l'étude s'appuie sur un dispositif longitudinal mixte associant données administratives, enquêtes par questionnaires et entretiens et repose sur deux périmètres d'observation : un premier centré sur les inscrits de première année en LLCER Anglais et en Lettres modernes, un second, défini a posteriori, élargi à l'ensemble des premières années de Licence de l'Université de Lille (hors PASS-L.AS). Sur la base d'enjeux techniques détaillés dans les introductions des rapports n°9 et n°10 du projet, cette orientation résulte du souhait d'avoir une compréhension plus exhaustive des parcours de « décrochage » à partir d'une cohorte plus diversifiée - notamment du point de vue des champs disciplinaires. Le cœur du dispositif repose sur le suivi, pendant trois années universitaires, d'un stock d'inscrits en première année, soit la durée théorique de la Licence. Le choix d'un stock, et non d'un flux de seuls néo-entrants, permet de ne pas limiter l'observation aux progressions linéaires et d'intégrer d'emblée des étudiants aux parcours déjà diversifiés, qu'ils soient redoublants, réorientés, issus d'un autre établissement du supérieur ou en reprise d'études.

Pour soutenir l'analyse quantitative, nous mobilisons des données administratives issues d'APOGÉE⁶, enrichies par des sources complémentaires (Réo-SUAIO⁷, ConPeRe⁸, AGLAË⁹ et Parcoursup), complétées par des enquêtes plus fines, par questionnaire, répétées au fil du calendrier projet. Le croisement de ces sources permet d'objectiver les trajectoires, d'identifier les ruptures et de construire des indicateurs de suivi - notamment concernant les enquêtés changeant d'université ou ceux quittant le territoire hexagonal dans un contexte local transfrontalier. Sur une base de 14 283 étudiants inscrits en L1, l'exclusion préalable de certaines sous-populations¹⁰ conduit à une population interrogée de 12 772 individus. Nous avons obtenu pour la première enquête « Retour sur le semestre 1 » administrée en février-mars 2024 un taux de réponse exploitable correspondant à 38 % de la population interrogée. En outre, sur la base des réponses au questionnaire, nous avons également exclu a posteriori les individus n'ayant jamais intégré la formation ou qui sont sortis dès la première semaine : ce qui nous amène à un échantillon exploitable de 4 863 individus, dont 387 en L1 de LLCER Anglais et 212 de Lettres modernes (soit 599 individus). Afin de renforcer la robustesse de nos analyses, nous avons retenu comme base d'observation l'ensemble des individus initialement éligibles pour chacune de nos enquêtes, plutôt que les seuls répondants effectifs à chaque vague de questionnaires. Ce choix permet de maintenir une base d'observation stable tout au long du suivi, indépendamment des variations de participation d'une vague à l'autre.

⁶ Application Pour la Gestion des Étudiants et des Enseignements.

⁷ Service Universitaire d'Accompagnement d'Information et d'Orientation.

⁸ Contrat Pédagogique de Réussite.

⁹ Automatisation de la Gestion du Logement et de l'Aide à l'Étudiant.

¹⁰ Sur les 14 283 étudiants inscrits, plusieurs sous-populations ont été exclues du champ avant la diffusion du questionnaire permettant d'aboutir à 12 772 individus interrogés : les étudiants âgés de 25 ans et plus à la rentrée 2023, les inscrits en enseignement à distance du fait de conditions d'études spécifiques et les étudiants en double cursus dans les établissements composantes (par exemple les étudiants inscrits dans l'option « journalisme » en partenariat avec l'École Supérieure de Journalisme de Lille).

1.1.3 Gouvernance, calendrier et productions réalisées

La mise en œuvre du projet est placée sous la responsabilité du directeur de l'ODiF, qui en assure le pilotage scientifique, administratif et financier. Elle mobilise, au sein du service, trois chargés d'études (2,3 Équivalents temps plein) qui en constituent l'équipe opérationnelle principale. La technicienne du service, ainsi que d'autres agents, y contribuent ponctuellement pour des tâches ciblées, notamment les extractions de fichiers et les relectures. Par ailleurs, le financement de la Préfecture des Hauts-de-France via le Commissariat à la lutte contre la pauvreté a rendu possible le recrutement de deux chargés d'études puis le recours à des étudiants vacataires pour appuyer les phases de diffusion des enquêtes (la page 2 présente les contributeurs impliqués dans la conduite du projet). Le schéma ci-dessous rappelle les différentes phases du dispositif d'enquête et situe la place de la présente phase qualitative dans l'économie d'ensemble du projet.

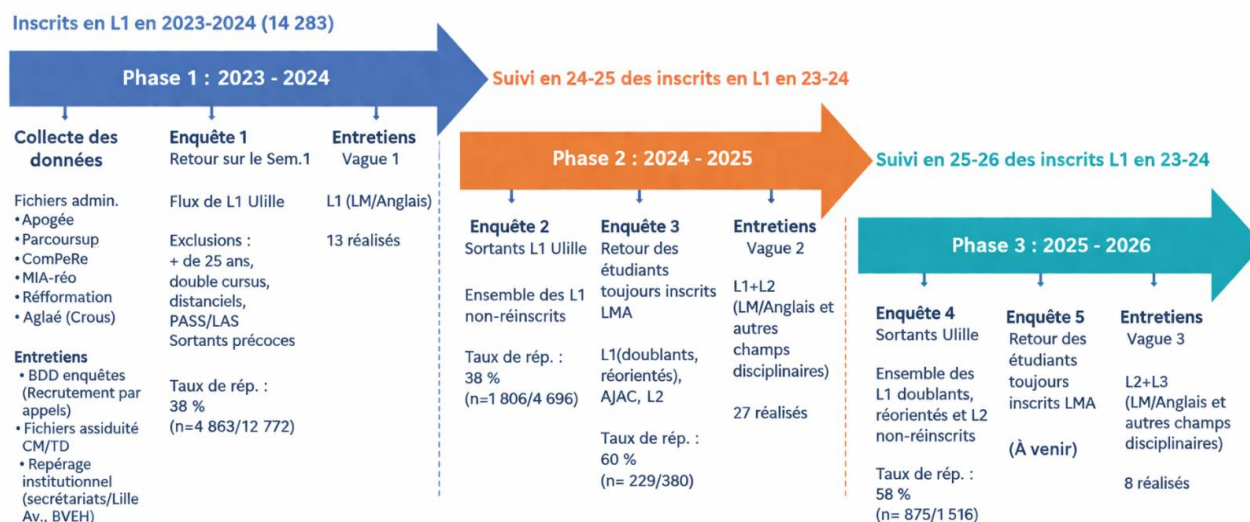


Figure 1. Déroulé des différentes phases de l'étude « Décrochage et rupture de parcours en Licence »

Source : ODiF.

Au fil du projet, différentes études rendues publiques livrent de premiers résultats¹¹ :

- Phase 1 du projet
 - *La santé mentale des étudiants de L1, ODiF info, n°27, Octobre 2024, 2 pages*
 - *Retour sur le semestre 1 des inscrits en première année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, ODiF - Université de Lille, Rapport 9, Janvier 2025, 84 pages¹²*
 - *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 pages¹³*
 - *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*

¹¹ Les différentes publications sont disponibles sur le site de l'ODiF. Observatoire de la Direction des Formations (ODiF), Université de Lille, « Publications », <https://odif.univ-lille.fr/publications/>.

¹² Des données annexes plus précises sur les composantes et départements sont disponibles sur le site : *Retour sur le semestre 1 des inscrits en 1ère année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, Tableaux par Composantes et Départements, ODiF, Université de Lille, Rapport 9 bis, Décembre 2024, 31 pages.*

¹³ Un « Études & Synthèses » accompagne ce rapport : *Retour sur le semestre 1 des inscrits en première année de Licence à la rentrée 2023, Étude : Décrochage et rupture de parcours en Licence à l'Université de Lille, Études & Synthèses, n°35, Janvier 2025, 6 pages.*

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

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

L'ensemble des éléments que nous venons de présenter dans cette section - architecture partenariale du projet, dispositif longitudinal mixte, gouvernance et productions réalisées - constitue le socle dans lequel s'inscrit ce rapport. C'est ce dispositif, et les choix méthodologiques qui l'ont orienté, que nous détaillons dans la section suivante, en précisant les objectifs propres à cette phase, la constitution du corpus et le cadre interprétatif retenu pour l'analyse des ruptures de parcours.

1.2. Objectifs et méthodologie d'enquête pour la phase 2 du volet qualitatif

Dans le prolongement des travaux engagés par l'ODiF, cette section précise les objectifs, le dispositif d'enquête et les choix interprétatifs propres à la seconde phase du volet qualitatif. Articulée au versant quantitatif du projet, cette enquête s'appuie sur un corpus de 27 entretiens afin d'analyser, à partir des récits des enquêtés, les processus de « décrochage » et les ruptures de parcours en Licence générale. Elle vise à compléter les résultats statistiques par une compréhension processuelle des trajectoires, en reconstituant les conditions d'accès au supérieur, les expériences vécues en cours d'études et les sorties non diplômantes de Licence générale. Ces trois dimensions font l'objet de restitutions distinctes. Nous présentons d'abord l'organisation générale du volet qualitatif et le dispositif d'enquête, en précisant la manière dont il a été construit, réajusté et articulé aux autres dimensions du projet (1.2.1). Nous exposons dans un second temps la posture d'entretien et le cadre interprétatif qui orientent l'analyse, en explicitant les choix retenus pour appréhender les ruptures de parcours comme des processus situés et inscrits dans le temps long (1.2.2). Nous décrivons ensuite la constitution du corpus, les modalités de recrutement des enquêtés et les effets de cette configuration sur l'interprétation des matériaux (1.2.3). Nous présentons enfin l'objet propre de cette première partie, sa progression analytique et les principaux enjeux qui en structurent la lecture (1.2.4).

1.2.1 Organisation et dispositif du volet qualitatif

Le volet qualitatif complète les résultats statistiques du projet par une compréhension processuelle des parcours, en mettant en regard conditions sociales et expériences vécues telles que les enquêtés les restituent au fil du temps. Pour documenter la pluralité et la densité des parcours dits de « décrochage », nous nous appuyons principalement sur des entretiens approfondis, afin de rendre comparables des trajectoires hétérogènes tout en préservant la diversité des manières dont les enquêtés expérimentent et restituent leurs expériences.

La première phase reposait sur 13 entretiens semi-directifs auprès d'étudiants inscrits dans les filières pilotes du projet - Lettres modernes et LLCER Anglais - complétés par des échanges avec des acteurs institutionnels : équipes pédagogiques, personnels d'orientation, services de santé, du handicap ou du CROUS. Des observations lors de moments stratégiques de la vie universitaire - pré-rentrée, forums de réorientation, ateliers collectifs d'orientation - sont également venues enrichir ce premier corpus. Face aux difficultés de recrutement rencontrées et dans le prolongement de l'élargissement du dispositif quantitatif à l'ensemble des filières de Licence générale (cf. rapports n°9 et n°10), nous avons choisi, à l'amorce de la seconde phase, de suivre ce mouvement. Tout en assurant un suivi partiel des premiers enquêtés (3), nous avons saisi cette situation comme une opportunité d'élargir l'ambition scientifique du projet : en ouvrant le corpus à de nouveaux champs disciplinaires, nous avons diversifié les situations observées et dépassé les limites d'un ancrage exclusif aux deux formations initiales. Ce réajustement nous a conduit à réviser une partie de nos outils méthodologiques, notamment la grille d'entretien, et à construire des développements analytiques partiellement autonomes par rapport à ceux de la première phase.

Pour ce rapport, nous exploitons 27 entretiens sur les 29 réalisés¹⁴, conduits entre décembre 2024 et mai 2025, d'une durée variant de 1 h 30 à 3 h 30, avec recueil du consentement. Ils ont été retranscrits, anonymisés, thématiques et codés avec le logiciel SONAL¹⁵. Nous avons complété ce corpus par deux sources complémentaires : des observations menées dans des ateliers d'aide à l'orientation, qui nous ont offert un regard sur les pratiques d'accompagnement et les cadrages institutionnels en action, et les données de cadrage issues des différentes phases d'enquête et productions réalisées par l'ODiF, qui nous permettent de croiser les analyses qualitatives avec des variables de contexte. La grille d'entretien couvre les différentes séquences du parcours des enquêtés : leurs conditions d'accès au supérieur et d'entrée en Licence générale jusqu'aux éventuelles sorties du cursus universitaire, en passant par les reconfigurations successives - redoublement, réorientation, interruption, reprise - au sein du supérieur¹⁶. Lorsque le temps le permet, nous profitons de la fin de l'échange pour recueillir les préconisations¹⁷ des enquêtés et soumettre quelques premières pistes d'interprétation. Le fait que ce projet s'inscrive dans une démarche institutionnelle d'accompagnement, portée par des agents de l'Université de Lille en lien étroit avec des partenaires territoriaux, nous place par ailleurs dans une position particulière : lorsque la situation le justifie, nous pouvons proposer aux enquêtés une mise en relation directe avec des acteurs extra-universitaires - Mission Locale, services sociaux, dispositifs d'insertion, etc. - en mobilisant les réseaux constitués dans le cadre du projet.

1.2.2 Posture d'entretien et cadre interprétatif : appréhender les ruptures de parcours comme des processus situés

Afin de saisir la densité des parcours dits de « décrochage », nous conduisons des entretiens à visée sociobiographique, invitant les enquêtés à reconstruire les séquences de socialisation et l'évolution de leurs représentations au fil de leurs expériences (Dubar & Nicourd, 2017). Nous nous appuyons sur une grille thématique souple qui organise la discussion tout en laissant aux enquêtés l'espace nécessaire pour restituer leur parcours dans leurs propres termes¹⁸. Cette posture d'entretien n'est pas dissociable du cadre interprétatif plus large qui oriente l'ensemble de notre démarche analytique. Conformément au cadrage présenté en introduction, nous retenons une définition extensive de la notion de « décrochage » et, plus largement, des « ruptures de parcours », tout en nous distanciant de certains usages et de leurs charges symboliques (cf. encart n°1). La revue de littérature conduite par Aslett et Roiné (2024) sur les sorties précoces en L1 confirme que les situations agrégées sous ce terme sont hétérogènes et multifactorielles, et que leur compréhension suppose de dépasser une lecture individualisante pour saisir à la fois les caractéristiques sociales et scolaires des enquêtés et le rôle structurant de l'institution universitaire. C'est précisément dans cette perspective que nous nous inscrivons. Les principes analytiques qui guident notre démarche s'organisent autour de trois enjeux complémentaires, précisés dans l'encart ci-dessous. Il s'agit d'appréhender ces parcours comme des processus inscrits dans le temps long et socialement situés, de reconnaître la pluralité des formes que recouvre le « décrochage » sans les réduire à une expérience uniforme d'échec, puis de traduire ces choix analytiques dans la conduite et l'analyse des entretiens.

¹⁴ Deux entretiens centrés sur des situations de handicap marquées et ayant franchi le cap de la L1 feront l'objet d'un approfondissement spécifique dans un document ultérieur consacré aux formes de vulnérabilité à l'œuvre en L2 et L3.

¹⁵ SONAL, « Logiciel d'analyse qualitative de données », <https://www.sonal-info.com/>

¹⁶ Pour des raisons de volume, nous n'avons pas intégré dans ce rapport la grille complète d'entretien. Nous présentons néanmoins en annexe n°2 la fiche d'entretien qui servait de support au déroulé des échanges [cf. Annexe n°2 : « Fiche d'entretien »].

¹⁷ Les préconisations relèvent d'un registre distinct du récit sociobiographique. Nous les mobilisons comme un matériau complémentaire, utile pour éclairer les attentes des enquêtés, et les traiterons dans une publication ultérieure.

¹⁸ En suivant Clair (2022) et Demazière (2008), nous traitons l'entretien comme une interaction située dont nous prenons soin d'objectiver les conditions de production. La conduite de nos entretiens semi-directifs s'appuie sur une grille thématique souple (Combessie, 2007) : nous mobilisons relances et demandes de précision en reprenant le vocabulaire des enquêtés, en cherchant à distinguer autant que possible ce qu'ils ont vécu de la manière dont ils le relisent après coup. L'objectif est de restituer fidèlement leurs points de vue et leurs savoirs pratiques, sans leur imposer nos problématiques ni nos interprétations, tout en limitant autant que possible les reconstructions rétrospectives (Bourdieu, 1986).

Encart n°2 : Principes d'analyse des parcours dits de « décrochage »

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

Dans ce cadre, même si notre définition du décrochage demeure extensive, nous adoptons une entrée par la L1 qui circonscrit l'analyse à une séquence d'expérience et à une forme de sortie spécifiques. Ce cadrage autorise toutefois, du fait des anciennetés contrastées des enquêtés dans le supérieur, l'observation d'un continuum de trajectoires au sein d'un même niveau administratif. Ces choix analytiques ont directement orienté la constitution du corpus : soucieux de ne pas réduire les parcours de L1 à un profil-type de « décrocheur »¹⁹ et de refléter la pluralité des situations que recouvre ce niveau, nous avons cherché à diversifier les profils recrutés. C'est ce dispositif de recrutement et ses effets sur la composition du corpus que présente la section suivante.

¹⁹ Nous entendons ici la surreprésentation de publics issus de milieux moins favorisés, moins acculturés à l'université et disposant d'un capital scolaire plus faible. Comme le suggèrent Aigle et Reversé (*op. cit.*), la figure du néo-bachelier issu des voies technologiques ou professionnelles, inscrit « par défaut » et peu familier des codes universitaires, renvoie à des situations effectivement documentées. Elle ne suffit toutefois pas à saisir l'ensemble des configurations de « décrochage » au sein de l'université.

1.2.3 Recrutement multi-sources des enquêtés, présentation du corpus qualitatif et méthode d'échantillonnage

Nous avons privilégié un échantillonnage raisonné fondé sur la diversification des profils, afin de faire apparaître des configurations contrastées, sans viser la représentativité statistique, et de fonder une interprétation argumentée des matériaux (Dargent, 2011). Nous avons articulé repérages institutionnels et exploitation des différentes vagues de questionnaires du projet pour constituer notre corpus. Les prises de contact ont été effectuées à partir de listes d'absences en LLCER Anglais et en Lettres modernes, auprès d'enquêtés rencontrés lors de la première phase, de jeunes suivis par la Mission Locale Lille Avenir et d'étudiants identifiés via le Bureau Vie Étudiante et Handicap du site de Pont-de-Bois. L'accès au terrain a reposé principalement sur les répondants aux enquêtes de l'ODiF, à partir desquelles plusieurs centaines d'appels ont été réalisés. Deux enquêtes ont structuré ce canal principal : l'enquête « sortants » de novembre 2024, qui nous a permis de contacter, toutes filières confondues, des étudiants engagés dans la vie active ou réorientés vers d'autres formations ; et l'enquête « Retour sur le premier semestre 2024-2025 » de mars 2025, menée auprès d'étudiants de LLCER Anglais et de Lettres modernes encore inscrits à N+1, qui a facilité l'accès à des parcours en cours de reconfiguration - redoublement, interruption temporaire, réorientation interne - avec une attention spécifique portée aux étudiants en statut AJAC. Nous remercions les étudiants vacataires ayant contribué au recrutement de trois enquêtés supplémentaires lors de cette seconde diffusion.

Dans la conduite du recrutement, nous avons suivi une hiérarchie fondée sur la situation au moment du contact, le champ disciplinaire, le genre, le type et la mention du baccalauréat, puis l'ancienneté dans le supérieur. En pratique, le ciblage par champ disciplinaire a rapidement rencontré des limites hors des SHS-ALL, et la surreprésentation de ces formations - liée à la priorité initiale donnée à la LLCER Anglais et aux Lettres modernes - nous conduit à interpréter les effets disciplinaires avec prudence²⁰. Par ailleurs, la sélection par les enquêtes tend à retenir des étudiants disposant des ressources suffisantes pour répondre à un questionnaire - notamment en termes de maîtrise numérique et de langue française, les limites de nos propres compétences linguistiques ayant pu restreindre l'accès à certains profils d'enquêtés. L'acceptation d'un entretien dans un cadre institutionnel suppose en outre une disponibilité relationnelle qui peut s'avérer plus rare dans les parcours marqués par une défiance à l'égard de l'Université de Lille. Dans les faits, certains enquêtés interrompent la conversation dès que la référence à l'Université de Lille est mentionnée, d'autres annulent leur entretien à la dernière minute - nous estimons à plus d'une vingtaine ces désistements, accompagnés le plus souvent d'une rupture soudaine du contact.

Le corpus ainsi constitué concentre, comme attendu, des trajectoires socialement et scolairement plus exposées aux ruptures, tout en intégrant quelques profils issus des classes intermédiaires et supérieures²¹. L'origine sociale, mesurée par les PCS des ménages, se concentre majoritairement dans les catégories populaires : ménages à dominante employée (11), ouvrière (5) et inactive (3), avec deux enquêtés issus de ménages à dominante petit indépendant, une représentation plus limitée des catégories intermédiaires (2) et des ménages à dominante cadres (4). L'ancrage territorial se situe principalement dans le Nord et la métropole lilloise, six profils provenant de l'extérieur de la France hexagonale - quatre étudiants internationaux et deux issus des Outre-mer. Sur le plan scolaire, la majorité des enquêtés a obtenu un baccalauréat général et présente un niveau de réussite intermédiaire. Seize d'entre eux l'ont obtenu sans mention (9) ou avec une mention Assez bien (7). Quatre ont obtenu une mention Bien. Aucun des bacheliers généraux n'a obtenu de mention Très bien. Malgré les difficultés de recrutement hors SHS-ALL, nous avons également intégré au corpus six enquêtés issus des voies technologiques (3) et professionnelles (3). Parmi ces derniers, deux enquêtés titulaires d'un baccalauréat professionnel ont obtenu une mention Très bien. Le croisement entre la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) du ménage et l'Indice de Position Sociale (IPS) fait apparaître une continuité nette : les ménages ouvriers et employés se rattachent majoritairement à des lycées à faible IPS, tandis que les cadres et professions intermédiaires sont associés à des lycées d'IPS plus favorisés.

L'ancienneté dans le supérieur au moment de l'entretien varie fortement, de quelques mois à plus de quatre années cumulées, révélant des trajectoires composées de réorientations, de redoublements et de sorties temporaires. Les parcours d'accès à l'enseignement supérieur se révèlent diversifiés et ne se réduisent pas aux seuls néo-bacheliers primo-entrants en Licence générale (7) : nous observons des entrées différées ou détournées, liées à l'obtention d'un DAEU, à des expériences antérieures hors Licence générale ou à une année de césure. Les temporalités des

²⁰ Cette configuration ne permet pas de contrôler finement les effets propres à chaque champ disciplinaire. Un dispositif d'enquête élargi ou spécifiquement recentré sur certains champs permettrait d'examiner plus précisément les variations des matrices disciplinaires (Millet, op. cit.).

²¹ Le tableau de synthèse des profils et la méthodologie d'échantillonnage figurent en annexe n°1, à partir des informations recueillies en entretien et des données issues des questionnaires, corrigées si nécessaire [cf. Annexe n°1 : « Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés et méthodologie d'échantillonnage »].

sorties non diplômantes dites « définitives »²² se répartissent entre des départs en cours ou en fin de première année (6, dont un dès les premières semaines), en cours ou en fin de deuxième année (6) et après plus de deux ans dans le supérieur (7). Ces enquêtés ont connu des statuts successifs et souvent réversibles, ce qui nous conduit à ne pas les réduire à leur seule situation au moment de l'entretien : neuf avaient repris une formation (dont deux infra-bac) ; six occupaient un emploi à contrat court ; trois se trouvaient en recherche d'emploi ; cinq envisageaient un retour en formation hors Licence générale.

Malgré la sous-représentation de certains profils (milieux favorisés, bacheliers technologiques et professionnels), le recrutement multi-sources offre un ancrage empirique solide pour décrire la diversité des trajectoires dites de « décrochage » à l'Université de Lille. Le dispositif d'enquête ainsi constitué - entretiens sociobiographiques, observations complémentaires et données de cadrage - fournit la base empirique à partir de laquelle nous restituons, dans les trois parties qui composent l'ensemble du rapport, les expériences des enquêtés depuis leurs premiers temps de socialisation jusqu'aux parcours qui s'ouvrent après la sortie du supérieur. La section suivante présente ce que nous développerons dans ce document.

1.2.4 Objet et organisation de la première partie : des études supérieures érigées en horizon légitime, mais des entrées en Licence générale déjà fragilisées

Pour cette première partie du rapport, nous revenons sur la manière dont les enquêtés dits « décrocheurs » sont entrés en Licence générale et sur les conditions dans lesquelles cette entrée s'est préparée. Dans un contexte de massification de l'enseignement supérieur et de reconfiguration du premier cycle universitaire, la Licence générale occupe une place centrale dans les trajectoires post-bac et constitue, pour une part importante de la jeunesse, une étape marquante des transitions vers l'âge adulte. Son accès n'en reste pas moins fortement différencié, comme le rappelle l'encart ci-dessous.

Encart n°3 : La Licence générale, voie centrale des trajectoires post-bac et l'inégale distribution de l'accès au supérieur

La Licence générale occupe une place structurante dans les trajectoires post-bac. Selon l'INJEP, 31,6 % des bacheliers de 2023 s'inscrivent à l'université l'année de l'obtention du baccalauréat²³ et, selon l'Insee, entre 2015 et 2019, environ un néo-bachelier sur deux rejoignant Admission Post-Bac ou Parcoursup accède à une Licence générale, hors Licences sélectives²⁴. Cette place centrale ne signifie toutefois pas que son accès procède d'une simple ouverture indifférenciée. En amont même de l'entrée dans le supérieur, les trajectoires scolaires distribuent inégalement les chances de s'y projeter, d'y prétendre et de s'y préparer. Les écarts observés indiquent ainsi que la sélection ne se joue pas seulement dans les verdicts d'admission : elle opère plus tôt, dans la fabrication différenciée des ambitions scolaires, dans la définition socialement variable de ce qui paraît accessible, et dans l'apprentissage inégal des démarches permettant de transformer une aspiration générale à « poursuivre ses études » en choix effectivement tenables (Duru-Bellat et al., 2022). À cet égard, à partir du panel DEPP 2007, Barasz et al. (2023) montrent qu'en 2011-2012, 79,3 % des élèves favorisés se trouvent en seconde générale et technologique, contre 35,8 % des élèves modestes - ces derniers étant plus fréquemment orientés vers la voie professionnelle (23,4 %) ou le CAP (14,2 %). Trois ans plus tard, l'écart se prolonge dans l'accès au supérieur : 64,2 % des élèves favorisés y accèdent, contre 27,5 % des élèves modestes.

²² Par « sortants définitifs », nous désignons les étudiants qui ne se sont pas réinscrits à l'Université de Lille, n'y ont pas obtenu de diplôme et déclarent, dans les questionnaires ou lors de l'entretien, ne pas envisager de retour dans l'enseignement supérieur universitaire. Cette catégorie décrit une intention au moment de l'enquête et ne préjuge pas du caractère irréversible de la décision.

²³ INJEP, « Les chiffres clés de la jeunesse 2025. Éducation-formation, tableau de bord en ligne », https://injep.fr/tableau_bord/les-chiffres-cles-de-la-jeunesse-2025-education-formation/

²⁴ Insee, « D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? », <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5432519?sommaire=5435421>

Notre corpus constitue, dans ce cadre, un point d'observation spécifique. Il porte sur des étudiants parvenus en Licence générale, mais dont l'entrée dans le supérieur s'est construite dans des conditions souvent fragiles, ce qui a conduit à les identifier a posteriori comme engagés dans des processus de décrochage et à les recruter à ce titre dans l'enquête. Pour comprendre comment les enquêtés en viennent à entrer en Licence et dans quelles conditions cette entrée se prépare, nous revenons d'abord sur la place que prennent les études supérieures, puis, plus spécifiquement, la Licence générale, dans leurs univers familiaux, ainsi que sur la manière dont leurs premiers projets d'avenir se construisent (2). Nous examinons ensuite les parcours scolaires des enquêtés, leurs rapports au travail scolaire, les épreuves biographiques qu'ils traversent et les expériences du secondaire qui pèsent sur leur scolarité comme sur leur capacité à se projeter (3). Nous analysons enfin la manière dont les enquêtés abordent l'orientation, composent avec les procédures d'accès au supérieur et cherchent à sécuriser leurs choix au moment de la fin du secondaire (4), avant d'étudier les conditions dans lesquelles ils préparent concrètement leur entrée en Licence, les repères dont ils disposent sur l'université et les significations différenciées qu'ils attachent au fait de devenir étudiant (5).

En mobilisant la distinction proposée par Sarfati (2015) entre « *défaut d'orientation* » et « *orientation par défaut* »²⁵, nous montrons que les parcours d'enquêtés identifiés a posteriori comme « décrocheurs »²⁶ ne renvoient pas seulement à une absence de projet, même si cette configuration concerne une partie des enquêtés. Ils donnent plus largement à voir des accès au supérieur fragilisés par des appuis scolaires, familiaux et matériels inégalement disponibles, qui limitent durablement la capacité à élaborer un projet académique et professionnel stabilisé et à préparer, de manière informée et concrète, l'entrée en Licence générale. L'enjeu ne tient donc pas à la seule orientation, mais à l'ensemble des conditions dans lesquelles celle-ci se construit, se négocie et devient, ou non, soutenable au moment d'entrer dans le supérieur.

²⁵ Sarfati (ibid.) montre que les lectures institutionnelles dominantes des difficultés étudiantes reposent largement sur une analyse que l'on peut qualifier d'« *adéquationniste* », en rapportant les ruptures de parcours à une incapacité individuelle à formuler un projet d'orientation suffisamment clair, cohérent ou « adapté ». Cette lecture éclaire une partie des situations observées, mais elle n'épuise pas le phénomène. Dans de nombreuses situations que l'auteur analyse, les étudiants se trouvent surtout inscrits dans une filière, faute d'avoir pu accéder à la formation souhaitée.

²⁶ Ces configurations ne permettent pas d'expliquer mécaniquement les ruptures ultérieures. Elles éclairent plutôt les conditions inégales dans lesquelles l'entrée en Licence devient pensable, souhaitable et plus ou moins soutenable pour les enquêtés du corpus.

2. Le sens social de l'accès à l'enseignement supérieur (universitaire) pour les « futurs décrocheurs » : des aspirations fortes au supérieur et à la Licence générale, mais des accès inégalement soutenus

Dans cette partie, nous examinons ce que l'accès à l'enseignement supérieur universitaire, et plus particulièrement à la Licence générale, représente pour les enquêtés, ainsi que les conditions sociales inégales dans lesquelles cette perspective prend forme. Nous revenons d'abord sur les attentes familiales à l'égard des études supérieures, les formes d'accompagnement à l'orientation et les ressources qui permettent, ou non, d'élaborer un projet d'études et d'avenir (2.1). Nous examinons ensuite la manière dont la série du baccalauréat différencie les possibilités d'accès au supérieur (2.2). Les matériaux montrent ainsi que le supérieur s'inscrit dans un horizon largement valorisé, sans que tous les enquêtés disposent des mêmes ressources de soutien pour en faire une perspective à la fois praticable, légitime et concrètement envisageable.

2.1 Des études supérieures comme horizon attendu : entre normes familiales autour du diplôme et inégalités d'accompagnement vers l'orientation

Les entretiens montrent que, pour la grande majorité des enquêtés, la poursuite d'études supérieures ne relève pas d'un projet tardif ou marginal. Elle s'inscrit au contraire dans un horizon familial fortement valorisé, où le diplôme concentre des attentes de réussite scolaire, d'insertion professionnelle et de stabilisation de l'avenir. En ce sens, nos matériaux rejoignent le constat formulé par Beaud (2003), selon lequel les études supérieures prennent place dans les « *espérances subjectives* » d'une large part de la jeunesse. Cet horizon commun ne s'inscrit toutefois ni dans des attentes homogènes, ni dans des conditions d'orientation équivalentes. Les manières de se projeter dans l'avenir se construisent au fil d'une socialisation différenciée, qui distribue inégalement les repères, les anticipations et les prises sur le futur (Denave, 2020). À partir du corpus, nous montrons que les attentes familiales à l'égard des études supérieures sont fortes, sans toujours offrir aux enquêtés un espace de dialogue leur permettant d'élaborer leurs choix. Nous montrons ensuite que les ressources concrètes d'orientation restent, dans une large partie du corpus, faibles ou fragmentaires, ce qui conduit nombre d'enquêtés à assumer eux-mêmes une part importante du travail d'information, de décision et d'ajustement lié à la poursuite d'études supérieures.

Premièrement, dans l'ensemble du corpus, l'accès au supérieur s'inscrit dans un univers familial où les études longues sont largement valorisées. Cette attente prend toutefois des formes socialement différenciées. Dans les milieux populaires, elle renvoie souvent à une aspiration ascensionnelle forte, mais peu balisée quant aux voies à emprunter. Dans les milieux plus favorisés, elle se traduit plus souvent par une exigence scolaire et diplômante élevée qui, lorsque les résultats ne répondent pas aux ambitions projetées et que les soutiens manquent, alimente des tensions durables autour de la scolarité et de l'orientation. Dans les deux cas, ces attentes s'accompagnent rarement d'un espace de dialogue suffisamment ajusté pour mettre en discussion les hésitations, les difficultés et les choix d'avenir.

Pour les enquêtés issus des milieux populaires, l'orientation vers le supérieur porte fréquemment la marque d'un projet de réparation symbolique : des parents n'ayant pas eu accès à des études longues investissent dans la scolarité de leurs enfants l'espoir d'une trajectoire différente, sans toujours disposer des repères pour en baliser les voies concrètes. Cette configuration renvoie à ce que Poullaouec (2019) documente dans certaines fractions non-démunies des classes populaires : les « regrets » scolaires parentaux soutiennent des aspirations élevées et une mobilisation concrète autour de l'orientation, mais avec une prise souvent incertaine sur les attendus et les filières. Emeline, aînée d'une fratrie nombreuse issue d'une famille peu diplômée, formule cet horizon avec une clarté qui en révèle aussi les limites :

Mes parents, ils n'ont pas fait de longues études. C'est bien pour ça qu'ils veulent que nous, on fasse des longues études [...], pour ne pas recopier le schéma de eux [...]. Donc ils ont toujours voulu donner le meilleur modèle pour que nous on fasse de plus grandes études et faire un métier qu'on aime. (Emeline)

L'aspiration aux études longues et l'injonction à trouver une voie dans laquelle s'épanouir se trouvent souvent associées dans les récits, sans s'accompagner pour autant de repères concrets sur les filières ou les métiers accessibles. Plusieurs enquêtés issus de milieux proches décrivent ainsi un soutien familial bienveillant, mais peu prescriptif, centré sur l'idée qu'il faut avancer dans une voie choisie sans que les conditions de ce choix soient réellement précisées. Manon résume nettement cette logique lorsqu'elle rapporte cette règle parentale générale : « *Fais ce que tu veux tant que ça te plaît* ». Dans d'autres cas, cette ouverture s'accompagne de quelques seuils minimaux plus explicites. Imane souligne ainsi que, dans sa famille, l'obtention d'un baccalauréat général constitue une première condition, pensée avant tout comme le préalable légitime à l'accès aux études

supérieures. Nicolas rapporte, de son côté, une attente davantage arrimée à l'idée d'un « bon salaire ». Ces propos convergent vers une même idée. Les attentes familiales à l'égard de la poursuite d'études apparaissent fortes. Les études supérieures doivent ouvrir sur un parcours jugé sérieux, stable et socialement valable, souvent associé, au moins implicitement, à une filière perçue comme légitime dans la hiérarchie du supérieur. L'intensité de cette aspiration contraste toutefois avec le peu de repères disponibles sur les voies concrètement envisageables, comme nous le montrerons par la suite.

D'autre part, les familles des classes moyennes et supérieures tendent à exercer un travail actif d'encadrement des choix scolaires autour de la norme du diplôme : le diplôme fonctionne alors comme un horizon explicitement valorisé de reproduction sociale (van Zanten, 2009) assorti d'une hiérarchie implicite entre filières jugées légitimes et voies perçues comme moins acceptables. À cela s'ajoute un accompagnement concret vers la professionnalisation, que nous aborderons plus loin (cf. 2.2). Mathias, dont les deux parents travaillent au sein de l'Éducation nationale, intériorise le « bac + 5 » comme seuil de légitimité et règle ses choix d'orientation sur cette attente :

Pour que ma mère soit contente, il faut que j'aie le bac... Je pensais qu'elle voulait que je fasse de longues études, bac+5, pour que je sois heureux. [...] C'était impossible que je puisse leur parler d'autre chose. (Mathias)

La norme familiale fonctionne ici comme un horizon non négociable qui restreint l'espace des possibles avant même que l'enquêté ait pu les explorer. Les formations dites « courtes » ou « professionnalisantes » sont écartées non à l'issue d'un choix raisonné, mais parce qu'elles apparaissent d'emblée inenvisageables. Nos matériaux indiquent cependant que, dans ces milieux aussi, la force de l'injonction peut se heurter à des conditions de transmission fragiles. Henri-Panabière (2010) montre en effet que, dans les classes supérieures, la transmission du capital culturel repose sur un travail précoce et continu, inscrit dans les pratiques quotidiennes, les échanges autour des choix scolaires et l'accompagnement du rapport au savoir. Elle met aussi en évidence que des fragilisations de ce travail, liées à une disponibilité parentale limitée, à des tensions familiales ou à un accompagnement plus discontinu, peuvent suffire à creuser un écart entre les dispositions parentales et celles effectivement incorporées par les enfants. Bilal, issu d'un milieu favorisé sur le plan économique, décrit les tensions durables que ce décalage alimente au sein du foyer :

Ils [mes parents] avaient le « seum » [...], ils me disaient : « Tu pourrais faire mieux ! » Moi j'étais en mode : « Tant que je passe, je passe. » [...] Mais à un moment je me suis dit : « Vas-y comment je pourrais me regarder dans la glace si je suis pas capable d'offrir à mes enfants ce que mes parents m'ont offert. » (Bilal)

Bilal ne rejette pas les attentes parentales. Il les intériorise jusqu'à les projeter sur sa propre descendance future et transforme l'enjeu scolaire en devoir moral de maintien de la position sociale familiale. Cette intériorisation renforce la pression sans stabiliser davantage l'engagement scolaire et, plus généralement, son rapport à l'orientation, ainsi qu'à l'avenir²⁷. Au-delà des différences liées au milieu social d'origine, les entretiens font apparaître un trait plus transversal. Dans l'ensemble du corpus, les attentes familiales autour des études demeurent fortes, mais elles s'accompagnent rarement d'un espace d'échange suffisamment ajusté pour mettre en discussion les hésitations, les difficultés scolaires et les incertitudes d'orientation. Autrement dit, les enquêtés grandissent souvent dans des univers où la poursuite d'études supérieures va de soi, sans que les conditions soient toujours réunies pour élaborer collectivement ce que cette attente implique concrètement.

Les analyses de Laheyne (2020) sur les « dispositions au travail des émotions » éclairent utilement cette dimension. La possibilité de mettre en mots les difficultés, d'en discuter et de les rendre traitables collectivement joue un rôle important dans la manière dont les jeunes traversent les épreuves scolaires et d'orientation. Or, dans notre corpus, cet espace de dialogue apparaît rarement stabilisé. Le cas d'Anissa condense bien cette configuration. Elle grandit dans un cadre familial où les deux figures parentales soutiennent la poursuite d'études, mais à partir de logiques différentes et difficilement conciliables. Sa mère, peu dotée scolairement, encourage sur un mode ouvert et bienveillant. Son père, plus diplômé, valorise au contraire une définition plus resserrée, plus rapide et plus cadrée de l'avenir :

Ma mère m'a toujours dit « étudie... même 10 ans tant que tu aimes », « faites ce que vous voulez tant que vous êtes heureux » [...]. Pour mon père, c'est du « temps perdu »... « Il faut trouver vite ce qu'on veut faire ! » (Anissa)

Les attentes sont présentes des deux côtés. Elles divergent toutefois sur leur temporalité, sur leur degré d'ouverture et sur la manière même de définir ce qu'il convient de faire des études. À l'approche des choix d'orientation, Anissa

²⁷ C'est précisément cet écart que nous retrouvons dans une partie du corpus, entre une forte exigence de réussite et des conditions de soutien qui ne permettent pas toujours de la traduire en rapport au travail scolaire stabilisé (cf. 3.1).

se trouve ainsi placée face à des injonctions concurrentes qu'elle doit arbitrer largement seule. Au-delà du cas d'Anissa, les entretiens montrent que les enquêtés doivent souvent construire leur orientation dans un espace familial où les attentes sont affirmées, mais où les incertitudes, les hésitations et les arbitrages restent difficilement formulables. Ce qui manque n'est donc pas seulement l'information sur les filières ou les métiers. Il manque aussi, fréquemment, un cadre d'échange permettant de transformer les attentes familiales en repères opérants²⁸.

Pour une large partie des enquêtés, les difficultés à construire une perspective d'avenir tiennent moins à une absence d'aspiration qu'à la faiblesse des ressources disponibles pour donner forme à ces aspirations. La faible exposition aux mondes professionnels, l'accès limité à une information précise sur les filières et le faible ancrage des médiations institutionnelles rendent difficile la conversion des envies, intérêts ou attentes familiales en choix d'orientation stabilisés.

Dans les franges populaires du corpus en particulier, la faible prescription parentale sur les voies concrètes à emprunter se double souvent d'un accès très limité à l'information sur les filières et les métiers. Ces deux dimensions se renforcent et maintiennent durablement les projets dans le flou. Les enquêtés expriment fréquemment des goûts, des envies ou des attirances, mais disposent de peu d'intermédiaires pour les relier à des formations identifiables, à des parcours d'études ou à des débouchés concrets. Par exemple, le stage de troisième, pourtant seul dispositif formel de découverte professionnelle dans nombre de parcours, ouvre rarement sur une véritable exploration des possibles. Il permet surtout de satisfaire une obligation scolaire, beaucoup plus rarement de construire un rapport plus consistant à un métier ou à une filière. Le récit de William illustre bien cette faible prise des premières expériences d'orientation. Son stage de troisième, obtenu par l'intermédiaire d'un membre de la famille dans un secteur sans lien réel avec ses intérêts, remplit avant tout une fonction d'occupation scolaire sans ouvrir d'horizon plus précis :

En troisième, j'ai fait mon stage en infographie... oui, c'est un membre de ma famille qui me l'avait refilé... J'ai fait ça pour la forme [...]. À côté, je n'avais aucune idée, j'en parlais jamais de mes études, je savais même pas ce que je voulais faire [...]. J'aimais bien bricoler les ordinateurs, un peu la musique, aider dans le quartier aussi [...], mais j'allais pas en faire une suite quoi, fin' je réfléchissais pas à tout ça, trop de choix [...], sincèrement j'en avais pas grand-chose à faire. (William)

William dispose de centres d'intérêt concrets. Mais rien, dans son environnement, ne semble lui permettre de les relier à des formations ou à des métiers réellement accessibles. L'indifférence qu'il exprime ne renvoie donc pas à une absence simple d'envie. Elle renvoie plutôt à l'absence de médiations capables d'articuler intérêts personnels, formations accessibles et débouchés envisageables. Ambre se situe dans une configuration proche : « *J'avais envie de tout faire, je savais pas quoi choisir.* » Dans son entourage, une parente diplômée alimente bien le désir de poursuivre des études. Ce modèle demeure toutefois abstrait, faute d'un accompagnement concret sur les étapes à suivre, les prérequis à anticiper et les débouchés professionnels associés. Ses aspirations restent ainsi multiples, peu hiérarchisées et difficilement convertibles en choix d'orientation stabilisés.

Ce défaut de repères ne conduit pas pour autant la majorité des enquêtés à investir fortement les dispositifs institutionnels d'orientation. Bien au contraire, les acteurs formels de l'orientation, conseillers, enseignants référents, forums ou journées d'information, restent souvent à distance et ne sont investis qu'en façade. Étienne répond en riant à la question de savoir s'il a rencontré un conseiller : « *non* ». Il évoque seulement un forum d'orientation obligatoire au lycée, vécu comme une contrainte davantage que comme une ressource. Jérémy décrit lui aussi une participation minimale à ces dispositifs :

Je les faisais juste passer en mode « vous avez vu que j'y étais... pensez que je m'intéresse... » ... alors que pas du tout ça n'avait pas une grande « importance ». (Jérémy)

La participation prend ici la forme d'un geste attendu, beaucoup plus que celle d'un véritable appui pour élaborer un projet. Les dispositifs sont fréquentés parce qu'ils s'imposent dans le cours ordinaire de la scolarité, non parce qu'ils apparaissent comme des espaces dans lesquels les enquêtés pourraient réellement clarifier leurs hésitations, confronter leurs hypothèses ou rendre leurs choix plus consistants. Les données d'enquête de l'ODiF confirment ce faible investissement des acteurs formels de l'orientation.

²⁸ Cette fragilité du dialogue familial ne constitue pas un simple arrière-plan. Elle pèse directement sur la manière dont les enquêtés investissent le travail scolaire et, plus tard, parviennent ou non à rendre l'arrêt des études dicible auprès de leurs proches.

Encart n°4 (Repères ODIF) : Ressources mobilisées pour construire le projet d'orientation

Concernant la construction de leur projet d'orientation, comme nous avons pu le noter dans le rapport n°9 (Janvier, 2025), les entrants pour l'année 2023-2024, tous profils confondus, mobilisent pour construire leur projet d'études post-bac d'abord des outils en ligne ou des soutiens informels : 55 % recourent aux « sites internet dédiés à l'orientation », 40 % aux sites des établissements (avec des écarts de 5 à 10 points selon les profils de la typologie), tandis que 23 % déclarent utiliser les « médias » (YouTube, TikTok, Instagram), 21 % contactent leurs « ami.e.s », 26 % leur famille et seuls 14 % sollicitent des professionnels du métier envisagé. Les dispositifs institutionnels de découverte du supérieur, pourtant au cœur des parcours scolaires, restent, en comparaison, moins investis au sein de notre échantillon : 32 % évoquent les « Journées Portes Ouvertes (JPO) », 35 % les « enseignants » et seulement 16 % les « conseillers d'orientation ».

Ces résultats ne valent pas seulement comme arrière-plan quantitatif. Ils confirment que la construction du projet s'appuie largement sur des ressources extérieures aux dispositifs scolaires formels, phénomène que nos entretiens rendent particulièrement visible. Pour une partie des enquêtés, cette distance à l'égard des acteurs institutionnels ne relève pas seulement d'un faible usage ordinaire ou d'une faible utilité perçue. Elle se nourrit aussi d'expériences de disqualification qui referment durablement la possibilité même d'un échange autour de l'orientation. Les travaux de Cayouette-Remblière (2014), de Landrier et Nakhili (2010) et de Vouillot (2007) permettent d'en situer le cadre plus général en montrant que les prescriptions d'orientation s'inscrivent dans des rapports sociaux inégaux et dans des possibles socialement et sexuellement hiérarchisés. Dans notre corpus, ces mécanismes prennent des formes concrètes et parfois très brutales. Gabin évoque ainsi en troisième une raillerie professorale autour de son souhait de devenir professeur de français (« *"toi, prof de français ?"* »). L'épisode le blesse et referme immédiatement l'espace de parole autour de cette aspiration : « *Il se prenait pour qui ? C'était vraiment dur... j'avouais plus en parler.* » Ce qui se joue ici dépasse la seule violence de l'interaction. La scène retire à l'enquêté la possibilité de tester, de mettre en mots ou de discuter une première hypothèse d'avenir. Chez Anissa, la disqualification prend une forme plus explicite encore et se prolonge dans le rapport aux dispositifs d'aide :

On [un professeur] m'a dit : « toi, fais femme de ménage. » Je ne dénigre pas, mais ce n'était pas mon train de vie... alors j'ai pensé : « Impossible, je préfère ne pas aller dans un truc pro. » [...] Et les conseillers n'aidaient pas, ça ne servait à « rien », elle a rien remis en question de ce qu'il a dit quand je suis allée la voir [...], ça faisait mal. (Anissa)

Dans ce cas, la recherche d'aide n'ouvre pas sur une médiation réparatrice. Elle prolonge au contraire l'expérience de disqualification. L'institution n'apparaît plus comme un espace susceptible de rouvrir les possibles. Elle devient un lieu supplémentaire de confirmation de frontières scolaires et sociales déjà ressenties comme contraignantes. Lorsque de telles expériences surviennent, la défiance à l'égard des acteurs de l'orientation tend à se consolider en posture durable. L'éloignement à l'égard des dispositifs formels ne signifie pourtant pas une absence totale de recherche d'information. Faute d'appuis institutionnels jugés utiles ou accessibles, les démarches se déplacent souvent vers des canaux informels et numériques. Ce recours ne résout toutefois qu'imparfaitement le problème. Internet ouvre un espace de recherche, mais à condition de disposer déjà de quelques repères sur ce que l'on cherche, sur la manière de trier l'information disponible et sur les critères permettant de comparer les options. Gabin l'exprime bien lorsqu'il revient sur la manière dont il a commencé, tardivement, à explorer une première piste professionnelle :

Je faisais des recherches [en terminale]... de fil en aiguille, je suis tombé sur un métier... après, en en discutant avec mon père, je me suis dit « ouais, ça peut être intéressant. » (Gabin)

La recherche en ligne ouvre ici une première hypothèse de projet. Mais cette démarche vaut surtout comme une recherche d'assurance. Le père intervient moins comme guide pleinement outillé que comme interlocuteur permettant de ne pas assumer seul une décision ressentie comme engageante. Pour Gabin, comme pour plusieurs autres enquêtés, la formalisation d'un projet répond alors moins à une orientation déjà construite qu'à la pression croissante du baccalauréat et aux temporalités de Parcoursup (cf. 4). À l'opposé de ces configurations majoritaires, une minorité d'enquêtés du corpus bénéficie toutefois d'une orientation plus anticipée et plus outillée. Comme le montrent Pinto et Soares (2004), ce type d'appui se rencontre plus fréquemment dans des configurations familiales dotées où l'orientation fait l'objet d'un investissement parental actif et relativement outillé, fondé sur des échanges réguliers autour de l'avenir, un cadrage plus explicite des choix et l'accès à des expériences concrètes. De tels appuis favorisent chez les enfants des dispositions plus réflexives à l'égard de leur orientation. Dans notre corpus, ils apparaissent plus souvent lorsque des parents se montrent activement préoccupés par l'avenir scolaire de leurs enfants et engagent, davantage que dans le reste du corpus, un travail concret de recherche de soutiens, notamment auprès des enseignants. Le cas de Maëlle l'illustre nettement. Son orientation ne se construit ni dans le

seul registre de l'intérêt personnel, ni dans celui d'une injonction familiale générale à poursuivre des études. Elle prend forme dans un ensemble d'appuis convergents qui lui permettent progressivement de préciser ses hypothèses, d'éprouver ses intérêts et de mieux comprendre les formations envisagées :

Au forum des métiers, une étudiante m'a expliqué les parcours et « comment s'organise la vie de la fac »... J'y ai appris plein de choses... et ma mère m'accompagnait. [Grâce à elle], j'ai eu accès à plusieurs stages puis je regardais aussi beaucoup de vidéos... surtout au lycée, je me suis prise de passion [...]. Je pouvais aussi demander à ma prof' [...], ça allait parce que j'avais une idée (Maëlle)

Chez elle, l'orientation se construit à partir de l'articulation entre accompagnement parental, appui scolaire, accès à des expériences concrètes et recherches personnelles. Les stages permettent d'éprouver progressivement ses hypothèses professionnelles. Les vidéos, le forum et les échanges avec des interlocuteurs plus informés donnent davantage de consistance à son projet. Son parcours donne ainsi à voir, par contraste, ce qui manque à la majorité des enquêtés pour rendre l'accès au supérieur réellement praticable. Un tel cadre d'accompagnement ne supprime toutefois pas la part de travail laissée aux enquêtés eux-mêmes. Il peut en compenser une partie, en fournissant des repères, des relais et des occasions d'exploration plus concrètes, sans jamais la faire entièrement disparaître. Les différences observées dans le corpus tiennent alors moins à l'existence ou à l'absence absolue de cette responsabilisation qu'au fait qu'elle se trouve, selon les cas, plus ou moins soutenue, cadrée et rendue praticable. Chez les enquêtés les mieux accompagnés, elle s'exerce dans un environnement qui en amortit partiellement les coûts. Chez les autres, elle reste beaucoup plus directement à leur charge, avec peu de prises pour élaborer et stabiliser leur orientation.

Les entretiens montrent que, derrière la forte valorisation familiale des études supérieures, les enquêtés ne disposent pas tous des mêmes ressources pour construire leur orientation. Entre injonctions au diplôme, espace de dialogue souvent fragile et ressources d'information inégalement accessibles, l'entrée dans le supérieur se prépare fréquemment dans le flou. Dans ce cadre, comme nous le montrerons dans la suite du rapport, les mécanismes de sélection et d'auto-sélection tendent souvent à faire de la Licence générale le principal point d'appui de cette poursuite d'études pour nombre d'enquêtés, sans que ses conditions d'accès et ses exigences soient toujours clairement explicitées. Parmi les dimensions qui différencient fortement les conditions d'accès au supérieur, la série du baccalauréat occupe une place suffisamment structurante pour que nous l'examinions dès maintenant.

2.2 Accéder au supérieur selon la série du baccalauréat : continuité attendue en voies générales, épreuve de légitimité dans les voies technologiques et professionnelles

La série du baccalauréat structure fortement la manière dont les enquêtés envisagent la poursuite d'études et, plus spécifiquement, l'accès à la Licence générale. Elle ne détermine pas seulement des possibilités formelles d'orientation. Elle infléchit aussi les alternatives perçues comme accessibles, les appuis disponibles pour élaborer les choix et, plus largement, les conditions dans lesquelles l'entrée dans le supérieur peut apparaître comme légitime. Nous analysons d'abord les trajectoires des enquêtés issus des voies générales, afin de comprendre comment la poursuite d'études s'y inscrit souvent dans un rapport peu problématisé aux possibles d'orientation. Nous examinons ensuite celles des enquêtés issus des voies technologiques et professionnelles, pour lesquels l'accès à la Licence se heurte plus directement à des rappels à l'ordre scolaire.

Pour les enquêtés issus des voies générales, l'entrée en Licence ne prend le plus souvent ni la forme d'un choix pleinement construit, ni celle d'une orientation fortement interrogée. Elle apparaît plus souvent comme la suite la plus disponible au terme du lycée. Cette configuration tient d'abord au flou qui entoure, pour beaucoup, leur avenir professionnel, déjà mis en évidence en 2.1. Elle tient aussi au cadrage institutionnel du lycée qui présente la poursuite d'études longues comme l'horizon normal des bacheliers généraux et laisse plus largement dans l'ombre les autres possibles. Étienne revient sur cette période en décrivant moins un choix qu'un flottement durable face à l'avenir :

Au collège je ne savais pas, au lycée non plus... Je n'avais pas de métier en tête ; c'était plus ce qui me plaisait dans mes loisirs... c'était flou, ça ne m'intéressait pas d'y réfléchir. (Étienne)

Son propos éclaire un mécanisme fréquent dans le corpus. Le flou sur l'avenir professionnel ne se résorbe pas nécessairement à mesure que s'intensifient les injonctions à la professionnalisation et à l'orientation (cf. 4.). Dans cette configuration, le souhait d'entrer en Licence ne vient pas entériner un choix informé. Elle devient l'option la plus disponible faute d'alternative réellement construite. À ce défaut de projection s'ajoute un cadrage institutionnel qui rend la poursuite d'études longues presque évidente pour les bacheliers généraux aux résultats jugés convenables. Les filières courtes restent peu visibles, peu connues, ou implicitement associées à une forme de déclassement. William, qui relit rétrospectivement cette période après une sortie définitive de la première année de Licence générale, formule très clairement ce rétrécissement du champ des possibles :

CAP, BEP, c'est pas possible... Du coup, ce qu'il nous reste, c'est quoi ? Les études supérieures. C'est un peu ce qu'on te vend quand tu es en général, c'est-à-dire que c'est une filière où on va plus déboucher sur des études supérieures [...]. On m'a vraiment mis un peu la pression vis-à-vis du fait qu'il fallait que ce soit des études supérieures [...]. Eh ok je dois quand même « faire quelque chose de ma vie ? » (ton interrogatif et dubitatif) (William)

Pour une large part des enquêtés, les alternatives à la Licence générale, souvent ramenées aux formations jugées plus courtes, plus encadrées ou plus directement tournées vers l'emploi, ne font tout simplement pas l'objet d'une attention réelle. Dans certains cas, elles peuvent aussi être explicitement dévalorisées, ce qui reconduit plus directement la hiérarchie entre filières. Cette hiérarchie se trouve notamment relayée par les acteurs du lycée, au premier rang desquels les professeurs. Gabin évoque ainsi un cadrage professoral qui referme cet espace des possibles en valorisant la promesse universitaire sans en préciser les exigences :

Mon prof [principal] de terminale répétait : « vos années universitaires, c'est les meilleures de vos vies ! » Je me disais : « Peut-être qu'il a raison... On verra, mais ça a l'air pas mal. » (Gabin)

Le discours professoral entretient une disposition favorable à l'égard de l'université, sans préciser ce qui y sera effectivement demandé. Cette forme d'encouragement soutient le passage vers la Licence. Elle prépare moins à ce qu'elle implique concrètement (cf. 5.). En même temps, les réticences explicites à l'égard de l'accès à la Licence restent rares chez les bacheliers généraux du corpus. Imane constitue à cet égard une exception notable. Malgré de bons résultats scolaires, elle garde la trace d'un discours professoral dissuasif qui a fragilisé sa confiance dans la possibilité même d'être admise :

Au lycée, on avait un prof qui nous disait : « On ne va jamais vous accepter, c'est dur d'être accepté dans des Licences ! » J'ai cru que je n'allais pas être acceptée... (Imane)

Le caractère exceptionnel de ce cas éclaire par contraste la norme dominante. Pour la plupart des bacheliers généraux enquêtés, le problème n'est pas tant d'être découragés de poursuivre en Licence que d'y être orientés sans en avoir véritablement examiné les conditions. Cette logique de hiérarchisation des études supérieures prend toutefois une forme spécifique chez une partie des enquêtés issus des milieux les plus favorisés. Lorsque les ambitions initiales se heurtent aux verdicts scolaires (cf. 2.1), la Licence devient moins une évidence qu'un compromis tardif. À l'approche de la terminale, Jérémy prend conscience, non sans regrets, que son niveau dans

les disciplines scientifiques et son rapport au travail scolaire ne correspondent pas aux exigences de la formation qu'il envisage :

Vers la première, je me suis renseigné... j'ai vu l'exigence de rigueur [d'une formation sélective dans le champ des arts appliqués], surtout en physique. J'ai regretté de ne pas avoir plus travaillé. Je savais que je n'étais pas prêt... et je ne me voyais pas faire un BTS. (Jérémy)

Jérémy se retrouve dans un entre-deux où la Licence ne constitue ni l'horizon premier ni un choix réellement instruit. La Licence s'impose alors par élimination, dans l'urgence des temporalités de Parcoursup et du baccalauréat, sans qu'il ait le temps de construire un projet qu'il puisse pleinement investir. Au terme de ce développement sur les parcours des bacheliers généraux du corpus, la Licence semble s'imposer, au sein de leurs parcours, moins comme un choix construit que comme une orientation socialement prescrite, produite par un déficit de réflexivité sur l'avenir et un cadrage institutionnel qui invisibilise ou déprécie les autres alternatives.

Pour les enquêtés issus des voies technologiques et professionnelles, la situation se présente autrement. L'orientation dans ces voies est souvent elle-même vécue comme une assignation subie, dont les ressorts seront analysés plus loin dans le rapport (cf. 3). Ce qui retient ici l'attention, c'est la manière dont l'accès à la Licence générale vient se heurter très tôt à des rappels à l'ordre scolaire, alors même que, pour une partie de ces enquêtés, elle représente une voie fortement investie de promotion, de reconnaissance et d'ascension sociale, dans le prolongement des attentes familiales analysées en 2.1.

Pour les enquêtés orientés dans des voies qu'ils perçoivent eux-mêmes comme moins légitimes (cf. 3.3)²⁹, le projet d'entrer à l'université engage donc bien davantage qu'un simple choix de filière. Il condense un investissement symbolique fort dans le statut d'étudiant et dans ce qu'il représente comme possibilité de rehaussement de trajectoire. Or, dans un contexte scolaire où les bacheliers professionnels et technologiques ont accès à une information différenciée de celle de leurs homologues des voies générales, les élèves de ces filières tendent précisément à voir leurs aspirations modérées ou réorientées vers les STS (Merlin, 2023). Dans cette dynamique, Benoît constitue une exception dans le corpus. Attiré par les perspectives de professionnalisation du BTS, il n'envisage pas la Licence générale en fin de secondaire et ne s'y oriente qu'ultérieurement, après son BTS, sous l'effet d'un conseil professoral. Pour les autres enquêtés du corpus, au contraire, le désir de rejoindre la Licence générale devient une ambition qu'il faut maintenir. Charlotte restitue très directement cet effet de cadrage :

Nous, en bac pro, on avait « 0,01 % d'être acceptés » ; on me l'a répété toute l'année. (Charlotte)

Anissa décrit une expérience proche, où le rappel aux probabilités de réussite agit comme une manière d'ajuster à la baisse ses ambitions :

On nous répétait que « ça allait être compliqué » de rentrer et encore plus de réussir, avec des chiffres. (Anissa)

Ces rappels à l'ordre scolaire s'appuient sur des écarts réels de réussite³⁰, mais ils tendent aussi à transformer des différences statistiques en verdicts anticipés sur les trajectoires individuelles. Le désir d'accéder à la Licence se trouve ainsi travaillé par une mise en doute répétée de sa légitimité. Chez les quelques bacheliers technologiques interrogés, il semblerait que cette mise à distance passe plus souvent par une remise en cause « plus douce » et progressive des ambitions que par une exclusion frontale. Kylian résume bien cette forme relayée par ses homologues de la série technologique : « *Les profs nous déconseillaient certaines filières, car "ce serait vraiment dur", et je le savais.* » (Kylian) Le mécanisme est ici moins abrupt, mais il reconduit la même hiérarchie symbolique. Certaines voies restent théoriquement ouvertes, mais elles sont présentées comme peu réalistes, trop difficiles ou inadaptées au parcours antérieur. Ce glissement de la disqualification reconduit la hiérarchie symbolique des filières sans la nommer explicitement. Pris ensemble, ces mécanismes produisent chez les enquêtés issus des voies technologiques et professionnelles une tension forte entre ce qu'ils espèrent devenir, souvent dans le prolongement d'attentes familiales de promotion par les études, et ce que l'institution leur signifie qu'ils peuvent raisonnablement prétendre atteindre. Pour ces enquêtés, la Licence générale constitue pourtant bien l'horizon souhaité. C'est précisément pour cette raison que les discours professoraux disqualifiants pèsent d'un poids

²⁹ Palheta (2012) montre que l'enseignement professionnel occupe une position dominée dans l'espace scolaire, plaçant structurellement ses élèves en situation d'infériorité symbolique par rapport à ceux des filières générales, ce que confirment les récits du corpus.

³⁰ À l'Université de Lille, parmi les néobacheliers 2023 inscrits en L1 en 2023-2024, le taux de validation atteint 51 % dans l'ensemble, contre 55 % pour les bacheliers généraux, 13 % pour les bacheliers technologiques et 5 % pour les bacheliers professionnels. Les écarts se retrouvent dans les devenirs observés l'année suivante. 50,8 % des bacheliers généraux poursuivent dans le même diplôme, contre 12,5 % des bacheliers technologiques et 5,8 % des bacheliers professionnels, tandis que la non-réinscription à l'Université de Lille concerne 28,3 % de l'ensemble des inscrits, 25,9 % des bacheliers généraux, 53,9 % des bacheliers technologiques et 58,6 % des bacheliers professionnels (Repères Statistiques 2025, ODIF).

particulier. Dès le secondaire, ils fragilisent une aspiration au supérieur fortement investie, nourrie par des attentes intériorisées dès les premiers temps de la socialisation³¹.

La série du baccalauréat apparaît comme un cadre décisif dans la manière dont la Licence devient pensable, souhaitable ou au contraire difficile à revendiquer. Dans les filières générales, elle tend à s'imposer comme la poursuite la plus évidente, souvent sans véritable mise en discussion des alternatives. Dans les voies technologiques et professionnelles, elle prend plus souvent la forme d'un horizon incertain, qu'il faut rendre défendable face à des rappels répétés à l'ordre scolaire. Dans les deux cas, les enquêtés entrent dans le supérieur avec des choix peu instruits, soit parce que la poursuite semble aller de soi, soit parce qu'elle peine à trouver des appuis pour être reconnue comme légitime. Cette différenciation prépare directement la séquence du baccalauréat et de Parcoursup, où ces écarts d'évidence, de légitimité et d'outillage seront encore renforcés.

³¹ Cette tension pèse ensuite sur les conditions effectives d'entrée en Licence et sur la manière dont ils préparent, ou non, les exigences académiques à venir (cf. 5.).

2.3 Synthèse et transition - La Licence générale comme horizon attendu, mais fragilisé dans ses conditions d'accès

Pour une large part des enquêtés, les études supérieures, et plus particulièrement la Licence générale, apparaissent comme une perspective fortement investie, à la fois par eux-mêmes et par leurs proches. Mais, à mesure que cet horizon se précise, l'exigence d'y « trouver sa place » se renforce, sans que les ressources d'accompagnement disponibles permettent le plus souvent d'éclairer réellement les choix réalisés. L'accès à la Licence se construit ainsi dans un décalage persistant entre l'intensité des attentes et la fragilité des soutiens permettant de les traduire en orientation stabilisée.

En résumé :

Des études supérieures comme horizon attendu : entre normes familiales autour du diplôme et inégalités d'accompagnement vers l'orientation (2.1).

Au sein du corpus, la pression familiale autour de l'obtention du diplôme apparaît comme un fait largement majoritaire, quels que soient les milieux sociaux considérés. Si cette injonction prend des formes socialement différenciées, elle place fréquemment les enquêtés face à une même difficulté, celle de devoir arbitrer seuls, sans espace pour formuler leurs incertitudes ni discuter les attentes qui pèsent sur eux. Dans les franges populaires, la poursuite d'études porte souvent la marque d'un projet de réparation symbolique, dans lequel se combinent, à travers les valeurs transmises par les parents, le souhait de corriger l'expérience du salariat précaire, de garantir une ascension par le diplôme et de permettre l'accès à un métier choisi. Ces aspirations restent toutefois peu balisées. Les parents encouragent sans toujours pouvoir guider, et l'intensité de l'attente contraste avec la faible définition des filières, des prérequis et des horizons professionnels accessibles. Dans les milieux favorisés, le cadrage apparaît plus prescriptif. Le diplôme y fonctionne plus souvent comme un horizon explicitement valorisé de reproduction sociale, assorti d'une hiérarchie implicite entre filières légitimes et voies dévalorisées. Ce cadrage n'en demeure pas moins fragilisé. Dans notre corpus de « décrocheurs », les enquêtés issus de ces milieux intériorisent souvent de fortes attentes, mais les tensions familiales récurrentes, associées aux difficultés et aux moindres performances scolaires, creusent un écart durable entre la force des exigences et les conditions effectives permettant d'y répondre. Plus transversalement, la difficulté à constituer au sein de la famille un espace de parole ajusté aux expériences scolaires et, plus largement, à la construction d'un projet d'avenir demeure très largement partagée. Elle se manifeste notamment par des injonctions discordantes entre figures parentales, souvent liées à des écarts de diplôme et à une division genrée des rôles éducatifs, face auxquelles les enquêtés se trouvent démunis et contraints d'arbitrer seuls. Pour la majorité des enquêtés, ce déficit d'espace réflexif se prolonge dans un accès très limité à l'information sur les filières et les métiers. L'exposition aux mondes professionnels demeure souvent formelle et peu exploratoire, dans la famille comme à l'école. Les enseignants occupent alors une place spécifique. Ils constituent souvent les seuls référents perçus comme légitimes pour parler d'orientation. Cette centralité donne un poids particulier à leurs prises de position, surtout lorsqu'elles prennent la forme d'assignations négatives ou de rappels à l'ordre scolaire. Chez une partie des enquêtés, ces expériences de disqualification nourrissent une défiance durable à l'égard des acteurs institutionnels, plus fréquente dans les milieux populaires et parfois travaillée par des logiques de genre. Dans ces conditions, le recours aux soutiens informels et aux outils numériques intervient souvent tardivement, sous la pression d'une injonction à la professionnalisation qui se renforce en fin de secondaire. Ces ressources, parfois les seules disponibles, ouvrent un espace d'exploration autonome sans compenser la faible acculturation aux mondes professionnels et au supérieur. La recherche en ligne suppose en effet des compétences de repérage, de tri et de hiérarchisation inégalement maîtrisées, ce qui renforce les écarts dans la capacité à transformer une recherche en orientation praticable. Pour une minorité, à l'inverse, l'articulation d'un accompagnement parental actif et outillé, d'un encadrement scolaire structurant et d'un accès à des expériences professionnelles concrètes permet une orientation plus anticipée et plus méthodique. Lorsque ces ressources s'additionnent, l'orientation gagne en cohérence. Elle donne aussi à voir, en creux, l'inégale distribution de tels accompagnements et des dispositions réflexives qu'ils soutiennent, tout en éclairant la charge qui pèse sur les enquêtés dans la prise en charge des enjeux d'orientation.

Accéder au supérieur selon la série du baccalauréat : continuité attendue en voies générales, épreuve de légitimité dans les voies technologiques et professionnelles (2.2).

La série du baccalauréat constitue un déterminant structurant des conditions d'accès à la Licence générale. Elle façonne non seulement les possibilités formelles d'orientation mais aussi la manière dont les enquêtés se représentent leur légitimité à y entrer et les ressources dont ils disposent pour en préparer l'installation. Pour les enquêtés issus des voies générales, la Licence s'impose moins comme un choix délibéré que comme une orientation socialement attendue et plus facilement envisageable. Le cadrage institutionnel et professoral du lycée érige l'université en voie normale pour les élèves aux résultats convenables, tandis que les filières dites « courtes », autrement dit celles moins valorisées dans la hiérarchie des voies du supérieur, restent soit invisibilisées soit dévalorisées. Ce cadrage prend appui sur le déficit de réflexivité sur l'avenir documenté en 2.1 : faute de repères sur les filières et les métiers accessibles, et faute d'un espace familial ou institutionnel où ces questions pourraient être mises en discussion, les enquêtés arrivent bien souvent à la fin du secondaire sans avoir construit de projet stabilisé. L'orientation vers la Licence ne repose pas sur un choix pleinement informé. Elle tient plutôt à l'absence d'alternative réellement envisagée. Pour une partie des enquêtés issus des milieux les plus favorisés, elle porte en outre la marque d'un ajustement tardif. Elle n'est pas l'horizon visé mais le compromis auquel conduisent des ambitions revues à la baisse lorsque les performances scolaires ne s'alignent plus sur les attentes familiales intériorisées. Dans les deux cas, les enquêtés entrent en Licence sans avoir pleinement instruit leur choix. Pour les enquêtés issus des voies technologiques et professionnelles, la configuration est sensiblement différente. Leur orientation vers ces filières a d'abord été vécue comme une assignation subie, et c'est dans ce contexte contraint que le désir d'accéder à la Licence générale représente un investissement symbolique fort - un horizon revendiqué contre des injonctions répétées à le réviser. Les discours professoraux disqualifiants mobilisent la réalité statistique comme argument d'autorité qui transforme un constat collectif en verdict individuel, fragilisant un désir de projection au moment précis où il cherche à se stabiliser. Pour les bacheliers technologiques, cette disqualification prend une forme plus diffuse. Elle se traduit par des invitations répétées à envisager des filières jugées plus adaptées à leur profil, ce qui reconduit la hiérarchie symbolique des filières. En somme, malgré des nuances selon la série du baccalauréat, il semble que les enquêtés accèdent à la Licence générale sans avoir disposé d'un espace de réflexivité suffisant sur leur parcours, faute d'en ressentir la nécessité pour les uns, faute d'interlocuteurs disposés à légitimer leurs ambitions pour les autres.

Pris ensemble, ces éléments montrent que, pour une large part des enquêtés dits « décrocheurs », l'accès au supérieur se construit dans un espace où les attentes autour de la poursuite d'études restent fortes, sans que soient réunies les ressources permettant d'en faire une orientation pleinement instruite, soutenue et légitime. Pour comprendre plus finement ce que recouvrent ces accès fragiles à la Licence générale, nous revenons désormais sur les expériences scolaires qui les précèdent. Nous montrons que l'entrée dans le supérieur se prépare sur un terrain scolaire déjà fragilisé, marqué par des méthodes de travail peu stabilisées, des soutiens institutionnels faibles ou déjà disqualifiés, et des épreuves biographiques qui pèsent durablement sur les apprentissages, mais aussi sur l'engagement scolaire et la capacité à se projeter dans l'avenir.

3. Des scolarités sous tension : fragilités des méthodes d'organisation et d'apprentissage, épreuves biographiques et appuis institutionnels incertains

Dans cette partie, nous déplaçons l'analyse vers les expériences scolaires antérieures à l'entrée dans le supérieur, afin de comprendre dans quelles conditions se forment les fragilités qui pèseront ensuite sur les parcours universitaires. Nous examinons d'abord les formes de mise au travail qui ressortent du corpus, marquées par des routines instables, des engagements sélectifs et des appuis méthodologiques limités (3.1). Nous analysons ensuite les épreuves biographiques, domestiques et institutionnelles qui traversent les parcours et configurent les conditions concrètes de la scolarité (3.2). Nous étudions enfin la manière dont ces fragilités se prolongent tout au long du secondaire, jusqu'aux premières échéances d'orientation vers le supérieur (3.3). Les matériaux montrent ainsi que les difficultés rencontrées par une large partie des enquêtés prennent forme dans des configurations où s'entrecroisent fragilités méthodologiques, épreuves biographiques et appuis institutionnels incertains.

3.1 La construction d'une « scolarité de survie » : régimes de travail, hiérarchies temporelles, fragilités méthodologiques et rapports conflictuels à l'apprentissage

Les parcours des enquêtés font apparaître l'installation progressive d'un mode de scolarisation que nous qualifions de « scolarité de survie ». Nous désignons par là une manière de tenir scolairement sans stabiliser durablement des méthodes de travail ni s'approprier pleinement les exigences des apprentissages. Les enquêtés apprennent à avancer avec les ressources dont ils disposent, en hiérarchisant les tâches, en ajustant leurs efforts à l'urgence et en visant d'abord le franchissement des seuils scolaires. Nous revenons d'abord sur les configurations familiales dans lesquelles cette logique se met en place, jusqu'à installer des formes durables d'engagement limité, instable et peu organisé face aux attentes scolaires. Nous examinons ensuite la manière dont elle se prolonge au fil de la scolarité, notamment selon des logiques de genre. Nous montrons enfin que ces dynamiques n'excluent pas certaines remobilisations dans le corpus, mais que celles-ci restent le plus souvent ponctuelles et circonscrites³².

Dans le corpus, la « scolarité de survie » se construit dans des configurations familiales contrastées. Dans certains cas, plus fréquents dans les milieux favorisés ou lorsque l'un des parents s'investit fortement, l'engagement scolaire se forme sous surveillance et dans la tension. Dans d'autres, plus souvent observés dans les milieux populaires, la « scolarité de survie » se forme dans une autonomie contrainte³³. Dans les deux cas, les matériaux donnent moins à voir des dispositions stables au travail scolaire qu'une capacité à tenir jusqu'à l'échéance, d'autant plus fragile que la porosité entre temps scolaires, loisirs et autres activités concurrentes pèse fortement sur l'engagement scolaire.

Dans les familles dotées sur le plan scolaire, mais aussi dans certains parcours où un parent s'investit fortement malgré des ressources plus limitées, la surveillance précoce du travail contribue à installer des routines. Les analyses de Garcia (2018) sur l'inculcation du « *goût de l'effort* », comme celles de Kakpo (2012) sur la mobilisation scolaire de familles populaires souvent peu outillées face aux attentes de l'école, éclairent cette configuration. Dans ces situations, les parents vérifient les devoirs, imposent des horaires fixes, contrôlent les notes et encadrent plus étroitement les activités. Ces pratiques peuvent produire une première rigueur et une certaine familiarité avec les exigences de planification. Dans le corpus, elles s'accompagnent toutefois souvent de tensions domestiques importantes, qui installent plus durablement un rapport au travail scolaire marqué par la fatigue, la contrainte et la surveillance que par une appropriation autonome de ses exigences. Anna en donne une illustration nette. Sa mère, enseignante, lui ajoute de nombreux exercices en plus des devoirs attendus dans le cadre scolaire :

En primaire, ma mère [enseignante] me rajoutait des devoirs... j'avais beaucoup d'activités... elle voulait que je prenne l'habitude... À un moment, « c'était trop ! » (Anna)

Son récit renvoie à une socialisation marquée par l'accumulation d'attentes qui ne produit pas une adhésion durable à l'effort scolaire. Elle alimente plutôt une forme d'épuisement, que l'enquêtée associe plus largement à une forte dégradation de son bien-être psychique, jusqu'à évoquer, pour cette période, « *une santé mentale sur le point d'exploser* ». Ce modèle de rigueur précoce porte ainsi une fragilité latente. Lorsque la surveillance parentale décroît ou que la distance avec les parents s'installe, l'effort cesse d'être soutenu de la même manière. Bilal décrit

³² Ce tableau n'épuise pas la diversité des parcours. Une minorité d'enquêtés construit des rapports au travail plus stabilisés, mais nous mettons ici l'accent sur les configurations les plus fréquentes du corpus.

³³ Comme le montre Henri-Panabière (2021) à travers la notion de « *socialisations temporelles* », les premières pratiques socio-éducatives et les logiques de rationalisation du temps transmises dans la famille installent précocement des modes d'organisation des temporalités, y compris scolaires.

ainsi, après une enfance marquée par un contrôle étroit de ses routines de travail, le relâchement progressif de l'encadrement maternel à mesure que l'attention parentale se déplace vers son frère cadet :

En primaire, ma mère m'aidait beaucoup... mon père regardait les notes [...], à partir de la troisième, je révisais presque plus... elle a laissé tomber. [Tu saurais me dire pour quelle raison ?] Elle a commencé à plus s'occuper de mon frère en voyant qu'avec moi ça le faisait pas [...] puis moi ça m'arrangeait (rires) (Bilal)

Le relâchement du contrôle parental ne produit pas ici un réinvestissement autonome. Il ouvre plutôt un espace dans lequel l'enquêté se soustrait plus facilement aux attendus scolaires. Bilal tend alors à investir davantage les loisirs, notamment les sorties avec les amis et les jeux vidéo, au prix de conflits répétés avec ses parents. Plus largement, faute de routines véritablement intériorisées, ces trajectoires issues des classes favorisées donnent à voir des tensions qui rejoignent les analyses de Henri-Panabière (*op. cit.*). Même dans ces milieux, un capital culturel parental partiellement transmis peut perdre de sa rentabilité scolaire lorsqu'il n'est pas relayé par un accompagnement suffisamment continu ou ajusté³⁴. Chez les enquêtés concernés, ce décalage se traduit par une fatigue générale fréquemment mentionnée, mais aussi par un sentiment de honte lié à la distance croissante qui se creuse vis-à-vis des attentes parentales comme de leurs propres aspirations.

En parallèle, dans les trajectoires plus fréquemment observées dans les milieux populaires du corpus, l'enjeu n'est pas une moindre importance accordée à l'école. Il tient davantage à des conditions d'encadrement du travail scolaire plus discontinues. Le cadrage parental apparaît souvent moins stabilisé, non parce que l'investissement scolaire serait plus faible, mais parce que la précarité des conditions de travail et de vie, faite d'horaires instables, d'urgences matérielles et de marges plus réduites pour s'appuyer sur des relais extérieurs ou déléguer une part du suivi scolaire, complique sa continuité (Millet & Thin, 2012 ; Kakpo, *op. cit.*). Dans ces circonstances, les enquêtés doivent composer précocement avec une forte autonomie sans disposer des outils méthodologiques susceptibles de soutenir durablement leur engagement scolaire. Benoît, élevé par son père, peu acculturé aux codes scolaires, fait de nécessité vertu en érigeant son autonomie en valeur morale : « *J'aime bien travailler seul et me débrouiller seul !* » (Benoît). Gabin évoque lui aussi une autonomie très précoce, explicitement valorisée par sa mère :

Ma mère disait : « On ne fera jamais rien à votre place » ... Assez rapidement [dès la sixième], elle nous a laissés nous débrouiller... moi je travaillais plus trop [...]. Je faisais le minimum et j'préfèrais jouer avec les potes, tant que je m'en sortais [...] Il arrivait qu'on s'engueule, elle prenait ma sœur comme exemple mais avec moi ça marchait pas trop (rire) (Gabin)

L'espace laissé libre est rapidement investi pour desserrer les attentes scolaires. Les formes résiduelles de contrôle, notamment autour des notes, produisent davantage de conflits que de soutien effectif à la mise au travail. Manon adopte de son côté un régime d'écoute en classe et de révisions minimales qui lui permet de maintenir des notes jugées suffisantes pour franchir les filtres scolaires successifs :

Au début je travaillais bien, puis avec l'équitation et les activités à côté je révisais juste ce qu'il fallait... je ramenaient des 11-12... je me faisais engueuler [...]. Honnêtement, que ce soit au collège ou au lycée, à part quand il y avait des devoirs écrits, jamais. Je ne révisais jamais. [Pour les contrôles ?] Même pas, j'écoutais en cours et ça suffisait. (Manon)

L'échéance devient ici le principal repère d'organisation et l'objectif se réduit à atteindre le seuil de la moyenne. Cette porosité des temporalités, largement partagée dans le corpus, contribue à installer des stratégies minimales centrées sur l'urgence et à fragiliser l'investissement régulier dans le travail scolaire. Dans ces différents parcours, l'usage du temps se réorganise plus fréquemment autour des loisirs, des affinités ou de l'immédiateté que d'un investissement scolaire continu. Au total, malgré des conditions de socialisation au travail scolaire et des niveaux de performance différenciés, les régimes de travail observés produisent moins une méthode durable qu'une capacité à tenir jusqu'à l'échéance suivante. C'est en ce sens que nous parlons de « scolarité de survie », caractérisée par des révisions tardives, une focalisation sur les matières appréciées et une gestion du travail largement organisée à très court terme, au rythme des évaluations. Le caractère précaire de ces ajustements apparaît plus nettement à mesure que les exigences scolaires s'élèvent et que les appuis extérieurs se raréfient.

³⁴ Ce décalage apparaît avec une netteté particulière dans quelques parcours où des parents favorisés ont inscrit leurs enfants dans des établissements sélectifs. Anna et Jérémy y décrivent un sentiment durable d'extériorité face à des pairs dont ils ne partagent ni les codes sociaux, ni le rapport au travail, ni le niveau scolaire. Ces configurations montrent que des ambitions parentales élevées et des environnements scolaires exigeants ne garantissent pas, à eux seuls, l'incorporation de dispositions scolaires stables.

Une fois installée, cette « scolarité de survie » tend à se prolonger sur le temps long de la scolarité³⁵. Elle se décline toutefois différemment selon le genre. Dans une partie du corpus, les enquêtées maintiennent plus souvent un investissement minimal sous l'effet du stress, de la peur de la sanction ou de la crainte de décevoir. Chez une partie de leurs homologues masculins, l'effort minimal prend plus volontiers la forme d'une posture revendiquée, appuyée sur l'idée de « facilités » personnelles et sur la valorisation d'un travail réduit au strict nécessaire. Les analyses de Baudelot et Establet (2006) éclairent cette autocontrainte scolaire plus marquée chez les filles. Dans notre corpus, celle-ci repose souvent sur un contrôle parental intermittent et sur la crainte des sanctions scolaires ou familiales davantage que sur une appropriation autonome des attentes. Orlane le formule explicitement :

Au collège, mes parents ont commencé à vérifier que je travaillais ; au lycée, c'était pareil... ils contrôlaient devoirs et notes [...] C'était fatiguant et pas toujours facile mais en même temps je les remercie d'avoir tenu, car c'est pas moi qui l'aurais fait toute seule (rires). (Orlane)

Le contrôle parental agit ici comme un appui extérieur qui maintient l'investissement scolaire moins par appropriation autonome des attentes que par les craintes mentionnées précédemment. Ambre décrit une configuration proche. La figure de la « bonne élève » de la famille soutient chez elle une injonction à la réussite qui la pousse à tenir sa scolarité par crainte de décevoir :

Ils [mes parents] se sont toujours habitués à ce que je sois autonome et sérieuse à l'école et en général. Alors du coup, ils ont toujours, toujours des attentes plus élevées [...] Au collège... les devoirs surtout ; quand j'avais une évaluation, j'apprenais pour la veille au lendemain. [...] L'école ça me stressait... quand j'avais une évaluation, j'apprenais la veille... pour m'en sortir. (Ambre)

Son investissement reste largement hétéronome. Il ne s'agit pas d'installer une méthode durable, mais d'éviter les sanctions les plus visibles et de répondre au minimum attendu. La régularité apparente masque ainsi une grande fragilité des routines effectives. À l'inverse, dans la partie plutôt masculine du corpus, l'effort minimal peut fonctionner comme une posture revendiquée. Ces enquêtés mettent en avant des « facilités », refusent l'aide et légitiment cette économie du travail par des résultats ponctuels, souvent concentrés sur une matière jugée accessible ou appréciée. La logique d'affinité l'emporte alors largement sur celle de l'effort. Porté par l'idée de « s'en sortir sans réviser », Jérémy réalise ses devoirs systématiquement aux derniers instants et toujours accompagné de « distractions », selon ses termes (téléphone, séries) : « Je faisais mes devoirs la veille... j'ai jamais eu une organisation de fou. Ça passait parce que j'avais des "facilités" » (Jérémy). William restitue un rapport proche au travail scolaire :

J'ai jamais... j'ai toujours rien branlé... j'ai jamais révisé mes cours... je faisais mes devoirs quand je ne comprenais pas la leçon... j'arrêtais mais tu vois en histoire, même sans réviser, je te sortais des 18 sur 20 car ça me plaisait. (William)

Chez lui, les bons résultats ponctuels dans quelques matières appréciées valident une posture de débrouille et masquent la fragilité méthodologique sous-jacente. Le travail ne s'organise pas à partir d'une méthode stable. Il se distribue selon l'affinité, l'intérêt immédiat et le coût perçu de l'effort. Ainsi, malgré leurs différences, les deux registres genrés observés convergent vers une même difficulté à construire des dispositions stables à l'effort et au travail scolaire. Pour ce public, que nous savons déjà sélectionné par les filtres scolaires à l'entrée dans le supérieur, cette logique reste suffisamment ajustée pour permettre le franchissement des seuils ordinaires de progression.

Cette adéquation minimale aux attendus scolaires ne doit pas être sous-estimée. Presque aucun des enquêtés ne rompt avec la norme d'assiduité. Tous cherchent, à des degrés divers, à rester présents, à éviter les mauvaises notes, le risque de redoublement ou les conflits avec les proches. De ce point de vue, nos matériaux rejoignent les analyses de Douat (2010), qui montrent combien l'institution scolaire fait de l'assiduité un attendu central, soutenu par des dispositifs de contrôle et par une forte portée morale attachée à la présence en cours. Les enquêtés restent donc bien inscrits dans l'ordre scolaire. Ils ne se tiennent pas hors de l'école. Ils apprennent plutôt à s'y maintenir au plus près de ses exigences minimales. Ce que ces ajustements ne produisent pas, en revanche, ce sont des manières de travailler suffisamment stabilisées pour faire face à des exigences croissantes, notamment celles du supérieur³⁶.

³⁵ L'IPS, souvent faible, des lycées fréquentés par les enquêtés contribue aussi à rendre cette logique tenable. Dans ces espaces scolaires, « être bon » ne renvoie pas seulement à un niveau absolu de maîtrise, mais à une performance évaluée au sein de contextes locaux de notation (Merle, 2007), d'orientation et d'établissement qui contribuent à définir ce qui compte comme un résultat satisfaisant. Cette relativité contribue à rendre tenable une logique de survie.

³⁶ Cette norme d'assiduité doit être rapprochée de ce que nous montrerons dans la seconde partie du rapport, consacrée à l'expérience dans les études, concernant le poids des attentes familiales et scolaires autour de la poursuite d'études et de la réussite dans la filière engagée. Chez les primo-entrants en particulier, cette double contrainte pèse fortement sur les parcours. Elle contribue, bien souvent jusqu'à la fin de l'intersemestre pour l'écrasante majorité des enquêtés, à maintenir une présence en cours durable, perçue à la fois comme la condition minimale pour continuer à apprendre et comme la manière la plus ajustée de tenir dans le cadre universitaire, jusqu'à ce que se forment des formes plus ou moins nettes de négociation avec celui-ci.

Il faut enfin noter que cette « scolarité de survie » n'exclut pas toute remobilisation. Pour une partie du corpus, elle est ponctuellement interrompue par des sursauts d'engagement aux moments critiques (brevet, passage au lycée, bac blanc, risque de redoublement, etc.). Ces mobilisations sont bien réelles. Elles remettent toutefois rarement en cause la logique de fond. Elles visent d'abord à optimiser localement le travail ou à éviter une sanction, beaucoup plus qu'à transformer durablement les habitudes. Nicolas illustre cette tentative de structuration localisée, amorcée dès la quatrième dans les matières où le risque de sanction est le plus élevé :

Dès la 4^e, j'ai commencé à faire des fiches, hmmm je relisais le soir, je planifiais un peu... c'était pas parfait, mais j'essayais d'être régulier [...]. J'faisais ça en français là où j'avais du mal et parce que ça comptait quand même pas mal. (Nicolas)

Les routines qu'il commence à mettre en place, comme les fiches, les relectures ou de petites formes de planification, lui apportent de nouveaux appuis pour apprendre et structurent davantage sa mise au travail. Leur fonction reste toutefois surtout de limiter l'investissement en « *optimisant son temps* », selon sa formule, plutôt que d'ancrer durablement cette manière de travailler. Le cas de Gabin éclaire une autre forme de sursaut, liée cette fois à l'appui d'un enseignant :

En sciences, c'était la révélation... Il m'a fait aimer les sciences... J'ai jamais autant participé dans un cours que dans le sien. [...]. Il m'a dit : « Je vois bien que tu bosses pas, mais si tu travailles, tu te rends pas compte du potentiel que tu pourrais avoir ? » [...] Ça m'a grave remis en question sur mes façons de faire. Je me suis dit : « Peut-être c'est moi le problème ? » (Gabin)

Mis en difficulté par un professeur qui « *touche à son ego* », Gabin décrit pour la première fois un véritable engagement dans une matière où son investissement reçoit à la fois la validation de la note et celle d'un enseignant qui lui renvoie l'image de capacités peu exploitées. Cette remobilisation reste toutefois étroitement liée à cette discipline et à cette relation pédagogique particulière. Elle ne se généralise pas aux autres cours et tend même à renforcer une logique de spécialisation qui fait progressivement de cette matière son principal souhait d'orientation. Plus largement, en s'en sortant de justesse ou en réussissant dans quelques matières d'affinité, les enquêtés maintiennent leurs résultats sans installer une régularité de travail généralisée ni transférable à l'ensemble des cours³⁷.

Au terme de cette sous-partie, ce qui ressort n'est donc pas une absence de travail scolaire de la part des « futurs décrocheurs », mais un régime d'engagement instable dans lequel les enquêtés apprennent à tenir leur scolarité en concentrant leurs efforts sur le plus urgent, sur les matières les plus investies ou sur les moments où la sanction devient la plus pressante. Ces logiques permettent fréquemment de franchir les seuils successifs de la sélection. Elles stabilisent beaucoup plus rarement des méthodes robustes d'anticipation, d'organisation et de mise au travail. Ces fragilités méthodologiques ne se comprennent toutefois ni à partir des seules transmissions familiales des dispositions au travail, ni à partir de la seule expérience scolaire au sens strict. Elles se sont aussi constituées, et souvent renforcées, sous l'effet d'épreuves biographiques qu'il faut désormais expliciter. Les expliciter permet de resituer plus pleinement l'expérience scolaire des enquêtés et le cadre plus large dans lequel prennent forme les logiques de « scolarité de survie » analysées jusqu'ici.

³⁷ Nous verrons que la double échéance du baccalauréat et de Parcoursup suscite souvent des tentatives tardives de structuration qui ne dépassent pas toujours ces schémas (cf. 4.).

3.2 Des parcours scolaires traversés par des épreuves biographiques : contraintes familiales, matérielles, vulnérabilités « invisibles » et effritement des espérances

Si la « scolarité de survie » s’ancre, comme nous l’avons montré précédemment, dans des modes de socialisation et des rapports au travail scolaire spécifiques, elle se construit aussi dans des trajectoires traversées par des épreuves biographiques, domestiques et institutionnelles. Celles-ci ne prennent ni les mêmes formes ni les mêmes effets selon les trajectoires, mais elles reconfigurent souvent durablement les conditions de scolarisation. Nous examinons d’abord la manière dont les contraintes familiales, matérielles et résidentielles mettent le travail scolaire en concurrence avec d’autres urgences. Nous revenons ensuite sur des difficultés longtemps peu reconnues ou peu prises en charge, qu’il s’agisse d’expériences de harcèlement, de vulnérabilités peu visibles ou d’effets de la crise sanitaire. Nous montrons enfin que ces épreuves entament non seulement la continuité des apprentissages, mais aussi le rapport à soi et la capacité à se projeter dans l’avenir.

Lorsque les contraintes familiales absorbent une part croissante de l’énergie disponible, l’école perd une partie de sa centralité, non par désintérêt de principe, mais parce que d’autres urgences s’imposent plus directement. Charges familiales, tensions au sein du foyer et mobilités contraintes constituent autant de formes d’instabilité qui, séparément ou de façon cumulative, réduisent la disponibilité pour le travail scolaire, fragmentent les apprentissages et renforcent les logiques de survie documentées en 3.1. La monoparentalité, présente chez près d’un tiers des configurations familiales des enquêtés³⁸, en constitue une forme importante. Elle s’articule souvent à d’autres contraintes, notamment dans des foyers marqués par la mono-activité, des ressources limitées ou des tensions familiales persistantes. Dans ces contextes, les enquêtés évoluent dans un cadre matériel contraint qui les conduit fréquemment à endosser des rôles concurrents à l’engagement scolaire. William grandit ainsi dans un foyer monoparental marqué par une trajectoire professionnelle maternelle discontinue et des finances fluctuantes :

Ma mère nous a élevés toute seule... j’ai vu qu’elle avait moins d’argent... payer l’électricité, le loyer... elle nous laissait manger... ça m’a poussé à vouloir la « déléster » [c’est-à-dire ?] Lui coûter moins d’argent, trouver un travail rapidement. (William)

William intègre très tôt que son autonomisation peut aussi prendre la forme d’une contribution économique, ou du moins d’une réduction de la charge qu’il représente pour sa mère. Dans son cas, trouver rapidement un emploi devient une manière plus concrète d’aider que la réussite scolaire. Ce type de situation ne renvoie pas à un cas isolé. Les premiers résultats de l’enquête du Céreq sur le travail lycéen indiquent que près d’un quart des lycéens déclarent exercer une activité rémunérée pendant l’année scolaire. Ils montrent aussi que la monoparentalité constitue fréquemment l’un des contextes dans lesquels le travail lycéen est perçu comme une nécessité pour soutenir l’économie domestique (Berthet et al., 2026). Cette redistribution des priorités se manifeste aussi par des prises de responsabilités domestiques précoces, plus fréquemment assumées par les jeunes femmes du fait de socialisations genrées qui renforcent leur implication dans les tâches domestiques (Court et al., 2016). Marine, qui vit avec son frère dans un foyer devenu monoactif après le divorce de ses parents, et dont le père travaille de six heures à vingt heures, décrit les responsabilités pratiques et affectives qu’elle doit assumer au quotidien :

Mon frère avait des problèmes... Après le divorce, mon père travaillait de 6 h à 20 h [...] Je me levais, allais et rentrais seule. Je n’arrivais pas à gérer la maison [les tensions entre son père et son frère] et ma scolarité, alors j’ai un peu laissé tomber l’école [...]. Je me reposais sur mes « acquis ». (Marine)

Marine ne renonce pas à l’école parce qu’elle ne lui accorderait plus d’importance. Elle se trouve dans une configuration où les deux deviennent difficilement compatibles, et c’est la scolarité qui cède sous le poids des autres urgences. Les acquis antérieurs lui permettent de tenir un temps, mais les apprentissages deviennent intermittents, faute de temps et d’espace mental pour s’y consacrer. Pour d’autres enquêtés, ce sont surtout des mobilités résidentielles ou des migrations qui transforment brutalement les conditions concrètes de poursuite de la scolarité. Les mobilités résidentielles contraintes, bien que rares dans les parcours des enquêtés interrogés, apparaissent structurellement plus fréquentes dans les milieux modestes (Lelévrier, 2018). Kylian en fait

³⁸ La part importante de situations monoparentales dans le corpus, sans être représentative, renvoie à des contraintes structurelles bien établies : en 2020, une famille sur quatre est monoparentale en France et ces foyers présentent un taux de pauvreté de 40,5 % contre 20,7 % en moyenne (Insee). Avec un seul soutien économique et une charge domestique concentrée, toute tension supplémentaire (baisse de revenus, instabilité du logement) pèse plus directement sur les conditions de vie des enfants. Ce cumul de vulnérabilités éclaire les pressions matérielles et psychologiques plus marquées observées dans plusieurs parcours étudiés. Insee, « Les familles en 2020 : 25 % de familles monoparentales, 21 % de familles nombreuses », https://www.insee.fr/fr/statistiques/5422681#graphique-figure1_radio1 ; « Les familles monoparentales, souvent en situation de précarité », <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1285832>.

l'expérience de façon abrupte, lorsque la démolition de son immeuble oblige sa famille à quitter le logement dans l'urgence :

On était dans un HLM... le bâtiment a été démoli. On a reçu un avis d'expulsion, on a dû déménager du jour au lendemain... on passait déjà le plus clair de notre temps chez nos grands-parents. (Kylia)

La pression mentale liée à l'instabilité résidentielle, conjuguée à la perte des ancrages relationnels, réduit la disponibilité cognitive pour les apprentissages à un moment où les exigences scolaires s'intensifient. Les entretiens font également émerger quelques trajectoires de mobilité internationale marquées par de fortes tensions au moment de l'arrivée en France hexagonale. Bidet (2018) souligne que ces trajectoires s'accompagnent fréquemment de déplacements sociaux liés à la non-reconnaissance des ressources acquises antérieurement, au déclassement professionnel des parents et, parfois, à l'allophonie. Pour Imane, l'arrivée en France s'inscrit dans un contexte de déclassement familial ressenti, marqué par une période de chômage maternel et par des difficultés économiques durables :

[C'est qu'avec votre arrivée en France, vous avez connu des difficultés financières ?] Oui, oui bien sûr. Déjà je me concentrais moins sur mes études [scolaires] à cause de ça [...]. Dans mon pays d'origine on était à l'aise, mais ici, pas trop [...] puis ma mère a connu des périodes de chômage [avec les minima sociaux]. [...] j'aidais aussi beaucoup pour tout ce qui était les papiers... (Imane)

L'apprentissage antérieur du français constitue pour elle un appui réel. Il facilite l'accès aux cours et aux échanges scolaires. Cet appui ne neutralise toutefois ni les effets du déclassement ressenti, ni la charge des responsabilités administratives qu'elle prend progressivement pour aider sa famille. Ces tâches développent certaines capacités d'organisation partiellement transférables à l'école, tout en exposant l'enquêtée à une fatigue durable. Au total, dans ces différentes configurations, les contraintes domestiques, les urgences matérielles et les mobilités imposées mettent durablement en concurrence les attentes de l'école avec d'autres exigences plus immédiates. L'investissement scolaire doit alors s'organiser dans ce qu'il reste de temps, d'énergie et de disponibilité mentale.

Malgré leur diversité, les épreuves évoquées dans les récits, qu'il s'agisse de harcèlement, de certains troubles ou de situations de handicap peu visibles, partagent un même trait. Elles renvoient à des difficultés souvent peu repérées, peu reconnues ou insuffisamment prises en charge. Dans de nombreux cas, ni l'école ni le foyer ne constituent, pour les enquêtées concernées³⁹, un espace où ces difficultés peuvent être véritablement reconnues et prises en charge. Faute de soutiens ajustés, les enquêtées apprennent alors à tenir par la surcompensation, par la conformité apparente ou par l'évitement du stigmate.

Encart n°5 : Périmètre des formes de handicap analysées pour ce rapport

D'un côté, les troubles et vulnérabilités analysés dans cette section sont ceux qui ont émergé au fil des entretiens, le plus souvent sous la forme de difficultés peu visibles, généralement reconnues tardivement, comme des troubles d'apprentissage, des troubles anxieux, un TDAH ou des difficultés cognitives. Deux enquêtés ont été contactés via le BVEH et relèvent de handicaps déjà reconnus, leur permettant d'obtenir des aménagements formalisés. Leur situation, distincte de celle analysée ici, et le fait qu'ils se situent hors du champ retenu pour ce rapport, puisqu'ils ont dépassé le niveau de la L1, ont conduit à ne pas intégrer leurs trajectoires à cette section. De l'autre, lorsque des catégories médicales apparaissent dans les entretiens, notamment sous la forme de diagnostics ou d'autodiagnostic, nous les rapportons comme des éléments du discours des enquêtés, entre guillemets ou au conditionnel. Nous n'évaluons pas la validité de ces qualifications. La manière dont les enquêtés nomment, hésitent à nommer ou ne parviennent pas à nommer leurs difficultés constitue en elle-même un objet d'analyse, dans la mesure où les processus de reconnaissance ou de non-reconnaissance institutionnelle redéfinissent leurs trajectoires et leur rapport aux institutions.

Plusieurs enquêtées rapportent des expériences de harcèlement au cours de leur scolarité, sous la forme de brimades entre pairs, de violences symboliques, parfois de violences sexistes et sexuelles ou de discriminations,

³⁹ Même si les expériences analysées ici apparaissent aussi chez certains garçons du corpus, elles se révèlent plus récurrentes dans les récits des enquêtées. Cette surreprésentation tient à la fois à des niveaux plus élevés de symptômes anxieux et dépressifs chez les filles à l'adolescence et à des socialisations qui favorisent davantage l'explicitation des affects et le recours à des démarches d'identification ou d'aide. À état comparable, ces mécanismes peuvent accroître la visibilité des difficultés dans les entretiens, tandis que les assignations de genre contribuent à différencier ce qui se dit, ce qui se tait et la manière dont les problèmes se formulent (Laheyne, op. cit.).

souvent sur plusieurs années. Ces épreuves laissent des effets durables. Le rapport à l'école se modifie en profondeur. L'institution cesse progressivement d'être seulement un espace d'apprentissage. Elle devient aussi un lieu d'exposition, d'inquiétude ou de menace. Lauricella (2024)⁴⁰ souligne combien ces expériences altèrent la disponibilité cognitive pour apprendre et reconfigurent durablement les parcours adolescents. Pour rendre visible cette dynamique, nous mobilisons un portrait interprétatif (Marty et Heid, 2023)⁴¹ centré sur Charlotte, harcelée au collège.

Encart n°6 (Portrait) : Charlotte - Du silence à la mise en mots de son harcèlement

Charlotte évoque un harcèlement dont nous taïrons ici les acteurs et les motifs. Ce qui ressort d'abord de son récit, c'est la longueur du silence dans lequel elle s'est tenue. Pendant une longue période, elle n'en parle à personne et organise son quotidien autour de cette impossibilité à recourir à autrui. Pour tenir, elle cherche moins à comprendre ce qui lui arrive qu'à en réduire les effets les plus immédiats. Après les cours, elle dort beaucoup pour ne plus y penser. En classe, elle reste présente, rend ce qui est demandé et maintient un investissement réduit à l'essentiel. Lorsqu'elle dit que « *10 de moyenne, ça me convenait* », elle ne décrit pas un rapport détaché à l'école. Elle indique plutôt qu'à ce moment-là, préserver un équilibre psychique déjà fragilisé compte davantage que progresser scolairement. Ce maintien discret dans les cadres scolaires lui permet de rester là sans attirer l'attention, mais au prix d'un bien-être profondément dégradé. À la maison, la valorisation des études demeure bien présente. Les parents suivent les bulletins et maintiennent des attentes continues, sans pour autant disposer des éléments qui permettraient de comprendre ce qui se joue. Charlotte dit craindre de déranger, et plus encore de décevoir. Faute de mise en mots de son vécu, ses résultats sont alors lus comme un manque d'effort. L'école comme le foyer deviennent ainsi, chacun à leur manière, des espaces où son isolement se renforce.

C'est dans ce contexte que son passage au lycée s'opère, sur la base d'un engagement scolaire perçu comme faible par l'institution, par une orientation imposée en baccalauréat professionnel, sur laquelle nous reviendrons en 3.3. Cette orientation ajoute une épreuve supplémentaire à une situation déjà dégradée. Pour autant, l'entrée dans ce nouvel environnement n'annule pas toute possibilité de reprise. Charlotte y formule au contraire une intention nouvelle, celle de « *recommencer à zéro* ». Son premier geste consiste à demander un suivi psychologique. Elle recherche d'abord un espace neutre, un lieu où parler sans craindre d'être jugée, alors même que la honte lui interdit encore d'aborder directement ces difficultés avec ses proches. L'évaluation clinique permet de mesurer l'ampleur du mal-être et conduit la professionnelle à proposer d'associer la famille. C'est sa mère qui prend alors ce rôle. Charlotte se souvient d'un moment décisif, lorsque celle-ci « *pleure de ne pas avoir compris plus tôt* ». Ce déplacement est important. Ce qui, jusque-là, demeurait tu et mal interprété devient enfin dicible et partageable. Sur le temps long, la mise en mots et le suivi thérapeutique réouvrent progressivement des marges de manœuvre. L'anxiété diminue, la concentration revient, et le sommeil cesse d'être uniquement un refuge. Lorsqu'elle affirme qu'elle avait « *besoin de réussir pour [elle]* », Charlotte indique un déplacement du sens donné à la réussite. Celle-ci ne vaut plus seulement comme réponse aux attentes extérieures. Elle devient aussi une manière de se réapproprier son parcours.

Cette reprise n'efface toutefois pas l'ensemble des tensions. Le stigmate attaché au baccalauréat professionnel, vécu comme imposé, continue de peser en arrière-plan. Son désir de poursuite d'études se heurte encore aux discours professoraux qui tendent à décourager, pour elle comme pour d'autres élèves de sa filière, l'accès à certaines formations du supérieur. Ce passé ne disparaît donc pas. Il se recompose. Charlotte ne retrouve pas simplement une stabilité intérieure. Elle transforme aussi sa manière d'habiter l'espace scolaire. Au lycée, elle ne tolère plus les situations qui lui rappellent ce qu'elle a traversé. Lorsqu'une camarade fait à son tour l'objet de mises à l'écart, elle signale les faits, insiste et relance l'administration jusqu'à obtenir des actions concrètes. Autrement dit, la sortie progressive du silence reconfigure aussi son rapport à l'injustice scolaire et sa manière d'agir face à elle.

⁴⁰ La DEPP (Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance) réalise depuis plus d'une décennie un suivi des formes de violence (psychologiques, physiques, sexuelles, etc.) lors du collège, dont vous trouverez les résultats pour l'année 2021-2022 à cette adresse sur le site du Ministère de l'éducation nationale. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), « 6,7 % des collégiens déclarent cinq violences ou plus de façon répétée. Résultats de l'enquête nationale de climat scolaire et de victimation auprès des collégiens pour l'année scolaire 2021-2022 », Note d'Information n° 23.08, mars 2023, ministère de l'Éducation nationale, <https://www.education.gouv.fr/67-des-collegiens-declarent-cinq-violences-ou-plus-de-facon-repetee-357626>

⁴¹ Plusieurs portraits interprétatifs sont mobilisés au sein des différentes parties de ce rapport. Ils permettent de donner à voir de manière incarnée certains mécanismes sociaux généraux repérés dans le corpus ou encore de mettre l'emphase sur une trajectoire significative, en articulant finement pratiques et représentations d'un enquêté (*ibid.*).

Lorsqu'il reste peu nommé ou peu pris en charge, le harcèlement prolongé dégrade durablement le rapport à l'école. Les tentatives de recours à l'aide n'aboutissent souvent à aucune action concrète, ce qui renforce la défiance envers des institutions perçues comme inertes, voire complices de la situation. L'espace familial, faute de dialogue ajusté, ne constitue pas non plus un espace où cette expérience pourrait être mise en mots et travaillée. Avec des effets proches, plusieurs enquêtés décrivent des troubles d'apprentissage ou des vulnérabilités psychiques qui ont traversé leur scolarité sans être véritablement nommés ni pris en charge, parfois dans des parcours déjà fragilisés par des expériences de harcèlement. Maëlle évoque ainsi un parcours marqué par des difficultés de mise en mots de ce qui ne la « rend pas pareil » que ses camarades :

J'étais toujours plus lente que les autres, après le collège c'est devenu plus compliqué, j'avais besoin d'encore plus d'heures de travail et c'était épuisant [...]. Les éléments [de son trouble du neurodéveloppement] me mettaient des bâtons dans les roues... Je ne m'en suis pas rendu compte ou j'ai ignoré [...]. Puis [en terminale], j'étais juste contente d'avoir mon bac... (ton désappointé). (Maëlle)

Pour Maëlle, l'obtention du baccalauréat n'apparaît pas comme une réussite pleinement investie. Elle prend la forme d'un soulagement épuisé. Ni l'institution ni l'enquêtée elle-même n'ont véritablement nommé ce qui rendait le travail scolaire si coûteux. Rétrospectivement, ce qui domine n'est pas la fierté, mais la mesure de ce qui a été traversé sans reconnaissance. Orlane décrit une autre configuration, marquée par la difficulté à faire reconnaître, dans la famille, un fonctionnement qu'elle identifie pourtant progressivement :

Je fonctionne plus lentement... il me faut plus de temps... Avec ma mère, on s'est beaucoup criés dessus jusqu'à ce qu'elle me dise « débrouille-toi toute seule » ... Un jour, on a regardé une vidéo sur [le trouble qui la concerne] [...] elle disait « c'est pas toi ça ! », mais je pense que ça a fait son chemin. (Orlane)

La peur d'une assignation à ce qui sort de la norme referme ici l'espace d'une mise en discussion ajustée. La vidéo regardée ensemble ouvre une première brèche, mais la reconnaissance reste tardive, partielle et sans effets immédiats sur les conditions scolaires de l'enquêtée. Victoria se trouve, en apparence, dans une situation différente. Elle dispose d'un suivi et d'un diagnostic, mais choisit de ne pas y recourir pour « rester comme les autres ». Par crainte d'être assignée au stigmate du handicap, les aménagements auxquels elle aurait droit sont écartés et l'adaptation continue de reposer sur elle seule.

Enfin, la crise sanitaire constitue, pour l'ensemble du corpus, un autre moment de rupture dont les effets sur la scolarité se révèlent souvent lourds. À l'image de quelques-uns de ses camarades, Manon décrit un retour au présentiel marqué par la montée de crises d'angoisse qui rendent la continuité scolaire plus difficile à maintenir :

Depuis l'après-confinement, durant mes années lycée, je commençais de plus en plus à faire des crises d'angoisse avec la reprise des cours. (Manon).

Chez Manon, ces effets se manifestent de façon particulièrement aiguë. La reprise du rythme scolaire ravive une anxiété préexistante à des niveaux inédits et rend plus difficile le maintien d'une présence continue en classe. Si cette intensité la distingue dans le corpus, son expérience s'inscrit dans une déstabilisation plus largement partagée. Plusieurs enquêtés décrivent eux aussi le moment post-confinement comme une rupture dans leur rapport à l'école. Les travaux de Bonnéry et Douat (2020) vont dans le même sens en montrant que la crise a exposé les élèves à une combinaison de vulnérabilités susceptibles d'affecter durablement leur santé mentale et leur rapport aux études⁴².

Les expériences de violence scolaire et les troubles souvent peu visibles alimentent ainsi des formes durables de non-recours. Les enquêtés apprennent à « gérer » seuls, à compenser, à se conformer en surface, plutôt qu'à demander de l'aide, surtout lorsque les premiers contacts avec l'institution prennent la forme d'un verdict ou d'un renvoi de responsabilité. Ces mécanismes pèsent directement sur la suite du parcours. Ils fragilisent la possibilité de construire une méthode de travail stabilisée et rendent plus probable une entrée dans le supérieur marquée par l'illégitimité et l'auto-censure, avec des difficultés à activer les soutiens quand les premières alertes apparaissent.

Les fragilités méthodologiques décrites en 3.1 et les épreuves analysées ici convergent ainsi, pour une partie des enquêtés, vers un même processus d'affaiblissement de leur estime personnelle et de rétrécissement de leurs horizons d'avenir. Ce processus trouve parfois une traduction scolaire explicite, sous la forme d'un redoublement,

⁴² L'isolement lié aux périodes de confinement, l'affaiblissement ou la suspension des sociabilités juvéniles ordinaires, l'intensification des tensions familiales dans des espaces résidentiels parfois contraints, mais aussi l'angoisse suscitée par l'incertitude sanitaire et sociale ont contribué à fragiliser les conditions subjectives de la scolarité. Dans ce contexte, la motivation, l'engagement dans le travail scolaire et les dynamiques d'apprentissage ont souvent été altérés, en particulier lorsque les élèves disposaient déjà de peu de ressources pour faire face à ces enjeux (*ibid.*).

d'un changement de voie ou d'une orientation imposée⁴³, qui viennent objectiver et renforcer une fragilisation déjà engagée. Sabrina en fait l'expérience de manière particulièrement nette. Son redoublement en seconde, puis le changement d'établissement qu'elle engage seule après le harcèlement subi dans sa nouvelle classe, enchaînent plusieurs ruptures qui se cumulent et renforcent leur effet déstabilisateur :

J'ai redoublé ma seconde... je me suis retrouvée avec des élèves plus jeunes... ça s'est mal passé... à la fin de l'année, je suis allée seule dans un autre lycée [...]. C'était vraiment dur d'avoir à refaire une année, tu vois ? J'avais honte en mode « ce sont les nuls qui redoublent » [...]. J'ai changé d'avis avec le temps mais ça reste compliqué. (Sabrina)

Le décalage d'âge, l'absence d'appui et la rupture des liens avec les anciennes amitiés installent un sentiment d'illégitimité durable. Les notes progressent après le redoublement, mais la honte attachée au stigmate de l'échec demeure, largement indépendante des résultats obtenus. Le parcours de Nathan relève d'un cas limite particulièrement éclairant. Confronté à des responsabilités domestiques et administratives précoces liées aux problèmes de santé de son père, il décrit une adolescence dominée par l'urgence :

Au collège, c'est moi qui m'occupais des papiers... on a dû être autonomes très tôt... [il détaille longuement les événements traversés par sa famille suite à des problèmes de santé chez son père] déjà que je n'arrivais pas à voir à deux semaines... alors savoir ce que je voulais faire [...]. C'était « sombre » cette période (ton attristé). (Nathan)

L'impossibilité de se projeter « à deux semaines » dit ici l'effet de ces contraintes sur le rapport au temps et à l'avenir. L'école continue bien d'occuper une place dans son quotidien, mais surtout comme espace de respiration et de sociabilité. L'investissement scolaire, lui, reste intermittent et subordonné au fait de tenir dans l'urgence. À des degrés variables selon les parcours, nous observons ainsi que, bien avant l'entrée dans le supérieur, le rapport à l'avenir tend à s'appauvrir sous l'effet d'épreuves biographiques diverses, parfois cumulatives. Dans ce contexte, les difficultés se renforcent. Des aspirations personnelles et familiales souvent fortes peinent à se convertir en repères stables permettant de penser son parcours, de hiérarchiser les possibles et de construire un projet réellement appropriable.

Les matériaux montrent que les difficultés scolaires ne relèvent pas seulement de fragilités méthodologiques ou de dispositions au travail incomplètement stabilisées. Elles s'inscrivent dans des parcours durablement travaillés par des épreuves biographiques, domestiques et institutionnelles qui déplacent une part importante de l'énergie des enquêtés hors des apprentissages. Charges familiales précoces, mobilités contraintes, harcèlement, vulnérabilités longtemps non reconnues et expériences répétées de disqualification entament la continuité du travail scolaire, mais aussi les ressources de soutien disponibles et la possibilité de se penser capable, légitime et autorisé à se projeter. C'est dans cette articulation entre fragilisation des parcours, affaiblissement des soutiens et rétrécissement progressif de l'horizon d'avenir que se préparent, au sein de notre corpus de « décrocheurs », des orientations et des choix scolaires déjà marqués par des marges d'ajustement réduites.

⁴³ Nous analyserons dans la suite de la partie 3 les dynamiques de répartition entre filières et leurs effets sur l'accès au supérieur (cf. 3.3). Nous nous attachons ici à la manière dont ces ruptures de continuité s'inscrivent dans des mécanismes plus généraux d'effritement des espérances subjectives.

3.3 Les accès et expériences du secondaire : assignations vécues dans les voies technologiques et professionnelles, évidence des voies générales et choix de spécialités surtout guidés par les affinités disciplinaires et la sécurisation du parcours scolaire

Après avoir analysé les régimes de travail scolaire puis les épreuves biographiques qui traversent les parcours, nous revenons ici sur la transition du collège au lycée et sur les premières formes de spécialisation dans le secondaire. Comme nous l'avons montré en 2.2, la série du baccalauréat pèse fortement sur la manière dont les enquêtés se représentent les études supérieures qui leur sont ouvertes, celles qu'ils jugent légitimes et celles qu'ils se sentent en mesure d'envisager. Il s'agit désormais de remonter au moment où se fixent, dans le secondaire, les premières orientations et les premiers choix scolaires qui pèseront ensuite sur l'accès au supérieur. Nous revenons d'abord sur les parcours passés par les voies technologiques et professionnelles. Nous examinons ensuite la manière dont les voies générales s'imposent souvent comme une continuité peu interrogée. Nous montrons enfin que les choix de spécialités prolongent surtout des arbitrages d'affinité disciplinaire et de sécurisation du parcours.

Pour les enquêtés passés par les voies technologiques et professionnelles, les entretiens font apparaître une séquence récurrente. L'entrée dans ces filières procède rarement d'un projet déjà constitué. Elle intervient plus souvent à la suite de verdicts scolaires, de validations familiales et, parfois, d'épreuves déjà anciennes du parcours. Une fois cette orientation actée, plusieurs enquêtés comprennent aussi que ces voies les aideront peu à accéder aux études supérieures qu'ils visent, ou du moins qu'elles ne les y prépareront pas dans les mêmes conditions que d'autres filières. Nos matériaux prolongent ici les analyses de Périer et Rouillard (2012) sur la distribution socialement inégale des orientations dans le secondaire. Dans le corpus, ce sont bien les enquêtés issus des milieux populaires qui se retrouvent le plus souvent conduits vers les voies technologiques et professionnelles, dans des contextes où les jugements scolaires, les normes d'établissement et des ressources familiales inégalement distribuées se combinent pour limiter la discussion de l'orientation. Kylian revient sur le moment où son souhait de poursuivre dans une voie scientifique se trouve redéfini par les adultes qui l'entourent :

J'avais des lacunes, pour mes profs, la techno était plus sûre. Mon prof principal me l'a proposé, même si je voulais S [...]. Moi, j'avais travaillé dans les sciences, faire de longues études mais ma mère a trouvé que ce serait « plus encadré » [...]. Au final j'ai accepté. (Kylian)

La convergence entre le verdict professoral et la validation maternelle transforme une orientation subie en choix apparent. Le regard professoral et l'accord de sa mère ne le conduisent pas à abandonner explicitement l'idée de longues études. Ils déplacent plutôt cet horizon vers une voie présentée comme plus tenable compte tenu de ses difficultés du moment. Son acceptation vient ainsi clore un processus déjà largement instruit par d'autres. Parmi les enquêtés interrogés issus de ces voies, certains se trouvaient d'abord en général avant d'être réorientés, à l'instar de Nathan. Son récit fait entendre à la fois la passivité à laquelle il est réduit et le coût symbolique de cette réorientation :

En première, ma prof principale m'a dit : « Tu vas jamais y arriver en terminale générale ! » [...] Elle m'a poussé à aller en techno [...] à ce moment-là, je suivais ce qu'on me disait [...]. Et puis on disait « les technos, c'est les débiles ! » (Nathan)

Nathan reçoit cette assignation comme un verdict sans appel, dans un contexte où ni lui ni son entourage ne disposent des ressources pour le contester. La dernière phrase importe beaucoup. Elle rappelle que le changement de voie ne reconfigure pas seulement le parcours scolaire. Cette assignation réactive chez Nathan une hiérarchie des filières qu'il intériorise malgré lui. Comme plusieurs autres enquêtés passés par ces voies, il fait entendre que la filière vers laquelle il a été orienté l'engage dans des conditions moins favorables que d'autres pour envisager et préparer les études supérieures qu'il souhaite. Anissa le formule d'ailleurs très directement lorsqu'elle explique le sentiment qui la travaille à la fin du collège : « On le savait que ça allait pas nous préparer aux études, c'est pour ça, moi j'avais pas de base... » Cette distance se renforce dans un environnement qui fournit peu de ressources pour se renseigner activement sur le supérieur, tandis que les attendus scolaires du cadre fréquenté paraissent souvent relativement peu exigeants.

À l'exception de Benoît, plusieurs enquêtés passés par ces voies décrivent des attendus scolaires qu'ils jugent relativement peu coûteux. Ils disent pouvoir s'en sortir avec un travail limité, parfois même obtenir des résultats corrects ou de bonnes mentions sans transformation profonde de leurs habitudes scolaires. Chez Charlotte, l'orientation en baccalauréat professionnel intervient dans un moment où le harcèlement qu'elle subit reste peu reconnu (cf. 3.2), tandis que les adultes lisent surtout sa scolarité à partir d'une logique de professionnalisation rapide. Une fois entrée dans un nouvel établissement, où ces tensions s'atténuent, elle découvre en revanche un cadre scolaire dans lequel elle peut réussir avec un investissement limité :

Au collège, j'étais pas très bonne en cours. Quand il a fallu passer au lycée, mes parents ont décidé de me mettre en professionnel. J'ai pas choisi mais ils me disaient « ça va t'aider à trouver un métier ! » [...] Après une fois dedans, je m'en sortais sans travailler énormément [...], c'était vraiment facile, on était guidé et c'était pas compliqué [...]. J'ai jamais eu à réviser et j'étais dans les meilleurs [...] Même pour le bac oui (rire) (Charlotte)

L'arrêt du harcèlement et le cadre plus guidé du lycée professionnel rendent possible un réengagement scolaire minimal, mais dans des conditions de réussite peu coûteuses. Cette configuration conforte son idée qu'elle peut poursuivre des études, sans pour autant stabiliser un rapport au travail plus rigoureux. Comme nous le verrons plus précisément en partie 5, plusieurs enquêtés passés par ces voies disposent de peu de repères stabilisés sur les études supérieures qu'ils envisagent. Le sentiment qu'il est possible de réussir sans travail très soutenu, le manque d'informations sur le supérieur et les commentaires qui en soulignent la difficulté se renforcent alors mutuellement. L'aspiration à poursuivre demeure, mais elle reste faiblement préparée. L'entrée dans les voies technologiques et professionnelles ne procède donc pas seulement d'une orientation imposée. Elle se prolonge dans une expérience scolaire qui réduit les possibles, prépare peu aux études supérieures visées et permet souvent de tenir sans reconfiguration profonde du rapport au travail.

Pour les enquêtés issus des voies générales, la transition vers le lycée s'inscrit au contraire le plus souvent dans une continuité peu interrogée. Le passage en général va de soi pour ceux dont les résultats sont jugés suffisants et apparaît davantage comme la suite normale de la scolarité que comme une orientation véritablement élaborée. Une fois dans ces voies, le choix des spécialités introduit bien un moment de décision plus visible. Pour autant, il rompt rarement avec cette faible réflexivité. Dans la majorité des cas, les arbitrages restent d'abord guidés par les matières appréciées, les points forts perçus et la recherche d'un parcours scolairement tenable.

De nombreux enquêtés donnent à voir une situation dans laquelle les voies technologiques et professionnelles ne font pas l'objet d'un rejet explicite. Elles restent surtout hors du champ de ce qui peut être sérieusement envisagé. Alice le formule très directement lorsqu'elle revient sur son entrée dans les voies générales : « *même sans idée claire, on nous envoyait en général... après, c'est la suite logique.* » L'absence de projet précis n'interrompt pas la progression scolaire. Elle laisse au contraire les voies générales s'imposer comme la poursuite la plus ordinaire pour des élèves dont les résultats permettent d'y accéder. Les récits convergent ici. Pour les enquêtés concernés, cette orientation relève moins d'un choix élaboré que du prolongement ordinaire d'une scolarité jugée conforme aux attentes scolaires⁴⁴.

Cette continuité ne prend toutefois pas partout le même sens social. Elle s'inscrit dans des attentes d'accès au supérieur et, plus précisément, à des études perçues comme plus valorisées, qui relèvent, selon les cas, de logiques de reproduction ou de promotion sociale, comme nous l'avons montré en 2.1. Dans ce cadre, le baccalauréat général fonctionne souvent comme une condition nécessaire, mais non suffisante. Les écarts se rejouent ensuite dans la hiérarchie des parcours à l'intérieur des voies générales et, désormais, dans celle des spécialités. Chez Bilal, issu d'un milieu largement favorisé, l'accès à la voie générale s'inscrit dans une logique explicite de reproduction sociale :

C'était naturel d'aller en lycée général... mes parents voulaient que je suive le cursus classique ; un bac général, quand même (Bilal).

Son récit ne fait pas apparaître de délibération véritable. Le général apparaît comme le parcours attendu, presque comme le seul qui puisse être sérieusement envisagé. Chez Ambre, venue des fractions populaires du corpus, la même orientation porte davantage l'espoir d'une élévation par les études :

Mes parents n'ont pas fait de longues études... ils comptaient sur moi, « la bonne élève [de la famille] », donc aller en général, c'était le « truc » ! (Ambre)

Les voies générales concentrent ici l'espoir d'une promotion par les études. Son récit ne donne pas davantage à voir une exploration effective des alternatives. Il montre plutôt comment l'orientation en général devient le support évident de l'investissement familial placé en elle. Dans ces deux configurations, la continuité vers le général repose sur des significations différentes, mais elle produit un effet proche. Les autres voies restent peu examinées, peu discutées, parfois à peine envisagées⁴⁵. Cette évidence scolaire et familiale prolonge, dans plusieurs trajectoires

⁴⁴ L'enjeu n'est pas ici de discuter la pertinence scolaire de l'orientation vers les voies générales, mais de montrer la forme de passivité relative qui se construit ou se prolonge dans plusieurs parcours, faute d'espaces réellement structurés pour élaborer d'autres possibles.

⁴⁵ Plusieurs enquêtés disent, rétrospectivement, ne pas vouloir reconduire ces hiérarchies entre voies mais reconnaissent néanmoins que les exigences scolaires associées au baccalauréat général ont continué de peser sur leurs choix et sur la valeur

du corpus, des mécanismes déjà repérés où la réflexion sur l'avenir reste secondaire faute d'espaces structurés pour la soutenir. Dans ce contexte, la réforme du baccalauréat ne rompt pas avec cette logique. En supprimant les anciennes séries générales au profit d'enseignements de spécialité choisis dès la fin de la seconde puis partiellement resserrés en fin de première, elle conduit les élèves à structurer plus tôt leurs choix scolaires, alors même que beaucoup disposent encore de peu de temps, de repères et d'espace de réflexivité pour élaborer leur avenir. C'est en ce sens que les analyses de Déage (2022) permettent directement d'éclairer notre propos. L'autrice appréhende ce dispositif comme un mécanisme de « *spécialisation précoce* » et montre ainsi que la réforme reconfigure les mécanismes de hiérarchisation scolaire sans les atténuer. Dans nos matériaux, cette logique apparaît clairement. Chez des enquêtés aux dispositions et aux capitaux scolaires relativement faibles, les choix de spécialités s'inscrivent majoritairement dans le prolongement d'une logique de « *survie scolaire* », guidée d'abord par l'affinité disciplinaire et la recherche de sécurisation. Gabin illustre bien cette recherche de sécurisation, orientée vers le maintien dans un parcours jugé tenable et le moins risqué possible :

***En spé, j'ai gardé LLCER Anglais, SVT et littérature... l'anglais parce que j'aimais et j'avais des « facilités », la SVT parce que ça me plaisait. Je savais que je pourrais en lâcher une en première pour éviter de me plomber*⁴⁶. (Gabin)**

Dans son propos, Gabin ne cherche pas d'abord à composer un ensemble cohérent avec un projet d'études déjà arrêté. Il retient des matières dans lesquelles il se sent à l'aise et pense dès le départ à celle qu'il pourra abandonner. Le choix s'organise donc sous le signe de la précaution. Il s'agit moins d'ouvrir l'avenir que d'éviter une configuration scolaire trop coûteuse.

Précisément parce que, dans le corpus, les projections précoces et anticipées vers l'avenir restent rares, le choix des spécialités prolonge le plus souvent les logiques déjà décrites plutôt qu'il ne les réoriente en profondeur. Lorsque de telles projections se distinguent de cette logique largement dominante, elles dépendent d'un environnement familial à la fois soutenant, le plus souvent acculturé aux enjeux du supérieur, ainsi que de la possibilité d'articuler plusieurs types de ressources (formelles et informelles) pour relier plus explicitement les choix scolaires à un avenir envisagé (cf. 2.1). Le cas de Camille en donne néanmoins une illustration nette. Son projet d'enseignement, formulé tôt et accompagné par ses parents, lui permet d'ordonner plus clairement ses spécialités :

***Pour le bac, j'ai pris tout ce qui n'était pas avec des maths : LLCE anglais [langues, littérature et cultures étrangères], HLP [humanités, littérature et philosophie], puis HGGSP [histoire-géographie, géopolitique et sciences politiques] [abandonnée en première]. Je voulais faire prof, donc j'ai aligné mes spés sur ce projet et sur mes points forts.* (Camille)**

Chez Camille, les choix apparaissent plus ordonnés parce qu'ils s'appuient sur un projet déjà formulé et soutenu par les proches. Son propos ne suspend pourtant pas entièrement les logiques observées dans les autres parcours. Elle choisit aussi en fonction de ses points forts et d'un évitement des disciplines jugées moins accessibles. La cohérence du parcours ne remplace donc pas les logiques d'affinité et de sécurisation. Elle leur donne simplement une orientation plus lisible. À noter, enfin, le cas de Bilal qui permet de faire apparaître une forme intermédiaire dans les stratégies de spécialisation. Le choix des spécialités prend la forme d'une prise en charge parentale plus directe, où l'arbitrage est en partie délégué au père, au nom de disciplines jugées plus rentables ou plus protectrices : « *Mon père m'a dit de les prendre !* » (Bilal) Cette intervention ne rompt donc pas avec la faible réflexivité observée ailleurs. Elle en déplace plutôt les modalités du registre des préférences scolaires vers celui d'un cadrage parental explicite qui laisse l'enquêté relativement passif dans la définition de son orientation.

Les mécanismes de spécialisation du secondaire n'engagent pas tous les enquêtés dans les mêmes rapports à l'orientation. Ils tendent toutefois, dans une large partie du corpus, à restreindre les possibilités de prise réflexive sur la trajectoire en cours. Sous des formes variables, beaucoup demeurent ainsi, jusqu'aux derniers temps du secondaire, dans une position de faible prise sur leur parcours, à la fois dans sa dimension scolaire comme dans son articulation à un avenir d'études ou à un horizon professionnel. C'est sur ce terrain, déjà marqué par une réflexivité limitée, une connaissance inégale du supérieur et des méthodes de travail peu stabilisées pour en affronter les exigences, que s'ouvre ensuite la séquence terminale du baccalauréat et de l'orientation. Les échéances scolaires, les attendus de projection et, bientôt, Parcoursup viennent alors resserrer encore les marges d'élaboration du projet.

attribuée aux formations plus courtes. Certains, comme William ou Mathias, regrettent ainsi, après coup, des orientations subies ou insuffisamment discutées.

⁴⁶ Il est également fréquent qu'une des trois spécialités soit choisie sans réelle conviction et que les enquêtés anticipent dès le départ de l'abandonner en première : « *Pour la troisième spécialité, je ne savais pas trop quoi faire, je savais que j'allais la laisser tomber.* » (Imane)

3.4 Synthèse et transition - Des scolarités déjà fragilisées dans leur rapport au travail, aux soutiens et à l'avenir

À mesure que la scolarité avance, les enquêtés apprennent souvent davantage à tenir qu'à maîtriser réellement les exigences scolaires, tandis que les appuis institutionnels demeurent faibles, tardifs ou difficilement mobilisables. La transition vers le supérieur se prépare ainsi sur un terrain déjà fragilisé, où la prise sur son propre parcours, sur les choix d'orientation et sur leur articulation à l'avenir scolaire ou professionnel reste souvent limitée.

En résumé :

La construction d'une « scolarité de survie » : régimes de travail, hiérarchies temporelles, fragilités méthodologiques et rapports conflictuels à l'apprentissage (3.1)

Les contextes de socialisation des enquêtés font apparaître, de manière convergente, l'installation progressive d'une logique de « scolarité de survie ». Celle-ci renvoie à un ensemble d'ajustements suffisants pour franchir les seuils successifs de la sélection scolaire et de l'accès au supérieur, sans qu'une méthode de travail stabilisée ni un rapport durable à l'effort scolaire se constituent pour autant. Cette logique prend forme dans des configurations familiales variables selon les milieux d'origine, mais elle débouche sur une fragilité commune, dont la portée ne se révèle pleinement qu'au moment où les exigences s'intensifient et où les soutiens extérieurs se raréfient. Dans les familles dotées ou lorsque l'un des parents s'investit fortement dans le suivi scolaire, la surveillance précoce installe des routines fortement encadrées. Les leçons sont vérifiées, les horaires sont fixés, les notes sont contrôlées. Ce cadre produit une certaine rigueur, mais il ne suscite pas nécessairement une appropriation autonome des attendus scolaires. Lorsque cet encadrement se relâche, l'effort cesse souvent d'être soutenu sans avoir été pleinement intériorisé, et le rapport au travail scolaire apparaît alors durablement fragile. Dans les milieux populaires, l'encadrement se révèle plus souvent limité ou discontinu. Les enquêtés doivent alors assumer plus tôt une forme d'autonomie, sans disposer pour autant des outils méthodologiques qui permettraient de l'adosser à des manières de travailler solides. Dans tous les cas, l'usage du temps se réoriente plus facilement vers des activités qui deviennent concurrentes à l'engagement scolaire. En revanche, ces ajustements ne produisent pas des manières de travailler suffisamment stabilisées pour faire face à l'élévation des exigences, en particulier dans le supérieur. Par la suite, les « scolarités de survie » se déclinent toutefois selon des modalités en partie différenciées selon le genre. Chez une partie des enquêtées, l'investissement minimal se maintient sous l'effet de l'autocontrainte et de la crainte des sanctions. Chez une partie des enquêtés masculins, l'effort minimal tend davantage à prendre la forme d'une posture revendiquée, qui s'appuie sur des réussites ponctuelles dans les matières d'affinité pour légitimer un rapport au travail centré sur l'échéance plutôt que sur la méthode. Dans les deux cas, le rapport au travail scolaire s'organise autour d'une hiérarchisation défensive des tâches, d'une focalisation sur les matières appréciées et d'une mobilisation concentrée aux moments où le risque de sanction devient plus visible. Cette logique peut être ponctuellement interrompue par des sursauts d'engagement, au moment du brevet, du baccalauréat blanc ou face à un risque de redoublement. Mais ces remobilisations visent surtout à optimiser à court terme les chances de passage. Elles ne transforment pas en profondeur le rapport au travail et ne produisent pas les dispositions durables et transférables qui permettraient d'affronter des exigences croissantes. L'indice de position sociale des établissements fréquentés par les enquêtés, le plus souvent peu favorisés, joue ici un rôle structurant. Dans ces environnements, les formes d'investissements scolaires observées semblent pouvoir permettre aux enquêtés de franchir les filtres successifs de la sélection. Il ne faudrait toutefois pas lire ces trajectoires comme extérieures à l'ordre scolaire. Les enquêtés restent, dans leur grande majorité, ajustés à ses attentes. Ils se maintiennent en cours, cherchent à éviter les mauvaises notes et le redoublement, ou au moins à limiter les tensions avec les proches.

Des parcours scolaires traversés par des épreuves biographiques : contraintes familiales, matérielles, vulnérabilités « invisibles » et effritement des espérances (3.2)

La scolarité de survie se déploie rarement dans un espace préservé d'autres épreuves. Nos matériaux mettent plutôt en évidence une série d'enjeux biographiques qui ne concernent pas tous les enquêtés avec la même intensité. Certains n'en rencontrent qu'une partie. D'autres en cumulent plusieurs, parfois durablement. Malgré cette hétérogénéité, ces épreuves ont un point commun. Elles détournent une part de l'énergie et de l'attention vers des urgences qui débordent le cadre scolaire et resserrent les manières de se projeter dans l'avenir. Un premier ensemble de difficultés tient aux contraintes familiales et

matérielles. Dans les situations de monoparentalité, dans les foyers faiblement dotés en ressources ou traversés par des tensions, certains enquêtés assument précocement des rôles de soutien matériel, d'aide domestique ou de gestion du quotidien. La scolarité perd alors une part de sa centralité pratique et doit composer avec d'autres responsabilités plus immédiates. Cette redistribution pèse de manière différenciée selon le genre. Les enquêtées apparaissent plus souvent exposées à une implication accrue dans les tâches domestiques et familiales, qui concurrence directement leur disponibilité pour le travail scolaire. Ces fragilisations se renforcent parfois lorsque les conditions de vie se reconfigurent. Les mobilités résidentielles contraintes, plus fréquentes dans les ménages des classes populaires, ainsi que certaines trajectoires migratoires marquées par le déclassement, aggravent les désajustements déjà présents. Elles défont des repères construits, interrompent les liens avec les pairs et les enseignants et imposent de nouveaux ajustements dans des contextes peu stabilisés. Pour certains enquêtés, ces déplacements s'accompagnent aussi d'un déclassement familial ressenti. Les urgences matérielles, administratives ou familiales occupent alors une place croissante et relèguent plus souvent les attentes scolaires à l'arrière-plan. D'autres enquêtés voient leur rapport à l'école se transformer sous l'effet d'expériences de violence plus directement inscrites dans leur scolarité. Lorsque le harcèlement s'installe dans la durée sans reconnaissance institutionnelle ni relais familial ajusté, l'école cesse d'apparaître comme un espace d'apprentissage ordinaire et devient un lieu d'exposition à la violence symbolique, parfois prolongée dans l'espace familial. Dans ces situations, tenir suppose souvent de préserver une conformité de surface et de taire une part de l'expérience vécue. Cette manière de faire permet de rester là, mais elle réduit l'investissement possible dans le travail scolaire et entame durablement la disponibilité cognitive. Cette usure prend une autre forme lorsque certaines vulnérabilités restent longtemps peu visibles. Au sein du corpus, des troubles d'apprentissage et des fragilités psychiques traversent plusieurs situations sans être identifiés ni pris en charge au moment où ils pèsent le plus fortement sur la scolarité. Leur reconnaissance n'intervient parfois qu'au lycée, voire dans le supérieur, après des années de compensation solitaire. Les enquêtés concernés absorbent eux-mêmes le coût de ces ajustements, au prix d'une fatigue progressive et d'une dégradation de l'estime de soi. Même lorsque des aménagements deviennent envisageables, la crainte d'être assigné à un stigmaté conduit certains à les refuser et à maintenir des compensations coûteuses, invisibles aux yeux de l'institution. Pris isolément, chacun de ces éléments ne résume pas l'expérience de l'ensemble du corpus. En revanche, leur présence et, pour une partie des enquêtés, leur cumul, alimentent un même processus d'effritement des espérances et du rapport à l'avenir. Cet affaiblissement peut suivre un verdict institutionnel explicite, comme un redoublement ou une réorientation contrainte. Il peut aussi résulter d'une accumulation silencieuse de fatigues, de tensions et de renoncements.

Les accès et expériences du secondaire : assignations vécues dans les voies technologiques et professionnelles, évidence de la voie générale et choix de spécialités surtout guidés par les affinités disciplinaires et la sécurisation du parcours scolaire (3.3).

Les formes de spécialisation dans le secondaire prolongent et condensent les fragilités documentées dans les sections précédentes, en structurant des rapports différenciés à l'orientation qui laissent une grande partie des enquêtés dans une position de faible prise sur leur trajectoire. Pour les enquêtés passés par les voies technologiques et professionnelles, l'entrée dans ces filières procède rarement d'un projet constitué. Elle intervient le plus souvent à la suite de verdicts scolaires et de validations familiales dans des configurations où les enquêtés issus des milieux populaires disposent de moins de ressources pour contester les cadrages qui s'imposent à eux. Jugements professoraux et accord familial se renforcent mutuellement pour transformer une orientation subie en choix apparemment consenti, réactivant une hiérarchie des filières que les enquêtés intériorisent malgré eux et qui fragilise durablement leur légitimité à envisager les études supérieures souhaitées. Une fois dans ces voies, plusieurs enquêtés décrivent des attendus scolaires relativement peu exigeants qui leur permettent de s'en sortir sans transformation profonde de leur rapport au travail. Cette facilité conforte l'idée qu'une poursuite d'études est possible sans pour autant stabiliser les méthodes qui permettraient de l'affronter. Elle se combine à une faible familiarisation avec les codes du supérieur et aux discours disqualifiants déjà documentés en 2.2, renforçant un décalage entre l'aspiration à poursuivre et les conditions réelles d'une telle poursuite. Pour les enquêtés issus de la voie générale, la transition vers le lycée s'inscrit dans une continuité peu interrogée. Le passage en général s'impose comme la suite normale du parcours pour ceux dont les résultats sont jugés suffisants, sans que les alternatives fassent l'objet d'une exploration effective. Cette évidence prend des significations socialement différenciées selon les milieux d'origine, relevant tantôt d'une logique de reproduction scolaire, tantôt du support d'une ambition de promotion familiale, mais

elle produit dans les deux cas un effet proche en réduisant la mise en réflexion de l'avenir. Le choix des spécialités introduit bien un moment de décision plus visible, sans rompre pour autant avec cette faible réflexivité. Dans la grande majorité des cas, les arbitrages restent guidés par l'affinité disciplinaire et la recherche de sécurisation du parcours, les enquêtés retenant les matières dans lesquelles ils se sentent à l'aise et anticipant parfois dès le départ celle qu'ils pourront abandonner. Les configurations dans lesquelles les choix de spécialités s'organisent autour d'un projet d'études déjà formulé, discuté et soutenu par l'entourage restent minoritaires dans le corpus. Le point décisif ne tient pas à une incapacité individuelle à choisir, mais à l'absence d'appuis permettant d'articuler les choix scolaires à un avenir pensable et progressivement construit. Les enquêtés qui s'engagent plus tôt dans une orientation plus explicitée ne se distinguent pas seulement par des dispositions plus affirmées. Ils bénéficient surtout d'accompagnements plus denses, qui débordent le cadre scolaire ordinaire ou passent par une sollicitation plus active des ressources disponibles dans l'établissement, notamment dans les échanges informels avec les enseignants. Plus largement, les parcours enquêtés montrent que la responsabilité de l'orientation repose souvent de manière directe sur les élèves eux-mêmes, sans que ceux-ci disposent toujours des soutiens nécessaires pour transformer leurs choix scolaires en projet réellement étayé, comme nous le montrerons plus loin dans l'analyse des modalités concrètes d'orientation (4). Sous des formes distinctes selon les voies, ces mécanismes de spécialisation ont en commun de laisser les enquêtés jusqu'aux derniers temps du secondaire dans une position de faible emprise sur leur parcours et sur son articulation à l'avenir.

Après avoir analysé la place accordée aux études supérieures, et plus particulièrement à la Licence générale (cf. 2), cette troisième partie a montré que, pour une large part des enquêtés, l'entrée dans le supérieur se prépare sur un terrain scolaire déjà fragilisé. Les enquêtés y développent rarement des méthodes de travail stables ou une organisation rigoureuse du temps. Pris dans les échéances immédiates de la scolarité et peu outillés pour prendre du recul sur leur parcours, ils peinent aussi à articuler leur expérience scolaire à une projection plus construite de leur avenir académique et professionnel. C'est à partir de ce cadre qu'il faut désormais examiner les derniers temps du secondaire, lorsque l'orientation devient un enjeu central et se joue dans une séquence resserrée, marquée par la superposition du baccalauréat et de Parcoursup, qui renforce, du point de vue des enquêtés, l'urgence et l'incertitude liées à la nécessité de « trouver une place » dans le supérieur.

4. Entre orientation « par défaut » et « défaut d'orientation »⁴⁷ lors de la première admission dans le supérieur : « trouver sa place » dans des temporalités vécues comme contraintes

À l'approche de la fin du lycée, les enquêtés entrent dans une période particulièrement dense, où se concentrent les dernières exigences scolaires, les démarches Parcoursup et les injonctions à construire un projet d'études cohérent. Du point de vue des enquêtés, cette séquence se caractérise moins par un enchaînement lisible d'étapes que par une montée progressive des pressions, au fil d'échéances dont ils anticipent confusément l'importance sans toujours en maîtriser clairement les attendus. L'urgence du baccalauréat, la préparation des dossiers, la formulation puis la confirmation des vœux, enfin l'attente des réponses, ne se succèdent pas de manière nette. Ces temporalités se superposent, se répondent et se renforcent, contribuant à installer une forme de désorganisation pratique et mentale qui ajoute encore au manque de clarté avec lequel les enquêtés abordent cette période. L'entrée dans le supérieur se joue ainsi dans un contexte où les échéances se cumulent plus qu'elles ne s'ordonnent, où les attentes apparaissent souvent difficiles à hiérarchiser et où la prise sur l'orientation demeure fragile. L'analyse qui suit ne reprend donc pas, étape par étape, la chronologie de la procédure. Elle distingue plutôt plusieurs dimensions de cette séquence, dont les temporalités restent étroitement imbriquées.

Nous revenons d'abord sur la charge procédurale, les incertitudes d'orientation et les remobilisations tardives suscitées par la concomitance du baccalauréat, de Parcoursup et de l'injonction à se projeter dans l'avenir, afin de montrer comment cette période met les enquêtés sous tension et réduit leur prise sur l'orientation (4.1). Nous analysons ensuite la composition des candidatures, en éclairant les logiques de sécurisation qui président aux vœux ainsi que le poids des contraintes géographiques, financières et affectives dans la définition des formations jugées concrètement accessibles et soutenables (4.2). Nous examinons enfin le niveau d'acceptabilité de la formation finalement acceptée par les enquêtés, entre soulagement d'avoir obtenu une place, adhésions mesurées, acceptations pragmatiques, concessions contraintes et refus plus nets de certaines orientations proposées (4.3). L'analyse montre ainsi que, pour une large part du corpus, l'entrée dans le supérieur se joue moins dans la mise en œuvre d'un projet déjà stabilisé, adossé à une connaissance fine de l'offre de formation, que dans une succession d'ajustements contraints visant d'abord à trouver une place. Dans cette dynamique, les dimensions académiques de l'orientation se trouvent souvent subordonnées, ou à tout le moins étroitement articulées, aux enjeux matériels, procéduraux et logistiques de la transition, comme nous le prolongerons dans la partie 5.

4.1 Une fin du secondaire sous contraintes : charge procédurale, incertitudes d'orientation et remobilisations tardives

La concentration des échéances mentionnées précédemment clarifie rarement les démarches à suivre. Elle entretient plus souvent une incertitude diffuse sur ce qui est réellement attendu, sur ce qu'il faut prioriser et sur la manière d'articuler exigences scolaires immédiates, préparation des dossiers, confirmation des vœux et orientation vers le supérieur. Pour les enquêtés du corpus, Parcoursup constitue à cet égard un moment particulièrement éprouvant. Les données quantitatives de l'enquête « Retour sur le S1 » en confirment nettement l'ampleur. La procédure n'est jugée « sans difficulté » que par 4 % des répondants, tandis que 63 % la qualifient de « stressante » et 20 % de « complexe » (Rapport n°9, ODiF, janvier 2025). Sur le plan qualitatif, nous abordons ici plus largement la fin du lycée afin de montrer comment cette période place progressivement les enquêtés sous tension jusqu'au terme de leur scolarité secondaire. Nous revenons sur la manière dont cette période met à l'épreuve les ressources dont ils disposent face à une procédure dont les temporalités, les attendus et les verdicts restent difficiles à maîtriser. Nous examinons ensuite comment la pression conjointe du baccalauréat et de la crainte de ne « pas trouver sa place » dans le supérieur suscite, chez certains, des remobilisations scolaires tardives.

Les difficultés évoquées ne tiennent pas d'abord à la seule interface technique de la plateforme. Elles tiennent plus largement à une procédure qui exige de se repérer, de se présenter, de comprendre les attendus des formations, d'attendre des verdicts incertains et, souvent, de répondre aux propositions reçues dans des délais vécus comme compressés. La plateforme concentre ainsi deux tensions étroitement liées. Elle impose d'abord une charge procédurale dont la gestion repose sur des ressources inégalement distribuées selon les milieux d'origine et les filières. Elle installe ensuite une temporalité d'attente et de suspension qui transforme l'orientation en veille quasi permanente. Comme le montrent Couto et Valarcher (2022), le travail procédural se distribue socialement de

⁴⁷ Comme indiqué dans l'introduction de cette première partie du rapport (cf. 1.2.4), nous retenons, dans le sillage de Sarfati, que l'analyse des parcours d'accès au supérieur gagne à articuler « orientation par défaut » et « défaut d'orientation » (op. cit.). Cette distinction évite de réduire les situations de décrochage à une incapacité des entrants à construire un projet, en replaçant les choix dans leurs contraintes procédurales, sociales et temporelles.

manière différenciée. Dans les voies générales, le décodage des attendus et la rédaction des lettres reposent plus souvent sur la famille. Dans les voies technologiques et professionnelles, l'institution scolaire et ses acteurs prennent davantage en charge le travail de préparation. Victoria revient sur ces temps collectifs en classe qui ne dissipent toutefois pas toutes ses inquiétudes liées aux procédures de sélection :

La majeure partie [des démarches pour Parcoursup], on les a faites en classe avec nos professeurs. On écrivait le CV, la lettre... Si j'avais une question, je pouvais voir l'un ou l'autre directement [...]. Parcoursup, c'était le truc que personne ne voulait faire... on était lancés dans le grand bain... la pression des classements à attendre pendant des jours, c'était le plus stressant. (Victoria)

L'aide des enseignants allège ici une part de la charge procédurale, mais l'attente elle-même tend à concentrer une part conséquente de l'investissement. Même lorsque les étapes sont encadrées, les classements restent à surveiller, les réponses à interpréter, les marges d'action à évaluer. Cet écart entre maîtrise technique et incertitude des classements prend une acuité particulière au sein de notre corpus pour des enquêtés dont le capital scolaire reste peu élevé. Chez Charlotte, l'expérience de l'orientation est vécue comme une évaluation globale de son parcours :

Le concept de Parcoursup... très anxiogène ... « tu choisis, tu choisis ... », soit t'es pris, soit t'es pas pris... et on nous disait : « Faites attention, c'est pour vous ! Les 3 premiers semestres de première comptent, et ceux de terminale aussi ! » (Charlotte)

Charlotte restitue une procédure qui ne se réduit pas à un ensemble d'opérations administratives. À travers l'injonction « c'est pour vous », elle perçoit aussi une forme de responsabilisation individuelle qui redouble l'évaluation scolaire ordinaire. Son parcours n'est plus seulement noté. Il semble pesé dans son ensemble, sous la menace implicite d'un refus à venir. Les analyses de Mizzi (2023) permettent d'éclairer ce point. Parcoursup articule en effet une logique d'affectation et un dispositif de jugement social des parcours, dont les effets se déploient à travers des temporalités successives (préparation du dossier, attente des réponses, incertitude sur l'issue). En exposant durablement les élèves à l'évaluation de la valeur de leur trajectoire scolaire, la procédure intensifie la pression et complique toute projection apaisée vers l'entrée dans le supérieur. Ambre décrit, elle, une autre manière de composer avec cette incertitude. Elle cherche à ne pas arrêter trop tôt son choix, mais cette marge de décision reste étroitement dépendante du temps propre à la procédure et du mouvement des listes d'attente :

C'était long... j'étais en attente encore sur tout, 17e, 30e sur les listes... j'attendais d'être acceptée partout pour avoir le choix... je ne vais pas accepter le premier truc qui vient. (Ambre)

Son attitude traduit ainsi une volonté de préserver une prise sur la décision finale. Mais cette maîtrise reste relative. Elle suppose d'abord de pouvoir supporter l'incertitude et la durée de l'attente, alors même que l'ouverture concrète des possibles dépend largement d'évolutions qu'elle ne contrôle pas directement. Tous les enquêtés ne disposent pas de la même capacité, matérielle et subjective, à tenir dans cette temporalité suspendue et à maintenir plusieurs options ouvertes. Au moment de la réception des premières réponses, le cas de Bilal met particulièrement en évidence une attitude partagée par plusieurs enquêtés. Admis lors de sa première orientation vers le supérieur en PASS, il évoque avoir ressenti une vive pression, à la fois de la plateforme et de sa famille, à se décider rapidement alors même qu'il ne se sent pas encore prêt à choisir :

J'ai eu deux PASS au bout d'une semaine ... puis on devait les choisir [tu avais combien de temps ?] J'dirais 2-3 jours... c'était très court et moi, j'ai validé, j'avais pas attendre d'autres [réponses] ... J'avais pas prendre de risque. C'était ce que je voulais faire depuis longtemps mais j'savais que j'en étais pas capable, fin, voilà... je voulais quand même tenter (Bilal)

La décision procède moins d'un arbitrage réfléchi entre des vœux hiérarchisés que d'une réaction à l'urgence. Il valide ce qui est disponible plutôt que de risquer de tout perdre. L'orientation se joue ici dans les marges laissées par la procédure. Quelques enquêtés parviennent toutefois à mieux contenir cette période lorsqu'ils disposent d'appuis plus ciblés. Charlotte, issue de la voie professionnelle et que nous avons vue anticiper avec crainte les procédures de sélection, revient ainsi sur l'investissement coordonné de sa famille et de certains enseignants dans la constitution de son dossier :

Comme j'avais l'ambition d'entrer en psycho, j'ai travaillé mes lettres à fond, relues par tout le monde et j'ai même obtenu une recommandation d'une prof [...]. Les enseignants aidaient beaucoup... Ma famille aussi, surtout ma mère qui écrit bien. (Charlotte)

Pour Charlotte, le soutien reçu se construit progressivement. D'abord appuyée par ses parents pour préparer son dossier, elle sollicite ensuite fortement ses professeurs et obtient un accompagnement plus soutenu. Celui-ci porte à la fois sur la compréhension de la plateforme et sur la valorisation de sa candidature, ce qui contribue aussi, sans doute, à atténuer partiellement le sentiment de relégation lié à sa filière d'origine. En dehors de ces quelques situations minoritaires à l'échelle des parcours desdits « décrocheurs », les matériaux suggèrent que, pour la grande

majorité des enquêtés du corpus, Parcoursup demeure une épreuve largement vécue comme solitaire, malgré les temps collectifs organisés en classe. Le suivi serré des listes, l'incertitude sur les classements et l'obligation ressentie de répondre dans des délais courts, alors même que les choix ne sont pas toujours stabilisés, montrent que les procédures d'orientation s'expérimentent tout au long de la période dans l'urgence et l'incertitude.

Parallèlement, plusieurs enquêtés cherchent, souvent tardivement, à réinvestir le travail scolaire sous l'effet combiné de plusieurs contraintes. La hausse des exigences en terminale, la crainte de ne pas obtenir le baccalauréat et le souci d'améliorer au dernier moment un dossier jusque-là peu valorisé conduisent ainsi certains d'entre eux à engager des formes de remise à niveau. Parce qu'il conditionne l'accès au supérieur, le baccalauréat s'impose comme l'échéance la plus immédiate, la plus concrète et la plus décisive. Mais il ne se présente pas isolément. Il se superpose aux autres attentes ordinaires de la fin de scolarité et contribue, dans un contexte de faible maîtrise des calendriers, à rendre cette période plus incertaine. Dans ces circonstances, pour plusieurs d'entre eux, la terminale constitue ainsi le premier moment d'investissement scolaire véritablement soutenu, avec une intensité et une régularité qu'ils n'avaient pas jusque-là expérimentées. Maëlle revient sur cette première expérience d'investissement scolaire réellement soutenu :

C'était la première fois que je m'y mettais vraiment, je commençais à mieux me comprendre au niveau méthode de travail... mais c'était épuisant, je ne pouvais pas faire ça dans toutes les matières en même temps. (Maëlle)

Le propos de Maëlle fait apparaître à la fois la nouveauté de l'engagement et son coût. Elle commence à identifier ce qui peut fonctionner pour elle, mais elle le fait au moment même où il faut produire des résultats. Cette confrontation tardive aux exigences scolaires reste toutefois difficile à généraliser à l'ensemble des matières. Chercher, dans l'urgence, des manières de travailler sans appui extérieur ni repères stabilisés sur ce qui fonctionne suppose en outre un coût cognitif et émotionnel élevé pour l'enquêtée. Lorsque des appuis existent, ils ne lèvent pas cette difficulté, mais permettent parfois d'en contenir une partie en fournissant des repères ponctuels ou un cadre de travail plus soutenu. Jérémy explique que l'obtention de son baccalauréat tient avant tout à l'appui d'un professeur particulier financé par ses parents :

En terminale... mon père a dit qu'il fallait à tout prix qu'on me prenne un prof particulier [...]. C'est grâce à lui que j'ai mon bac. [Et à côté, tu travaillais aussi les autres matières ?] Non. Franchement, je ne voyais pas ça comme prioritaire. (Jérémy)

Cependant, les apprentissages méthodologiques restent cantonnés à un périmètre étroit, celui des matières travaillées avec ce professeur particulier. Les coefficients élevés des disciplines scientifiques renforcent encore cette hiérarchisation des efforts. En dehors de cet accompagnement, Jérémy décrit au contraire une difficulté durable à se mettre au travail, dès lors qu'aucun cadre extérieur ne vient soutenir ou organiser son engagement scolaire. Comme c'est le cas pour une part des enquêtés, le cas de Nicolas montre que les exigences anticipées du baccalauréat et les premières formes d'investissement plus soutenu peuvent fonctionner comme un premier repère concret des attentes scolaires à venir. Faute de pouvoir s'appuyer sur un entourage familial maîtrisant les codes scolaires ou sur des ressources financières permettant d'externaliser une partie du travail d'apprentissage, il trouve dans ses groupes de pairs les appuis qui lui manquent ailleurs. À mesure que le baccalauréat approche, le travail en groupe lui permet de trouver, dans l'échange, des repères méthodologiques et un cadre d'engagement qu'il ne parvient pas à stabiliser seul :

En terminale, j'avais pris l'habitude de travailler en groupe. On se partageait nos méthodes, nos conseils, ça m'aidait à mieux voir comment m'y prendre pour le bac. Et en même temps, je voyais bien que, pour la suite, il faudrait que je sois plus carré dans ma façon de travailler. (Nicolas)

À travers cette remobilisation, le baccalauréat fonctionne aussi comme un révélateur anticipé des exigences du supérieur. Il fait apparaître, chez Nicolas, la nécessité de construire un rapport au travail plus organisé et plus méthodique. Les appuis des pairs restent liés à l'urgence de l'examen, mais ils amorcent déjà une tension vers l'après, en rendant perceptible l'écart entre les ajustements de fin de lycée et les attentes qu'il associe à la suite de ses études⁴⁸. Ce repère reste toutefois partiel et encore flou. Il ne donne pas accès, à proprement parler, à une connaissance précise de ce que sera le supérieur. Il contribue plutôt à faire pressentir, de manière encore incertaine, qu'un engagement plus régulier, plus organisé et plus autonome sera désormais attendu. Plus généralement, les mobilisations observées dans cette période prolongent davantage les logiques de « scolarité de survie » (cf. 3.1) qu'elles n'en marquent une véritable rupture. L'engagement reste largement indexé à la peur de la

⁴⁸ La capacité à s'appuyer sur un groupe de pairs engagés dans la réussite constitue un facteur différenciateur majeur dans les parcours universitaires des enquêtés, analysé dans la deuxième partie de ce rapport. L'accès à de tels groupes conditionne pour plusieurs enquêtés la possibilité de bénéficier d'informations sur les codes du supérieur, d'un soutien moral dans les moments de doute, d'aides méthodologiques concrètes et d'un partage de stratégies face aux exigences académiques.

sanction (ici, ne pas accéder au supérieur) et, bien souvent, concentré sur les matières jugées décisives ou plus accessibles. Ces ajustements permettent de tenir jusqu'au baccalauréat et, parfois, de contenir l'angoisse de l'après, mais ils demeurent souvent trop tardifs pour stabiliser des dispositions durables à l'effort.

Ainsi, cette période montre combien une large partie des enquêtés se trouve prise dans des temporalités scolaires et procédurales qui se superposent sans toujours se laisser clairement hiérarchiser. L'urgence du baccalauréat absorbe une part importante de l'attention, mais elle se combine aux premières exigences de l'orientation et à la nécessité de formuler des vœux dans un contexte perçu comme incertain. Cette concordance des échéances brouille les repères, entretient l'anxiété et laisse souvent les enquêtés peu armés pour élaborer leurs choix avec une connaissance précise des formations. La fin du secondaire prépare ainsi moins un choix pleinement instruit qu'une recherche, sous contrainte, d'une place jugée à la fois accessible et tenable dans le supérieur. C'est cette élaboration des candidatures sous incertitude que nous examinons à présent.

4.2 Sécuriser l'accès au supérieur et réduire l'incertitude : la Licence générale locale comme choix sous contraintes géographiques, financières et affectives

Après avoir examiné plus largement la tension croissante qui caractérise la fin du secondaire, de la préparation des dossiers jusqu'à l'attente des réponses puis au baccalauréat nous revenons ici plus précisément au moment de la composition des vœux, dans un contexte où l'anticipation encore floue des échéances à venir, loin d'apaiser les incertitudes, nourrit au contraire l'inquiétude en raison même de leur superposition. Si les vœux formulés portent la trace de mécanismes d'auto-sélection socialement différenciés⁴⁹, il s'agit ici de comprendre comment, dans une séquence déjà travaillée par l'incertitude, les enquêtés composent leurs candidatures. Nous revenons d'abord sur les logiques de diversification des candidatures, afin de montrer comment les enquêtés cherchent à réduire l'incertitude propre à l'admission et à trouver une place dans le supérieur, au moyen de listes de vœux largement structurées autour de la Licence générale. Nous examinons ensuite la manière dont les contraintes géographiques, financières et affectives resserrent l'horizon des possibles, notamment lorsque la décohabitation ne paraît pas soutenable, sans empêcher tout à fait certaines tentatives, parfois encore imprécises, d'en élargir les contours.

Dans le corpus, la place centrale (voire quasi exclusive) de la Licence générale dans les listes de vœux ne renvoie pas d'abord à une adhésion nette et stabilisée à cette voie. Elle traduit également des usages différenciés de la Licence comme support de sécurisation dans un espace d'orientation perçu comme peu lisible, concurrentiel et chargé d'incertitude⁵⁰. Les entretiens montrent en effet que, pour beaucoup d'enquêtés, candidater en Licence consiste avant tout à réduire le risque de se retrouver sans solution à l'issue de la terminale. Cette logique ne prend toutefois pas partout la même forme. Selon les cas, il s'agit d'assurer l'obtention d'une place dans le supérieur, de préserver l'entrée dans une filière dans laquelle l'enquêté estime encore pouvoir s'engager, d'accompagner le recul progressif d'ambitions initialement plus élevées ou, à la marge, de composer avec une difficulté plus profonde à choisir. Ces stratégies gagnent à être replacées dans un cadre plus large. Les données nationales confirment que la Licence occupe une place importante dans les candidatures formulées sur Parcoursup. Elles montrent toutefois aussi qu'à l'échelle d'ensemble, elle s'insère souvent dans des listes de vœux plus diversifiées que celles observées dans notre corpus.

⁴⁹ Les travaux sur l'accès à l'enseignement supérieur démontrent, en ce sens, que les différenciations sociales au sein des filières d'études se construisent en amont, dans la composition des vœux et les mécanismes d'auto-sélection, en fonction du niveau scolaire, de l'origine sociale, du genre et de l'ancrage territorial. À noter que la mise en place de Parcoursup a peu modifié les niveaux globaux de ségrégation à l'entrée (Bechichi et al., 2021), même si certains effets apparaissent dans certaines formations en tension et selon les territoires (Rossignol-Brunet & Frouillou, 2023).

⁵⁰ Cette centralité de la Licence générale tient aussi à plusieurs éléments déjà mis en évidence dans le rapport. Elle renvoie d'abord à la peur de rester sans solution à l'issue de la procédure. Elle s'inscrit également dans un cadrage institutionnel qui présente cette voie comme la poursuite la plus attendue pour les bacheliers généraux aux résultats jugés suffisants. Elle tient aussi à un déficit durable d'information sur les formations et leurs débouchés, ainsi qu'à une distance aux acteurs de l'orientation qui limite l'exploration d'alternatives plus diversifiées.

Encart n°7 : La Licence au cœur des vœux, avec des écarts marqués selon le baccalauréat et des choix hors périmètre académique fréquents

Moiteaux (2025) met en évidence une forte différenciation des listes de vœux selon la série de terminale, dans un contexte où le nombre de candidatures confirmées décroît nettement des voies générales aux voies professionnelles. Les candidats issus des voies générales formulent en moyenne 16,9 vœux confirmés, contre 12,6 pour ceux des voies technologiques et 8,0 pour ceux des voies professionnelles, pour une moyenne de 14,3 sur l'ensemble des candidats. Au niveau agrégé des vœux confirmés, les candidatures en Licence représentent environ 30 % des vœux. Cette moyenne recouvre des écarts marqués selon la voie : la Licence représente 43 % des vœux en voie générale, 15 % en voie technologique et 7 % en voie professionnelle, tandis que les BTS dominent dans les listes des candidats issus des séries technologiques (44 %) et professionnelles (71 %). En outre, parmi les candidats qui formulent au moins un vœu en Licence (70 %) seulement 14 % ne sélectionnent qu'un seul type de formation dans leur liste, 25 % en sélectionnent deux, 32 % trois, 19 % quatre et 10 % cinq ou plus. Par ailleurs, près de 90 % des candidats ayant formulé un vœu en CPGE, en école d'ingénieurs ou en école de commerce candidatent également en Licence (*ibid.*, p. 2). Enfin, près de 75 % des lycéens de terminale formulent au moins un vœu en dehors du périmètre académique de leur établissement.

Ce décalage permet de mieux qualifier la spécificité des enquêtés étudiés ici. Chez eux, la Licence apparaît souvent de manière plus resserrée comme un appui face à l'incertitude. Pour autant, les entretiens montrent aussi que cette sécurisation s'élabore dans un rapport particulièrement inquiet à l'orientation. L'accès à la Licence est souvent décrit comme sélectif, concurrentiel et incertain. Cette représentation n'est pas entièrement déconnectée du fonctionnement concret des admissions. Même lorsqu'elle relève juridiquement d'une formation non sélective, la Licence reste soumise à des capacités d'accueil, à des classements et à des listes d'attente. Les candidats font donc bien l'expérience d'une mise en concurrence. Mais le corpus indique aussi que cette perception repose souvent sur une connaissance partielle de l'offre de formation. Elle tend à rapprocher dans une même appréhension des filières distinctes (Licences, BTS, BUT, CPGE, etc.).

La centralité de la Licence s'inscrit ainsi dans un rapport à l'orientation marqué à la fois par une expérience concrète de la concurrence, par une faible lisibilité de l'espace des formations et par une forte préoccupation quant à la nécessité de sécuriser son avenir dans un contexte déjà très anxiogène (cf. 4.1). C'est dans cet espace de tension que prennent forme les stratégies de candidature observées dans les entretiens. La stratégie la plus fréquente consiste à multiplier des vœux en Licence générale dans des filières disciplinaires proches. L'enjeu principal consiste à garantir l'obtention d'une place. Cette logique est souvent soutenue par des injonctions professorales à « mettre des vœux », comme le rapportent nombre d'enquêtés. Imane en offre une illustration directe :

J'ai fait 7 vœux... presque que des Licences à l'Université de Lille. On m'avait dit « mettez des vœux », alors j'ai rempli [quelques filières connexes en langues et cultures] pour être sûre d'avoir quelque chose, avec un vœu [en droit, économie, gestion] « au cas où ». (Imane)

Les différentes Licences sont perçues comme suffisamment proches les unes des autres pour limiter à la fois le risque de se retrouver sans affectation et celui d'intégrer une formation trop éloignée de ce que l'on se sent capable d'investir. Pour autant, au-delà du cas d'Imane, dans de nombreux parcours, cette logique produit bien souvent des vœux peu différenciés, faiblement adossés à une connaissance précise des contenus, des attendus et des débouchés (cf. 5.). Cette première logique constitue la trame la plus fréquente du corpus. Dans d'autres parcours, cette même multiplication de vœux en Licence générale répond à un enjeu un peu différent. Elle permet moins de choisir positivement une filière que de maintenir ouverte une entrée dans le supérieur, tout en rendant plus supportable le recul d'autres ambitions et en sécurisant le rapport à l'avenir. Cette logique apparaît notamment chez une partie des enquêtés issus de milieux favorisés, dont les résultats se sont progressivement éloignés, au fil du lycée, de leurs aspirations initiales. Faute de temps, d'appuis suffisants ou d'une alternative déjà stabilisée, ils maintiennent des candidatures qui ouvrent une issue dans le supérieur sans imposer un renoncement immédiat à des horizons plus sélectifs. Anna l'exprime très clairement lorsqu'elle revient sur la manière dont ses doutes scolaires l'ont amenée à compléter son projet initial par une série de vœux en Licence jugés plus accessibles :

Au fil du lycée, surtout en terminale, je ne savais pas si j'avais le niveau... j'avais peur d'échouer, donc je ne voulais pas me faire de faux espoirs [...]. Je voulais passer le concours [d'une école prestigieuse]... à côté j'ai mis neuf vœux par sécurité dans les SHS et en littéraires pour être sûre d'être prise. (Anna)

Chez Anna, la multiplication des Licences ne vise donc pas seulement l'obtention d'une place. Elle permet aussi d'accompagner, sans rupture trop brutale, la mise à distance d'un horizon plus sélectif. Les vœux en Licence fonctionnent ici comme une protection à double titre. Ils garantissent une solution dans le supérieur et rendent

plus supportable la révision progressive des possibles. Cette logique de sécurisation par adossement ne concerne pas uniquement ces parcours. Elle se retrouve aussi, sous d'autres formes, chez des enquêtés issus des voies technologique et professionnelle, lorsque les Licences souhaitées s'accompagnent de candidatures dans des formations présentées comme plus accessibles, plus raisonnables ou plus soutenables par l'entourage scolaire ou par les pairs, en particulier des BTS, plus rarement des BUT ou d'autres filières professionnalisantes et courtes. L'enjeu reste bien, là encore, de sécuriser l'avenir. Mais cette sécurisation s'élabore dans un espace de possibilités déjà davantage contraint par les verdicts scolaires antérieurs et par la hiérarchie incorporée des filières (cf. 2.2 et 3.3), malgré un désir marqué d'accéder à la Licence générale. Les vœux hors Licence ne renvoient pas alors nécessairement à une préférence première pour ces formations. Ils expriment plus souvent une manière d'élargir les issues praticables, tout en tenant compte de chances d'accès perçues comme inégales selon les filières. D'une autre manière, Étienne est le seul bachelier général du corpus à avoir formulé un vœu en BTS. Il envisage cette candidature, notamment pour l'alternance, comme une option plus réaliste, tout en évoquant que son profil l'y place dans une position fragile :

J'avais aussi mis un BTS dans ce secteur, pour l'alternance [tu le voyais à quel « niveau » ce vœu ?] Beh quand même en premier, même si je n'y croyais pas trop [...]. De toute façon, j'ai eu « raison ». (Etienne)

La formule « *j'ai eu raison* » donne ainsi à voir une rationalisation après coup d'un échec en partie attendu. Sans permettre de généraliser à l'ensemble des bacheliers généraux du corpus, ce cas rappelle néanmoins que, comme nous l'avons déjà montré plus haut (cf. 2.2), le resserrement des possibles touche aussi certains d'entre eux. Lorsque la Licence n'est pas pleinement investie comme destination souhaitable, les alternatives situées en deçà d'elle dans la hiérarchie des voies du supérieur ne s'imposent pas pour autant comme des solutions facilement appropriables⁵¹. Ces configurations prolongent toutes, malgré leurs différences, la logique majoritaire mise au jour dans le corpus. Dans la plupart des cas, la sécurisation passe bien par une multiplication de vœux en Licence générale, quitte à lui associer d'autres candidatures, à en infléchir le sens selon les parcours ou à s'en servir comme appui pour réviser progressivement d'autres ambitions. Cette centralité de la Licence n'épuise toutefois pas l'ensemble des pratiques observées. Une seconde configuration, moins répandue sans être marginale, repose en effet sur une limitation volontaire des candidatures. Dans ces cas, l'objectif n'est plus seulement d'obtenir une place dans le supérieur. Il consiste aussi à éviter une admission dans une filière qui serait vécue comme trop éloignée de ses intérêts, ou trop difficile à investir durablement. Nicolas exprime très clairement cette autre manière de sécuriser son avenir, qui articule recherche d'admission et souci de préserver une cohérence minimale entre la filière obtenue et ce qu'il se sent capable de poursuivre :

Je n'ai pas mis beaucoup de vœux : surtout une ou deux voies qui me parlaient vraiment... je n'avais pas envie d'aller « ailleurs », j'voulais être pris hein mais voilà, pas juste « être pris ». (Nicolas)

Ici, ce qui s'apparente à un pari l'expose davantage aux aléas de la sélection. En contrepartie, ce choix lui permet de préserver les conditions subjectives d'un engagement possible dans la filière obtenue. La sécurisation ne porte donc plus seulement ici sur l'accès au supérieur. Elle porte aussi sur la possibilité même de s'y maintenir. À la marge, enfin, quelques situations font apparaître une stratégie plus fragile encore, dans laquelle il s'agit de composer avec une difficulté plus profonde à choisir. Malgré le renforcement des attentes institutionnelles en matière d'orientation, la difficulté à hiérarchiser les vœux ou à envisager une suite d'études cohérente avec un projet d'avenir déterminé s'inscrit alors dans des fragilités plus anciennes⁵². Dans ces conditions, la plateforme devient de fait l'instance qui arbitre à la place de l'enquêté. Quelques enquêtés, à l'image de Julien, peinent davantage à construire leurs choix. Dans son cas, l'énumération des vœux, ponctuée d'un rire, donne à voir à la fois la conscience de leur arbitraire et l'absence d'alternative réellement disponible :

J'savais pas me décider alors j'ai tout mis [une filière en sciences humaines et sociales], [une filière en langues], [une autre filière en sciences humaines et sociales], [une filière en droit, économie et gestion] (rire). (Julien)

L'accumulation des candidatures signale l'impossibilité de départager des vœux peu investis, dans un contexte où il faut malgré tout formuler des choix. L'admission tend alors à prendre la forme d'un fait extérieur plus que d'un acte réellement choisi, ce qui rend d'autant plus probable une entrée dans le supérieur sans adhésion stabilisée à la filière obtenue. Pour conclure ce premier temps du développement, il semble que, pour les enquêtés qualifiés

⁵¹ Chez certains enquêtés, nous avons pu observer que le resserrement des possibles suscite rétrospectivement une forme de rancœur, au terme de leur passage dans le supérieur, face à des horizons d'orientation perçus comme étroits, peu explicités ou insuffisamment ouverts.

⁵² Elle prolonge un horizon d'avenir peu stabilisé, un manque d'appuis pour relier scolarité et projet d'études, des habitudes de travail construites dans l'urgence ainsi que, plus largement, des épreuves biographiques ou scolaires ayant durablement réduit la prise sur le parcours (cf. 3.2).

ici de « décrocheurs », la composition des vœux, malgré la diversité des configurations observées, s'organise largement autour d'une même exigence de sécurisation face à la norme fortement intériorisée de « trouver sa place » dans le supérieur. Sous l'effet croisé des conseils professoraux, des attentes institutionnelles, des inquiétudes parentales et d'une perception souvent incertaine des chances d'admission, la Licence générale tend ainsi à devenir le support central des choix d'orientation dans un contexte vécu comme largement anxiogène (cf. 4.1).

Un second axe d'analyse concerne la localisation des candidatures. Dans notre corpus, le recentrage sur l'offre de proximité doit d'abord être rapporté à la composition même du corpus, largement issu du Nord et, pour une part importante, d'espaces périurbains relativement proches de Lille. Cette configuration invite à la prudence. Elle contribue probablement à la faible place des vœux formulés hors du périmètre local. Pour autant, le poids de l'offre lilloise ne saurait être réduit à un simple effet de recrutement du corpus. Les entretiens montrent qu'il se construit au croisement de plusieurs logiques, qui resserrent très tôt l'espace des possibles. Le recentrage sur Lille procède plus largement d'un arbitrage entre des contraintes matérielles, des attaches affectives et des représentations positives de l'offre locale. La difficulté à envisager une décohabitation durable, la crainte de faire peser un coût trop important sur la famille, l'acceptation de temps de transport élevés lorsque l'établissement reste malgré tout accessible, mais aussi la valorisation de Lille comme ville étudiante légitime et désirable, convergent pour limiter l'exploration d'autres formations pourtant disponibles ailleurs. Les arbitrages géographiques réduisent ainsi en amont le champ des possibles et contribuent à faire de l'offre locale l'horizon le plus praticable.

Cette logique s'inscrit dans un cadre plus général de faible décohabitation à l'entrée dans le supérieur. Les travaux consacrés aux conditions étudiantes montrent que celle-ci demeure socialement différenciée et plus difficile dans les milieux populaires, en raison du coût du logement, de la faiblesse des ressources disponibles et du caractère rarement suffisant des aides existantes (Dietrich-Ragon, 2021)⁵³. Dans le corpus, cette contrainte ne se traduit pas seulement par le renoncement explicite à un départ. Elle agit plus tôt, au moment même où les candidatures se composent, en disqualifiant d'emblée certaines options perçues comme trop coûteuses ou trop lourdes à faire porter aux proches. Le raisonnement d'Ambre le montre nettement. Lorsqu'elle revient sur ses hésitations, elle rapporte moins un arbitrage entre formations qu'une réduction anticipée des possibles sous l'effet des coûts qu'impliquerait une mobilité résidentielle :

***Je m'étais aussi renseignée ailleurs, mais sans logement et avec les frais, on a vite laissé tomber...
J'voulais pas être un « coût » pour ma famille, me sentir moins responsable [à quels niveaux ?]
j'pense sur mes études, c'est une pression quand même tout cet argent. (Ambre)***

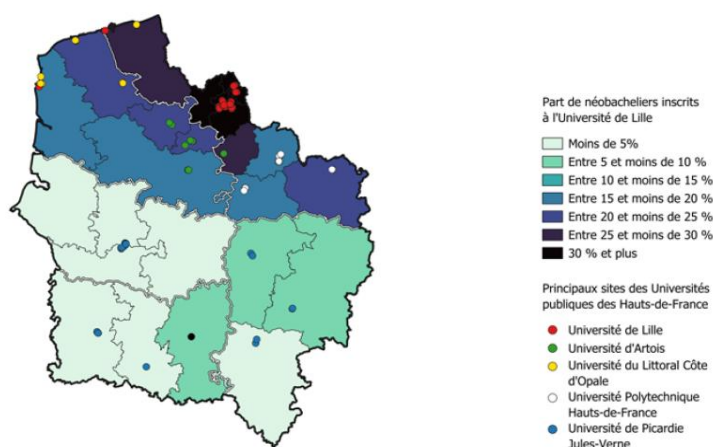
Son arbitrage repose d'abord sur le souci de ne pas alourdir les dépenses familiales. Il laisse voir l'intériorisation d'une dette potentielle envers la famille, qui conduit à redéfinir ce qu'il paraît légitime ou raisonnable de demander. Dans cette perspective, rejoindre l'Université de Lille, malgré plus d'une heure de trajet, apparaît encore comme une solution acceptable. Son cas éclaire une configuration plus large du corpus. Plusieurs enquêtés issus des espaces périurbains acceptent des déplacements quotidiens importants dès lors qu'ils permettent d'éviter les coûts et les incertitudes d'une décohabitation. Ce recentrage sur l'offre de proximité s'appuie aussi sur des représentations positives de Lille comme ville étudiante légitime, attractive et suffisamment dotée pour constituer un horizon désirable en soi. Les discours professoraux et, parfois, familiaux, contribuent à renforcer ce cadrage. Manon le restitue clairement lorsqu'elle explique que l'image favorable de Lille, relayée par ses enseignants, a conforté ses candidatures locales :

Ma prof d'anglais disait que Lille c'est une super ville étudiante, que l'université ici c'est bien, alors ça m'a confortée [...]. J'ai surtout regardé Lille. (Manon)

Les contraintes matérielles ne disparaissent pas pour autant. Elles se combinent ici à une représentation favorable de Lille comme espace étudiant accessible et légitime. Le recentrage sur l'offre de proximité ne repose pas uniquement sur des considérations budgétaires ou logistiques. Il est aussi conforté par des discours professoraux qui valorisent l'Université de Lille et rendent ce choix local plus évident, plus rassurant et plus désirable. Cette logique prend un relief particulier dans notre corpus, largement composé d'enquêtés originaires du Nord et,

⁵³ L'enquête Conditions de vie des étudiants menée par l'ODiF auprès des étudiants de l'Université de Lille en 2019 confirme que la décohabitation étudiante relève d'un processus progressif. L'ODiF distingue une décohabitation partielle, lorsque l'étudiant retourne au domicile parental au moins une fois par mois, et une décohabitation totale lorsque ces retours sont moins fréquents, voire inexistantes. Avant 21 ans, 57 % des étudiants connaissent une forme de décohabitation, mais celle-ci reste très majoritairement partielle, avec 41 % de décohabitation partielle contre 16 % de décohabitation totale. Avec l'âge, la décohabitation progresse nettement, de 66 % entre 21 et 22 ans à 80 % à 23 ans et plus, sous l'effet d'une hausse marquée de la décohabitation totale, qui passe de 27 % à 48 %, tandis que la décohabitation partielle recule légèrement, de 39 % à 32 %. Les écarts sociaux apparaissent plus contenus dans cette source, tous profils confondus, la décohabitation concernant 68 % des étudiants d'origine très favorisée contre 62 % de ceux d'origine très défavorisée (Rapport n° 5, mai 2020).

souvent, de ses espaces périurbains proches. Cette configuration invite à lire avec prudence la faible place des candidatures formulées hors du périmètre local. Elle n'en invalide pas pour autant l'analyse. Les données régionales rappellent en effet le poids d'une offre localement très dominante. À l'échelle des Hauts-de-France, l'Université de Lille exerce une forte attraction sur son vivier de néobacheliers, particulièrement dans le bassin métropolitain et dans les couronnes nord et ouest.



Source : Base administrative des inscriptions (APOGÉE) / Rectorat des Hauts-de-France

Aide à la lecture :

En 2024-2025, entre 5% et 10% des néobacheliers de l'année 2024 des bassins éducatifs de Saint Quentin - Chaulny, Oise orientale et Laon-Hirson se sont inscrits à l'Université de Lille

31- Lycées publics et privés sous contrat.

Figure 2. Part des néobacheliers de la région académique des Hauts-de-France

Source : Repères statistiques 2025, p.14

Si cette attractivité décroît à mesure que l'on s'éloigne, elle demeure élevée au regard de la présence d'autres établissements sur le territoire. En 2025, 66 % des étudiants de l'Université de Lille proviennent des Hauts-de-France, dont 26 % spécifiquement de la MEL (ODiF, Repères statistiques, p. 9). Ces données ne suffisent pas à expliquer, à elles seules, les choix observés dans le corpus. Elles permettent néanmoins de mieux les situer, en rappelant le poids d'une offre localement très visible, fortement dominante et portée par une image positive de Lille comme pôle étudiant. Cette attractivité contribue à installer l'Université de Lille comme un horizon ordinaire et légitime de poursuite d'études, en particulier pour les enquêtés issus des territoires les plus proches.

Les candidatures hors du périmètre local, qui engagent une décohabitation, relèvent d'une tentative, plus incertaine, de desserrer les contraintes de l'ancrage local. Ce type de vœux demeure toutefois minoritaire chez les enquêtés originaires du Nord. Nous les retrouvons plus fréquemment chez ceux issus d'autres espaces de la France hexagonale et, plus encore, chez les enquêtés venus de l'étranger ou des territoires ultramarins, pour lesquels l'éloignement résidentiel constitue souvent une condition même de l'accès au supérieur⁵⁴. D'un côté, lorsqu'ils existent, ces vœux peuvent traduire une aspiration à l'émancipation. Le récit de Nathan montre qu'au moment de formuler ses vœux, ce qui domine, c'est la possibilité de rompre avec son foyer familial : « On nous a dit de bourrer les vœux [...]. J'attendais le premier qui me dit "oui", Je voulais partir de chez moi ! » (Nathan) Chez Orlane, le désir de mobilité prend une tonalité moins contrainte :

Je voulais dire, j'avais 18 ans, je voulais commencer à voir ce que ça faisait d'aller dans une grande ville, une grande fac, avec beaucoup de gens que je ne connaissais pas [...]. Beh Lille c'était un peu la grande ville. J'avais déjà été quelques fois, mais je n'avais pas encore de repères. Donc, c'était un peu la grande ville inconnue où il allait y avoir plein d'événements, etc. etc. (Orlane)

Le désir de mobilité ne renvoie pas seulement au fait de quitter le domicile familial. Il engage aussi l'attrait d'un espace urbain perçu comme plus dense, plus anonyme et plus ouvert, où il devient possible d'éprouver d'autres sociabilités et d'élargir ses horizons. Son propos rejoint ici les analyses d'Amsellem-Mainguy (2023), qui montre que, pour les jeunes femmes enquêtées en milieu rural, aller étudier en ville prend souvent le sens d'un desserrement des interconnaissances locales, des réputations et du contrôle social, tout en ouvrant des marges d'expérimentation de soi plus larges. Dans tous les cas, parmi les quelques candidatures formulées hors du

⁵⁴ Nous reviendrons plus spécifiquement sur ces configurations en 5.3, tant elles engagent des enjeux particuliers de mobilité, de ressources et d'appropriation de l'entrée dans les études supérieures.

périmètre local pour nos enquêtés, ces dernières fonctionnent d'abord comme un levier d'autonomie et précèdent souvent la réflexion sur les contenus de formation, au risque d'une préparation matérielle et académique plus fragile (cf. 5.1)⁵⁵. Enfin, un autre fait important ressort des entretiens. Une part non négligeable des enquêtés formule des vœux en dehors de leur périmètre local dans l'espoir de trouver une formation, sans que cette ouverture géographique s'inscrive toujours dans un projet réellement construit, comme le montre le cas de Gabin :

Je me suis inscrit dans plusieurs villes même [dans les Outre-Mer], j'avais vraiment avoir [filière dans les sciences] [...]. Mes parents me prenaient pour un fou (rires) : « Comment tu vas y aller et payer ?! » Je savais pas, je voulais surtout faire quelque chose qui me plaît, je me sentais prêt à partir même si c'était irréaliste et en même temps j'en avais pas envie... (Gabin)

Rétrospectivement, plusieurs enquêtés dans cette situation reconnaissent que la perspective d'une mobilité restait largement théorique. Même avec un soutien financier minimal, les conditions d'une décohabitation durable n'auraient sans doute pas été réunies. Dans ce type de configuration, le désir, souvent relatif, de mobilité ne renvoie donc pas seulement à l'attrait d'un départ. Il fonctionne aussi comme une manière de ne pas renoncer trop tôt à la filière ni de se rabattre immédiatement sur d'autres vœux, plus sécurisés mais moins désirés. Il donne ainsi à voir les pressions qui pèsent sur des enquêtés aux ressources limitées, pris dans des arbitrages contraints et parfois conduits à faire le pari d'un départ au risque de fragiliser d'emblée les conditions mêmes d'un engagement stable dans le supérieur. Au sein de notre corpus, les vœux formulés hors du périmètre local sont souvent moins la conséquence d'un projet de mobilité pleinement construit, clairement ordonné autour d'une filière spécifique et fortement investie, qu'une tentative, inégalement soutenable selon les situations, de desserrer les contraintes locales, qu'il s'agisse de s'éloigner du foyer, d'accéder à un autre cadre de vie ou d'espérer trouver une place plus désirable dans le supérieur.

En définitive, les manières de formuler les vœux s'articulent étroitement, dans un moment largement vécu comme anxiogène, à la crainte de ne pas trouver sa place dans le supérieur. Sous l'effet conjoint de cette incertitude, des contraintes économiques, affectives et territoriales, les enquêtés tendent à privilégier l'offre de proximité et les solutions qu'ils jugent les plus tenables. Pour une large part du corpus, l'accès au supérieur se joue dans la recherche, sous pression, d'une place accessible, soutenable et susceptible d'éviter de se retrouver sans rien. Cette tension annonce ce que nous montrerons dans la dernière sous-partie de cette section. L'acceptabilité de la filière obtenue se construit aussi dans le soulagement d'avoir franchi les filtres de sélection et traversé des procédures d'accès au supérieur vécues comme anxiogènes.

⁵⁵ Sans se traduire nécessairement par une volonté de décohabitation, l'aspiration à l'indépendance s'exprime autrement chez certains enquêtés issus de milieux diplômés : nourris par des représentations positives de la vie universitaire héritées des expériences parentales, ils associent l'entrée dans le supérieur à une quête d'accomplissement intellectuel (cf. 5.3).

4.3 Première admission dans le supérieur : du soulagement d'avoir une place aux inscriptions de second choix

Pour clore cette partie, nous examinons la manière dont les enquêtés ont vécu et apprécié leur première admission dans le supérieur. La manière dont la formation obtenue est reçue, investie ou seulement tolérée pèse fortement sur l'entrée dans les études et, plus largement, sur la qualité de l'expérience de première année, qui constitue, comme nous le montrerons dans la seconde partie du rapport, un moment décisif des parcours de décrochage - souvent inscrits dans la durée. Si la mise en place de Parcoursup a supprimé la hiérarchie explicite des vœux qui structurait le dispositif APB (Frouillou et al., 2020), rendant ainsi moins lisible à partir des seules données administratives la question de l'adéquation entre vœu souhaité et formation obtenue, notre dispositif d'enquête a précisément veillé à interroger cette dimension auprès des enquêtés.

Encart n°8 (Repères ODiF) : Orientation initiale, sens donné à la formation et formes de réussite au semestre 1 puis à l'année

Pour l'ensemble de la population, toutes anciennetés confondues, interrogée pour l'enquête « Retour sur le semestre 1 », l'orientation initiale apparaît globalement conforme, avec 69 % des répondants déclarant avoir obtenu un vœu « primaire ». Toutefois, cette adéquation décroît nettement parmi les profils les plus fragilisés, où la modalité « vœu secondaire » devient plus fréquente : 24 % chez les « admis », 27 % chez les « non-admis actifs », 37 % dans le groupe « sortants vie active » et jusqu'à 40 % chez les « non-admis passifs » (ODiF, Rapport n°9, Janvier 2025). Ensuite, les données présentées dans l'Études & Synthèses n°39 prolongent ce constat. D'abord, les objectifs déclarés à l'entrée dans la formation s'associent étroitement à la typologie observée à l'issue du semestre 1. L'opposition la plus nette concerne les étudiants qui déclarent vouloir « obtenir à terme la Licence débutée ou en valider une partie » et ceux qui envisagent de « se réorienter en cours ou en fin d'année ». Les premiers accèdent beaucoup plus souvent au statut d'« admis » au S1 que les seconds, avec 49,2 % contre 21,9 %. Rapportés à l'ensemble de la population « profilée », ils se situent aussi légèrement au-dessus de la moyenne pour la part d'« admis » au S1, 49,2 % contre 46,7 %, et en dessous pour la part de « non-admis passifs », 10,2 % contre 12,5 %. Les seconds présentent au contraire un profil nettement plus fragilisé, avec 31,7 % de « non-admis passifs », soit plus du double du niveau observé dans l'ensemble de la population.

Dans un second temps, lorsque nous rapportons la réussite à l'année à la situation observée à la fin du semestre 1, ces écarts ne disparaissent pas, mais ils se resserrent chez les étudiants déjà « admis » au S1. Dans ce groupe, la réussite annuelle reste très élevée, même si elle est plus faible chez ceux qui souhaitent d'emblée « se réorienter en cours ou en fin d'année » que chez ceux qui visaient « obtenir à terme la Licence débutée ou en valider une partie », avec 88,5 % contre 95 %, pour une moyenne globale de 94,4 % parmi les « admis » au S1. En revanche, les écarts restent très visibles parmi les « non-admis actifs », dont le taux de réussite à l'année atteint 33,4 % lorsque l'objectif initial est « obtenir à terme la Licence débutée ou en valider une partie », contre 17,1 % lorsqu'il s'inscrit dans une logique de réorientation, pour une moyenne de 31,2 % dans l'ensemble de ce profil. L'écart demeure également lisible chez les « non-admis passifs », avec 12,2 % de réussite à l'année dans le premier cas contre 6,8 % dans le second. Ainsi, si la situation à la fin du S1 constitue bien le facteur le plus déterminant - ce que confirme également la régression logistique présentée dans ce même document, autrement dit, le modèle « toutes choses égales par ailleurs », le sens donné à la formation engagée continue de différencier les possibilités de maintien et de rebond au cours de l'année (Études & Synthèses n°39, Mai 2025).

Ces données confirment que l'écart entre vœu souhaité et formation obtenue constitue un enjeu structurant - sans évidemment surdéterminer les parcours dits de « décrochage » observés⁵⁶. Pour éclairer les formes de réception analysées au sein du corpus, nous distinguons trois types. Deux dominent nettement dans les entretiens, la « conformité enthousiaste » et l'« ajustement pragmatique ». Plus marginalement apparaît une troisième configuration, celle de la « concession contrainte », qui va de l'acceptation par défaut d'une filière peu désirée jusqu'au refus plus net d'une orientation jugée inacceptable.

⁵⁶ Plus précisément, ni la seule adéquation entre l'orientation obtenue et les désirs initiaux des enquêtés, ni la première année prise isolément ne déterminent à elles seules les ruptures ultérieures en Licence générale. Cette première année concentre plusieurs enjeux majeurs : la rencontre avec les premières difficultés académiques, la confrontation à une norme de réussite linéaire fortement intériorisée et, en cas d'échec ou de désajustement précoce, l'exposition au stigmate attaché aux parcours qui ne tiennent pas cette cadence attendue (cf. rapport n°12, partie 2).

Dans la première configuration, dite de « conformité enthousiaste » l'adhésion à la formation obtenue apparaît souvent immédiate, mais recouvre des situations distinctes. Elle peut confirmer un projet déjà stabilisé, valoir comme reconnaissance après un parcours fragilisé, ou tenir au soulagement d'avoir obtenu une place à la fois souhaitée et matériellement tenable. Sabrina en offre une première forme. Son parcours a été traversé par un redoublement et un changement d'établissement. L'admission vient alors consacrer un projet professionnel progressivement constitué dans les années précédentes :

J'avais mis plusieurs vœux, donc j'avais un peu peur... mais quand j'ai vu que c'était celui-là, j'étais vraiment soulagée et contente. C'est vraiment ce que je voulais faire, ça faisait un moment que je me voyais dans ce domaine. (Sabrina)

L'obtention de la place valide rétrospectivement un parcours d'effort, malgré les doutes accumulés sur sa propre légitimité. Le caractère positif de la réponse tient donc autant à l'adéquation entre le vœu et la formation qu'au fait d'avoir traversé avec succès une séquence d'orientation perçue comme incertaine. Chez Kylian, la réception très positive de l'admission prend une autre tonalité. L'obtention de la formation souhaitée ne confirme pas seulement une préférence. Elle répare aussi, au moins partiellement, le rabaissement symbolique associé à une orientation antérieure vécue comme imposée :

Mon premier vœu validé, c'était [une Licence dans les sciences] [...]. C'était celui qui m'intéressait le plus... toujours ce que j'ai voulu faire. J'étais vraiment très content après tout ce qui m'est arrivé [il fait notamment référence à son orientation vécue comme imposée en baccalauréat technologique]. (Kylian)

Kylian retrouve, par cette place, une continuité avec l'horizon scientifique qu'il disait viser plus tôt. L'intensité de la réaction ne renvoie donc pas seulement à une orientation réussie. Elle tient aussi au fait que la sélection universitaire vient contredire, au moins un temps, les limitations imposées plus tôt à son parcours. Le cas de William introduit une nuance supplémentaire à l'intérieur de cette première configuration. L'admission est d'autant plus fortement investie qu'elle survient après une série de refus et au terme d'un parcours scolaire interrompu avant d'intégrer le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) :

J'ai été rejeté partout sauf en musicologie... là c'était l'euphorie, très content, très fier... de me dire que je rejoins enfin le monde de « l'université » [comment ça ?] beh un peu ce grand truc, un lieu de savoir, intellectuel là où les connaissances avancent. (William)

Son enthousiasme porte sur la possibilité même d'entrer dans un univers qu'il valorise fortement et dont il avait, jusque-là, été tenu à distance. L'obtention de cette place opère ici comme une forme de réparation symbolique. Dans d'autres parcours, la réception positive de l'admission tient aussi au fait que la place obtenue soit matériellement soutenable. Comme nous l'avons montré, les enquêtés tendent, dans la composition de leurs vœux, à en formuler certains en dehors de leur périmètre géographique accessible sans décohabitation, bien que cette projection demeure, au moment où elle est formulée, largement théorique (cf. 4.2). Pour eux, l'obtention d'une place à l'Université de Lille, relativement proche de leur lieu de résidence, constitue un fort soulagement. C'est ce que dit Marine, issue d'un milieu modeste, lorsqu'elle revient sur son admission après une période d'attente éprouvante :

C'était vraiment l'Université de Lille pour moi, c'était mieux financièrement. Je me voyais pas ailleurs, ça aurait été trop galère. J'étais vraiment contente d'avoir des études à côté de chez moi. (Marine)

L'adhésion exprimée ne renvoie donc pas nécessairement à une confiance installée dans la filière elle-même. Elle peut aussi désigner le fait d'avoir obtenu une place praticable, au terme d'une séquence de sélection anxiogène. Au total, ces trajectoires de « conformité enthousiaste » traduisent d'abord la levée de la tension accumulée pendant les semaines d'attente. Ce soulagement donne aussi à voir un rapport à soi fragilisé, marqué par le doute quant à sa légitimité et à ses chances de réussite dans le supérieur. En ce sens, l'intensité du soulagement révèle rétrospectivement celle de l'incertitude qui l'a précédé.

Dans une seconde posture, dite d'« ajustement pragmatique », les enquêtés acceptent alors une formation qu'ils n'avaient pas placée tout en haut de leurs préférences, mais qu'ils jugent suffisamment proche, acceptable ou simplement préférable à l'absence d'admission. Deux cas de figure reviennent le plus souvent. Dans certaines situations, l'acceptation permet de préserver une continuité minimale de projet. Dans d'autres, elle consiste surtout à valider une place disponible, en remettant à l'expérience des études le soin de confirmer ou non le choix effectué. Jérémie illustre la première de ces logiques. La formation retenue n'est pas celle qu'il visait initialement, mais elle lui semble maintenir une proximité suffisante avec son intérêt premier :

En premier j'avais [une filière des arts appliqués sélective], puis j'ai choisi [une filière voisine en design et culture matérielle] parce que c'était ce qui s'en rapprochait le plus, même si ça faisait mal au cœur au final. (Jérémy)

Le propos de Jérémy fait entendre à la fois la déception et le souci de préserver une cohérence minimale. La formation obtenue est acceptée parce qu'elle permet de rester dans un univers jugé proche du projet initial. L'ajustement est donc « pragmatique », mais il reste adossé à une continuité disciplinaire. Chez Anna, l'acceptation prend une forme plus incertaine. Elle ne repose pas sur une vraie continuité de projet, mais sur l'idée qu'une formation de second rang pourrait malgré tout convenir :

Accepter [une filière en SHS] ? Ça faisait partie de mes vœux derrière [filière sélective désirée] [...]. Je me suis dit : « On va voir, ça peut être bien ? (ton enjoué et interrogé) » (Anna)

Le « on va voir » est ici central. Il signale une entrée dans le supérieur encore peu assurée, où l'adhésion à la filière reste partielle et provisoire. Anna suspend son jugement et délègue à l'expérience à venir la validation ou l'invalidation du choix. Nathan incarne une forme plus désengagée encore de cet ajustement. Encouragé à multiplier les vœux, il accepte la première proposition disponible sans véritable travail d'appropriation, en reportant entièrement la question de l'adéquation entre ses aspirations et la formation finalement obtenue :

On nous a dit de « bourrer les vœux » [...]. Et quand Parcoursup m'a répondu, c'est [une filière en SHS] qui est arrivée en premier. Je me suis dit : « Allez, go, on dit oui » ... « J'espère que ça va être sympa ! » (Nathan)

Son témoignage illustre une logique présente dans plusieurs parcours. Sous la pression de ne pas « rester sans rien », la première proposition disponible tend à être acceptée sans tarder. Le fait d'entrer dans le supérieur, d'accéder au statut et à la vie étudiante, l'emporte alors sur l'adhésion à la filière elle-même. Celle-ci n'est pas totalement étrangère aux attentes de l'enquêté, mais elle passe nettement au second plan derrière le soulagement d'avoir une place et de pouvoir commencer ses études. Au global, cette logique d'« ajustement pragmatique » traduit moins une adhésion stabilisée à la filière obtenue qu'un compromis acceptable au regard des contraintes de la sélection. Elle permet d'entrer dans le supérieur et d'en préserver la continuité statutaire, mais au prix d'un engagement souvent plus précaire.

La troisième configuration, plus marginale dans le corpus, correspond à des situations de « concession contrainte ». Les enquêtés acceptent alors une formation qui n'occupait pas une place centrale dans leurs préférences, moins parce qu'ils y adhèrent que parce qu'elle permet d'éviter une rupture immédiate de parcours et de rester inscrits dans la continuité socialement attendue des études supérieures. L'enjeu ne consiste donc pas seulement à obtenir une admission. Il tient aussi au fait de ne pas rester sans affectation, de ne pas rester au domicile sans perspective et de ne pas se trouver publiquement exposé à une sortie prématurée du supérieur. Chez Marine, cette distance à la formation est présente d'emblée. L'entrée dans la Licence ne constitue pas l'aboutissement d'un choix, mais une solution provisoire permettant de tenir dans la norme de poursuite d'études en attendant mieux :

J'ai été d'abord acceptée en [une Licence littéraire]... c'était un deuxième choix, j'ai suivi l'avis des proches, j'avais [une autre formation] [...]. Je la vivais plus comme une année de transition en fait [...]. C'était vraiment « par défaut ». J'avais pas envie de rester à la maison et de traîner [...]. Je voulais quand même aller à la fac. (Marine)

L'inscription protège du risque d'interruption, mais l'enquêtée ne suspend pas la distance entre ses attentes initiales et la filière effectivement intégrée. L'accès aux études fonctionne ici comme maintien dans la norme de poursuite d'études, au prix d'un désajustement précoce, déjà anticipé par l'enquêtée elle-même. Mathias se situe dans une configuration proche, mais son cas montre plus nettement encore que la concession ne renvoie pas seulement à l'obtention d'un second choix. Elle s'inscrit aussi dans un rapport plus anciennement tendu aux études supérieures, travaillé par l'écart entre ses aspirations propres et les attentes qui pèsent sur lui :

[Tu m'as dit que tu « savais que t'allais pas rester longtemps », tu pensais déjà ça au moment de l'orientation ?] Beh ouais (rire) comme j't'ai dit, moi à la base, je voulais [une formation en lien avec le sport]... ça m'allait très bien, mais j'ai pas été accepté... je suis allé en [une Licence du champ droit-économie-gestion], pas le choix... ça me saoulait. (Mathias)

Le cas de Mathias montre que la « concession contrainte » ne tient pas seulement à l'obtention d'un second choix. Elle ravive aussi, dans son parcours, un rapport déjà tendu aux études supérieures, dans un contexte où l'injonction familiale à poursuivre des études longues contrariait depuis plus longtemps d'autres aspirations. Les quelques orientations relevant de la « concession » s'accompagnent souvent d'un sentiment d'amertume lié à l'impression d'avoir subi une affectation par défaut malgré les efforts fournis. Cette amertume se cristallise souvent autour du sentiment d'avoir subi une admission sans véritable reconnaissance. Les enquêtés ont le sentiment d'avoir fourni les efforts requis pour accéder au supérieur sans pour autant obtenir une place qui leur paraisse

réellement leur correspondre. L'affectation est alors vécue comme une admission sans véritable reconnaissance. Plusieurs considèrent dès lors leur inscription comme une solution provisoire, en attendant une « vraie place » plus conforme à leurs aspirations. Cette configuration donne à voir, de manière particulièrement nette, que l'entrée dans le supérieur peut relever moins d'un choix stabilisé que d'un maintien sous contrainte dans la norme d'études longues, au prix d'une fragilité initiale de l'engagement dans la filière. Dans sa forme la plus « marquée », cette « concession contrainte » fait naître chez deux enquêtés sur 27 du corpus un fort « *sentiment d'injustice* », tel que le documente Mizzi (*op. cit.*) à propos de ceux qui se retrouvent sans orientation ou avec une orientation de second choix. L'idée même d'accepter une autre filière devient impossible. Au moment des réponses Parcoursup, Alice voit son premier vœu dans une filière sélective refusée malgré des avis professoraux favorables :

Je n'ai pas compris ce qui s'est passé. J'avais les avis favorables de mes profs. J'avais un bon dossier, je ne vais pas le cacher. Mais il y avait très peu de place et je n'ai pas été sélectionnée. Je suis partie travailler direct. (Alice)

Elle interprète le refus comme un décalage inacceptable entre l'investissement consenti, les signes scolaires de légitimité dont elle disposait et le verdict finalement rendu. Les deux enquêtés concernés refusent alors cette première inscription et anticipent une césure dans leur parcours, sans pour autant renoncer à la valeur qu'ils accordent au diplôme. Ce refus traduit moins un désengagement vis-à-vis des études qu'un rejet de l'orientation imposée et du compromis qu'aurait représenté l'entrée dans une formation qu'ils ne jugent pas légitime pour eux. L'engagement dans les études s'en trouve ainsi fragilisé avant même l'entrée effective dans le supérieur, comme le montre Ménard : « *l'orientation par défaut ou l'orientation subie sont révélatrices d'un déficit de libertés de choix, qui peut conforter un sentiment de rejet de l'institution, susceptible d'accroître encore plus les inégalités sociales* » (2017, p. 133).

Pour conclure, la simultanéité entre la préparation du baccalauréat et les échéances de Parcoursup constitue pour les enquêtés un cadre fortement contraignant. Ils doivent à la fois répondre aux exigences scolaires immédiates et se projeter vers un avenir encore incertain. Qu'il s'agisse des situations de « conformité enthousiaste » ou des formes d'« ajustement pragmatique », les acceptations les plus positives de la première orientation reposent ainsi moins sur une adhésion pleinement éclairée à la formation obtenue que sur des arbitrages contraints, façonnés par l'urgence du calendrier, le manque d'information sur l'offre de formation et la nécessité de sécuriser une place. Cet enjeu pèse d'autant plus fortement qu'il s'agit, pour la plupart, d'une première entrée dans le supérieur. Comme primo-entrants, les enquêtés cherchent d'abord à « trouver quelque chose », c'est-à-dire à accéder au supérieur et au statut d'étudiant, ce qui tend à reléguer, au moins temporairement, la question de l'adéquation fine à la filière au second plan. Même lorsque les enquêtés se disent satisfaits de leur admission, cette satisfaction tient bien souvent au soulagement d'avoir obtenu une place et d'avoir franchi ce premier seuil, davantage qu'à une réelle maîtrise du dispositif d'orientation ou à une appropriation déjà stabilisée des spécificités de la formation. C'est souvent seulement dans un second temps, au moment de la confrontation aux exigences propres de la filière dans le supérieur, que cette adéquation est véritablement mise à l'épreuve.

4.4 Synthèse et transition - Une entrée dans le supérieur entre flou institutionnel, fatigue logistique et autonomie précaire

À mesure que s'approche la fin du secondaire, les enquêtés sont pris dans une séquence de plus en plus contraignante où se combinent hiérarchies entre voies, spécialisation disciplinaire, injonction à se projeter, charge procédurale de Parcoursup, pression du baccalauréat et contraintes matérielles liées à l'entrée dans le supérieur. Les matériaux montrent que cette configuration favorise des décisions de sécurisation, plus qu'une exploration structurée de l'offre de formation et la stabilisation d'un projet durable.

En résumé :

Une fin du secondaire sous contraintes : charge procédurale, incertitudes d'orientation et remobilisations tardives (4.1)

La fin du secondaire constitue, pour les enquêtés, une séquence de forte tension, marquée par la superposition du baccalauréat, de Parcoursup et des injonctions à se projeter dans le supérieur. Cette période clarifie rarement les démarches à suivre. Elle entretient au contraire une incertitude diffuse sur ce qu'il faut faire, sur ce qu'il convient de prioriser et sur la manière d'articuler des exigences scolaires et procédurales qui se renforcent sans se laisser nettement hiérarchiser. Pour les enquêtés, Parcoursup ne se réduit pas à une interface technique. La procédure impose de se repérer dans un espace de formation peu connu, de produire un dossier, d'attendre des verdicts incertains et de répondre dans des délais vécus comme resserrés. Elle transforme ainsi l'orientation en épreuve à part entière. Cette charge procédurale ne pèse pas de manière uniforme. Dans les voies générales, le travail de décodage et de présentation de soi repose plus souvent sur les proches. Dans les voies technologique et professionnelle, l'institution scolaire prend davantage en charge une partie de la préparation. Pour autant, même lorsque les enseignants accompagnent concrètement la constitution du dossier, l'attente des classements demeure le moment où se concentre l'essentiel de la pression. Plusieurs enquêtés décrivent une vigilance continue face aux listes d'attente, aux rangs d'appel et aux délais de réponse, dans une procédure qui tend à faire de leur parcours scolaire tout entier l'objet d'un jugement. Cette dimension prend une intensité particulière chez ceux dont le capital scolaire est le plus faible, qui vivent plus directement la procédure comme une mise à l'épreuve globale de leur valeur. Quelques enquêtés disposant d'appuis familiaux et scolaires coordonnés parviennent à contenir partiellement cette épreuve. Pour la majorité, toutefois, Parcoursup reste une expérience largement vécue comme solitaire, dans laquelle l'incertitude des classements et la pression des délais s'imposent sans que les conditions d'un choix véritablement instruit soient réunies. Dans ce contexte, la possibilité de garder la main sur la décision finale apparaît elle aussi inégalement distribuée. Certains enquêtés essaient de différer leur réponse pour préserver plusieurs options, mais cette maîtrise reste relative, puisqu'elle dépend du mouvement des listes et de la capacité à supporter l'attente. D'autres valident rapidement une proposition disponible, moins au terme d'un arbitrage stabilisé qu'en réaction à l'urgence et à la peur de perdre une place. La procédure tend ainsi à précipiter des décisions qui s'élaborent dans l'incertitude plus qu'elles ne procèdent d'un choix pleinement maîtrisé. Parallèlement, la pression conjointe du baccalauréat, de l'orientation et de la peur de ne pas trouver de place dans le supérieur suscite chez plusieurs enquêtés des remobilisations scolaires tardives. Pour certains, la terminale constitue le premier moment d'investissement scolaire véritablement soutenu. Ces remises au travail prennent des formes variées. Ces remises au travail prennent des formes variées, selon qu'elles s'appuient sur des ajustements méthodologiques menés seul, sur des soutiens extérieurs ou sur des appuis entre élèves fournis par l'entourage scolaire et relationnel. Dans tous les cas, elles permettent de mieux tenir face à l'échéance du baccalauréat et, parfois, de pressentir les exigences associées à la suite des études. Elles restent toutefois souvent trop tardives pour transformer durablement le rapport au travail scolaire. En ce sens, elles prolongent davantage les logiques de « scolarité de survie » qu'elles n'en marquent une rupture nette. La fin du secondaire, dans l'ensemble, apparaît moins comme un moment de clarification progressive des choix que comme une séquence où s'accumulent des attentes, des verdicts et des pressions difficilement maîtrisables. Les enquêtés doivent à la fois répondre à des exigences immédiates et anticiper un avenir encore flou.

Sécuriser l'accès au supérieur et réduire l'incertitude : la Licence générale locale comme choix sous contraintes géographiques, financières et affectives (4.2).

Dans le corpus, la place centrale de la Licence générale dans les listes de vœux renvoie moins à une adhésion stabilisée à cette voie qu'à son usage comme support de sécurisation dans un espace d'orientation perçu comme peu lisible, concurrentiel et chargé d'incertitude. Pour beaucoup d'enquêtés, candidater en Licence consiste d'abord à réduire le risque de se retrouver sans solution à l'issue de la terminale et à répondre à la nécessité, intériorisée, de trouver une place dans le supérieur. Cette logique prend toutefois des formes différenciées. La configuration la plus fréquente repose sur la multiplication de vœux en Licence générale dans des filières jugées proches les unes des autres. Il s'agit d'augmenter les chances d'obtenir une place, au prix de vœux parfois peu différenciées et faiblement adossées à une connaissance précise des contenus des formations et de leurs débouchés professionnels. Dans d'autres parcours, notamment parmi ceux issus des milieux plus favorisés, la Licence fonctionne moins comme un choix positif que comme un filet de sécurité permettant d'accompagner le recul progressif d'ambitions initialement plus élevées. Elle ouvre une issue dans le supérieur sans imposer un renoncement immédiat à des horizons plus sélectifs devenus plus incertains. Pour certains enquêtés issus des voies technologiques et professionnelles, cette sécurisation s'élargit à des vœux dans des filières présentées comme plus accessibles ou plus réalistes, notamment les BTS, plus rarement les BUT ou d'autres formations courtes. Il s'agit moins d'exprimer une préférence que d'élargir les issues praticables dans un espace des possibles déjà resserré par les verdicts scolaires antérieurs et par la hiérarchie imposée des filières du supérieur. Une autre configuration, moins fréquente, repose au contraire sur une limitation volontaire des candidatures. L'enjeu n'est alors pas seulement d'obtenir une place, mais aussi d'éviter une admission dans une filière que l'enquêté ne se sentirait pas capable d'investir durablement. La sécurisation porte moins sur l'accès au supérieur que sur la préservation des conditions subjectives d'un engagement possible dans la formation obtenue. À la marge, quelques enquêtés peinent à hiérarchiser leurs choix. Dans ces situations, les délibérations d'orientation se trouvent largement déléguées aux commissions et aux procédures de sélection, ce qui accroît la probabilité d'une entrée dans le supérieur sans adhésion stabilisée à la filière finalement intégrée. Malgré cette diversité de formes, les candidatures apparaissent largement organisées autour de souhait de réduire l'incertitude tout en évitant de rester sans rien. Ensuite, dans un corpus largement composé d'enquêtés originaires du Nord et des espaces périurbains de la MEL, le recentrage sur l'offre de proximité au sein de l'Université de Lille se construit au croisement de plusieurs mécanismes. La difficulté à envisager une décohabitation durable, la crainte de faire peser un coût trop important sur la famille, l'acceptation de longs trajets quotidiens lorsque le départ paraît peu soutenable, mais aussi la valorisation de Lille comme ville étudiante légitime et désirable, convergent pour limiter l'exploration de formations situées ailleurs. Les discours professoraux confortent souvent ce recentrage, tandis que la forte attractivité régionale de l'Université de Lille contribue à en faire un horizon ordinaire de poursuite d'études. Les candidatures hors périmètre local et engageant une décohabitation demeurent, dans ce cadre, minoritaires chez les enquêtés originaires du Nord. Lorsqu'elles apparaissent, elles relèvent principalement de deux logiques. D'un côté, elles peuvent exprimer une aspiration à l'émancipation, dans laquelle le désir de quitter le foyer ou d'accéder à un autre cadre de vie précède en partie la réflexion sur les contenus de formation. De l'autre, elles peuvent servir à multiplier les chances d'obtenir une filière jugée plus désirable. Mais ces pratiques montrent aussi que les conditions matérielles du départ ne sont pas toujours réellement réunies. Au moment de la formulation des vœux, cette ouverture géographique demeure ainsi souvent largement théorique et rend moins compte d'un projet de mobilité stabilisé que des tensions dans lesquelles se trouvent les enquêtés, contraints de chercher, avec des ressources scolaires et matérielles limitées, une place dans le supérieur qui demeure, autant que possible, désirable. Dans les deux cas, ces vœux en dehors du périmètre local (voire régional) traduisent moins un projet de mobilité pleinement stabilisé qu'une tentative, inégalement soutenable selon les situations, de desserrer les contraintes locales.

Première admission dans le supérieur : du soulagement d'avoir une place aux inscriptions de second choix (4.3).

La manière dont les enquêtés vivent leur première admission dans le supérieur révèle la fragilité sur laquelle s'ouvrent, pour beaucoup, les premières semaines de Licence. Les données quantitatives confirment que l'adéquation entre vœu souhaité, sens donné à la formation et possibilités de maintien dans les études constitue un enjeu structurant des parcours, cette adéquation diminuant nettement parmi les profils les plus fragilisés. Les matériaux qualitatifs permettent d'en préciser les formes concrètes. Trois configurations

se dégagent. Deux dominent largement dans le corpus, la « conformité enthousiaste » et l'« ajustement pragmatique ». Une troisième, plus marginale, relève de la « concession contrainte » et va jusqu'au refus de l'orientation obtenue. La première configuration recouvre plusieurs situations. Pour certains enquêtés, l'admission dans un vœu prioritaire vient confirmer un projet déjà relativement stabilisé et valider rétrospectivement un parcours d'effort. Pour d'autres, la réponse positive met surtout fin à des semaines d'attente éprouvantes et révèle, après coup, l'intensité du doute qui les traversait. Dans d'autres cas encore, la satisfaction tient avant tout à l'obtention d'une place matériellement praticable, proche du domicile et compatible avec les ressources disponibles. Ces admissions « enthousiastes » disent ainsi moins une confiance installée dans la filière qu'un soulagement d'avoir effectivement franchi les filtres de sélection. L'intensité de la satisfaction exprime alors aussi, en creux, l'incertitude et le sentiment de légitimité fragile qui l'ont précédée. La seconde configuration renvoie à un « ajustement pragmatique ». Les enquêtés acceptent une formation qui n'occupait pas la première place dans leurs préférences, mais qu'ils jugent suffisamment proche, acceptable ou simplement préférable à l'absence d'admission. Dans certains cas, cette acceptation permet de préserver une continuité minimale de projet en restant dans un univers disciplinaire voisin. Dans d'autres, elle consiste surtout à valider une place disponible, en remettant à l'expérience concrète des études le soin de confirmer ou non la pertinence du choix. L'entrée dans le supérieur permet alors d'accéder au statut d'étudiant et de ne pas rester sans solution. Mais cette entrée repose sur une adhésion partielle, souvent résumée par un « on va voir », particulièrement exposée aux premières difficultés académiques. L'enjeu principal n'est pas encore l'appropriation fine de la filière. Il est d'abord de tenir l'entrée dans le supérieur. La troisième configuration, plus marginale, correspond à des situations de « concession contrainte ». Les enquêtés acceptent alors une formation éloignée de leurs aspirations moins parce qu'ils y adhèrent que parce qu'elle permet d'éviter une rupture immédiate de parcours et de rester dans la continuité socialement attendue des études supérieures. L'inscription est souvent pensée comme provisoire. Le décalage entre attentes initiales et filière intégrée favorise un désajustement précoce, parfois déjà anticipé par les enquêtés eux-mêmes. Dans sa forme la plus marquée, cette configuration s'accompagne d'un fort « sentiment d'injustice ». Quelques enquêtés refusent alors toute inscription, non par désengagement vis-à-vis des études, mais parce qu'ils rejettent l'orientation imposée et le compromis qu'elle représenterait.

L'entrée dans le supérieur apparaît, pour une large part des enquêtés, moins comme l'aboutissement d'une orientation stabilisée que comme le résultat d'ajustements successifs visant d'abord à obtenir une place, puis à la rendre acceptable. Au moment où ils sont primo-entrants dans le supérieur, l'analyse des vœux formulés et de la manière dont les premières admissions sont reçues montre déjà que, dans ce processus, la crainte de ne pas trouver sa place dans le supérieur conduit souvent à privilégier des candidatures peu différenciées en Licence générale et à reléguer au second plan la connaissance fine des filières. Cette logique se prolonge au moment de l'entrée effective dans les études. Les enjeux matériels, administratifs et logistiques tendent alors à s'imposer plus immédiatement que la préparation académique elle-même. Pour cette dernière partie, nous revenons donc sur les préparatifs concrets de l'accès à la filière finalement obtenue, sur l'accès inégal aux repères disponibles sur l'université et sur les significations différenciées attachées au fait de devenir étudiant. La superposition de ces enjeux contribue, avant même les premiers cours, à différencier les conditions d'engagement en Licence.

5. Préparer l'entrée dans le supérieur : conditions matérielles (souvent précaires) d'accès, repères limités sur l'université et attentes différenciées

Les entretiens menés auprès des étudiants qualifiés de « décrocheurs » montrent ensuite que la préparation à l'entrée en Licence se concentre d'abord sur les démarches administratives. Avant même la rentrée, les enquêtés consacrent l'essentiel de leur énergie à rendre cette transition concrètement possible. Il faut gérer les démarches administratives, sécuriser un logement, parfois trouver des ressources financières, tout en composant avec des informations souvent partielles sur l'université et avec des attentes inégales à l'égard du statut d'étudiant. Dans cette partie, nous revenons d'abord sur les préparatifs concrets de l'entrée dans le supérieur, à travers les démarches administratives, l'accès au logement et les premiers rapports au travail rémunéré (5.1). Nous examinons ensuite la faiblesse des repères disponibles sur l'université, les représentations souvent floues qui en découlent et les recherches d'information engagées en dehors des dispositifs formels (5.2). Nous analysons enfin les manières différenciées dont les enquêtés investissent l'accès au statut d'étudiant, entre visée de qualification, attentes d'épanouissement, sociabilités, projets parallèles ou enjeux de mobilité (5.3). Dans ces conditions, l'entrée dans le supérieur constitue une épreuve marquée par la superposition d'exigences administratives, logistiques et biographiques, que les enquêtés doivent affronter avec des ressources inégalement distribuées⁵⁷. Les appuis disponibles, la qualité des repères sur les études et le sens donné à la poursuite d'études différencient ainsi très tôt les conditions d'engagement en Licence générale.

5.1 Préparer l'entrée dans le supérieur : démarches administratives, accès au logement et (première) activité rémunérée

Pris dans les temporalités serrées de Parcoursup et dans les effets immédiats des admissions, les enquêtés consacrent souvent l'essentiel de leur énergie aux préparatifs administratifs, matériels et financiers de la transition. Cette phase ne constitue pas un simple arrière-plan logistique. Elle met déjà à l'épreuve la capacité des enquêtés à faire face, avec des ressources inégalement distribuées, à des exigences nouvelles d'organisation et, parfois, de mobilité, ainsi qu'à une gestion budgétaire anticipée. Dès lors, l'enjeu est de comprendre comment cette première mise à l'épreuve engage des formes inégales d'autonomisation et de passage à la vie adulte. Nous organiserons donc l'analyse autour de trois dimensions étroitement liées : les démarches administratives, les conditions d'accès au logement et les premières expériences de travail rémunéré.

Pour les enquêtés de notre corpus, les démarches administratives liées à l'entrée dans le supérieur constituent une phase dont la maîtrise dépend étroitement des appuis familiaux mobilisables. La configuration la plus fréquente est celle d'un soutien parental actif, mais peu familiarisé avec les procédures. Avec la montée de la pression après les admissions sur Parcoursup et dans l'attente des résultats définitifs, les enquêtés engagent souvent tardivement les démarches nécessaires. Les parents les accompagnent, sans toujours pouvoir réellement les guider. Les démarches se réalisent donc ensemble, souvent dans l'urgence et au fil des découvertes. Camille, qui bénéficie d'un soutien parental actif mais peu acculturé à ces procédures, décrit ainsi une période de forte tension à l'issue des résultats du baccalauréat :

On s'était un peu renseignés avec mes parents, mais comme c'était la première fois, on découvrait un peu tout en même temps. Ce n'était pas compliqué en soi, mais c'était laborieux, et puis tout s'est fait dans le rush, vers la mi-juillet. (Camille)

Pour Camille, la présence d'un appui familial ne suffit pas à sécuriser les démarches lorsque les proches découvrent eux aussi les règles au moment même où ils doivent les appliquer. L'accompagnement existe bien, mais il se construit dans l'urgence, sans réelle possibilité d'anticipation. À l'inverse, une autre partie des enquêtés traverse cette période de manière plus maîtrisée. Cette situation tient souvent à un soutien parental particulièrement actif, même si la dépendance au calendrier imposé par Parcoursup reste entière. Elle repose aussi sur une meilleure connaissance des attendus de l'accès au supérieur. Cette familiarité vient parfois du fait que les parents soient diplômés ou encore de la présence d'un ou plusieurs aînés déjà passés par le supérieur. Plus rarement, elle s'appuie sur l'aide d'un enseignant ou d'un autre acteur institutionnel. Dans ces situations, le plus souvent, les parents assurent l'essentiel des démarches dès l'officialisation des admissions afin de sécuriser la transition. Victoria décrit ainsi une délégation quasi-totale : « *L'administratif, c'était surtout mes parents... ils ont tout fait (rire).* » Manon

⁵⁷ En mettant au jour des transitions différenciées vers l'âge adulte, cette séquence engage aussi des modalités inégales d'« autonomisation », entendue, à la suite de Cicchelli (2013), comme un processus qui se construit à travers l'accès à une autonomie matérielle, la formation de sociabilités propres et l'élaboration de repères symboliques plus distincts du cadre d'origine.

rapporte une expérience proche : « *Moi, j'ai surtout suivi !* » Enfin, Kylian, arrivé de l'étranger, bénéficie d'une configuration comparable, soutenue par des solidarités familiales élargies :

J'étais pas trop papier... mes parents ont tout fait et mon oncle m'a beaucoup aidé pour l'arrivée en France ... compte en banque, papiers d'inscription, etc. (Kylian)

Dans ces situations, la prise en charge familiale allège fortement le poids immédiat des démarches. En revanche, elle ne donne pas nécessairement aux enquêtés les repères dont ils auront besoin pour agir de façon autonome par la suite⁵⁸. Enfin, certains enquêtés cumulent une faible connaissance des enjeux logistiques de l'accès au supérieur et un manque d'appuis, qu'ils soient familiaux ou institutionnels. Cette configuration peut à la fois freiner l'accès à certains droits et provoquer de fortes tensions, ainsi qu'un sentiment marqué de désorientation, avant même l'entrée dans le supérieur. Nathan en donne une forme particulièrement nette. Habitué à prendre en charge des démarches familiales en raison des problèmes de santé de son père, il se retrouve ici en difficulté face à des procédures qu'il maîtrise mal. Il dépend pourtant de ce même parent pour obtenir certains documents :

Je savais pas trop comment remplir les dossiers et on me demandait des papiers j'arrivais pas à les avoir [...]. Je pouvais pas trop compter sur mon père [...], fin', j'ai pas validé ma demande CROUS à temps... Ma grand-mère a avancé la caution et le premier loyer, ça m'a sauvé sinon ça aurait été compliqué. (Nathan)

Il souligne très clairement que, sans l'appui élargi des solidarités familiales, il n'aurait pas pu finaliser son entrée dans le supérieur. Son témoignage révèle une forte fragilisation. Il montre aussi qu'avant même son arrivée, il se sent déjà à distance d'un univers dont il maîtrise encore très peu les règles. En somme, dans le calendrier serré des procédures de Parcoursup, la principale ligne de partage tient alors à l'existence d'appuis familiaux plus ou moins en mesure d'anticiper, d'accompagner et de sécuriser les différentes démarches. Quelles que soient les configurations, il semble que les enquêtés gardent peu de prise sur leur propre parcours administratif. La différence tient surtout au niveau de protection dont ils disposent autour d'eux. Cette inégalité des appuis joue sur la capacité à franchir les étapes administratives. Elle annonce aussi les écarts que l'on retrouve ensuite dans l'accès au logement, qui constitue une dimension centrale de la préparation à l'entrée dans le supérieur.

Dans un second temps, pour les enquêtés qui quittent le domicile familial, l'accès au logement apparaît d'abord comme une épreuve de compromis. Les entretiens montrent qu'ils doivent souvent revoir leurs critères à la baisse, trouver dans l'urgence des solutions provisoires et, pour certains, assumer presque seuls ces démarches⁵⁹. Les travaux de Dietrich-Ragon (*op. cit.*) montrent que l'accès au logement dans le parc privé reste particulièrement difficile pour les étudiants des milieux populaires. La recherche de logement se transforme souvent en parcours d'obstacles. Il faut faire face aux refus des propriétaires, à des procédures opaques, à des garanties financières difficiles à réunir ou encore à des temps d'attente anxiogènes, notamment dans le parc social.

Dans notre enquête, nous retrouvons ces mêmes difficultés dans le contexte locatif lillois. Elles apparaissent dans les critères que les enquêtés définissent pour tenter de s'installer dans de bonnes conditions. Ils cherchent un logement proche du campus, compatible avec leur budget, suffisamment sécurisé ou encore adapté à leurs habitudes de vie. Mais les tensions du marché les conduisent souvent à revoir progressivement ces exigences à la baisse. Cet ajustement s'accompagne souvent d'une déception, parfois d'une forme d'amertume, liée au fait de devoir renoncer à des conditions d'installation d'abord jugées importantes. Par exemple, Nicolas, boursier aux échelons 2 ou 3, illustre bien la tension entre attentes résidentielles et budget limité. Son souhait de disposer d'un espace à lui l'engage dans des démarches plus complexes :

Au début, je voulais une douche et une cuisine à moi... bourses plus la CAF, mes parents aidaient... il me restait environ 150 € pour le mois mais c'était vraiment chaud... Plus le temps passait, plus je me disais qu'il fallait surtout que je trouve quelque chose. (Nicolas)

Pour Nicolas, la recherche de logement prend rapidement la forme d'un ajustement contraint. Il souhaite d'abord disposer d'un espace à lui, puis revoit progressivement ses critères à la baisse à mesure que s'impose la crainte de ne pas trouver de logement. Même une fois la solution trouvée, son récit reste marqué par l'étroitesse du budget, qui rend cette installation matériellement très fragile. De son côté, Victoria, qui vise un petit logement individuel abordable à proximité de la faculté, place la sûreté au cœur de ses critères après l'agression d'une amie :

⁵⁸ Cette dépendance aux démarches peut, comme nous le verrons dans la partie 2 (cf. rapport n°12, partie 2), retarder l'appropriation des règles du supérieur. Elle peut aussi freiner la compréhension de son fonctionnement et l'apprentissage des démarches administratives. Au moment des premières formalités étudiantes, l'autonomie s'en trouve fragilisée.

⁵⁹ Comme nous l'avons montré plus haut, les premiers vœux dessinent déjà les possibilités résidentielles. Une minorité anticipe une décohabitation. Celle-ci est le plus souvent souhaitée, qu'il s'agisse de gagner en autonomie, d'accéder à des sociabilités étudiantes ou de prendre de la distance avec le foyer. Dans d'autres cas, elle s'impose lorsque l'admission conduit à un éloignement géographique.

On voulait 20-25 m², pas trop loin, pas trop cher... j'ai failli me retrouver sans appart... on voulait un endroit sécurisé [Comment ça ?] Pas trop dangereux [elle explique le contexte faisant de ce critère un enjeu central] [...]. Forcément on avait moins de choix mais à un moment j'faisais moins la fine bouche. (Victoria)

Soucieuse de limiter les coûts, elle voit ses critères se heurter à la rareté de l'offre. Faute d'alternative, elle renonce partiellement à la sûreté recherchée pour garantir son accès à un logement avant la rentrée. Cependant, chez certains enquêtés qui cherchent un logement lors de leur première entrée dans le supérieur à Lille, les difficultés ne disparaissent pas, malgré des critères revus à la baisse. Cette situation alimente un stress durable et complique la mise en place de solutions de recours. Ambre, qui recherche un logement proche de son campus pour limiter les trajets et préserver ses conditions de travail, décrit ainsi une période fortement stressante :

Quartier [proche de son campus], c'était prisé... rien à louer, surtout Lille centre... fin août, j'ai dû attendre une place en résidence, mais on m'a dit que je pouvais emménager quelques semaines après la rentrée. (Ambre)

Pour Ambre, la saturation estivale du marché locatif retarde l'installation. Soucieuse de ne pas manquer les cours, elle se prépare alors à effectuer ses premières semaines de cours à l'Université de Lille avec près de trois heures de transport par jour. Dans une situation proche, Orlane envisage de s'appuyer sur sa famille pour faire face à une recherche de logement qui risque de se prolonger après la rentrée :

Je voulais pas me retrouver à payer un appart direct [...] [Des membres de ma famille] habitaient à Lille, je me disais que je pouvais dépanner au début [...]. Après, je faisais le train tous les jours parce que je préférais rentrer chez moi. (Orlane)

Pour Orlane, le recours à cette solution provisoire produit une position ambivalente. L'enquêtée dit à la fois le sentiment de ne pas être parvenue à mener à bien ses démarches, avec la honte que cela peut susciter, et une dépendance accrue à l'égard de ses proches. Il reste que, chez quelques enquêtés, la décohabitation peut se dérouler avec peu ou pas de soutien familial, faisant apparaître les limites ou les reconfigurations des appuis qui comptaient jusque-là. Le cas de Gabin en donne une forme particulièrement marquée. Après une année de césure consacrée au travail pour mettre de l'argent de côté, il souhaite obtenir un logement avec l'objectif d'aborder ses études dans « les meilleures conditions possibles » dans la crainte de « perdre » une nouvelle année. Avec son budget et soucieux d'être entouré, il tend à s'orienter dans l'urgence vers la solution d'une colocation avec ses amis :

Au départ je voulais la résidence CROUS mais c'était cher, et la colocation c'était moins chère, on pouvait faire l'expérience. J'étais cherché [dans les résidences privées universitaires], y a également des frais d'agence, c'était pas possible avec mon budget [...]. On a voulu faire une coloc' avec des potes, tout s'est fait au dernier moment, puis même au déménagement mon père a jamais été là pour m'aider... Je lui en ai vraiment voulu ! (Gabin)

L'enquêté doit, dans des délais très courts, chercher un logement compatible avec son budget, organiser une colocation et prendre en charge concrètement son déménagement. La colocation lui permet de partager les frais, de ne pas affronter seul l'installation et de s'appuyer sur des proches pour trouver une solution. Mais son récit fait aussi apparaître la fatigue accumulée avant même la rentrée, ainsi que le ressenti durable lié à l'absence de son père au moment où il attendait un soutien concret. Dans son cas, comme pour d'autres, la décohabitation prend aussi la forme d'une épreuve marquée par la débrouille, la tension matérielle et le sentiment d'avoir dû assumer seul une étape décisive de l'entrée dans le supérieur. Au total, pour les quelques primo-entrants qui souhaitent décohabiter, la recherche de logement constitue une épreuve précoce de l'entrée dans le supérieur, qui les conduit souvent à renoncer à une partie de leurs attentes face à l'urgence de la situation, parfois jusqu'à des installations tardives ou à l'absence de solution avant la rentrée, avec des effets directs sur leurs conditions d'entrée dans les études (cf. rapport n°12, partie 2).

Enfin, pour une partie des enquêtés, le travail rémunéré prend place dès la préparation de l'entrée dans le supérieur. Encore peu fréquent dans notre corpus, il éclaire néanmoins une ligne de différenciation importante. Pour certains enquêtés, le travail apparaît comme une expérience ponctuelle, formatrice ou comme une ressource d'appoint. Pour d'autres, il prend déjà le sens d'un appui plus directement économique, destiné à faire face à des dépenses présentes ou à venir. Dans les discours recueillis, il tend à renforcer la valeur accordée à la poursuite d'études, tout en confrontant plus concrètement les enquêtés aux réalités matérielles de l'entrée dans le supérieur.

Encart n°9 : Repères nationaux et locaux sur l'activité rémunérée des étudiants

À l'échelle nationale, l'Observatoire national de la vie étudiante indique, dans la fiche thématique « Activité rémunérée (2023) », que 56 % des étudiants exercent une activité rémunérée pendant l'été et 44 % pendant l'année universitaire. Mais cette présence du travail varie fortement selon l'âge. Pendant l'année universitaire, 66,6 % des 18-20 ans n'exercent aucune activité rémunérée, contre 50,5 % des 21-23 ans et 36,5 % des 26 ans et plus (Ferry & Patros, s. d.). Les données de l'Université de Lille vont dans le même sens. L'activité rémunérée depuis la rentrée universitaire ne concerne que 22 % des étudiants de bac+1 ou infra, contre 41 % en bac+2, 40 % en bac+3 et 39 % en bac+4. Elle passe aussi de 22 % chez les moins de 21 ans à 41 % chez les 23 ans et plus (ODiF Études & Synthèses n°37, Septembre, 2020). Autrement dit, nationalement comme localement, les étudiants les plus jeunes et les plus proches de leur première entrée dans le supérieur comptent parmi ceux qui travaillent le moins pendant l'année. Nous ne disposons pas, en revanche, de données publiées isolant spécifiquement les seuls primo-entrants pour le travail exercé pendant l'été. Il paraît donc plus prudent de rapporter la très faible place du travail dans notre corpus, qui ne concerne que cinq enquêtés sur vingt-sept, à la temporalité de l'analyse.

Comme indiqué, les quelques expériences de travail relevées dans le corpus ne renvoient pas à un sens univoque de l'emploi. Pinto (2010) montre en effet que les usages du travail se distribuent inégalement selon les positions sociales et scolaires. Les étudiants les mieux dotés occupent plus souvent des emplois occasionnels ou plus proches de leurs études, tandis que les étudiants d'origine populaire sont davantage exposés à des emplois plus contraignants et plus éloignés du travail universitaire. L'auteure distingue ainsi trois manières d'investir ces emplois : le « provisoire » renvoie à un travail exercé de façon détachée et ponctuelle ; l'« anticipation » désigne des emplois perçus comme cohérents avec une filière ou un avenir professionnel souhaité ; l'« éternisation » correspond enfin à des situations où un emploi d'abord transitoire tend à se stabiliser au point d'occuper progressivement la place des études⁶⁰. Dans notre corpus, ces premières expériences de travail relèvent surtout d'une logique de « provisoire », plus rarement d'« anticipation », en ce qu'elles restent le plus souvent brèves, faiblement articulées au contenu des études envisagées et investies avant tout comme des expériences ponctuelles de mise à l'épreuve de soi ou de soutien économique, sans remettre en cause la centralité des études dans l'horizon des enquêtés. Ainsi, pour Manon, l'emploi qu'elle exerce durant l'été ne répond pas d'abord à une nécessité matérielle immédiate. Il s'inscrit plutôt dans une logique d'apprentissage, encouragée par ses parents :

Juste après le bac, j'ai bossé en resto [...]. C'était pour mettre un peu d'argent de côté, mes parents disaient que c'était bien pour apprendre. (Manon)

Pour l'enquêtée, cette expérience s'apparente à une première socialisation à l'autonomie par le travail. Elle permet de mettre un peu d'argent de côté, mais elle vaut aussi comme apprentissage de l'effort, de la discipline et de la gestion d'un revenu. Surtout, elle semble conforter l'idée que les études restent l'horizon principal. Le travail d'été n'apparaît pas comme une alternative à la poursuite d'études, mais comme une étape formatrice avant leur commencement. Pour Anissa, en revanche, le travail rémunéré renvoie beaucoup plus directement à une contrainte économique. L'emploi en usine qu'elle occupe juste après le baccalauréat engage à la fois le soutien au foyer et la prise en charge de dépenses personnelles ultérieures :

J'ai commencé à travailler dans une usine en intérim juste après le bac [...]. C'était pas un travail facile et c'est pas un travail que je voulais faire toute ma vie [...]. [Cet argent était destiné à ?] Beh pour aider la famille, mes trucs aussi, pouvoir me faire plaisir avec mon argent. (Anissa)

Tout en lui permettant de disposer d'un peu d'argent à elle, cette expérience semble renforcer l'importance accordée aux études. L'écart entre le travail qu'elle occupe et l'avenir qu'elle souhaite donne encore plus de valeur au supérieur, même si son entrée s'y prépare déjà dans des conditions matérielles tendues. Dans les deux cas, cette première expérience du travail rémunéré donne une consistance concrète à ce que signifie gagner son argent et tend, par contraste, à réaffirmer la place des études comme horizon privilégié.

Nous observons ainsi, dans les parcours des enquêtés, que cette phase préparatoire stabilise très inégalement les conditions d'entrée dans le supérieur. Certains peuvent s'appuyer sur des soutiens qui amortissent une partie des contraintes. D'autres abordent la rentrée avec un logement obtenu tardivement, des droits non ouverts, une faible anticipation des démarches ou une fatigue administrative déjà installée. Avant même les premiers cours, ces écarts pèsent déjà sur les premières conditions d'engagement dans les études. Ces expériences annoncent déjà les

⁶⁰ Au sein de ses travaux, Pinto montre que les effets du travail varient fortement selon le type d'emploi exercé, son degré de proximité avec les études et les ressources sociales dont disposent les étudiants (*ibid.*). Pour cette partie du rapport, nous mobilisons ici surtout cette idée d'une différenciation des usages du travail, tandis que les tensions entre emploi, études et engagement universitaire seront analysées dans la seconde partie du rapport.

tensions qui pourront se développer plus tard entre nécessité économique, attentes familiales à l'autonomie et engagement académique⁶¹. Du fait de la centralité de ces enjeux matériels d'accès au supérieur, la préparation académique de l'entrée en Licence repose, pour une large part des enquêtés, sur des représentations partielles de l'université, sur fond de sous-mobilisation des ressources formelles d'orientation et de faible accès à des espaces de réflexivité sur leur parcours, déjà mis en évidence dans ce document.

5.2 Représentations partielles de l'université et bricolages informatifs : des perceptions souvent floues sur fond d'une sous-mobilisation des dispositifs formels d'orientation

Avant l'entrée en Licence, les enquêtés disposent rarement de repères précis sur l'université, sur ses rythmes, sur ses formats d'enseignement et sur les exigences de travail qu'elle implique. Après avoir montré, en section 2, dans quelles conditions inégalement soutenues les études supérieures, et plus particulièrement la Licence générale, deviennent pensables, légitimes et orientables, puis, en section 4, comment les contraintes de la fin du secondaire resserrent encore les marges de préparation, nous examinons ici avec quels repères concrets les enquêtés abordent effectivement l'université au moment d'y entrer. Nous analysons donc cette préparation limitée à partir de trois dimensions étroitement liées. D'abord, le cadrage institutionnel reçu, qui informe surtout sur les procédures d'accès bien davantage que sur les études elles-mêmes. Ensuite, les représentations de l'université qui se construisent sur cette base, souvent floues, parfois fortement idéalisées ou inquiètes. Enfin, les recherches d'information engagées en dehors des dispositifs formels, à travers les proches, les pairs et les ressources numériques, qui compensent partiellement ce manque sans toujours permettre une véritable acculturation au supérieur.

Si, comme nous l'avons vu, l'accès à l'information et la légitimité à envisager le supérieur varient selon les filières d'origine⁶², les entretiens montrent aussi un point commun plus général. Dans les préparatifs académiques d'accès au supérieur, les enquêtés reçoivent surtout une aide centrée sur les procédures d'accès au supérieur. Le décalage tient moins à une inadéquation frontale entre l'offre d'accompagnement et les besoins des enquêtés qu'au fait que ces aides rencontrent d'abord leurs préoccupations les plus immédiates. Celles-ci portent avant tout sur l'accès au supérieur, ses démarches, ses contraintes et les moyens d'y parvenir. Dans ce cadre, les enquêtés sollicitent rarement davantage que ce qu'ils identifient déjà comme nécessaire, si bien que la préparation aux études elles-mêmes reste souvent hors champ. Dans ce contexte, rares sont les enquêtés qui consultent les maquettes, les programmes, les volumes horaires ou les modalités d'évaluation. Une seule visite de campus est mentionnée dans l'ensemble du corpus.

Les accompagnements portent d'abord sur Parcoursup, sur les calendriers et sur les étapes d'inscription, en réponse aux inquiétudes immédiates suscitées par ces démarches et au recentrage des temps d'accompagnement sur ces enjeux. Chez Gabin, le souvenir de l'accompagnement reçu se réduit presque entièrement à cette dimension procédurale : « *Les conseillers m'ont surtout expliqué Parcoursup.* » (Gabin) L'aide reçue porte ici sur la marche à suivre. La formation visée reste en arrière-plan. Les conditions concrètes d'entrée en Licence restent elles aussi en arrière-plan. Camille évoque, elle aussi, une information présente mais peu opératoire :

On nous a parlé des JPO, mais c'était très général... au final, j'ai surtout cherché par moi-même. (Camille)

L'information circule, mais elle reste trop générale pour aider à anticiper les formats d'enseignement ou la charge de travail. Dans ces circonstances, les enquêtés disposent beaucoup plus rarement de repères précis sur les contenus de formation, les volumes horaires, les modes d'évaluation ou les formes concrètes du travail universitaire. Comme dans la construction du projet d'avenir (cf. 2), le rapport aux dispositifs formels d'orientation reste marqué par la distance, parfois par un véritable non-recours. Dans ces circonstances, les entretiens font apparaître une préparation académique souvent très faible, que les enquêtés décrivent eux-mêmes sans détour. Orlane résume cette absence d'anticipation en une formule lapidaire : « *Non, rien du tout.* » Nathan dit la même absence de préparation, mais en l'associant plus explicitement à son désarroi face à ce qu'il aurait fallu faire : « *Niveau préparation... j'avais rien fait.* » Ludivine exprime enfin ce défaut d'anticipation sur le mode de

⁶¹ Ces arbitrages entre nécessité économique et engagement académique concernent, à terme, un nombre croissant d'enquêtés confrontés à la nécessité matérielle de travailler en cours d'études. Ces logiques se rejoignent également lors des « sorties temporaires », où la suspension des études ne traduit pas un renoncement à la diplomation mais un réajustement face à des contraintes économiques, familiales ou scolaires que nous étayerons dans la seconde partie. Ce processus témoigne d'un glissement d'une injonction morale à la réussite académique, intériorisée dès l'enfance et relayée par la famille, vers une injonction à l'autonomie économique.

⁶² Les bacheliers professionnels et technologiques rapportent plus souvent des discours dissuasifs, centrés sur la non-admissibilité supposée, le risque d'échec ou la rupture d'encadrement, ce qui entretient une appréhension durable de l'université (cf. 2.2). Les bacheliers généraux évoquent davantage des dispositifs d'information dont le contenu reste générique et peu utile pour préparer le travail universitaire.

l'incertitude : « *Non, pas vraiment. Je ne savais pas trop quoi faire.* » Ces propos, dont nous retrouvons de nombreuses déclinaisons dans le corpus, renvoient à un brouillage des repères produit par l'enchevêtrement des échéances de la terminale (cf. 4.).

Dès lors, beaucoup d'enquêtés abordent l'université à partir de représentations partielles. Faute d'informations précises, ils projettent sur la L1 des repères empruntés au lycée ou à des images plus culturelles qu'académiques de la vie étudiante. Pour Sabrina, l'université se présente d'abord comme un prolongement assez vague du secondaire, sans véritable anticipation de la rupture que pourrait représenter l'entrée en Licence :

Je me suis dit que l'université c'est la même chose que le lycée... j'allais y arriver... J'avais une image un peu « High School Musical », tu vois ? (rires) (Sabrina)

Chez Kylian et Ambre, leurs anticipations sont également façonnées par des représentations culturelles valorisées de la vie étudiante, bien plus que par une connaissance des attendus académiques. Kylian évoque « *un modèle hollywoodien de l'université... une liberté* » et Ambre formule : « *Pour moi, c'était vraiment les campus comme dans les films.* » Ces représentations révèlent la faiblesse des repères disponibles sur les réalités du travail universitaire. Cependant, si les enquêtés projettent assez généralement des représentations positives de leur entrée à l'université, leurs discours font aussi apparaître en même temps, des appréhensions marquées. Celles-ci se situent largement sur le registre de la perte possible de repères sociaux et de l'entrée dans un univers inconnu. Elles ressortent avec une intensité particulière chez ceux qui se préparent à quitter le domicile familial. Chez Charlotte, ce sont les formes concrètes de la sociabilité universitaire qui cristallisent l'inquiétude :

J'avais peur... j'aime pas me faire des amis [...] et du coup je me suis dit : « Dans un amphi de 100 personnes, je vais jamais trouver quelqu'un pour être copine avec moi et je vais rester toute seule tout le long. » [...] Je pense que c'est ce qui me faisait le plus peur. (Charlotte)

La question relationnelle occupe ici le premier plan : l'université prend la forme d'un espace vaste, impersonnel, difficile à investir socialement. La projection académique reste, elle, largement en retrait. Dans le corpus, cette faible acculturation au supérieur laisse souvent place à des horizons d'attente incertains. Les formes de projection vers le supérieur comme les appréhensions qu'expriment les enquêtés reposent ainsi largement sur des représentations peu opératoires pour préparer les conditions réelles d'étude.

Face au caractère souvent partiel des temps formels d'accompagnement, et parfois à la défiance qu'ils suscitent, une partie des enquêtés cherche ailleurs, souvent tardivement, les repères qui lui manquent pour préparer l'entrée dans le supérieur. Plus rarement, d'autres parviennent à s'appuyer sur des ressources plus hétérogènes, dans le prolongement des formes d'hybridation déjà mises en évidence en 2.1 dans la construction du projet d'avenir, ce qui leur permet de mieux appréhender les conditions effectives d'études dans le supérieur. Il reste que ces appuis ne relèvent que rarement d'un accompagnement stabilisé. Ils dépendent le plus souvent de l'initiative des enquêtés eux-mêmes, parfois relancée par les inquiétudes parentales, et de la possibilité d'obtenir, au cas par cas, le soutien ponctuel d'acteurs institutionnels, le plus souvent des enseignants.

Ainsi, quelques enquêtés cherchent, souvent tardivement, à mieux comprendre, en dehors des temps dédiés au sein de la scolarité, ce qu'implique l'entrée en Licence générale à mesure que grandissent les inquiétudes liées au supérieur. Toutefois, comme nous l'avons montré plus haut, ces inquiétudes portent d'abord sur la transition elle-même, sur ses dimensions matérielles, sur les démarches à accomplir et sur les ruptures qu'elle peut entraîner. Les échanges rapportés se concentrent donc avant tout sur ces enjeux immédiats. C'est lorsqu'ils peuvent s'appuyer sur des amis déjà dans le supérieur, sur des connaissances plus éloignées, sur un intermédiaire mobilisé par les parents ou encore sur des contenus repérés en ligne que certains enquêtés accèdent à des espaces plus souples de circulation de l'information, où ils peuvent exprimer plus librement leurs préoccupations. Victoria rend bien compte de cette modalité dominante de l'accès tardif à l'information relative au supérieur. Elle s'appuie sur des amis un peu plus âgés, déjà étudiants et installés à Lille, ainsi que sur les ressources les plus accessibles, pour rendre la transition plus praticable :

J'ai des amis un peu plus âgés que moi qui étaient déjà sur Lille... aussi sur les réseaux je m'étais renseignée, sur le site de la fac [...], comment ça se passe la vie étudiante, être en ville tout ça puis aussi la fac'... à qui faut demander tout ça. (Victoria)

Dans son cas, comme dans celui de nombreux enquêtés du corpus, la recherche d'information porte d'abord sur les conditions concrètes de l'installation et sur les premiers repères de vie étudiante. Cette logique de réassurance répond à une inquiétude centrale au moment de la transition. Elle aide à rendre l'entrée dans le supérieur plus praticable, mais elle laisse largement au second plan la compréhension plus précise de la filière rejointe. Le fonctionnement universitaire dans son ensemble, et plus encore les exigences propres à la Licence effectivement intégrée, restent ainsi peu renseignés jusqu'aux derniers moments précédant la rentrée.

En contrepoint de ces recherches centrées sur la transition, certains enquêtés cherchent à comprendre plus précisément la formation qu'ils s'approprient à rejoindre, ses contenus, son organisation et ses modalités d'évaluation. De telles démarches restent minoritaires et prolongent les inégalités déjà décrites dans la construction des projets d'avenir. Elles apparaissent surtout lorsque les enquêtés ont commencé à stabiliser leur orientation et disposent, en même temps, d'un ensemble d'appuis rarement réunis dans le corpus, parentaux, professoraux ou numériques. Encore faut-il préciser que ces ressources n'ont rien d'automatique. Leur mobilisation dépend le plus souvent d'une sollicitation active des enquêtés eux-mêmes, parfois réactivée par les inquiétudes parentales, ainsi que de la possibilité d'obtenir, de façon ponctuelle et non systématique, le soutien d'acteurs institutionnels, le plus souvent des enseignants. Afin d'illustrer ce point, le cas d'Imane, issue de la voie générale et d'un milieu peu acculturé au supérieur, montre les bénéfices clairs obtenus par l'appui ponctuel de sa professeuse principale. Au fil de l'année, la relation nouée avec cette enseignante, ainsi que la volonté manifeste de l'enquêtée de sécuriser au mieux son entrée dans un univers qu'elle connaît peu, rendent possible un accompagnement plus précis :

J'ai demandé à [ma] prof principale pour regarder Parcoursup, les informations [...]. Je m'étais renseignée sur les maquettes de Licence, j'ai regardé ce qu'il y avait comme UE, les volumes horaires et la part de contrôle continu. (Imane)

De la consultation des maquettes aux modalités pédagogiques plus concrètes, cet appui professoral lui permet de mieux s'orienter dans un écosystème d'information qu'elle aurait difficilement pu déchiffrer seule. L'enjeu ne porte alors plus seulement sur l'accès au supérieur en général. Il concerne une première appropriation de la formation visée, de son organisation et des formes de travail qu'elle implique. Enfin, pour clore cette partie, le parcours d'Anissa donne à voir une forme particulièrement poussée de compensation informationnelle. Depuis son orientation en baccalauréat professionnel, vécue comme imposée, elle évolue dans un environnement scolaire qui soutient peu son désir de poursuite d'études et tend parfois à le délégitimer. Les repères transmis sur le supérieur y restent faibles, tandis que les discours reçus rappellent surtout que l'université ne serait pas vraiment faite pour elle. Dans ce contexte, elle tente de reconstruire presque seule les informations qui lui manquent pour rendre son projet praticable :

Depuis le bac pro, j'avais envie d'aller dans le supérieur, mais on me faisait souvent comprendre que ce n'était pas vraiment pour moi. Du coup, j'ai cherché toute seule. Sur Internet, j'ai appelé la fac, j'ai regardé les forums, Facebook, TikTok, YouTube. Je cherchais les plans, les matières, les horaires. [...] Mes parents... surtout mon père voulaient que je continue, donc j'essayais de comprendre comment ça allait se passer pour pas y aller sans savoir. (Anissa)

Par son investissement, mené dans un relatif isolement, elle tente de ne pas entrer dans le supérieur entièrement démunie. La diversité des supports mobilisés signale la nécessité de pallier l'absence d'interlocuteurs stables. En appelant directement l'université, en consultant forums et réseaux sociaux, Anissa tente de rassembler elle-même des repères de base sur la formation et sur ses conditions concrètes. Cette mobilisation dit un effort soutenu pour réduire l'incertitude. Elle reste pourtant peu outillée et ne garantit qu'une familiarisation partielle avec l'univers universitaire. À l'échelle du corpus, ces démarches, souvent engagées tardivement, compensent peu le faible accès à l'information sur le supérieur et tendent surtout à reconduire les inquiétudes déjà produites dans le cadre formel de préparation à l'entrée dans le supérieur.

Au terme de ce développement, l'enjeu ne tient pas seulement au caractère plus ou moins lacunaire des informations disponibles sur l'université. Il tient plus largement aux conditions sociales dans lesquelles une entrée dans le supérieur peut devenir intelligible. Pour une large part des enquêtés, l'université se présente moins comme un monde déjà partiellement connu et approprié que comme un espace à déchiffrer dans l'urgence, à partir de repères dispersés, inégalement fiables et difficilement convertibles en anticipation concrète des études. Ce défaut d'acculturation éclaire la manière dont l'entrée en Licence s'effectue souvent à partir d'une connaissance partielle de ce qui y sera effectivement attendu, ce qui laisse nombre d'enquêtés relativement démunis au moment même où ils doivent commencer à s'y engager. Au regard des inquiétudes liées aux préparatifs matériels de l'entrée dans le supérieur, mais aussi des pressions normatives qui ont traversé l'ensemble du rapport en structurant un accès au supérieur à la fois attendu et inégalement soutenu, nous souhaitons conclure en examinant avec quelles attentes plus générales à l'égard des études, du diplôme et du statut étudiant les enquêtés font leur première entrée en Licence.

5.3 L'université comme espace pluriel d'investissement : sécurisation professionnelle dominante et attentes différenciées dans l'accès au statut étudiant

Étudier les logiques motivationnelles qui entourent l'entrée en Licence importe, car elles orientent d'emblée la manière dont les enquêtés attribuent du sens aux études, au diplôme et au statut d'étudiant. Comme le souligne Jellab (2011), l'université ne constitue pas toujours l'aboutissement d'un projet clairement stabilisé, y compris chez des étudiants qui déclarent l'avoir choisie. Cette distinction nous invite à ne pas réduire l'engagement dans les études à un simple intérêt pour l'obtention du diplôme ou encore pour la réussite universitaire. Dans notre corpus, la Licence apparaît d'abord comme un cadre majoritairement investi dans une visée de qualification et de sécurisation professionnelle. Mais cet horizon dominant coexiste avec d'autres attentes, plus inégalement distribuées selon les parcours, liées à l'épanouissement personnel, aux sociabilités étudiantes, à des projets extérieurs à la formation ou encore à des trajectoires de mobilité qui chargent fortement les études d'enjeux familiaux et biographiques.

Pour un corpus majoritairement composé d'enquêtés d'origine populaire, la logique professionnelle constitue le registre dominant de l'investissement dans les études, où, comme le démontre Jellab (*ibid.*), les étudiants de ces milieux subordonnent la poursuite d'études à des impératifs d'insertion. Pour ces enquêtés, le diplôme vaut moins comme accès aux savoirs pour eux-mêmes que comme protection contre l'incertitude économique et comme condition d'un avenir professionnel plus stable. Néanmoins, cette orientation se retrouve également parmi les enquêtés issus d'autres milieux sociaux⁶³. Les matériaux montrent que le baccalauréat est rarement perçu comme un point d'arrivée suffisant. La poursuite d'études apparaît au contraire comme la condition d'un accès plus légitime et plus sécurisé à l'emploi. Chez Charlotte, l'enjeu principal de la poursuite d'études se formule d'emblée en termes d'ouverture professionnelle :

Je ne comptais pas m'arrêter au bac, je voulais vraiment avoir un gros bagage d'études... ça servait surtout professionnellement... que ça "m'ouvre des portes", le fait d'avoir un diplôme. (Charlotte)

Le propos de Charlotte montre que le diplôme vaut d'abord comme garantie d'un avenir professionnel plus ouvert. Il ne renvoie pas seulement à la poursuite d'études en elle-même. Il désigne un titre jugé nécessaire pour accéder à des emplois perçus comme plus stables, plus qualifiés ou simplement plus accessibles que ceux auxquels le seul baccalauréat permettrait de prétendre. Cette même logique se retrouve dans les discours parentaux. Chez Ambre, les proches dévalorisent explicitement le baccalauréat général comme capital scolaire suffisant :

Mes parents disaient souvent qu'avec un bac général on ne peut rien faire... il faut un vrai diplôme derrière pour faire quelque chose de sa vie. (Ambre)

Le supérieur devient alors l'issue la plus acceptable face à un marché du travail jugé opaque ou peu accessible. Dans les entretiens, cette exigence de poursuite se traduit souvent par une norme implicite. Continuer après le bac s'impose comme l'option la plus légitime, parfois comme la seule pensable. À ce premier niveau, le sens des études se fixe donc très tôt autour d'une attente de certification. Cette orientation donne une direction claire à l'entrée en Licence. Elle expose aussi les enquêtés à une forte dépendance à la réussite académique, puisque le diplôme concentre d'emblée une part importante des attentes familiales et biographiques.

À côté de cette logique dominante, une minorité d'enquêtés, plus souvent issus de familles diplômées ou socialisés à l'expérience universitaire par l'un des parents, investit aussi l'entrée dans le supérieur comme un espace de développement personnel. Le diplôme reste important, mais il ne résume pas à lui seul le sens des études. L'université est également attendue comme un lieu d'ouverture, de rencontres, d'engagement et de construction de soi. Ce registre rejoint les analyses de Van Zanten (*op. cit.*) sur des pratiques éducatives qui articulent valorisation du diplôme et recherche d'épanouissement personnel. Chez Anna, l'entrée à l'université s'inscrit dans cet horizon élargi :

L'université, pour moi, c'était beaucoup de possibles... de la diversité, des expériences, grandir, rencontrer de nouvelles personnes [...]. Ça rentrait aussi en lien avec mes intérêts pour les inégalités sociales et mon envie de m'engager dans l'associatif. (Anna)

Les études sont ici associées à une transformation plus générale du rapport à soi et au monde. L'université vaut comme lieu d'expériences, d'ouverture culturelle et d'engagement. Le projet d'études déborde nettement la seule perspective d'insertion. Dans d'autres parcours, ce registre d'épanouissement se combine plus directement à une attente de sociabilités étudiantes. Ces attentes apparaissent chez des profils socialement plus variés, mais elles sont particulièrement visibles chez des enquêtés qui investissent fortement la rupture avec le cadre du lycée et

⁶³ Cette orientation vers le diplôme ne prend pas partout le même sens. Dans les milieux populaires, il fonctionne plus directement comme protection contre l'incertitude économique et comme vecteur d'accès à la stabilité professionnelle. Dans les milieux supérieurs, il sert davantage à sécuriser la détention d'un titre reconnu (cf. 2.1).

l'accès à une vie plus libre, plus dense, plus collective. Ambre formule cette attente dans une phrase très simple : « Je voulais bien bosser mais profiter aussi... plus qu'au lycée. » (Ambre) À cet égard, nous avons pu voir que pour plusieurs jeunes femmes originaires de territoires ruraux ou périurbains, l'accès à « la ville » répondait également à une quête d'émancipation (Amsellem-Mainguy, op. cit.). Le désir d'autonomie et l'attrait pour la vie urbaine alimentaient un mouvement vers l'ailleurs, perçu à la fois comme une ouverture de possibles et comme une mise à distance (relative) du milieu d'origine (cf. 4.3). Dans ces parcours, le supérieur ne vaut donc pas uniquement comme marche vers l'emploi. Il constitue aussi un espace de possibles. Cette orientation peut soutenir l'engagement initial. Elle laisse aussi apparaître un décalage potentiel lorsque les attentes d'épanouissement, d'ouverture ou de sociabilités rencontrent des conditions d'étude beaucoup plus contraignantes qu'anticipé.

Une troisième logique apparaît chez des enquêtés pour qui l'obtention du diplôme ne constitue pas toujours l'horizon principal de l'investissement. Elle concerne plus souvent des enquêtés inscrits dans une filière de second choix, engagés dans le supérieur sans projet d'études pleinement stabilisé, ou encore investis dans des perspectives dont la réalisation ne dépend pas directement de la réussite en Licence générale. Dans une situation parfois vécue comme peu ajustée à leurs attentes (cf. 4.3), certains enquêtés, anticipant déjà de possibles difficultés académiques, cherchant à différer le stigmate de l'échec ou espérant trouver ailleurs un support d'engagement plus fort, investissent le statut d'étudiant comme un cadre institutionnel permettant de maintenir d'autres visées, entrepreneuriales, artistiques, associatives ou liées à la préparation d'un concours. Chez Jérémy, admis dans une filière pluridisciplinaire qui n'était pas son premier choix, le sens des études se déplace vers un projet extérieur à la Licence :

Cette filière, j'savais pas trop, c'était pas mon vœu principal [...]. Il y avait plein de matières, c'était pluridisciplinaire, mais la plupart, j'savais pas trop... je me disais j'vais développer des skills en informatique pour ma boîte plus tard. (Jérémy)

La Licence semble ici servir de support secondaire, tandis que l'investissement principal se porte ailleurs. Mais ce déplacement du sens des études reste difficile à assumer au moment même où les enquêtés s'engagent dans le supérieur. Assez fréquente dans les parcours des étudiants dits « décrocheurs », cette configuration fait apparaître un décalage entre les attentes investies dans la réussite par l'obtention du diplôme et d'autres horizons plus fortement porteurs de sens. Elle se heurte aussi aux attentes de l'institution, à celles des proches et, plus largement, à la pression de la norme de réussite linéaire, que nous approfondirons dans la partie 2 (cf. rapport n°12, partie 2). Pour les enquêtés, notamment lorsqu'ils sont primo-entrants, il reste donc difficile de mettre à distance les finalités académiques, autant vis-à-vis de leurs proches que dans leur propre rapport aux études. À cet égard, Adam constitue dans le corpus un cas presque unique. Il se distingue explicitement de cette logique dominante et pesante. Pour lui, la filière se trouve plus clairement subordonnée à un objectif de réussite à un concours de la fonction publique. La Licence sert alors d'intermédiaire. Elle lui permet de maintenir une certaine rigueur de travail tout en offrant un cadre d'apprentissage pluridisciplinaire :

La Licence, c'est un tremplin pour préparer mon concours... Si je l'ai pas, je continue pour augmenter mes chances [...]. J'avais besoin d'une Licence pluridisciplinaire. (Adam)

Ici, le projet extérieur ne concurrence pas la formation. Il lui donne au contraire une fonction claire. La Licence reste pleinement utile, car elle structure la préparation d'un autre objectif et renforce l'engagement dans les études. En somme, ces investissements parallèles s'articulent plus ou moins bien aux attentes et aux normes qui pèsent sur les parcours des enquêtés. L'enjeu tient alors à la manière dont ils parviennent, ou non, à maintenir un engagement dans une filière parfois peu désirée, tandis que d'autres investissements, d'abord périphériques, peuvent progressivement entrer en concurrence avec le temps et le sens accordés aux études.

Enfin, une fraction spécifique du corpus, composée d'enquêtés ultramarins et d'enquêtés issus de trajectoires internationales, investit l'entrée dans le supérieur dans des conditions particulièrement chargées d'attentes. Sans confondre ces parcours, qui renvoient à des configurations institutionnelles, scolaires et familiales distinctes, les entretiens montrent qu'ils cumulent souvent une motivation élevée, un fort poids des attentes parentales et une reconfiguration rapide des repères au moment de l'entrée en Licence⁶⁴. Cet enjeu donne tout son sens aux travaux de Bréant et al. (2023) sur les étudiants ultramarins inscrits dans l'Hexagone. Les auteurs montrent qu'ils forment plus souvent un groupe issu des classes populaires et confronté à une offre de formation locale restreinte. Leur départ s'inscrit alors fréquemment dans la nécessité d'accéder à des filières indisponibles localement ou jugées plus valorisées. Il se nourrit aussi d'aspirations à l'ascension sociale, à l'ouverture culturelle et à

⁶⁴ Cette distinction mérite d'être précisée. Les données de l'Université de Lille (hors EPE) font état d'environ 9 873 étudiants étrangers, soit 15 % de la population universitaire lilloise, ce qui la place parmi les pôles attractifs du paysage universitaire public français (OdiF, Repères statistiques, 2025). Ce chiffre agrège en réalité deux situations distinctes : celle des 7 700 étudiants de nationalité étrangère non titulaires d'un baccalauréat obtenu en France, et celle d'une population complémentaire composée d'étudiants de nationalité française scolarisés à l'étranger.

l'autonomisation. Dans notre corpus, Kylian illustre ce schéma en inscrivant son projet d'études dans l'Hexagone comme l'aboutissement d'un horizon anticipé de mobilité et de réussite :

Venir en France pour les études, je l'avais en tête depuis longtemps... Les études c'était mon « projet ». (Kylian)

Le supérieur ne représente pas seulement une poursuite d'études. Il constitue le cœur même du déplacement. Les attentes investies dans ce projet sont fortes, parce qu'elles engagent à la fois la trajectoire personnelle, le rapport à la famille et la valeur attribuée à la mobilité. Jérémy, scolarisé dans un lycée français à l'étranger, donne à voir une autre déclinaison de cette densité des investissements familiaux et personnels :

Étudier en France, pour mes parents, c'était une « chance » et je suis vraiment d'accord avec ça [...]. Ils mettaient un peu la pression parce que c'était un gros investissement. (Jérémy)

L'entrée dans le supérieur prend ici la forme d'une opportunité fortement valorisée, mais aussi d'une responsabilité immédiate. Le coût de la mobilité géographique, l'intensité des attentes familiales et le sentiment d'avoir à justifier l'investissement engagé donnent un poids particulier à la réussite dans les études. Chez ces enquêtés, la motivation se trouve chargée d'attentes particulièrement fortes. Comme le montrent aussi Bréant et al. (*ibid.*), cette densité symbolique et affective rend ces trajectoires particulièrement éclairantes. La distance géographique, sociale ou culturelle peut alors devenir un puissant ressort d'investissement dans les études. En retour, elle charge aussi le parcours d'attentes dont le poids tend à se faire sentir dès les premières difficultés académiques (cf. rapport n°12, partie 2).

Dans l'ensemble, les entretiens montrent que l'entrée en Licence s'appuie sur des investissements pluriels, mais inégalement ajustés à la formation effectivement rejointe. La visée de qualification domine largement dans le corpus. Elle coexiste toutefois avec d'autres attentes, tournées vers l'épanouissement, les sociabilités, le maintien de projets parallèles ou la réussite d'une mobilité fortement investie. Ces différents registres n'ont pas la même portée sur les parcours. Certains soutiennent l'engagement dans les études. D'autres déplacent plus fortement le sens de la présence en Licence ou chargent la réussite académique d'attentes très denses. En amont même des premières difficultés, ces manières différenciées d'investir le statut d'étudiant dessinent déjà des conditions d'engagement inégales, dont les effets apparaîtront plus nettement dans la seconde partie du rapport.

5.4 Synthèse - L'accès au supérieur pour les « futurs décrocheurs » : contraintes de temps, repères faibles et intentions plurielles sous injonction à la réussite pour s'autonomiser

Avant même la rentrée, les futurs étudiants consacrent l'essentiel de leur énergie à des questions très concrètes : trouver un logement, remplir les dossiers et parfois travailler pour financer leur installation. Dans ces conditions, ce qui les attend réellement à l'université passe souvent au second plan. Ils arrivent ainsi en Licence avec une représentation souvent floue, parfois idéalisée, des études supérieures, sans avoir vraiment anticipé la charge de travail ni les nouvelles règles du jeu académique.

En résumé :

Préparer l'entrée dans le supérieur : démarches administratives, accès au logement et (première) activité rémunérée (5.1).

La préparation concrète de l'entrée dans le supérieur constitue, pour les enquêtés majoritairement issus de milieux populaires, une phase d'épreuves cumulées qui révèle d'emblée la force des inégalités de ressources. Trois dimensions structurent plus particulièrement cette période : la conduite des démarches administratives, l'accès au logement pour ceux qui décohabitent et, pour une fraction minoritaire des enquêtés, le recours au travail salarié durant l'été précédant l'entrée dans le supérieur. Avant même la rentrée, l'essentiel de l'énergie disponible se concentre sur des questions très concrètes, comme mener les formalités d'inscription, sécuriser un logement ou financer l'installation, au détriment de toute préparation aux conditions réelles d'étude. Sur le plan administratif, la principale ligne de partage tient à l'existence d'appuis familiaux plus ou moins en mesure d'anticiper, d'accompagner et de sécuriser les différentes démarches. Certains enquêtés bénéficient d'une prise en charge parentale active qui allège fortement le poids immédiat des formalités et sécurise la transition, mais au prix d'une dépendance procédurale qui leur fera défaut lors des premières démarches autonomes dans le supérieur. D'autres traversent cette période avec des appuis partiels et peu acculturés aux procédures, si bien que les démarches se font en commun, dans l'urgence et au fil des découvertes, sans réelle possibilité d'anticipation. D'autres encore affrontent seuls ces formalités, ou avec des soutiens trop instables pour compenser une faible connaissance des enjeux logistiques, et s'exposent ainsi à des risques concrets de non-recours aux aides, de droits non ouverts et de faux départs qui fragilisent l'entrée dans le supérieur avant même qu'elle n'ait commencé. Dans toutes ces configurations, les enquêtés gardent peu de prise sur leur propre parcours administratif. La différence tient d'abord au niveau de protection dont ils disposent autour d'eux. La décohabitation reste minoritaire à l'entrée dans le supérieur. La plupart des primo-entrants demeurent au domicile parental, en particulier dans les milieux populaires où les contraintes financières et affectives ont déjà fortement concentré les candidatures sur l'offre de proximité. Pour ceux qui s'engagent néanmoins dans une installation résidentielle autonome, l'accès au logement constitue une épreuve structurante à part entière. Confrontés à la saturation du marché locatif lillois et à des ressources limitées, les enquêtés revoient progressivement leurs critères à la baisse en abandonnant des exigences de proximité du campus, de sûreté ou de confort, au profit de la seule disponibilité d'un logement avant la rentrée. Cet ajustement contraint s'accompagne souvent d'une déception et d'une fatigue installées avant même le premier cours. Pour ceux qui ne parviennent pas à se loger à temps, les premières semaines d'université se déroulent sous la contrainte de longs trajets quotidiens ou d'hébergements provisoires chez des proches, ce qui ajoute une charge matérielle et psychique à des conditions d'engagement déjà fragilisées. Pour une fraction minoritaire des enquêtés, une expérience de travail salarié précède également la rentrée. Les significations attribuées à cette expérience varient selon les contextes familiaux, relevant tantôt d'un apprentissage moral et d'une quête d'autonomie, tantôt d'une nécessité économique directe. Contrastées dans leurs ressorts, ces expériences convergent toutefois vers un même effet. Elles consolident la valeur des études comme horizon légitime et souhaitable, tout en confrontant plus concrètement les enquêtés aux réalités matérielles de la transition. Elles préfigurent ainsi des arbitrages entre contrainte économique et engagement académique qui se rejouent, pour un nombre croissant d'entre eux, tout au long du parcours dans le supérieur. Avant même les premiers cours, ces écarts dans les conditions d'installation pèsent déjà sur les premières modalités d'engagement en Licence.

Représentations partielles de l'université et bricolages informatifs : des perceptions souvent floues sur fond d'une sous-mobilisation des dispositifs formels d'orientation (5.2).

En amont de l'inscription, les dispositifs d'accompagnement orientent les élèves vers la gestion des procédures sans les préparer à ce qu'implique concrètement le travail universitaire, et lorsque les enquêtés tentent de combler ce manque par des démarches informelles, ces dernières ne dépassent généralement pas une logique de réassurance affective sur la transition elle-même, entérinant ainsi la distance avec les modalités pédagogiques du supérieur et les contenus précis de la formation engagée. Ce cadrage procédural répond d'abord aux préoccupations les plus immédiates des enquêtés, centrées sur l'accès au supérieur, ses démarches et ses contraintes. Rares sont ceux qui consultent les maquettes, les programmes, les volumes horaires ou les modalités d'évaluation avant leur arrivée en Licence. Ce défaut d'anticipation n'est pas vécu comme tel au moment où il se produit : pris dans l'enchevêtrement des échéances de la terminale, les enquêtés n'identifient pas cette méconnaissance comme un manque, ce qui en rend la révélation d'autant plus déstabilisante lors des premières semaines. Faute de repères précis, les enquêtés projettent sur la Licence des images empruntées au secondaire ou à des représentations culturelles de la vie étudiante, loin des réalités du travail universitaire. Ces représentations partielles coexistent avec des appréhensions situées moins sur le registre académique que sur celui de la perte de repères sociaux et de l'entrée dans un univers inconnu, avec une intensité particulière chez ceux qui se préparent à quitter le domicile familial. La dimension relationnelle cristallise ainsi les inquiétudes là où la projection académique reste largement en retrait. Face aux limites des temps formels d'accompagnement, quelques enquêtés cherchent ailleurs les repères qui leur manquent, souvent tardivement et à leur propre initiative. Ces démarches informelles poursuivent généralement un même objectif et mobilisent des supports proches, qu'il s'agisse d'échanges avec des pairs déjà étudiants, de proches ayant fréquenté le supérieur ou de contenus repérés en ligne. Si ces ressources ne permettent pas d'approcher les exigences académiques de la formation rejointe, elles contribuent néanmoins à rendre la transition plus praticable sur le plan logistique et affectif, en offrant des premiers repères sur la vie étudiante et sur les codes pratiques de l'institution. Leur accès reste inégal selon les configurations familiales et relationnelles, et leur absence accentue encore le sentiment de désorientation au moment de la rentrée. À l'inverse, une minorité d'enquêtés bénéficie d'une configuration de soutiens rarement réunie et d'un projet suffisamment stabilisé pour orienter activement la recherche d'information. Cette situation prolonge les inégalités déjà mises en évidence dans l'accès à une réflexivité plus construite sur l'avenir. Ces enquêtés s'engagent alors, plus que les autres, dans la compréhension des attendus de la formation. Ils le font toutefois le plus souvent en dehors des temps formels d'accompagnement, à partir d'appuis obtenus de manière ponctuelle, souvent à la faveur d'une relation singulière avec un enseignant ou un autre interlocuteur disponible. Enfin, l'expérience d'une enquêtee met en évidence une dynamique de recherche d'information largement solitaire, dans un contexte où les appuis institutionnels ont été éprouvés comme disqualifiants. Ses démarches autonomes traduisent un fort désir de comprendre, mais elles se heurtent à l'absence d'interlocuteurs susceptibles d'en confirmer la pertinence et d'en stabiliser les résultats. Au sein de notre corpus de « décrocheurs », quel que soit le profil, la connaissance précise de la formation effectivement obtenue reste exceptionnelle à l'entrée en Licence. C'est une méconnaissance partagée, inégalement compensée, qui structure les manières d'accéder au supérieur et préfigure directement les difficultés d'acculturation documentées dans la seconde partie du rapport.

L'université comme espace pluriel d'investissement : sécurisation professionnelle dominante et attentes différenciées dans l'accès au statut étudiant (5.3).

Les logiques motivationnelles à l'entrée dans le supérieur ne se réduisent pas à la seule ambition de réussite académique. Elles sont plurielles, inégalement distribuées selon les trajectoires, et orientent dès l'amont la manière dont les enquêtés attribuent du sens aux études et s'engagent dans la formation. Pour un corpus majoritairement issu de milieux populaires, la recherche de qualification et d'insertion professionnelle constitue le registre dominant. La poursuite d'études s'impose comme l'issue la plus acceptable face à un marché du travail perçu comme peu accessible, portée par un consensus familial implicite qui prend deux formes principales. La première est la dévalorisation du baccalauréat comme capital scolaire suffisant. La seconde est la perception d'un arrêt des études comme manquement moral et social. Les enquêtés intériorisent ainsi une norme de réussite indissociable de l'accès à l'autonomie, dans laquelle réussir dans la filière engagée constitue la condition d'une émancipation économique vis-à-vis des proches et d'une réduction des liens de dépendance familiaux par l'accès à un emploi stable. Cette orientation donne une direction claire à l'entrée en Licence, mais elle expose aussi les enquêtés à une

forte dépendance à la réussite académique, le diplôme concentrant d'emblée une part importante des attentes familiales et biographiques. Au-delà de cette orientation dominante, trois registres structurent, selon les profils, de façon complémentaire ou exclusive, la manière dont le statut d'étudiant est investi. Pour une minorité, souvent issue de milieux diplômés, l'université représente un espace d'épanouissement personnel et d'exploration de soi où le diplôme reste important sans pour autant résumer à lui seul le sens des études, qui débordent nettement vers l'ouverture culturelle, l'engagement associatif et la construction identitaire. Pour d'autres, aux profils sociaux plus variés, le supérieur incarne avant tout un lieu de sociabilités et d'expériences collectives, perçu en rupture avec le cadre plus contraint du secondaire. L'intégration sociale est alors projetée comme un ressort d'engagement anticipé, pour des enquêtés en quête de nouveaux cercles relationnels ou d'une autonomie que le cadre scolaire antérieur ne permettait pas. Ce registre apparaît avec une netteté particulière chez certaines enquêtées originaires de territoires ruraux ou périurbains, pour qui l'accès à la ville répond à une quête d'émancipation géographique et sociale dont le désir d'autonomie et l'attrait pour la vie urbaine constituent les ressorts principaux. Ces attentes peuvent soutenir l'engagement initial tout en laissant apparaître un décalage lorsque les conditions d'étude s'avèrent beaucoup plus contraignantes qu'anticipé. Chez ceux privés de filière souhaitée ou sans projet stabilisé, le statut d'étudiant peut aussi fonctionner comme cadre institutionnel permettant de poursuivre d'autres visées, entrepreneuriales, artistiques, associatives ou liées à un concours. La Licence sert alors moins à s'approprier la formation qu'à maintenir un espace de possibles. Cette configuration prend toutefois deux formes opposées selon les trajectoires. Le projet extérieur peut entrer progressivement en tension avec l'engagement académique, ou au contraire le renforcer lorsqu'il s'articule explicitement aux exigences de la filière engagée. Une configuration spécifique mérite enfin d'être signalée. Pour les enquêtés originaires des Outre-mer ou issus de trajectoires internationales, l'entrée dans le supérieur en France hexagonale s'inscrit dans un registre d'investissement particulièrement intense. Mobilité géographique, attentes familiales élevées et conditions matérielles fragiles se combinent pour former un engagement dans lequel la distance géographique, sociale et culturelle se convertit en ressort d'investissement, tout en chargeant le parcours d'attentes dont le poids se fait sentir dès les premières difficultés académiques. En amont même des premières épreuves, ces manières différenciées d'investir le statut d'étudiant dessinent déjà des conditions d'engagement inégales, dont les effets se révéleront plus nettement dans les premières semaines de Licence⁶⁵.

Ces éléments prolongent directement ce qui a été établi dans les parties précédentes. Les difficultés d'organisation du travail scolaire, l'effritement des appuis, la faible prise sur l'orientation et la précarité des préparatifs d'entrée en Licence ne relèvent pas de dimensions séparées. Elles composent ensemble des conditions d'accès au supérieur durablement inégales, qui pèsent dès l'amont sur les premières formes d'engagement en L1. Sur la base de ces éléments, nous pouvons désormais, dans la conclusion générale de cette première partie du rapport, synthétiser les principaux acquis de ce document et montrer comment ces différentes dimensions s'articulent entre elles.

⁶⁵ Comme nous le verrons, les enquêtés ne sortent pas inchangés de leur passage dans le supérieur. Beaucoup décrivent une recomposition de leurs repères initiaux : l'importance (presque centrale) de la réussite académique peut reculer au profit d'autres formes d'accomplissement - autonomie administrative, expériences relationnelles, développement intellectuel - que l'expérience universitaire, même interrompue, leur a permis de construire.

6. Synthèse et conclusion générale de la première partie du rapport : des accès au supérieur façonnés par des fragilisations plurielles et souvent cumulatives

Cette première partie a montré que les trajectoires des enquêtés ne se laissent pas ramener à un profil unique. Elles prennent forme dans des configurations hétérogènes, traversées à la fois par des appuis réels et par des fragilités durables. Pour autant, une régularité forte se dégage. Pour une large part du corpus, l'accès à la Licence s'organise dans le cumul de vulnérabilités familiales, scolaires et informationnelles. Sans produire mécaniquement les décrochages à venir, ce cumul réduit en amont les marges de manœuvre disponibles au moment d'entrer dans le supérieur. L'enjeu ne tient donc pas à l'existence d'un profil type du « décrocheur », mais à la manière dont des contraintes de nature différente se renforcent au fil des parcours. Pour une large part des enquêtés, l'entrée en Licence s'effectue déjà sur un terrain fragilisé, où se combinent des héritages familiaux ambivalents, des rapports peu stabilisés au travail scolaire et aux attendus de l'institution, un affaiblissement des appuis disponibles, des orientations peu élaborées, des préparatifs logistiques précaires et une connaissance partielle de l'université.

En résumé :

Le sens social de l'accès à l'enseignement supérieur (universitaire) pour les « futurs décrocheurs » : des aspirations fortes au supérieur et à la Licence générale, mais des accès inégalement soutenus (2.).

L'accès à la Licence générale s'inscrit, pour les enquêtés, dans un horizon fortement normé qui relève rarement d'un travail d'orientation réellement élaboré. Les héritages familiaux structurent d'abord un rapport à l'orientation chargé de valeurs et d'obligations implicites, où se combinent espoir de promotion, pression à réussir et report sur les enquêtés de la responsabilité de construire un projet. Dans les fractions populaires du corpus, la poursuite d'études répond à plusieurs attentes entremêlées. Elle doit compenser symboliquement des parcours parentaux marqués par des scolarités courtes, garantir une ascension par le diplôme et ouvrir la possibilité d'un métier choisi. Les parents soutiennent cet horizon sans pouvoir indiquer précisément les filières à privilégier, les étapes à franchir ni les exigences à satisfaire. L'idéal des longues études reste ainsi peu relié à des formations précises ou aux réalités concrètes des métiers envisagés, ce qui laisse aux enquêtés la charge de concrétiser un projet encouragé par la famille sans que celle-ci puisse véritablement leur en donner les moyens. Dans les milieux plus dotés, nous observons au contraire un cadrage plus précoce et plus prescriptif, qui devient source de tensions lorsque les performances scolaires ne s'alignent plus sur les attentes familiales intériorisées. Les récits mettent plus largement en évidence la fragilité, et parfois l'absence, d'espaces de dialogue au sein du foyer autour des questions qui engagent l'accès au supérieur, qu'il s'agisse de la scolarité, de l'orientation, de la valeur accordée au diplôme, des difficultés personnelles ou de la manière de se projeter dans l'avenir. Les injonctions parentales discordantes, souvent liées à des asymétries de diplômes et à une division genrée des rôles éducatifs, n'en constituent alors qu'une des manifestations. Nos entretiens montrent ensuite que l'indétermination du projet professionnel demeure fréquente jusqu'à la fin du secondaire, et parfois jusqu'au moment de l'entrée en Licence. La faible exposition aux mondes du travail, la priorité accordée aux exigences scolaires immédiates et la sous-mobilisation des dispositifs formels d'orientation, souvent perçus comme trop génériques ou vécus comme dévalorisants, conduisent la majorité des enquêtés à se tourner vers des appuis informels puis, plus tardivement, vers des ressources numériques. Ces relais restent toutefois d'une efficacité inégale. Les proches maîtrisent rarement l'offre de formation et la recherche en ligne suppose des compétences de repérage et de tri très inégalement distribuées. Dans ce contexte, les enseignants occupent une place singulière. Ils apparaissent souvent comme les seuls interlocuteurs jugés légitimes pour parler d'orientation, ce qui confère un poids particulier à leurs prises de position. Lorsque celles-ci prennent la forme de rappels à l'ordre scolaire, d'assignations négatives ou de discours dissuasifs, elles nourrissent une défiance durable à l'égard des acteurs institutionnels. À l'inverse, une minorité d'enquêtés parvient à articuler soutien parental structurant, exposition précoce à des contextes professionnels et appuis d'enseignants. Cette configuration permet de mieux construire une projection professionnelle et d'anticiper davantage les attendus universitaires, sans pour autant prémunir contre l'ensemble des difficultés susceptibles d'être rencontrées dans le supérieur. La série du baccalauréat détermine enfin deux logiques d'accès au supérieur distinctes. Pour les bacheliers généraux, la Licence s'impose comme la continuité attendue d'une hiérarchie symbolique qui rend les alternatives moins visibles et souvent dépréciées. Elle fonctionne moins comme un choix construit que comme une orientation socialement disponible, parfois comme un repli lorsque des ambitions initialement élevées se heurtent à des résultats scolaires insuffisants pour les accomplir. Pour les bacheliers technologiques et

professionnels, l'accès à la Licence suppose plus nettement un travail de légitimation face à des discours enseignants dissuasifs, qui transforment le désir de poursuite d'études en une épreuve durable de légitimation. Dans les deux cas, les enquêtés accèdent à la Licence sans avoir disposé d'un espace suffisant de réflexivité sur leur parcours, sur les formations envisageables et sur les conditions concrètes de leur engagement dans le supérieur.

Des scolarités sous tension : fragilités des méthodes d'organisation et d'apprentissage, épreuves biographiques et appuis institutionnels incertains (3.).

Les parcours scolaires des enquêtés font apparaître, bien avant l'entrée dans le supérieur, l'installation progressive d'une logique de « scolarité de survie ». Celle-ci désigne un mode de scolarisation fondé sur des ajustements suffisants pour franchir les étapes successives du parcours, sans stabilisation durable des méthodes de travail ni véritable appropriation des exigences scolaires. Cette logique se construit dans des configurations familiales différenciées, mais qui produisent des fragilités convergentes. Dans les familles les plus dotées, ou lorsqu'un parent s'investit fortement, la surveillance scolaire précoce installe des routines sous contrainte qui soutiennent l'effort sans toujours être intériorisées. Lorsque ce cadre se relâche, l'investissement tend à s'effriter. Dans les milieux populaires, les enquêtés composent plus souvent avec une autonomie précoce exigée sans véritable outillage méthodologique. Le travail s'organise alors autour de l'urgence, de l'échéance ou des matières investies, plutôt qu'autour d'une méthode durable. Les enquêtés restent le plus souvent assidus et cherchent à éviter sanctions, mauvaises notes et redoublement. Mais ils apprennent davantage à tenir qu'à maîtriser durablement les apprentissages. Les contextes scolaires fréquentés rendent cette logique plus tenable en laissant plus longtemps invisibles les fragilités méthodologiques. Ces configurations se déclinent aussi selon le genre. Une partie des enquêtées maintient un investissement minimal sous l'effet de l'autocontrainte et de la crainte de décevoir, tandis qu'une partie des enquêtés masculins érige l'effort minimal en posture revendiquée. Cette scolarité de survie se déploie rarement dans un espace préservé d'autres épreuves. Charges familiales précoces, contraintes matérielles, mobilités, harcèlement et vulnérabilités peu reconnues reconfigurent les conditions concrètes de la scolarité. Dans les foyers monoparentaux, monoactifs ou marqués par des ressources limitées, plusieurs enquêtés assument précocement des responsabilités domestiques, administratives ou économiques qui déplacent l'école au second plan, parce que d'autres urgences s'imposent plus directement. Les mobilités contraintes fragmentent les repères et affaiblissent la continuité des apprentissages. Le harcèlement, lorsqu'il reste peu nommé ou peu pris en charge, transforme durablement le rapport à l'école, qui devient aussi un lieu d'exposition et d'inquiétude. De même, les troubles d'apprentissage, les vulnérabilités psychiques ou certaines situations de handicap peu reconnues conduisent plusieurs enquêtés à surcompenser seuls, au prix d'une fatigue croissante et d'une dégradation de l'estime de soi. Ces épreuves déplacent une part importante de l'énergie hors des apprentissages, mais elles affaiblissent aussi le recours aux aides disponibles. Les enquêtés apprennent à tenir seuls, à se conformer en surface et à limiter les demandes d'aide. L'ensemble contribue ainsi à un resserrement de l'horizon temporel et à un effritement progressif des espérances. Les formes de spécialisation dans le secondaire prolongent enfin ces fragilités en structurant des rapports inégaux à l'orientation. Pour les enquêtés passés par les voies technologiques et professionnelles, l'entrée dans ces filières procède rarement d'un projet constitué. Elle intervient plus souvent à la suite de verdicts scolaires, d'ajustements familiaux ou d'épreuves antérieures que les enquêtés disposent de peu de ressources pour contester. Une fois dans ces voies, plusieurs décrivent des attendus scolaires relativement peu exigeants, qui permettent de s'en sortir sans reconfiguration profonde du rapport au travail, tout en préparant peu aux exigences réelles du supérieur. Pour les enquêtés issus de la voie générale, c'est d'abord l'accès à cette voie qui s'impose comme une continuité peu interrogée, davantage comme la suite normale d'une scolarité jugée conforme que comme le résultat d'un véritable travail d'orientation. Le choix des spécialités introduit bien un moment de décision plus visible, mais il prolonge le plus souvent cette faible réflexivité. Les arbitrages s'organisent surtout autour des affinités disciplinaires, des points forts perçus et de la recherche d'un parcours tenable. Sous des formes différentes selon les voies, ces mécanismes laissent ainsi les enquêtés avec une prise limitée sur leur trajectoire et sur son articulation à l'avenir.

Entre orientation « par défaut » et « défaut d'orientation » lors de la première admission dans le supérieur : « trouver sa place » dans des temporalités vécues comme contraintes (4.).

À mesure que s'approche la fin du secondaire, les enquêtés entrent dans une séquence particulièrement resserrée, où se superposent préparation du baccalauréat, procédure Parcoursup et injonction à se projeter dans l'avenir. Cette période constitue moins un moment d'élaboration sereine du projet d'études qu'une phase de gestion sous contrainte. Parcoursup y apparaît comme une épreuve à part entière. La difficulté ne tient pas seulement à la plateforme, mais au travail qu'elle exige pour se repérer, se présenter comme candidat cohérent, interpréter les réponses et décider dans des délais courts. L'accompagnement scolaire peut alléger une partie de cette charge technique, sans supprimer l'épreuve propre de l'attente. Le suivi des classements, l'incertitude sur les rangs d'appel et la pression des délais concentrent l'essentiel de la charge émotionnelle, plus fortement encore chez les enquêtés les moins dotés scolairement. La procédure apparaît ainsi, pour une large part du corpus, comme une épreuve vécue dans la solitude, où l'urgence des arbitrages limite la possibilité d'un choix réfléchi. En parallèle, la pression conjointe du baccalauréat et des attendus relatifs à l'orientation suscite chez plusieurs enquêtés des remobilisations scolaires tardives. Celles-ci restent sélectives, concentrées sur les matières jugées décisives, et trop liées à l'échéance pour transformer durablement les habitudes de travail. Elles prolongent ainsi les logiques de « scolarité de survie » déjà mises en évidence. Cette séquence se traduit directement dans la composition des candidatures. Derrière leur diversité apparente, les pratiques de vœux s'organisent autour d'un même enjeu : réduire l'incertitude propre à l'admission. La Licence générale occupe à cet égard une place centrale dans le corpus. Cette centralité tient à la crainte de rester sans solution, au cadrage institutionnel qui en fait la poursuite la plus attendue pour les bacheliers généraux, mais aussi à un déficit durable d'information sur les formations et leurs débouchés. Une large part des enquêtés multiplient ainsi les candidatures dans des Licences disciplinairement proches, moins pour comparer des formations précisément instruites que pour augmenter leurs chances d'obtenir une place. D'autres resserrent au contraire leurs vœux, parce qu'ils anticipent qu'une filière peu désirée serait difficile à investir. D'autres encore maintiennent une ambition plus élevée tout en faisant de la Licence une solution de repli. À la marge, certains laissent de fait la plateforme arbitrer à leur place, faute de projection suffisamment construite pour hiérarchiser leurs vœux. La localisation des candidatures répond à une logique proche. Les contraintes financières, résidentielles et affectives concentrent fortement les vœux sur l'offre de proximité, notamment autour de l'Université de Lille. Mais ce recentrage ne relève pas seulement d'une restriction des possibles. Il s'appuie aussi sur des représentations positives de Lille comme pôle étudiant accessible, légitime et praticable. Lorsque des candidatures hors du périmètre local apparaissent, elles renvoient surtout à un désir d'autonomie ou à la recherche d'une filière jugée plus désirable. Elles montrent aussi que certains enquêtés se déclarent prêts à partir alors même que les conditions matérielles d'un départ ne sont pas réellement réunies, ce qui donne à voir la pression exercée par l'impératif de « trouver sa place » dans le supérieur. Nous avons distingué trois principales manières dont les enquêtés reçoivent leur première admission. La « conformité enthousiaste », fréquente dans le corpus, recouvre plusieurs situations. Elle peut confirmer un projet déjà relativement stabilisé, réparer symboliquement une orientation antérieure vécue comme dépréciative, ou simplement traduire le soulagement d'avoir obtenu une place proche et matériellement soutenable. Dans tous les cas, cette adhésion exprime souvent moins une maîtrise assurée de l'orientation qu'un apaisement après une séquence anxiogène. L'« ajustement pragmatique » constitue une autre configuration fréquente. Les enquêtés acceptent alors une formation qui ne correspond pas pleinement à leur premier souhait, mais qu'ils jugent suffisamment proche, acceptable ou préférable à l'absence d'admission. L'entrée dans le supérieur repose alors sur une adhésion partielle, souvent suspendue à l'expérience concrète de la formation. Plus marginalement, la « concession contrainte » correspond à des inscriptions dans des filières éloignées des aspirations initiales, acceptées pour éviter une rupture de parcours. Elle peut aussi prendre une forme plus radicale lorsque, faute d'avoir obtenu les vœux souhaités, le sentiment d'injustice suscité par le verdict d'orientation rend inacceptable, pour cette première entrée dans le supérieur, l'adhésion à une autre formation.

Préparer l'entrée dans le supérieur : conditions matérielles (souvent précaires) d'accès, repères limités sur l'université et attentes différenciées (5.).

Avant même la rentrée, les enquêtés consacrent l'essentiel de leur énergie à rendre l'entrée dans le supérieur concrètement possible. Cette phase préparatoire constitue déjà une épreuve, qui révèle la force des inégalités de ressources et pèse sur les premières conditions d'engagement en Licence avant même le début des cours. Sur le plan administratif, la principale ligne de partage tient à l'existence d'appuis familiaux plus ou moins en mesure d'accompagner les démarches. Certains enquêtés bénéficient d'un soutien parental actif qui allège le poids immédiat des formalités, mais cet accompagnement se construit souvent dans la découverte, sans réelle maîtrise préalable des procédures. D'autres traversent cette période dans l'urgence, avec des appuis partiels et peu familiarisés avec ces démarches. D'autres encore affrontent presque seuls des formalités qu'ils maîtrisent mal, au risque de retards, de non-recours ou de droits non ouverts. La décohabitation, minoritaire à l'entrée dans le supérieur comme dans notre corpus, constitue pour ceux qui s'y engagent une épreuve supplémentaire. Confrontés à la saturation du marché locatif lillois et à des ressources limitées, les enquêtés revoient progressivement leurs critères à la baisse et doivent parfois composer avec des installations tardives, des solutions provisoires ou de longs trajets, qui fragilisent d'emblée leurs conditions d'entrée dans les études. Pour une minorité, une première expérience de travail salarié précède aussi la rentrée. Qu'elle relève d'un apprentissage de l'autonomie ou d'une nécessité économique plus directe, elle tend à renforcer la valeur accordée aux études, tout en donnant une consistance plus concrète aux arbitrages futurs entre contrainte économique et engagement académique. Du fait de la centralité de ces enjeux matériels, la préparation académique de l'entrée en Licence passe largement au second plan. Les dispositifs d'accompagnement orientent surtout les enquêtés vers la gestion des procédures d'accès. Ce décalage ne tient pas seulement aux limites de l'offre institutionnelle. Il tient aussi au fait que ces aides rencontrent d'abord les préoccupations les plus immédiates des enquêtés, centrées sur l'admission, les démarches et l'installation. Dans ce contexte, rares sont ceux qui consultent les maquettes, les programmes, les volumes horaires ou les modalités d'évaluation avant la rentrée. Faute de repères précis, beaucoup abordent l'université à partir d'images empruntées au secondaire ou à des représentations de la vie étudiante souvent idéalisées, parfois inquiètes, mais peu opératoires pour anticiper les exigences concrètes de la formation. Les appréhensions exprimées portent alors moins sur le travail universitaire que sur la perte de repères sociaux, la taille de l'institution ou la difficulté à y trouver sa place. Lorsque les enquêtés cherchent des informations en dehors des dispositifs formels, leurs démarches portent d'abord sur la transition elle-même, sur la ville, sur la vie étudiante et sur les premiers repères pratiques. Ces recherches aident à rendre l'entrée dans le supérieur plus praticable, mais elles éclairent rarement de façon précise les contenus et les attendus de la Licence rejointe. C'est donc une méconnaissance largement partagée, même si elle est inégalement compensée, qui structure l'accès au supérieur. À partir des appréciations différenciées que les enquêtés portent sur la formation obtenue à l'issue des processus de sélection, les logiques motivationnelles à l'entrée en Licence apparaissent enfin plurielles, sans se rapporter toujours à un strict objectif de réussite académique. Dans un corpus majoritairement issu de milieux populaires, la recherche de qualification et d'insertion professionnelle constitue le registre dominant. La poursuite d'études s'impose comme la condition d'un avenir professionnel plus stable, dans un contexte où le baccalauréat est rarement perçu comme suffisant. Cet horizon coexiste toutefois avec d'autres attentes. Pour une minorité, plus souvent issue de familles diplômées, l'université représente aussi un espace d'ouverture, d'épanouissement et de construction de soi. Pour d'autres, elle vaut comme lieu de sociabilités nouvelles, d'accès à une vie plus autonome ou d'émancipation à l'égard du cadre antérieur. D'autres encore, en particulier lorsqu'ils intègrent une formation de second choix, investissent le statut d'étudiant comme un cadre leur permettant de maintenir ou de développer des projets parallèles, qu'ils soient artistiques, entrepreneuriaux, associatifs ou orientés vers la préparation d'un concours. Selon les cas, ces projets concurrencent l'engagement dans la formation ou, au contraire, lui donnent une fonction plus claire. Enfin, pour les enquêtés ultramarins ou issus de trajectoires internationales, l'entrée dans le supérieur s'inscrit souvent dans un registre d'investissement particulièrement dense, où mobilité, attentes familiales et coût du déplacement chargent fortement la réussite académique.

L'accès au supérieur, pour les enquêtés qualifiés de « décrocheurs », se construit dans un ensemble de fragilisations qui tendent davantage à se cumuler. La poursuite d'études universitaires s'impose fréquemment comme une norme forte, largement relayée par l'entourage familial et scolaire, sans que les conditions concrètes de sa réalisation soient pour autant véritablement réunies. Les enquêtés accèdent ainsi à la Licence à partir de parcours déjà travaillés par des tensions récurrentes, qu'il s'agisse de méthodes de travail peu stabilisées, d'orientations incomplètement élaborées, d'appuis inégaux ou de préparatifs largement centrés sur la possibilité même d'entrer dans le supérieur plutôt que sur les conditions effectives d'y étudier. Pour une large part d'entre eux, l'enjeu premier consiste donc d'abord à « trouver sa place », dans un contexte où cette exigence de poursuite d'études apparaît fortement prescrite. Mais une fois cette place obtenue, l'attente se déplace. Il ne s'agit plus seulement d'accéder au supérieur, mais de réussir dans la filière engagée. Cet impératif de réussite s'appuie sur une norme particulièrement pesante de linéarité du parcours, selon laquelle l'orientation obtenue devrait conduire, sans détour ni réajustement, jusqu'au diplôme.

C'est à partir de cette tension entre accès au supérieur et exigence de réussite que s'ouvre la seconde partie du rapport. Nous y analyserons la manière dont les dispositions construites au fil des socialisations antérieures, scolaires, familiales et relationnelles, se trouvent mises à l'épreuve par les réalités concrètes de l'expérience universitaire. Cette confrontation apparaît avec une intensité particulière dès le premier semestre, au moment où les enquêtés doivent s'ajuster aux règles souvent implicites de l'institution, découvrir les exigences académiques propres à la Licence et composer, en même temps, avec des contraintes matérielles et psychologiques déjà présentes ou réactivées par l'entrée dans le supérieur. Ces dynamiques ne s'arrêtent pas aux premières semaines. Elles se prolongent et se recomposent ensuite dans les pratiques d'étude, dans les sociabilités étudiantes, mais aussi dans les arbitrages successifs autour du maintien dans la formation, du désengagement, des réorientations, des « années perdues » ou encore des sorties temporaires du supérieur. Lorsque la promesse d'ascension sociale par le diplôme et d'accès à une position jugée plus stable ou plus valorisée se heurte aux réalités de l'institution universitaire, l'injonction à la réussite linéaire et à l'autonomie par l'obtention du diplôme, longtemps intériorisée, peut elle-même devenir source de vulnérabilités. L'objectif de diplomation demeure alors central mais sa réalisation se trouve progressivement mise sous tension par les conditions concrètes dans lesquelles l'expérience universitaire se déploie.

Bibliographie

- Aigle, M., & Reversé, C. (2018). Le décrochage scolaire et universitaire : renoncement ou acte de transition vers l'âge adulte ? ». *Céreq Echanges*, (6), 255-264.
- Amossé T., Cayouette-Remblière J., (2022), Une nouvelle nomenclature, la PCS Ménage, *Économie et statistique*, 532-533, p. 139-157.
- Amsellem-Mainguy, Y. (2023). *Les filles du coin : Vivre et grandir en milieu rural*. (2e éd.). Presses de Sciences Po.
- Arnoux-Nicolas, C., Cocandeau-Bellanger, L., Cocandeau, C., & Egido, A. (2024). Réorientation à l'université : quand le sens des études se déconstruit et se reconstruit - Vers un processus de « dé-re-Construction » du sens. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 53/1, 53-80.
- Aslett, A., & Roiné, C. (2024). Comprendre les sorties précoces de l'université à partir de la littérature scientifique : variables explicatives et enjeux conceptuels. *Études & Pédagogies*.
- Avouac, R. & Harari-Kermadec, H. (2021). French Universities - A Melting Pot or a Hotbed of Social Segregation? A Measure of Polarisation within the French University System (2007-2015). *Economie et Statistique / Economics and Statistics*, 528-529, 68-83.
- Barasz, J., Furic, P., & Galtier, B. (2023). *Scolarité. Le poids des héritages*. Paris : France Stratégie Report.
- Baudelot, C., & Establet, R. (2006). *Allez les filles ! : une révolution silencieuse*. Contemporary French Fiction.
- Beaud, S. (2003). 80 % au bac... et après ? : Les enfants de la démocratisation scolaire. La Découverte.
- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). Sortir sans diplôme de l'université : comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs. La Documentation Française.
- Beaupère, N., Boudesseul, G., & Macaire, S. (2009). Sortir sans diplôme de l'université. De l'orientation post-bac à l'entrée sur le marché du travail. *OVE Infos*, 21, 1-8.
- Bechichi, N., Grenet, J., & Thebault, G. (2021). D'Admission post-bac à Parcoursup : quels effets sur la répartition des néo-bacheliers dans les formations d'enseignement supérieur ? . France, portrait social-Édition 2021, Insee, 105-121.
- Berthet T., Guichard L., Harmand M.-L., Simon V., VOLLET J., (2026). Le travail invisible des lycéen-nes. Ces élèves qui cumulent études et activités rémunérées, *Céreq Bref*, 483, 1-4.
- Bidet, J. (2018). Déplacements Migrations et mobilités sociales en contexte transnational. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 225(5), 67-82.
- Bodin, R., & Millet, M. (2012). L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, Vol. 2(3), 225-242.
- Bonnéry, S. et Douat, É. (2020). L'éducation aux temps du coronavirus. *La Dispute*. <https://stm.cairn.info/-education-aux-temps-du-coronavirus-9782843033162?lang=fr>.
- Botton, H., & Souidi, Y. (2022). *Le collège d'à côté*. La vie des idées, 15.
- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche En Sciences Sociales*, 62(1), 69-72.
- Bréant, H., Monicolle, C., Cordazzo, P. et Jedlicki, F. (2023). Chapitre 15. Les étudiants ultramarins : profils et conditions de vie avant et pendant le premier confinement. Dans F. Belghith, M. Couto et O. Rey Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire : Enquête, Conditions de vie 2020 (p. 239-257). La Documentation française.
- Cayouette-Remblière, J. (2014). Les classes populaires face à l'impératif scolaire Orienter les choix dans un contexte de scolarisation totale. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 205(5), 58-71.
- Cicchelli, V. (2013). L'autonomie des jeunes: Questions politiques et sociologiques sur les mondes étudiants. La Documentation française.
- Clair, I. (2022). *Nos objets et nous-mêmes : connaissance biographique et réflexivité méthodologique*.
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. *La méthode en sociologie* (p. 24-32). La Découverte.
- Coulmont, B. (2017). Le petit peuple des sociologues Anonymes et pseudonymes dans la sociologie française. *Genèses*, 107(2), 153-175.

- Court, M., Bertrand, J., Bois, G., Henri-Panabière, G. et Vanhée, O. (2016). Qui débarrasse la table ? Enquête sur la socialisation domestique primaire. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 215(5), 72-89.
- Couto, M., & Valarcher, M. (2022). Motivation literally. Construction and expression of educational aspirations on Parcoursup. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 51/1, 4175.
- Couto, M., Bugeja-Bloch, F., & Frouillou, L. (2021). Parcoursup : les prémices d'un accroissement de la stratification sociale et scolaire des formations du supérieur. *Agora Débats/Jeunesses*, N° 89(3), 23-38.
- Dargent, C. (2011). Chapitre 5 - Construire un échantillon. *Sociologie des opinions* (p. 93-114). Armand Colin.
- David, S., & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation Emploi*, 128, 81-100.
- Déage, M. (2022). Le baccalauréat par spécialités, vecteur de nouvelles inégalités d'accès aux études scientifiques ? Document de travail. CERTOP, CNRS - Université de Toulouse. CAR Céreq.
- Déage, Margot, Devenir des sortant-es des premiers cycles universitaires, Working Paper, n° 32, Céreq, 2025.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et Société*, n° 123(1), 15-35.
- Denave, S. (2020). La socialisation professionnelle : de l'orientation dans un métier aux possibles bifurcations professionnelles.
- Dietrich-Ragon, P. (2021). Les étudiants des catégories populaires face à la décohabitation familiale Recherche de logement et perception de sa place dans la société. *Terrains & travaux*, 38(1), 121-146.
- Douat, É. (2010). Au nom de la lutte contre l'absentéisme scolaire L'Extension du contrôle des corps à l'épreuve des contradictions de l'institution scolaire. *Mouvements*, 62(2), 99-107.
- Dubar, C. et Nicourd, S. (2017). V / L'entretien sociobiographique et son analyse. *Les biographies en sociologie* (p. 71-94). La Découverte.
- Duru-Bellat, M., Farges, G., & Van Zanten, A. (2022). Sociologie de l'école, 6e édition. Dans Armand Colin eBooks.
- Ferry, O., & Patros, T. (s. d.). *Activité rémunérée (2023) [Fiche thématique]*. Observatoire national de la vie étudiante.
- Frouillou, L., Pin, C., & Van Zanten, A. (2020). Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? *L'Année Sociologique*, Vol. 70(2), 337-363.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la Recherche En Sciences Sociales*, n° 183(3), 48-57.
- Garcia, S. (2018). Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires
- Henri-Panabiere G., (2010), *Des « héritiers » en échec scolaire*, Paris, La Dispute, 189 p
- Henri-Panabière, G. (2021). Socialisations temporelles pendant l'enfance et inégalités scolaires. *Regards croisés sur l'économie*, 29(2), 27-35.
- Jellab, A. (2011). Les étudiants de Licence 1 et la socialisation aux études universitaires : une expérience sous tension. *Sociologies Pratiques*, n° 23(2), 101-118.
- Kakpo, S. (2012). Chapitre 1. Des familles populaires fortement mobilisées autour des enjeux scolaires. *Les devoirs à la maison : Mobilisation et désorientation des familles populaires* (p. 15-49). Presses Universitaires de France.
- Laheyne, C. (2020). Le processus de construction des inégalités dans l'apprentissage de la régulation émotionnelle en classe préparatoire littéraire. *Revue française de pédagogie*, 209, 43-58.
- Landrier, S. et Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France. *Formation emploi*, 109(1), 23-36.
- Lauricella, M. (2024). Souffrances adolescentes : quand la santé mentale traverse les frontières de l'éducation. Dossier de veille de l'IFÉ, 148, avril. ENS de Lyon. <https://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=148&lang=fr>.

- Lelévrier, C. (2018, 12 mars). Rénovation urbaine et trajectoires résidentielles : Quelle justice sociale ? Métropolitiques. <http://www.metropolitiques.eu/Renovation-urbaine-et-trajectoires-residentielles-quelle-justice-sociale.html>
- Marty, F., & Heid, M.-C. (2023). La méthode du portrait pour synthétiser des données composites sur les pratiques médiatiques des publics. *Recherches qualitatives, Hors-série « Les Actes »*, (27), 131-145
- Ménard, B. (2017). Les sortants sans diplôme de l'enseignement supérieur en 2010: tous décrocheurs? Une analyse à l'aune de l'approche des capacités. *CÉREQ ÉCHANGES*, 129.
- Ménard, B. (2018). Le décrochage dans l'enseignement supérieur à l'aune de l'approche par les capacités. *Formation Emploi*, 142, 119-141.
- Merle, P. (2007). Les notes. Secrets de fabrication. Dans Presses Universitaires de France eBooks.
- Merlin, F. (2023). Bacheliers professionnels vers l'enseignement supérieur : nouvelles portes, nouveaux obstacles. *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, (202 volume 1).
- Michaut, C. (2012). Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur. *Perspectives En Éducation et Formation*, 53-68.
- Millet, M. (2003). Les Étudiants et le travail universitaire. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Millet, M. et Thin, D. (2012). 2. Les apprentissages scolaires au cœur des ruptures scolaires. *Ruptures scolaires : L'école à l'épreuve de la question sociale* (p. 105-155). Presses Universitaires de France.
- Mizzi, A. (2023). « La file d'attente, ça fait un peu déprimer » : Parcoursup : épreuve d'attente et sentiment d'injustice. *Agora débats/jeunesses*, 95, 87-102.
- Moiteaux, B. (2025). Parcoursup 2025. Les vœux des lycéens à l'entrée dans l'enseignement supérieur (Note Flash n° 08). Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, SIES, p. 1-2.
- Palheta, U. (2012). La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public. Presses Universitaires de France.
- Périer, P., & Rouillard, R. (2012). L'orientation en fin de 3e dans quatre collèges publics et privés : une analyse contextuelle. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 41/3.
- Pinto, H. R., & Da Conceição Soares, M. (2004). Approches de l'influence des parents sur le développement vocationnel des adolescents. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33/1, 7-24.
- Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 183(3), 58-71.
- Poullaouec, T. (2019). Regrets d'école. *Sociétés Contemporaines*, N° 114(2), 123-150.
- Rossignol-Brunet, M., & Frouillou, L. (2023). Une évolution rapide et différenciée de la stratification scolaire. *SociologieS*.
- Rossignol-Brunet, M., Frouillou, L., Couto, M., & Bugeja-Bloch, F. (2022). Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français. *Lien Social et Politiques*, 89, 57.
- Sarfati, F. (2015). L'université face au décrochage. *La Vie des idées*.
- Van Zanten, A. (2009). Choisir son école : Stratégies familiales et médiations locales. Presses Universitaires de France.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 87-108.
- Zaffran, J. et Aigle, M. (2020). Qui décroche de l'université ? Mise en perspective nationale et analyse d'une enquête en région Aquitaine. *Revue de l'OFCE*, 167(3), 5-41.

Annexes

Annexe n°1 : Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés et méthodologie d'échantillonnage

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

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

Indications de lecture du tableau

- La pseudonymisation vise à la fois à situer un enquêté dans un groupe social (âge, genre, origine, milieu) et à le distinguer des autres au sein du corpus (Coulmont, 2017). Dans notre cas, la base de données de Coulmont sur les mentions au bac depuis 2012 est pertinente pour les enquêtés ayant obtenu le baccalauréat ces dernières années⁶⁶.
- Dans un objectif d'anonymisation, les enquêtés en Licence générale (hors PASS-LAS) sont regroupés par grands champs disciplinaires : DEG (Droit, Économie, Gestion), ST (Sciences et Technologies) puis SHS-ALL (fusion des Sciences Humaines et Sociales avec Arts, Lettres et Langues). Deux filières sont toutefois conservées à un niveau plus fin en raison de leur place dans l'étude : LLCER Ang. (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales - Anglais) et Lettres Mod. (Lettres modernes). L'année de référence retenue est 2023-2024, ce qui n'empêche pas que certains étudiants aient pu se réorienter depuis leur première entrée en Licence générale. Ces réorientations apparaissent rarement entre champs disciplinaires dans le corpus, mais concernent plus souvent un passage d'une mention à une autre.
- D'un côté figure l'ancienneté en Licence générale, qui ne correspond pas forcément à un parcours débuté à l'Université de Lille. De l'autre figurent, entre parenthèses, les expériences antérieures plus larges dans l'enseignement supérieur, qu'il s'agisse d'interruptions précoces pour réorientation, de passages en CPGE ou en préparation de concours, voire d'un diplôme antérieur comme un BTS.
- Le terme « sortant » désigne les enquêtés qui, selon leurs réponses aux questionnaires, n'envisagent pas de retour à l'université dans les prochaines années. Certains ont également été qualifiés de « sortants », en raison d'un décalage entre leur déclaration initiale au moment du questionnaire et l'évolution de leur situation dans les semaines suivantes, avant le début du recrutement ou entre la prise de rendez-vous et la

⁶⁶ Coulmont, B., « Nuage des prénoms selon les mentions au baccalauréat », <https://coulmont.com/bac/nuage.html>

tenu effective de l'entretien. Cette catégorisation n'exclut toutefois pas la possibilité qu'ils projettent un retour ultérieur vers l'université, de manière plus diffuse ou à la suite d'un parcours de formation amorcé hors du cadre universitaire, notamment dans la perspective de consolider leur insertion professionnelle, comme nous le développerons plus loin.

- À partir d'éléments relatifs aux parcours professionnels du ou des parents de l'enquêté, issus des données administratives et de l'entretien, la nomenclature PCS ménage (Amossé & Cayouette- Remblière, 2022) permet de saisir, de façon synthétique, la configuration familiale d'origine des membres du corpus⁶⁷. À la PCS dominante, nous avons précisé entre parenthèses la structure économique et familiale du foyer : monoactif désigne un couple où un seul parent exerce une activité professionnelle régulière, bi-actif signale que les deux parents sont insérés sur le marché du travail, et monoparentalité indique qu'un seul parent assume durablement la charge éducative et matérielle de l'enfant avant le baccalauréat (divorce, veuvage ou retrait prolongé de l'autre parent), avec des configurations intermédiaires où un parent peu présent au quotidien peut néanmoins maintenir certaines attentes ou pressions normatives.
- Avec la réforme du baccalauréat, l'analyse des parcours étudiants repose désormais sur les spécialités suivies en terminale afin de mesurer l'impact des choix faits au lycée. Toutefois, pour inclure les titulaires de l'ancien baccalauréat et simplifier les comparaisons, les anciennes séries générales (L, ES, S) ont été reconstituées ou combinées en profils mixtes, selon la méthode reprise dans l'Études & Synthèses n°37⁶⁸.
- L'IPS de l'établissement secondaire a été recodé en cinq catégories, sur le modèle proposé par Botton et Souidi (2022), avec, ici, une adaptation par le haut des seuils initialement conçus pour les collèves [« très défavorisé » (<99), « plutôt défavorisé » (100-109), « intermédiaire » (110-119), « plutôt favorisé » (120-139), et « très favorisé » (>140)]. Les cas non renseignés concernent principalement des étudiants étrangers ou internationaux⁶⁹.

⁶⁷ Insee, « PCS 2020 », <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020>

⁶⁸ « Campagne Parcoursup 2023 : attractivité des formations de l'Université de Lille - Volet 2 : inscription et réussite » (ODiF, Mars 2025), disponible sur le site de l'ODiF.

⁶⁹ Ministère de l'éducation nationale, « L'indice de position sociale (IPS) », <https://www.education.gouv.fr/l-indice-de-position-sociale-ips-357755>

Annexe n°2 : Fiche d'entretien

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

I Talon sociologique

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

Milieu social, famille et ancrage territorial

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

II. Parcours d'accès au supérieur

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

Construction du projet d'études et orientation

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

Parcoursup et entrée dans le supérieur

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

III. Parcours dans le supérieur

Expériences antérieures (résumé) :

.....

.....

.....

.....

.....

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

Annexe n°3 : La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet

Construite à partir du questionnaire « Retour sur le S1 », la typologie établie à l'issue de la session 1 du semestre 1 constitue le cadre de référence commun à l'ensemble des travaux de l'ODiF menés au sein de ce projet. Conçue pour être reconduite tout au long du suivi longitudinal, elle fournit la structure d'ensemble à partir de laquelle nous observons les évolutions de parcours de notre cohorte (tant dans les productions quantitatives de l'ODiF que dans le présent rapport qualitatif) :

Encart A1 : Typologie établie à l'issue de la session 1 du semestre 1 de l'année de référence (2023-2024)

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

- Les « admis » : le plus souvent bacheliers généraux avec mention, investis et autonomes ; ils disposent de conditions d'études stabilisées pour répondre aux exigences universitaires et d'un projet d'études cohérent, dans une formation correspondant à leurs vœux, parfois adossée à des aspirations professionnelles établies ;
- Les « non-admis actifs » : étudiants globalement assidus et encore inscrits, engagés dans un travail régulier face à une exigence perçue comme plus forte qu'au lycée ; le plus souvent bacheliers généraux sans mention, cohabitants, ils formulent peu de demande explicite de réorientation ;
- Les « non-admis passifs » : répondants qui maintiennent formellement leur inscription mais caractérisés par une faible assiduité, un sentiment d'intégration fragile et une accumulation de contraintes (fatigue, stress, précarité) ; leur investissement dans les études reste périphérique, souvent sur fond d'orientation contrainte ou peu appropriée ;

Les « entrants dans la vie active » : enquêtés souvent issus de baccalauréats professionnels ou technologiques, non-boursiers, ayant quitté la formation très tôt sans passer les évaluations du contrôle continu, à la suite d'un désengagement rapide et d'une orientation directe dans l'emploi ou dans la recherche d'emploi.

Nous prolongeons l'usage de cette typologie d'une année sur l'autre, afin de saisir non seulement comment les écarts entre profils se creusent et se reconfigurent au fil du temps, mais aussi dans quelle mesure ces configurations initiales contraignent ou au contraire autorisent des recompositions de trajectoires, ce qui conduit à interroger le poids de ces statuts dans les possibilités de poursuite, de bifurcation ou de sortie de l'enseignement supérieur universitaire⁷⁰.

⁷⁰ Du point de vue qualitatif, les notions de « non-admis actifs » et de « non-admis passifs » font l'objet d'un approfondissement spécifique dans la partie 2 du rapport (cf. rapport n°12, partie 2). Nous y analysons ce que ces statuts engagent, tout au long du parcours dans le supérieur, pour les enquêtés qui y sont rattachés, ainsi que les recompositions et les basculements entre ces deux configurations.

Table des matières

<i>Les contributeurs</i>	5
<i>1. Introduction : contexte, finalités et méthodologie de la phase 2 du volet qualitatif du projet « Décrochage et rupture de parcours en Licence »</i>	6
1.1. « Décrochage et rupture de parcours à l'Université de Lille » : un projet multi-partenarial aux méthodes croisées	7
1.2. Objectifs et méthodologie d'enquête pour la phase 2 du volet qualitatif	11
<i>2. Le sens social de l'accès à l'enseignement supérieur (universitaire) pour les « futurs décrocheurs » : des aspirations fortes au supérieur et à la Licence générale, mais des accès inégalement soutenus</i>	17
2.1 Des études supérieures comme horizon attendu : entre normes familiales autour du diplôme et inégalités d'accompagnement vers l'orientation	17
2.2 Accéder au supérieur selon la série du baccalauréat : continuité attendue en voies générales, épreuve de légitimité dans les voies technologiques et professionnelles.....	22
2.3 Synthèse et transition - La Licence générale comme horizon attendu, mais fragilisé dans ses conditions d'accès	25
<i>3. Des scolarités sous tension : fragilités des méthodes d'organisation et d'apprentissage, épreuves biographiques et appuis institutionnels incertains</i>	27
3.1 La construction d'une « scolarité de survie » : régimes de travail, hiérarchies temporelles, fragilités méthodologiques et rapports conflictuels à l'apprentissage.....	27
3.2 Des parcours scolaires traversés par des épreuves biographiques : contraintes familiales, matérielles, vulnérabilités « invisibles » et effritement des espérances	31
3.3 Les accès et expériences du secondaire : assignations vécues dans les voies technologiques et professionnelles, évidence des voies générales et choix de spécialités surtout guidés par les affinités disciplinaires et la sécurisation du parcours scolaire.....	36
3.4 Synthèse et transition - Des scolarités déjà fragilisées dans leur rapport au travail, aux soutiens et à l'avenir	39
<i>4. Entre orientation « par défaut » et « défaut d'orientation » lors de la première admission dans le supérieur : « trouver sa place » dans des temporalités vécues comme contraintes</i>	42
4.1 Une fin du secondaire sous contraintes : charge procédurale, incertitudes d'orientation et remobilisations tardives.....	42
4.2 Sécuriser l'accès au supérieur et réduire l'incertitude : la Licence générale locale comme choix sous contraintes géographiques, financières et affectives.....	45
4.3 Première admission dans le supérieur : du soulagement d'avoir une place aux inscriptions de second choix	51
4.4 Synthèse et transition - Une entrée dans le supérieur entre flou institutionnel, fatigue logistique et autonomie précaire.....	55
<i>5. Préparer l'entrée dans le supérieur : conditions matérielles (souvent précaires) d'accès, repères limités sur l'université et attentes différenciées</i>	58
5.1 Préparer l'entrée dans le supérieur : démarches administratives, accès au logement et (première) activité rémunérée.....	58
5.2 Représentations partielles de l'université et bricolages informatifs : des perceptions souvent floues sur fond d'une sous-mobilisation des dispositifs formels d'orientation.....	62

5.3 L'université comme espace pluriel d'investissement : sécurisation professionnelle dominante et attentes différenciées dans l'accès au statut étudiant	65
5.4 Synthèse - L'accès au supérieur pour les « futurs décrocheurs » : contraintes de temps, repères faibles et intentions plurielles sous injonction à la réussite pour s'autonomiser	68
<i>6. Synthèse et conclusion générale de la première partie du rapport : des accès au supérieur façonnés par des fragilisations plurielles et souvent cumulatives</i>	<i>71</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>76</i>
<i>Annexes.....</i>	<i>79</i>
Annexe n°1 : Tableau de synthèse des caractéristiques des enquêtés et méthodologie d'échantillonnage.....	79
Annexe n°2 : Fiche d'entretien	82
Annexe n°3 : La typologie « Retour sur le S1 », cadre de référence du projet.....	85
<i>Table des matières.....</i>	<i>86</i>

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



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

Conception - Réalisation : Maxence Bidaud
Direction : Stéphane Bertolino

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



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