
L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence

Students' challenges at the beginning of university: combined insights from an academic achievement initiative

Valérie Haas, Christine Morin-Messabel, Nicolas Fieulaine et Amélie Demoures



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/3925>

DOI : 10.4000/osp.3925

ISSN : 2104-3795

Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

Édition imprimée

Date de publication : 7 décembre 2012

ISSN : 0249-6739

Référence électronique

Valérie Haas, Christine Morin-Messabel, Nicolas Fieulaine et Amélie Demoures, « L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/4 | 2012, mis en ligne le 07 décembre 2015, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/3925> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.3925>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence

*Students' challenges at the beginning of university: combined insights from an
academic achievement initiative*

**Valérie Haas, Christine Morin-Messabel, Nicolas Fieulaine et Amélie
Demoures**

Introduction : description du contexte de l'étude¹

- ¹ *Le plan pluriannuel pour la réussite en Licence* constitue l'une des réformes mise en place par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MESR) en 2007, et préparant le chantier de la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités dite loi LRU. Cette réforme appelée plus communément « Plan réussite licence » (PRL) se donnait comme objectif, lors de son application, de : « diviser par deux le taux d'échec des étudiants inscrits en licence à l'université »², de faire de la licence un diplôme national qualifiant pour la poursuite d'études et l'insertion professionnelle et, d'atteindre l'objectif de 50 % d'une classe d'âge au niveau licence³. À ce titre, soulignons que l'une des ambitions premières de cette réforme était de permettre à l'étudiant de définir réellement « un projet personnel d'études », par l'acquisition progressive des connaissances et des compétences en licence, grâce à l'accompagnement personnalisé dont il disposerait par l'intermédiaire d'un enseignant référent. Pour remplir ces objectifs, ce Plan prévoit la mise en place de dispositifs d'« orientation active »⁴. C'est à partir de ces éléments d'orientation que les universités et leurs composantes ont été invitées par le MESR à faire des propositions d'aménagement de leurs parcours de Licence, au niveau des contenus pédagogiques et des mesures d'accompagnement (pré-rentrées, mise en place des bureaux d'aide à l'insertion, entretiens individualisés...).

- 2 Durant l'année universitaire 2008-2009, notre faculté a souhaité que tous les étudiants de première année de Licence soient reçus durant le premier semestre en entretiens individuels par un enseignant de leur discipline, afin de faire le point sur leurs parcours, évaluer leurs difficultés et leur apporter le cas échéant des conseils personnalisés. Les enseignants-chercheurs titulaires étaient chargés de mener à bien ces échanges⁵ et devaient, en fin d'entretien, évaluer s'ils considéraient ces étudiants comme étant « en difficulté ». Dans ce cas, ils pouvaient leur proposer un nouveau rendez-vous pour une seconde rencontre, destinée à trouver les moyens d'aider les étudiants concernés⁶. Tous les enseignants-chercheurs ayant mené les entretiens ($n = 46$), ont participé aux échanges préliminaires à la mise en place du guide et aux réunions pédagogiques permettant de préciser collectivement, les modalités et les outils du dispositif.
- 3 Bien que de nombreuses universités soient impliquées dans la mise en place du PRL, il n'existe pas – à notre connaissance – de bilans des initiatives réalisées, mais moins encore d'exploration approfondie des besoins, demandes ou attentes censées orienter les dispositifs mis en place et plus encore du Plan dans son ensemble. La « réussite » ou l'« échec », notions polymorphes sur lesquelles reposent les orientations du Plan, nous ont semblé dès l'origine devoir être interrogées empiriquement, pour explorer plus en profondeur les définitions courantes et profanes de la « réussite » ou de l'« échec », et plus encore les formes et facteurs des difficultés perçues relatives à l'orientation et à l'intégration universitaire. Nous avons donc saisi l'opportunité de la mise en place d'entretiens personnalisés avec l'ensemble des étudiants de première année d'une faculté de psychologie, pour procéder à une analyse approfondie du matériel discursif issu de ces échanges. Au-delà de l'intérêt que peuvent représenter ces données, pour la compréhension des vécus universitaires, leur analyse constitue aussi une prémisse modeste à un type de retour nécessaire et utile d'expérience.

Objectifs de l'étude

- 4 Cette étude porte sur la manière dont les étudiants de première année de psychologie et de sciences cognitives (Licence 1)⁷ appréhendent et perçoivent leur premier semestre à l'université, au sein de leur faculté. Les données ayant été recueillies par l'intermédiaire du regard des enseignants-chercheurs qui ont retranscrit et synthétisé le discours des étudiants, ceux-ci constituent dès lors une sorte de « filtre de lecture » qui a conditionné la production des données et conditionnera donc en retour notre analyse. N'ayant pas été à l'initiative de ce dispositif, qui répondait avant tout à une commande institutionnelle, c'est au fur et à mesure de l'imprégnation des données issues de ce terrain et en lien avec la littérature scientifique, que nous avons pu commencer à préciser notre approche et à définir nos objectifs, qui se sont affinés à mesure de notre connaissance du corpus. Nous avons donc, au final, deux objectifs dans ce travail. Tout d'abord, étudier la perception et le vécu des étudiants de première année à l'université tels qu'ils l'expriment au sein d'un dispositif destiné à repérer et analyser les formes et les causes de leurs difficultés. Ensuite, rapporter ces expressions aux synthèses réalisées par les enseignants, et principalement destinées à définir et signaler ce que peut représenter « être en difficulté à l'université ».

Opérations de recherche et constitution des corpus

- 5 Les données analysées ici sont issues des 277 entretiens menés dans le cadre du PRL entre le mois de novembre 2008 et la mi-janvier 2009, à partir d'un guide d'entretien semi-directif conçu au préalable au sein de la commission pédagogique de Licence. Ce guide d'entretien, relativement long, devait permettre d'aborder un grand nombre de thématiques (voir annexe A). Il reflète, par sa longueur, les questions que se posent les enseignants pour tenter de décrire et d'appréhender les thématiques de ce qui pourrait notamment leur permettre de percevoir « un étudiant en difficulté ».
- 6 Les données brutes analysées reposent sur un corpus textuel constitué de la prise de notes des enseignants pendant l'entretien⁸. Leurs écrits se présentaient sous forme de fiches structurées autour des thèmes abordés par le guide. Dans une dernière partie de celui-ci l'enseignant devait aussi rédiger une synthèse analytique de l'entretien, en abordant la question de la ou des difficultés rencontrées d'après lui par l'étudiant. Sur la base de l'ensemble de ce corpus imposant et hétérogène, le dépouillement des données a été relativement complexe et laborieux à effectuer. La longueur des notes prises, la plus ou moins grande conformité avec le guide d'entretien préalable, ainsi que l'étendue variable des synthèses effectuées nous ont amené à procéder à une première lecture de l'ensemble des données brutes, conduisant dans un premier temps à une analyse qualitative. Consécutivement à cette première opération de recherche, nous avons construit une liste de grands thèmes, liste construite sur la base de la récurrence de certaines unités thématiques. Ce travail a été conçu comme une analyse de contenu classique (Bardin, 2002, 2007). Ces unités thématiques ont été ensuite codées sous forme d'occurrences dans l'objectif d'une analyse quantitative. Nous avons ainsi procédé dans un premier temps, à une lecture commune de plusieurs guides d'entretien retranscrits par les enseignants/chercheurs puis, nous avons effectué, dans un second temps, un premier codage à partir de certains d'entre eux pris au hasard. Ces codages ont ainsi été confrontés et harmonisés en équipe. La grille a été ensuite appliquée de manière standardisée.
- 7 Nous avons opté pour deux types d'analyses combinées que nous présenterons dans les résultats. Dans un premier temps, nous avons mené une analyse qualitative portant sur les données de l'entretien (c'est-à-dire toutes les questions du guide allant du thème 1 aux informations complémentaires) puis dans un second temps, nous avons effectué une analyse quantitative portant sur une description générale du corpus à partir des catégories de contenu dégagées et sur deux analyses factorielles⁹ menées sur deux corpus distincts (les réponses des étudiants au guide et l'évaluation par les enseignants de l'étudiant à savoir la question « Estimez-vous cet étudiant en difficulté ? Pourquoi ? »). Nous avons réalisé des analyses factorielles des correspondances multiples à partir des occurrences et formes d'occurrence des catégories établies lors de l'analyse qualitative.
- 8 Ainsi, les éléments recueillis, censés témoigner d'un vécu et d'une expérience propre à chaque étudiant, sont imprégnés de la place et du rôle évident que joue l'enseignant dans cette transmission d'informations liée au contexte de réalisation des entretiens. Par ailleurs et dans le même sens, l'idée de « ce qu'est un étudiant en difficulté » et la manière dont l'étudiant va s'estimer lui-même (ou pas) dans ce cas, seront modelées par le regard que l'enseignant portera sur lui, sur ses propres attentes (d'un étudiant en réussite versus en difficulté) et de la manière dont il aura vécu cette situation d'entretien (type

d'échange généré, apparence de l'étudiant, discours tenu par l'étudiant, représentation subjective du « bon étudiant »). Il n'est pas question ici de travailler exclusivement ou prioritairement sur les facteurs qui peuvent amener à la réussite ou à l'échec des étudiants de première année, mais bien plutôt de saisir ce que chacun place ou met derrière cette idée de « difficulté » au sein de l'institution universitaire. Il s'agit donc davantage d'explorer et d'interroger les prémisses sur lesquelles peuvent se fonder les réponses à ce qui est envisagé comme relevant de la réussite ou de l'échec, que d'évaluer la pertinence ou l'efficacité des réponses proposées au niveau national comme au niveau local.

Les limites du contexte de passation

- 9 Cependant, avant de présenter l'ensemble des résultats, nous ne pouvons faire l'économie de replacer ceux-ci dans le contexte global de passation et d'en décrire certaines limites. Force est de constater que le type d'échange mis en place (entretien de type face à face entre un enseignant-chercheur et un étudiant de la même discipline et de la même faculté), génère des interrogations sur le type de données recueillies, dans un cadre propice comme l'écrit Beaud (1997) « aux faux semblants et dissimulation » (p. 43), où étudiants (ou élèves) préfèrent « garder la face » devant un « enquêteur-enseignant » devenu, de fait « un évaluateur ». La relation asymétrique créée par le simple contexte de passation est donc à considérer avec beaucoup de précaution (à ce propos voir Haas & Masson, 2006 ; Masson & Haas, 2010). Par là même, ces données sont à considérer avec attention, car retranscrites par les enseignants-chercheurs eux-mêmes, après qu'ils aient sélectionné le contenu de discours qui leur semblait intéressant de leur point de vue et « pertinent » à transmettre à l'institution universitaire. N'omettons pas non plus le fait qu'il puisse exister une disparité entre à la fois la manière « d'interviewer » l'étudiant mais aussi dans le mode de retranscription lui-même décidé par l'enseignant. Aussi, bien qu'il ne s'agisse que d'une recherche exploratoire, la construction d'une grille d'analyse pour le codage, nous semble avoir permis de réduire l'hétérogénéité de ce corpus en classant par critères thématiques les données produites par les enseignants.
- 10 Par ailleurs, plus de la moitié des étudiants, inscrits en Licence 1 de Psychologie/Sciences cognitives (2008-2009), sont absents du corpus étudié (soit 60 %) ¹⁰, comprenant une surreprésentation des bacs généraux et une sous-représentation des bacs techniques et professionnels.
- 11 Il nous faudra nécessairement envisager dans un avenir proche, la manière d'inscrire ces étudiants « absents » dans un lien qui leur soit propice, avec la communauté universitaire dans son ensemble, bref de nous sentir « concernés » par cette absence de participation, puisque ce sont justement ces étudiants-là qui pouvaient intéresser les objectifs premiers de la recherche. Rappelons également, pour notre analyse, que l'origine sociale et le genre (Vuillot, 2007 ; Vuillot, Blanchard, Marro, & Steinbrukner, 2004 par exemple) influent fortement sur les choix des disciplines dans les décisions post-bac (Convert, 2010). Ainsi, par exemple, la psychologie est fortement féminisée, ce qui apparaît logiquement dans la structure de notre échantillon. Une fois ces biais et leurs enjeux sous-jacents rappelés, portons maintenant notre intérêt dans un premier temps, sur les résultats issus de l'analyse qualitative des données d'entretiens.

Tableau 1. Caractéristiques de l'échantillon

Effectifs (N)	
Étudiants inscrits	679
Étudiants rencontrés	328
Enseignants participants	44
Entretiens analysés	277
Sexe (%)	
Hommes	10,8
Femmes	84,1
NR	5,1
Types de Bac (%)	
ES	34,3
L	27,1
S	19,9
Technologique	14,8
Autres (dont Bac Pros)	2,9
NR	1,1
Situations (%)	
Boursiers	34,3
Salariés	40,4

Table 1. Characteristics of the sample

Présentation des principaux résultats

- 12 L'objectif de cette partie est de donner un aperçu général de l'ensemble des propos des étudiants sur la base des principales questions du guide, posées par l'enseignant. De manière à limiter la taille de cet article, nous avons dû faire des choix dans le rendu des thématiques abordées. Nous avons, par exemple, laissé de côté les éléments trop « contextuels » c'est-à-dire les thèmes qui se rapportaient exclusivement au contexte local (de notre université, de notre faculté)¹¹. Ce sont donc les résultats les plus significatifs dont nous allons faire état et discuter ici.

Analyse qualitative des entretiens : perceptions et vécus à l'université

- 13 *L'entrée dans un « nouvel univers » : processus d'affiliation et d'acculturation* Nous pouvons globalement souligner que les étudiants nous offrent des regards relativement contrastés de leurs attentes et représentations des premiers mois à l'université. Cependant, le point commun de leur discours est la place prépondérante que prend leur arrivée à l'université et le contact avec un « nouvel univers » qui est celui de l'institution universitaire dans son ensemble, dans laquelle il faut arriver à rentrer (voire à s'engouffrer), sans toujours en posséder les clés, ni les codes, comme le souligne aussi Coulon : « décoder et comprendre les implicites de la culture universitaire semble bien être le premier travail du bachelier qui découvre l'université » (1997, p. 2). Soulignons en ce sens, que l'apprentissage de ces codes ne va pas de soi pour tous les nouveaux étudiants.
- 14 Ces derniers associent donc symboliquement ce temps dans lequel ils « naviguent » durant ce premier semestre, à une sorte de rite de passage, reprenant ainsi à travers leurs discours, les références à la thématique de la maturité (passage de l'adolescence à l'âge adulte ?), de l'autonomie (séparation d'avec la famille, les parents notamment et l'entourage proche du lycée), et de la liberté. Cette liberté est emplie d'ambiguïtés puisque tantôt vécue sur le mode du plaisir à être « enfin » seul, sorte de délivrance, tantôt sur celui de l'appréhension ou de l'angoisse d'être isolés sans savoir se débrouiller, d'être totalement délaissé et désemparé. Ce temps de « passage » est donc vécu de manière contrastée par des étudiants qui s'y sentent plus ou moins préparés. Par ailleurs, notons que la manière dont ces jeunes adultes qualifient « leurs » différentes responsabilités (devenir mature, être responsable, se gérer soi-même) au sein de l'institution universitaire (et en comparaison du lycée), leur fait porter un poids lourd et important sur les épaules. En effet, tout semble reposer sur leur manière de travailler, leur adaptation, leur orientation, et même leurs projets qui semblent ne dépendre que d'eux et les placent dans une hyper responsabilisation dédouanant totalement la communauté universitaire de leur devenir.
- 15 Pourtant, à ce stade de l'année, ils n'en sont encore qu'aux prémices de la découverte de la discipline dans laquelle ils viennent de s'inscrire, et qu'ils jugent encore très abstraite. Arrivés avec une représentation naïve de la psychologie, teintée par la psychanalyse (liée notamment aux enseignements de philosophie pour les bacs généraux), mais aussi d'une discipline vaste et non scientifique, permettant de s'intéresser à soi mais aussi aux autres. Ils découvrent finalement une discipline qu'ils jugent « scientifique », riche et surtout extrêmement complexe et variée, qui donne le sentiment d'être relativement éclatée,

chamboulant d'une certaine manière l'idée qu'ils s'en faisaient et leurs éventuels projets futurs.

L'injonction au projet

- 16 À ce propos, la thématique du projet, spécifique dans différentes questions du guide d'entretien, nous semble intéressante à analyser, notamment du point de vue de ce qu'il en sera fait par l'enseignant en fin d'entretien. Globalement, on peut dire que mis à part les étudiants qui sont de passage à l'université (préparant un concours ou attendant l'entrée dans une école), une partie des autres étaye l'idée d'un projet (professionnel ou d'étude en psychologie) sur la base de connaissances qu'ils ne possèdent pas ou peu, sauf pour ceux qui ont pu être guidés par des proches dans cette entreprise. La moitié d'entre eux, évoque l'idée de poursuivre après la licence et de faire un master de psychologie éventuellement un doctorat, plus d'un quart d'entre eux, ne savent pas ce qu'ils feront de ces études.

Tableau 2. Synthèse des projets d'études et professionnels des étudiants interrogés

Projet d'études en Psychologie (%)		Projet Professionnel (%)	
Faire un Master 2	47,3	Psychologue clinicien/psychanalyste	31
Concours sanitaire et social	18,4	Concours (infirmières, éduc spé, orthophoniste, puéricultrice, assistante sociale)	18,8
Ne sait pas	19,1	Ne sait pas	18,4
Licence pour l'IUFM	5,1	Travail social (aide, écoute, compréhension contact...)	7,6
Veut arrêter	3,2	Professeur des écoles (IUFM)	4,7
Doctorat	2,5	Parapsychologie (sexologue, musico-thérapeute, criminologue)	4,3
Autres	2,5	Autres	5,4

Table 2. Summary of students' academic and vocational projects

- 17 Rappelons que, au moment de la réalisation des entretiens, peu de matières directement en lien avec la psychologie, ont encore été étudiées et qu'ils n'ont pas encore passé leurs premiers examens. Ceci est un élément important de l'étude puisque les entretiens sont menés au premier semestre à un moment où les étudiants n'ont encore eu aucun retour « noté » sur leurs évaluations¹².
- 18 Mais leurs idées sont souvent très floues à la fois sur le type de professionnalisation qu'ils peuvent acquérir grâce à la psychologie mais aussi sur les moyens d'arriver à leurs fins. Leurs projets sont parfois teintés d'images stéréotypiques d'origine médiatique : « devenir criminologue », « profiler », etc. ou associés à l'idée qu'ils se font de la psychologie comme relation d'aide (« aider les autres », « ceux qui sont en difficulté », « ceux qui ont des problèmes »).

- 19 Il semble par ailleurs, que les étudiants faisant référence à un projet précis, aient bien intériorisé la demande et le cadre de l'échange de l'entretien, avec un enseignant-chercheur, lui-même supposé sensible à ce type de projection vers l'avenir. Ceux qui osent évoquer leur absence de projet, ou dire qu'ils ne savent pas encore ce qu'ils feront de leur avenir, prennent le risque de se voir aussitôt qualifiés d'être dans la frange la plus en difficulté de la population interrogée...
- 20 Une étude du service de pédagogie universitaire, publiée en décembre 2001, a d'ailleurs dressé trois profils d'étudiants en fonction du choix décisionnel relatif au projet professionnel mis en corrélation avec le taux d'échec et de réussite en première année universitaire, faisant référence au fait, « qu'aux yeux de nombreux enseignants, l'échec massif qui règne à l'université serait d'emblée imputable au manque de motivation des étudiants, ces derniers étant dépourvus de projets professionnels » (p. 1).
- 21 Les résultats de ce travail conséquent montrent principalement que ce sont, au contraire, les étudiants qui ont choisi la filière en fonction de finalités intellectuelle et pragmatique qui réussissent significativement le mieux. Les étudiants avant tout centrés sur un projet professionnel (véhiculant une représentation très stéréotypée de la profession, à la fois concrète et superficielle, emprunte d'affects et de stéréotypes médiatiques (« aider les autres », « j'aime aider les enfants en difficulté »), avec une identification à des personnages de séries télévisées par exemple, sont ceux qui, significativement, réussissent le moins leur première année à l'université¹³.
- 22 Une autre recherche, menée par Soulié (2002), fait état d'une corrélation importante entre satisfaction des études et perspectives professionnelles chez les étudiants issus des milieux les plus favorisés. En ce sens, cet enseignant-chercheur explique – concernant les projets professionnels sur le long terme – que « ce sont aussi les étudiants souhaitant devenir professeurs, chercheurs, instituteurs, soit ceux désirant travailler dans le monde de l'enseignement et de la recherche, qui sont les plus satisfaits, et dont on peut penser qu'ils sont les plus nombreux à s'identifier à la figure de l'enseignant, et donc à rentrer dans le jeu de la vocation et de l'*illusio* de l'intérêt purement intellectuel pour la discipline. C'est sans doute par cette frange là de son public (...) que l'enseignant peut bâtir un consensus de travail lui permettant de jouer son rôle d'enseignant, du « supérieur », de manière gratifiante » (p. 28). Ces analyses de Soulié, nous ramènent au type d'évaluation qu'ont pu faire les enseignants-chercheurs de la faculté de psychologie, d'étudiants se projetant sur des carrières longues, se voyant détenteurs d'un master ou doctorat de psychologie et faisant état d'éventuels intérêts pour l'enseignement et la recherche... Nous reviendrons d'ailleurs sur ces éléments de contenu du discours, essentiels, dans les analyses quantitatives.
- 23 Par ailleurs, soulignons que le projet de l'étudiant est à envisager aussi à travers la question du temps d'étude. La question temporelle est effectivement à considérer en filigrane de notre réflexion, considérant que le rapport au temps à l'université, comme à l'école (Millet & Thin, 2005) est une découverte pour certains (Beaud, op. cit.). Ainsi, les références dans les discours des étudiants à ce propos, qualifiant à la fois la charge importante de travail, le nombre de « choses » à revoir et, de manière opposée, beaucoup de temps libre pour étudier le vide entre les cours, le temps mal organisé semble structurer ce rapport au temps universitaire auquel il faut nécessairement « du temps pour s'adapter », en somme « un temps trop vide » et « un temps trop plein » avec lequel il faut composer.

Méthodes de travail et pratiques pédagogiques

- 24 Ce nouvel univers dans lequel les étudiants rentrent est aussi une nouveauté du point de vue des pratiques pédagogiques qu'ils découvrent pour la plupart, et qui sont pour certaines, différentes du lycée. La nouveauté vient aussi d'un travail « plus solitaire » où l'enjeu est d'abord de décoder les pratiques universitaires souvent implicites et très hétérogènes. Là aussi, il est fait référence à un temps nécessaire pour maîtriser « le code » du travail universitaire.
- 25 Les méthodes de travail sont différentes de celles du lycée qui sont remises en cause à l'arrivée. La nouveauté pédagogique n'est d'ailleurs pas forcément synonyme de rejet pour l'étudiant, notamment quand il bénéficie de supports de cours (diapos, vidéos) qui complètent les enseignements en amphithéâtre, dans lesquels tous ne « rentrent » d'ailleurs pas facilement. Les avis sur les cours en amphithéâtre sont mitigés, certains apprécient cette nouveauté, s'y attendaient, d'autres au contraire trouvent que cela va trop vite et que certains amphithéâtres sont bruyants. Les vécus des travaux dirigés sont positifs notamment dans les matières où le contenu du cours demande éclaircissements et approfondissements. Les types de pédagogie enseignante sont peu ou absents du corpus, ce qui ne semble pas étonnant du fait du type d'entretien mis en place pour cette enquête : aucun enseignant ne pouvant s'aventurer dans une évaluation de l'un de ses collègues... En ce sens, la description de leurs méthodes de travail (sérialiste versus globaliste) par les étudiants, leur appréhension des cours en amphithéâtre et en travaux dirigés, démontrent avant tout, une très grande hétérogénéité d'approche, à laquelle la communauté universitaire devrait pouvoir s'intéresser du point de vue des modalités et des pratiques pédagogiques, assez peu mises en évidence et étudiées de l'intérieur (Beaupère, Chalumeau, Gury, & Huguée, 2007). Ces interrogations devraient être abordées en parallèle des modalités de travail des étudiants, eux-mêmes déclarant pour la plupart, préférer « travailler seuls » mais paradoxalement, se plaignant de la difficulté à construire des liens au cours de leur premier semestre. La différence d'avec le lycée ne réside pas uniquement du côté des modalités de travail, mais aussi de l'absence de visibilité de certains étudiants, qui étaient habitués à tirer profit du « groupe classe » dans le cadre d'une forte comparaison interpersonnelle (comparaison positive pour « le bon élève » ou négative pour « le chahuteur », mais élève qui était tout de même « remarqué » sur certains critères). Les règles plus impersonnelles de l'université disqualifient les savoirs pratiques et les savoir-être spécifiques de certains étudiants à la fois par les cours en amphithéâtre mais aussi parce que le groupe classe « change » pour chaque discipline. Par ailleurs, le peu d'évaluation empêche les étudiants de pouvoir se faire une idée de ce qu'ils « valent », nombreux sont ceux qui souhaiteraient des examens blancs, leur permettant de confronter rapidement leur méthode de travail aux résultats attendus par les enseignants, la période des examens étant pour beaucoup source de préoccupations. Cela questionne aussi la transition entre l'univers du lycée (avec des rétroactions constantes) et l'univers universitaire (qui repose justement sur de faibles rétroactions évaluatives) et le lien avec les motivations (intrinsèques et autodéterminées).

Socialisation des nouveaux étudiants et intégration à la vie universitaire : nécessité d'un « espace d'acclimatation »

- 26 Enfin, le rite de passage évoqué précédemment, sorte de transformation identitaire du stade de lycéen à celui d'étudiant, est continuellement emprunt de référence « aux autres ». Cette référence se fait ici aussi sur le mode du trop vide ou du trop plein déjà évoqué, associé cette fois à l'espace universitaire en tant que tel, où le quotidien, l'expérience vécue à l'université sont projetés sur le lieu de vie étudiant. En effet, les étudiants font à la fois état de leurs difficultés à pouvoir construire des liens au sein de l'université (« se faire des amis », « discuter avec des enseignants », etc.) et donnent une image de l'université associée à une foule ou même une « cohorte » d'étudiants, dans laquelle ils ne seraient que de passage et relativement anonymes. L'espace universitaire demeure incontrôlable et inconnu. De la même manière, ressortent là aussi les thématiques prégnantes de discours autour de la liberté et de l'autonomie, associées à ce lieu de vie, qui semblent correspondre en tout point à cette absence de référence, ce flou, ce manque de cadre (ou de point central) quand ils parlent de leurs premiers mois d'études.
- 27 Les réflexions autour de ces résultats, associés à cette période de transition « floue », « latente », comme en suspens, correspondent d'ailleurs davantage au fonctionnement de la vie universitaire comme un espace de réflexion impliquant un temps long. Ce temps semble opposé au futur court, rapide et stressant de la décision, des choix, de l'orientation, auxquels sont de plus en plus confrontés ces étudiants, incapables pour la plupart en l'état, d'y répondre. Cette forme de nouvelle injonction universitaire « à ne pas perdre de temps » semble devoir être rediscutée, tant du côté de la formation, de l'espace de travail proposé aux étudiants, que de celui des enseignants, eux aussi pris dans cette même contradiction de temps relativement courts, voire intenable, du point de vue de la réflexion sur la pédagogie et la recherche.
- 28 Par ailleurs, comme nous avons pu le voir précédemment, c'est toute une partie des étudiants qui se trouverait en difficulté, ceux auxquels on ne laisserait pas le temps de réfléchir, de voir venir, ceux qui n'arriveraient pas à s'adapter, parce que d'autres choses à faire et à penser en parallèle, qui seraient les premiers « exclus » du système universitaire. Soulignons, par exemple, le cas de certains étudiants, cumulant dès cette première année les difficultés, associant travail universitaire, travail salarié, et parfois temps long de trajet jusque chez leurs parents. Enfin, la nécessité de « prendre son temps » concerne aussi, on le voit clairement dans les résultats, la nécessité d'un temps d'acclimatation à la vie sur le campus.

Analyse quantitative des visions croisées des étudiants et enseignants : perception et appréhension de l'idée de difficulté à l'université

- 29 Afin de parvenir à une vision synthétique des données recueillies (notes et synthèses), et de mettre en évidence les principes sous-jacents qui les organisent, nous avons réalisé des analyses factorielles des correspondances multiples (ACM) à partir des occurrences et formes d'occurrence des catégories établies suite à l'analyse qualitative. Les données ont été codifiées sur la base des occurrences thématiques, certaines étant codées absente (0)

ou présente (1 ; exemple : Intelligence) lorsqu'elles ne prêtaient pas à confusion, d'autres ont été codées en plusieurs modalités (par exemple non abordé : 0 ; abordé de manière négative : 1 ; de manière positive : 2). Le tout à partir de 69 catégories thématiques recouvrant l'ensemble des thèmes abordés dans l'entretien portant sur les notes des enseignants durant l'entretien et 33 catégories portant sur les synthèses des enseignants. L'ACM a été choisie compte tenu de la nature des données à analyser (variables nominales), et de sa capacité à représenter spatialement un grand nombre de variables et leurs modalités. Afin d'éviter le poids excessif de catégories aux effectifs marginaux insignifiants, nous avons exclu de l'analyse les catégories apparaissant dans moins de 10 % des entretiens. Les thèmes retenus concernent à la fois les projets (d'étude, professionnel), les images de l'Université et de la psychologie avant et après l'entrée en Licence, la vie étudiante (méthodes de travail, gestion du temps, relations sociales, rapport aux enseignements), et l'évaluation des difficultés (niveau, formes). Étant donné la courbe des valeurs propres (valeurs décroissantes : 0,89 ; 0,67 ; 0,55 ; 0,51, etc.) et des tests Chi2 associés à ces valeurs propres, l'interprétation des résultats se basera sur les deux premiers facteurs extraits par l'analyse, indicatifs des principes premiers d'organisation des données, et sur les modalités significatives. Il est important de noter que dans le cas de l'ACM, il n'existe pas de test de significativité permettant de déterminer dans l'absolu quels facteurs ou variables considérer pour l'analyse. Néanmoins, certains indicateurs permettent d'orienter la lecture des résultats, et l'interprétation graphique des projections factorielles, comme la position des modalités de variables dans l'espace factoriel et les indices de qualité qui leur sont associés (Gounelle & LeRoux, 2007). Par regroupement des modalités des variables partageant un espace commun dans la solution factorielle, nous avons isolé différents groupes de thèmes, dont les contenus propres et les oppositions ont servi de support à l'interprétation des axes eux-mêmes. Il est ici nécessaire de rappeler que ces groupes de modalités correspondent à des cooccurrences répétées, à des univers de discours, qui n'appartiennent pas en propre à certains étudiants, mais qui structurent l'ensemble du corpus. Afin de situer au sein de ces univers sémantiques les différents bacs d'origine et les filières d'étude, nous avons entré en colonnes supplémentaires ces deux variables. Elles sont ainsi projetées dans l'espace factoriel, sans pour autant entrer en compte dans la factorisation elle-même.

- 30 Pour les données concernant les étudiants, ces deux premiers facteurs expliquent 8,9 % de l'inertie totale (5,09 % et 3,87 % ; inertie totale = 1,74 ; 70 variables ; 193 modalités) et pour les données issues des synthèses des enseignants, ils expliquent 12,6 % de l'inertie (6,79 % et 5,76 % ; inertie totale = 1,42 ; 35 variables, 88 modalités)¹⁴.

Du côté des étudiants

- 31 L'analyse de la projection graphique des points selon leurs coordonnées sur les deux facteurs fait apparaître 5 groupes de

Figure 1. ACM sur les notes prises en entretien

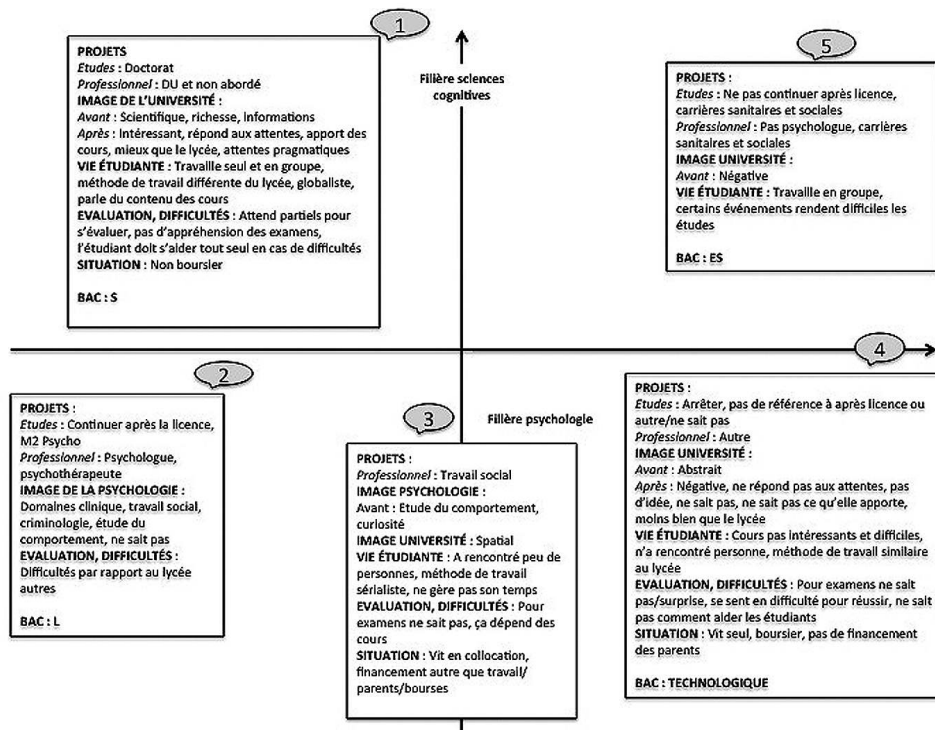


Figure 1. MCA of student interviews

- 32 modalités permettant d'interpréter les dimensions. La dimension 1 organise les modalités selon un axe gauche/ droite qui oppose les groupes 1 et 2 aux groupes 4 et 5 ; alors que la dimension 2 oppose elle, selon un axe haut/ bas, les groupes 1 et 5 aux groupes 2, 3 et 4.
- 33 Le premier constat qui apparaît, clairement, est que les « difficultés » se cumulent nettement dans le groupe 4, qui se caractérise par des projets scolaires et professionnels imprécis, une image de l'université *a priori* abstraite et *a posteriori* négative, qui ne répond pas aux attentes, et dont on ne sait pas quel peut être l'apport (modalités des catégories thématiques hiérarchiquement les plus significatives). La vie étudiante est caractérisée par l'inintérêt et des difficultés concernant les enseignements, par une méthode de travail similaire à celle du lycée, et par l'absence de rencontres. En revanche, ces difficultés semblent beaucoup moins présentes pour les groupes 1 et 2, qui dénotent des projets ou orientations plus précisés, et surtout plus adaptés ou appropriés aux normes universitaires, sous l'angle de la psychologie comme science (groupe 1) ou comme pratique à connotation humaniste (groupe 2).
- 34 Il semble donc que la dimension 1 organise les modalités selon un niveau de référence à des difficultés rencontrées à l'université, du plus faible (à gauche) au plus fort (à droite), et à la présence ou l'absence de projets identifiés. Néanmoins, les données ne s'organisent pas selon une dichotomie simple du type échec/réussite, et la dimension 2 amène à complexifier cet axe de difficulté. L'opposition des groupes 1 et 2 tient principalement au fait que le premier reflète davantage une orientation vers la recherche scientifique, alors que le second correspond plutôt à une orientation vers le métier de psychologue. Pour les groupes 4 et 5, alors que le premier dénote des difficultés à poursuivre des études compromises par des perspectives vagues et des conditions difficiles, le second renvoie,

lui, à une volonté de se réorienter vers d'autres parcours que ceux proposés à l'université (carrières sanitaires et sociales), dénotant une position de retrait vis-à-vis des études à l'université, non pas dans une logique d'échec mais plutôt dans une perspective de réorientation. Si elle n'est pas aisée à interpréter, cette distinction opérée en relation à la dimension 2 place d'un côté, deux groupes (en bas) où la part « humaine » et « sociale » domine, alors qu'en haut de l'axe, on repère l'engagement vers la science ou le retrait de l'université. Comment interpréter ce partage autrement que par les effets situationnels issus des conditions de réalisation des entretiens et de prise de notes par les enseignants ? Ce que l'on voit apparaître ici, c'est davantage une relation, où le discours des étudiants se mêle aux regards portés sur eux, par leurs enseignants. Cette distinction entre orientation professionnelle versus recherche quand on est du côté de la « réussite » et celle qui oppose les « galériens » aux « déserteurs » quand il s'agit de l'échec, laisse apparaître une variation qui tient peut-être moins au discours des étudiants qu'à l'interprétation qu'en font les enseignants dans l'interaction de l'entretien et qui détermine des niveaux variables d'*engagement* dans la relation. En tenant compte du fait que les données sont issues de cette interaction, et que la nature comme la quantité des modalités sont fonction de ce que des enseignants ont jugé important et utile de reporter, on peut en effet percevoir dans l'opposition structurée par la dimension 2 les différents niveaux d'implication dans la relation. Implication et engagement forts en bas, pour évoquer la psychologie ou bien les difficultés ; implication et engagement faibles en haut, de par le profil de « bon élève » ou bien la volonté de quitter prochainement l'université.

- 35 On ne peut donc pas tirer de cette analyse des critères typologiques et/ou explicatifs simples en matière de réussite versus échec. On se trouve, ici, face aux résultats d'une interaction, où les attentes et représentations des interviewés croisent celles des interviewers. Il y a ainsi deux pôles de « moindre difficulté » : celui centré sur le « bon élève », méthodique et clairvoyant, et celui du « bon étudiant », ouvert et intéressé par la discipline psychologique. De la même manière, il y a deux pôles de difficultés, celui de l'étudiant « en difficulté », qui vit mal l'université et n'a pas de projet précis, et celui de l'étudiant « déjà parti » ou transitoire, pour qui le passage à l'université n'est qu'une étape vers autre chose.
- 36 Il ne fait aucun doute, que ces profils correspondent à des expériences réellement différentes de l'université. Mais leur organisation visible autour d'un premier axe lié à la difficulté et d'un second lié à l'implication ou l'engagement reflète tout autant les impressions, jugements et réactions des enseignants que ceux des étudiants. Ce qui structure ces différences, c'est donc à la fois des facilités ou des difficultés déclarées (dans la méthode de travail comme dans l'attachement à la discipline) et des formes différenciées d'acclimatation à l'université. Lieu et temps de travail à finalité pragmatique pour les uns, lieu et temps d'incertitude et d'ouverture pour les autres, cette acclimatation variable se trouve au final liée aux difficultés par le biais du niveau d'appropriation de ces « climats ». On entend ici appropriation sous deux acceptions, celle de rendre propre ou personnel l'environnement (symbolique et matériel) et celle de rendre approprié, conforme, aux normes et valeurs qui traverse cet environnement.
- 37 Il reste dans ce cadre à interpréter le contenu et la position du groupe 3, dans lequel le projet professionnel se situe dans le champ du travail social et où l'image de la psychologie se centre sur l'étude du comportement et la curiosité. Concernant l'université, l'image est celle d'un lieu vaste et très peuplé (« spatial »), et la vie étudiante se caractérise par l'absence de rencontres et la difficulté à gérer son temps. Constatant

qu'y apparaissent les thèmes liés à l'espace, aux autres et au temps, on peut assez facilement l'interpréter comme faisant lien entre les groupes 2 et 4, tous deux impliqués, mais où l'appropriation du climat universitaire fait défaut au second. La mise en difficulté de l'appropriation par des difficultés à se situer dans l'espace (des relations, du campus), et dans le temps, pourrait ainsi conduire dans certains cas à l'accumulation des difficultés, et à un déplacement vers le groupe 4. À l'inverse, on peut faire l'hypothèse que, si les supports de l'appropriation du « climat » universitaire que sont l'espace et le temps sont rendus plus disponibles, un déplacement vers la gauche serait rendu possible, ou tout du moins plus facile.

- 38 Ce sont donc deux images de l'université et des étudiants qui relativisent la dichotomie simple de la réussite versus échec. Centrée sur les aspects pragmatiques, instrumentaux et l'existence de projets structurés dans un cas, centré sur les finalités intellectuelles, sur l'ouverture et l'adhésion à la psychologie dans l'autre. Ces images agissent sur les formes de l'implication dans les entretiens que l'on devine au travers de ces résultats. Le bon élève ou le déserteur, sur lesquels il n'y a pas davantage de raisons de s'attarder d'une part, le bon étudiant et l'étudiant en difficulté, qui, parce qu'ils engagent une relation de reconnaissance ou d'aide, permettent davantage un engagement dans cette relation de la part d'enseignants dont il faut rappeler qu'ils sont psychologues ou formés à la psychologie, et qu'ils ne sont, dans leur quasi-totalité, pas formés à l'orientation.

Du côté des enseignants

- 39 Si les données issues des entretiens sont si marquées par les effets de l'interaction (sélectivité des notes, écoute orientée, interprétations), on devrait alors voir apparaître dans les comptes-rendus la même structure, sous une forme plus condensée. Ainsi, il apparaît d'autant plus intéressant de compléter et de mettre en perspective les résultats précédents avec ceux issus des synthèses effectuées par les enseignants suite aux entretiens. D'autant plus que ces synthèses contiennent des éléments spécifiques issus de la volonté d'évaluer et de juger des difficultés rencontrées par les étudiants. Les modalités évaluatives et personnologiques (Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006) y sont donc bien plus présentes.
- 40 On constate dès la première lecture que les dimensions mises en évidence à partir du premier corpus se retrouvent dans celles extraites à

Figure 2. ACM sur les synthèses post-entretiens

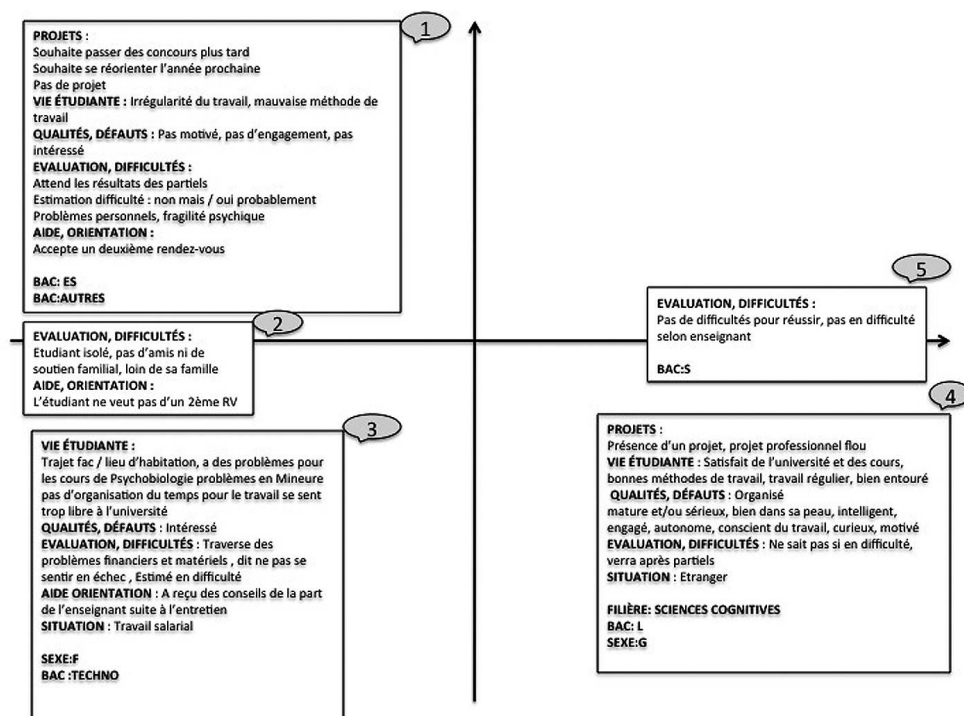


Figure 2. MCA of teachers' interview summaries

- 41 partir du second, ce qui confirme la confusion qui a pu s'établir entre écoute (sur la base d'une trame se voulant neutre et objective) et jugements ou évaluations. En effet, une différence marquée entre les deux corpus aurait pu, et peut-être même aurait dû, être observée si le temps de l'écoute avait été suffisamment détaché de celui de l'évaluation. Mais dans le cas présent, les 5 groupes mis en évidence rejoignent, sous différents aspects les précédents, dans leurs contenus comme dans leurs positions respectives. Ces résultats sont donc convergents avec les précédents, sous plusieurs angles. On retrouve ici une dimension (dimension 1) qui distingue des niveaux de difficultés, les moindres à droite (groupes 1, 2, et 3) et les plus importantes à gauche (groupes 4 et 5). Mais là, encore, cet axe est relativisé par le second, qui indique que s'il y a difficultés ou non, c'est sous des formes différenciées, en particulier en fonction de l'engagement dans la relation lors de l'entretien, qui tient tout autant à l'étudiant qu'à l'enseignant, et qui tient sûrement, pour une part au moins, à la conformité des discours recueillis aux attentes vis-à-vis de ce qu'on appelle un « étudiant ». Cette dimension engagement est peut-être la plus visible dans l'absence de données significatives dans le quadrant supérieur droit. Des « bons élèves », peu de choses sont dites, démontrant directement que ce profil, proche du groupe 5, déjà très minimal, ne suscite pas l'implication (l'intérêt ?) de la part des enseignants.
- 42 On retrouve, en bas, les « bons étudiants », porteur d'un projet ouvert, curieux et motivés (groupe 4). Du côté des difficultés, s'oppose un groupe (en bas, groupe 3) qui suscite une relation de conseil (et/ ou une relation d'aide), conforme aux attentes ou aux dispositions d'enseignants formés à la psychologie et un autre groupe (en haut, groupe 1), qui lui se caractérise par le désengagement (réorientation, concours ou absence de projet ; manque de motivation et d'intérêt), qui limite l'implication. Il est intéressant de noter qu'ici se

trouve une modalité incertaine concernant les difficultés, associée à la proposition d'un second rendez-vous. Cette association laisse penser que ces derniers ont davantage été mobilisés pour pallier une certaine impuissance face au désengagement, preuve en est peut-être le peu de suites que ceux-ci ont eu (seuls une infime partie des seconds rendez-vous proposés ont débouché sur une rencontre effective). Enfin, entre ce désengagement et les difficultés repérées, se situe un groupe (groupe 2) marqué par l'isolement, laissant penser que là où la fragilisation des supports d'appropriation faisait lien entre engagements, aide (et reconnaissance) dans les précédents résultats, elle fait ici lien entre difficultés et désengagement.

- 43 On retrouve donc bien dans ces données, issues des synthèses, des principes de structuration du corpus qui rejoignent et mettent en perspective ceux observés à partir des notes prises durant les entretiens. Par leur caractère de synthèse, les premières opèrent une simplification significative : les bons élèves sont invisibles, les bons étudiants mêlent des traits pragmatiques et intellectuels (au sens de la différence de rapport aux études), leur qualité étant renvoyée à des critères personnologiques. Du côté des difficultés, on retrouve presque le même « étudiant en difficulté », qui, en mobilisant une relation d'aide, autorise l'implication, et s'oppose aux « déserteurs », qui, en passant par la perte de liens, se désengagent et suscitent l'impuissance. Enfin, il est notable que dans les deux cas, la projection de la variable « bac » se trouve liée de manière similaire aux groupes observés. En effet, les étudiants issus de bacs technologiques sont systématiquement situés à proximité du groupe le plus en difficulté, les bacs Littéraire et Scientifique étant quant à eux, situés du côté des étudiants impliqués/engagés. Les bacs Économique et Social, de leur côté, sont placés à proximité du groupe marqué par le désengagement et les perspectives de réorientation.

Discussion

- 44 Les résultats de cette étude confirment tout d'abord que les définitions des difficultés sont certes polysémiques mais néanmoins conformes au fait qu'elles responsabilisent (essentiellement sur la dimension engagement versus non engagement/désengagement) les étudiants. Ce qui n'a rien de bien étonnant : « Ainsi qu'il s'agisse de ses réussites ou de ses échecs, chacun est renvoyé à sa propre responsabilité » (Donnay & Verhoeven, 2006, p.198). La psychologie sociale apporte déjà beaucoup d'éléments théoriques sur ce modèle pédagogique fondé sur la responsabilité individuelle et ses limites. De manière générale, ce sont aussi les signes de démotivation qui semblent être les plus présents dans le discours des enseignants. Il est donc nécessaire d'appréhender ces résultats sur des dimensions contextuelles, c'est-à-dire, sur la prise en compte de facteurs sociaux, scolaires mais aussi de modalités personnelles d'adaptation à l'université, le rapport de subjectivité aux études (Dumora, Gontier, Lannegrand, Pujol, & Vonthron, 1997), de dimensions organisationnelles et pédagogiques de l'université, d'éléments relationnels et enfin de la période « de jeune adulte ». Pour Arnett (2000), cette période se distingue notamment au niveau de l'exploration de l'identité. Comme l'avait déjà également souligné Dumora et al. (op. cit.), nous sommes dans un registre de détermination réciproque entre la construction du sens et celle de la réussite. Nous pourrions ajouter également dans une temporalité et un contexte spécifique. La complexité de la « réussite universitaire » qui se dégage de nos données est, pour nous, un indicateur de la richesse de ce champ d'investigation pour la psychologie mais aussi un argument pour

expérimenter avec les acteurs de l'université des pistes d'actions possibles en matière de soutien social et du vécu des étudiants dans une période de transition. Il est donc intéressant de questionner les éléments pédagogiques d'organisation des cours, le sens donné aux enseignements, le rapport à « l'autonomie » dans une réflexion conjointe étudiants/enseignants. L'autonomie mérite d'être comprise et appréhendée dans une perspective de développement d'une motivation le plus possible autodéterminée chez l'étudiant (Pelletier & Patry, 2006) et dans un questionnement relatif au soutien à l'autonomie par l'institution, et certainement pas à mobiliser, sous la forme de l'injonction à l'autonomie, toujours paradoxale. Cela peut être vu comme une dynamique liant perception de soi et de son environnement : « Pour réussir en première année, il faut arriver à équilibrer diverses exigences : ne pas se laisser déborder par les tracas quotidiens auxquels il faut faire face, ne pas trop céder aux sollicitations amicales, se sentir suffisamment investi dans ses études, mais aussi avoir suffisamment de temps et d'énergie pour s'y consacrer » (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007, p. 177). C'est donc une réflexion pédagogique sur l'autonomie qui peut passer par la question de l'encadrement et du temps « libre » à l'université (comment est-il perçu, investi et utilisé ? Comment peut-il être investi et utilisé ?). Garcia (2010), dans sa recherche sur la déscolarisation universitaire et les rationalités étudiantes questionne le modèle pédagogique universitaire (question de l'encadrement du temps personnel, les pratiques pédagogiques en cours magistral, les contraintes ou non de présence, les effectifs). Sa contribution concerne l'action qu'exerce l'institution universitaire sur les comportements étudiants et interroge donc aussi les facteurs possibles pédagogiques et institutionnels de mobilisation/remobilisation des étudiants. Ce thème de la « remobilisation » à l'université pourrait par ailleurs être approfondi sur la base des étudiants manquant dans notre corpus ; notamment la sous-représentation des bacs techniques et professionnels. Toujours dans cette perspective d'actions, au niveau de la « mobilisation », les résultats soulignent l'importance à accorder aux relations sociales (contacts sociaux, travail coopératif, relations d'aide) (Filisetti & Wentzel, 2006). Comme le souligne Palladino-Schultheiss (2005) dans sa revue de questions théoriques sur les transitions scolaires et professionnelles, de nombreux travaux ont mis en évidence les rapports existant entre carrière et qualité des relations interpersonnelles dans la vie de l'individu et la nécessité de questionner ces rapports du point de vue organisationnel. Dans la même perspective, nous devons réfléchir à ce qui concerne l'environnement concret, l'espace de la vie universitaire, qu'il s'agisse des aspects matériels, des locaux ou bien de la représentation que les étudiants s'en font (par exemple à l'aide de cartes cognitives). Tous ces éléments doivent être également mis en lien avec le rapport aux études et les trois modalités qui le composent : dimension cognitive (sens), motivationnelle (intérêts) et comportementale (comportement d'investissement) (Dumora et al., op. cit.) en lien avec l'expérience « en contexte ». Cette analyse contextuelle doit prendre en compte les conditions d'insertion dans l'espace universitaire, notamment, la dimension du soutien social (Palladino-Schultheiss, 2005). Cette auteure souligne, par ailleurs, un élément qui nous apparaît très important pour mieux comprendre les processus de réussite universitaire : le développement des données qualitatives à travers les histoires de vie, les entretiens. Ces derniers peuvent permettre de mieux appréhender la complexité des mécanismes de réussite du point de vue des dimensions individuelles et sociales y compris et surtout des étudiants « décrocheurs ».

45 Concernant l'orientation, une réflexion à moyen terme doit être menée sur la temporalité, car les choix d'orientation et des spécialisations se font dans le temps, si tant est que l'objectif soit celui « (...) de concevoir des prestations de conseil qui ne visent ni à catégoriser les individus ni à les enfermer dans des caractéristiques personnelles immuables, mais à créer les conditions d'une élaboration de choix assumés et d'une meilleure implication des personnes dans ces choix, au sein d'environnements plus ou moins contraints » (Blanchard & Gelpe, 2009, p. 186). Quelles sont ces conditions ? La question ici n'est pas seulement d'interroger le temps des étudiants (en particulier leur perspective temporelle) dont nous savons depuis longtemps qu'elle est déterminante dans leur parcours (Teahan, 1958 ; Nuttin & Lens, 1985 ; Mello & Worrel, 2006), mais également le temps de l'université. Autour de quelle temporalité collective doit – ou peut – se retrouver la communauté universitaire ? Autour d'une orientation vers l'avenir, sans doute, mais sous quelles modalités ? Ces éléments questionnent aussi et à nouveau les finalités universitaires (savoirs et professionnalisation et le poids accordé à ces deux finalités). Comme le précise Garcia (op. cit.), l'investissement scolaire dépend aussi du rapport que les étudiants entretiennent avec leur avenir, c'est-à-dire la possibilité qu'ils ont de s'identifier à un avenir professionnel désirable, dépendant lui-même de l'univers des orientations possibles. Prenant acte de la détérioration du marché de l'emploi (chômage, précarisation de l'emploi et dégradation des conditions de travail), et donc du peu de perspectives certaines et stables que l'avenir est susceptible d'offrir, l'université doit-elle tenter de s'adapter dans l'objectif prioritaire d'une insertion professionnelle, ou doit-elle se construire comme un espace et un temps préservés, qui font de l'indécision une opportunité d'ouverture plutôt qu'une faiblesse ou un risque ? Et ce d'autant plus, que « l'indétermination professionnelle n'empêche pas la motivation pour les études en psychologie : on pourrait même dire que, pour certains, l'appropriation des savoirs est d'autant plus aisée que la motivation est désintéressée, c'est-à-dire ni instrumentale, ni utilitaire » (Dumora et al., op. cit., p. 409). Comme les auteurs le précisent, on passe d'un projet avec un schéma utilitariste vers un projet qui s'apparente à une recherche de sens dans le présent des situations vécues. De par son ancrage même, ce qui est interrogé par notre recherche, ce sont les concepts d'« orientation active » et de « réussite ». Qu'est-ce qui est rendu « actif » dans les dispositifs d'orientation, d'accompagnement ? L'étudiant peut-il être acteur de sa motivation, de son orientation ? Qu'est-ce qu'un étudiant en réussite ? Une catégorisation des bons versus mauvais étudiants, sur la base d'un modèle incertain parce que marqué par la figure de l'élève et relativisé par des valeurs universitaires, donc une catégorisation au final indécidable ? Ou bien est-ce le temps et l'espace universitaires, et ceux qui les habitent, qui s'activent dans une appropriation de ce qui fonde leurs spécificités, l'ouverture aux savoirs, aux autres, au social ?

Conclusion

46 Dans le cadre du PRL, la mise en place de ce type d'entretien a permis d'alimenter des données théoriques sur la nécessité de contextualiser, par exemple, une réflexion par discipline universitaire (avec des spécificités concernant la filière de psychologie) et d'interroger essentiellement les univers représentationnels des enseignants et des étudiants en début de semestre. Ainsi, aux questions posées aux étudiants, correspondent autant d'interrogations qui se posent à l'université dans son ensemble. Orienter, c'est aussi donner des repères tout en offrant des marges de liberté, travailler sur le contexte,

sur le vécu actuel universitaire et pas exclusivement sur les individus perçus comme « responsables individuellement » de leur réussite et/ou de leur échec et ou uniquement déterminés par des variables scolaires et sociales. C'est surtout réfléchir, s'intéresser aux représentations des disciplines enseignées, de leur « sens » pour l'étudiant, de l'organisation pédagogique de ces enseignements, de la mobilisation possible en contexte. Ce que questionnent aussi nos résultats, c'est qu'aux côtés de l'orientation (celle des étudiants), et intriquées à elle, il y a les orientations, celles de l'université, et des risques que leur choix fait toujours courir. S'adapter à l'urgence et à l'injonction de professionnalisation, c'est courir le risque de renoncer à l'appropriation du temps et de l'espace universitaire. Assumer un temps plus long et plus incertain, c'est courir le risque de laisser de côté celles et ceux qui vivent mal cette indétermination. C'est aussi penser aux périodes de transition notamment chez les « jeunes adultes » (Arnett, 2000). C'est donc réfléchir ensemble avec les différents acteurs de l'université : enseignants, administratifs, service d'orientation, de santé, de social, étudiants à cette complexité qui nous est proposé et qui nous éloigne de propositions simplistes mais qui nécessite un vrai travail de coopération et d'élaboration. Quoiqu'il en soit, un tel débat ne peut se trancher dans l'implicite, et son premier bénéficiaire, avant toute décision, est dans le fait même qu'il puisse se poser.

BIBLIOGRAPHIE

- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469-480.
- Bardin, L. (2002). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici & F. Buschini (éd.), *Les méthodes des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Étudiants des cités et examens universitaires. *Terrains*, 29, 43-58.
- Beaupère, N., Chalumeau, L., Gury, N., & Hugrée, C. (2007). L'abandon des études supérieures. *Rapport réalisé pour l'observatoire de la vie étudiante*. Paris : La Documentation Française.
- Blanchard, S. & Gelpe, D. (2009). Motivation et orientation scolaire et professionnelle. In P. Carré & F. Fenouillet (éd.), *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 167-185). Paris : Dunod.
- Boujut, E. & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants en première année. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Convert, B. (2010). Des hiérarchies maintenues. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149(1), 61-73.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : approche ethnométhodologique et institutionnelle de l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 119, 133.
- Donnay, J.-Y. & Verhoeven, M. (2006). La motivation à apprendre : un regard sociologique. In B. Galand & E. Bourgeois (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 195-207). Paris : Presses Universitaires de France.
- Dumora, B., Gontier, C., Lannegrand, L., Pujol, J.-C., & Vonthron, A.-M. (1997). Déterminismes scolaires et expériences étudiantes en DEUG de psychologie. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 26*(3), 389-414.
- Filisetti, L. & Wentzel, K. (2006). Motivation sociale et apprentissage : les enjeux liés aux buts sociaux des élèves. In B. Galand & E. Bourgeois (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 75-84). Paris : Presses Universitaires de France.
- Garcia, S. (2010). Déscolarisation universitaire et rationalités étudiantes. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 183*, 48-57.
- Gounelle, C. & Le Roux, B. (2007). Étude de la structure d'un test de jugement pratique par l'analyse géométrique des donnés. *Revue européenne de psychologie appliquée, 57*, 107-117.
- Haas, V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 71*, 77-88.
- Masson, E. & Haas, V. (2010). Dire et taire : l'intersubjectivité dans l'entretien de recherche. *Bulletin de Psychologie, 63*(1), 5-13.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mello, Z. R. & Worrell, F. C. (2006). Time perspective, age, gender, and academic achievement in academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted, 29*, 271-289.
- Nuttin, J. & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: theory and research method*. Leuven & Hillsdale: Erlbaum.
- Palladino-Schultheiss, D. E. (2005). Le rôle des relations socio-émotionnelles dans les transitions scolaires et professionnelles. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle, 34*(3), 353-373.
- Pelletier, L. & Patry, D. (2006). Le soutien à l'autonomie des étudiants : le rôle de l'autodétermination et de l'engagement professionnel des enseignants. In B. Galand & E. Bourgeois (éd.), *(Se) motiver à apprendre* (pp. 171-182). Paris : Presses Universitaires de France.
- Service de pédagogie universitaire (2001). Le projet personnel de l'étudiant : un facteur de réussite ? *Réseau, 49*, 1-8.
- Soulié, C. (2002). L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie. *Sociétés contemporaines, 48*, 11-39.
- Teahan, J. E. (1958). Future time perspective, optimism, and academic achievement. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 57*, 379-380.
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés, 18*, 87-108.
- Vouillot, F., Blanchard, S., Marro, C., & Steinbrukner, M.-L. (2004). La division sexuée de l'orientation et du travail : une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du travail et des organisations, 10*, 132-137.

NOTES

1. Cet article porte sur une recherche qui a été réalisée en 2008-2009 sous la direction scientifique de Valérie Haas, grâce à un financement de l'Institut de Psychologie de l'Université Lyon 2, dans le cadre du Plan Réussite Licence. Cette recherche a donné lieu à la rédaction d'un rapport scientifique intitulé : « Attentes et représentations de l'entrée dans la vie étudiante. Analyse d'un corpus d'entretiens semi-directifs menés dans le cadre du Plan Réussite Licence ».
2. Site du MESR : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20651/plan-pour-la-reussite-en-licence-730-millions-d-euros-d-ici-2012.html>.
3. Le document d'orientation concernant le Plan pluriannuel pour la réussite en licence est consultable sur le site du MESR <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>.
4. Ces dispositifs d'orientation active consistent à « assurer une information et un conseil équitables à tous les lycéens ; un suivi personnalisé de l'étudiant dans la construction de son projet d'études et d'insertion et l'inscription de l'étudiant dans une démarche de réussite (poursuite de l'information, aide à la réorientation, aménagement de passerelles) » (document d'orientation du MESR, septembre 2008).
5. Les enseignants-chercheurs étaient soit Maître de conférences, soit professeur et proviennent tous d'un cursus en psychologie avec une formation à l'entretien. Un entretien effectué équivalait au paiement d'une demi-heure TD par enseignant.
6. Les enseignants-chercheurs ont participé en fin de recueil, à un débriefing, permettant de poser les difficultés des échanges et de faire de premiers retours d'expérience.
7. Ces étudiants de Psychologie et Sciences Cognitives sont regroupés dans notre faculté administrativement et pour certains enseignements de première année.
8. Pour des raisons essentiellement pratiques, les entretiens n'étaient pas enregistrés. La recherche devant être menée sur la période de l'année universitaire, il semblait inconcevable temporellement et matériellement de pouvoir ensuite retranscrire la totalité des entretiens effectués.
9. Nous avons réalisé des analyses factorielles des correspondances multiples à partir des occurrences et formes d'occurrence des catégories établies lors de l'analyse qualitative.
10. En effet, 60 % des étudiants inscrits en première année de Psychologie/Sciences cognitives ne se sont pas inscrits ou finalement présentés à l'entretien.
11. Ces éléments ont été rapportés lors d'une journée de restitution, aux représentants de notre université et faculté.
12. On peut facilement imaginer qu'interroger les étudiants après l'échéance évaluative aurait modifié les données recueillies.
13. Les auteurs de ce rapport en concluent que : « l'important ne serait pas de disposer d'un projet d'utilisation des connaissances à acquérir mais de pouvoir trouver du sens dans les savoirs eux-mêmes et leur manipulation, dans leurs valeurs culturelles et intellectuelles intrinsèques et non pas en fonction de leur "utilité" ou de leurs applications pratiques ou professionnelles » (p. 7).
14. Ces pourcentages qui peuvent paraître faibles s'expliquent par la méthode utilisée (ACM), qui fait automatiquement apparaître des niveaux de 5 à 10 points plus faibles qu'une AFC, et par le choix de ne pas exclure de l'analyse les points non significatifs.

RÉSUMÉS

Cette recherche repose sur l'analyse des notes et comptes-rendus établis à l'occasion de la mise en place d'un dispositif répondant aux objectifs du Plan Réussite Licence de lutte contre l'échec en première année d'université. Durant le premier semestre, des étudiants de première année étaient interrogés par des enseignants sur leurs attentes et vécus des premiers mois à l'université et étaient invités à aborder leurs éventuelles difficultés. Les résultats font apparaître d'une part l'enjeu que représente l'acclimatation au monde universitaire et, d'autre part, les logiques qui président à l'évaluation des difficultés des étudiants par leurs enseignants.

This study was based on the analysis of 277 semi-directive interviews of first year undergraduate students in psychology, collected in the context of a French national initiative for academic achievement. During the fall semester, teaching staff interviewed first-year students concerning their experiences of their first months at university, their expectations of their university experience, and the challenges they potentially faced. The qualitative and quantitative analysis of the notes and summaries from these interviews revealed both the stakes of academic integration, and the rationales that lead teachers to consider some of the students as failing academically. Despite being atypical, data from this pedagogical experiment show how interactions and social representations have an impact on this kind of initiative. Results also questioned the concepts of academic success and failure in the context of recent reforms.

INDEX

Mots-clés : étudiants en difficultés, orientation et intégration, Plan réussite Licence, psychologie.

Keywords : Academic achievement and failure, orientation and integration, psychology, students with difficulties

AUTEURS

VALÉRIE HAAS

est Maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2 en psychologie sociale - Thèmes de recherche : mémoire sociale et collective, transmission et appropriation des savoirs et des événements du passé, oublis institutionnel et collectif, rumeurs, méthodologies qualitatives - Contact : Université Lumière Lyon 2, Institut de Psychologie, Laboratoire GRePS (EA 4163) – 5, avenue Pierre Mendès France, 69676 Bron cedex (France) – Courriel : valerie.haas@univ-lyon2.fr

CHRISTINE MORIN-MESSABEL

est Maître de conférences en psychologie sociale, Université Lumière Lyon 2 - Thèmes de recherche : contexte scolaire, genre, stéréotypes, performances scolaires - Contact : Université

Lyon 2 - Institut de Psychologie, 5 avenue Pierre Mendès-France, 69 656 Bron - Courriel : christine.morin-messabel@univ-lyon2.fr

NICOLAS FIEULAINÉ

est Maître de Conférences en Psychologie Sociale, Université Lumière Lyon 2 - Thèmes de recherche : temporalités, inégalités sociales, politiques publiques, santé - Contact : Université Lyon 2 - Institut de Psychologie, 5 avenue Pierre Mendès-France, 69 656 Bron – Courriel : nicolas.fieulaine@univ-lyon2.fr

AMÉLIE DEMOURES

est Doctorante et allocataire de recherche (CDU) MENR, Université Lumière Lyon 2 - Thèmes de recherche : rumeur, mémoire collective et transmission - Courriel : amelie.demoures@univ-lyon2.fr