
Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation

*Return of experience (s) on a device to reduce first-cycle dropout rates in a
French university*

Laurence Pérennès et Gilles Pinte



Édition électronique

URL : <http://questionsvives.revues.org/920>

DOI : 10.4000/questionsvives.920

ISBN : 978-2-8218-1392-2

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Pagination : 44-57

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Laurence Pérennès et Gilles Pinte, « Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation », *Questions Vives* [En ligne], Vol.6 n°16 | 2012, mis en ligne le 15 décembre 2011, consulté le 30 septembre 2016. URL : <http://questionsvives.revues.org/920> ; DOI : 10.4000/questionsvives.920

Ce document a été généré automatiquement le 30 septembre 2016.



Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Retour d'expérience(s) sur un dispositif visant à réduire l'échec en premier cycle universitaire : le Cycle d'Orientation et de Consolidation

Return of experience (s) on a device to reduce first-cycle dropout rates in a French university

Laurence Pérennès et Gilles Pinte

Introduction – Une prise en compte tardive de l'échec à l'université

- 1 Dans un contexte européen qui promeut une économie de la connaissance, l'échec à l'université paraît être intolérable pour nos pouvoirs publics. De nombreux travaux statistiques et sociologiques ont tenté de décrire et d'analyser ce phénomène, jusqu'à donner dans l'opinion des jugements de valeurs stigmatisants qui paraissent prescriptifs et définitifs. Ainsi, des étudiants provenant de filières technologiques ou professionnelles indiquent que leurs enseignants en lycée leur déconseillent fortement de s'inscrire à l'université sous peine d'un échec probable selon les études statistiques... Dans le même temps, comme l'a indiqué Romainville (2000, p. 60), « aller à l'université n'est même plus une ambition, mais une nécessité sociale ».
- 2 Un taux d'échec important a longtemps paru acceptable pour les enseignants du supérieur, voire même un gage d'excellence du diplôme délivré. Comme l'indique Coulon (2005), les taux d'échec et d'abandon constatés en France depuis plus de vingt ans au cours du premier cycle universitaire traduisent la difficulté de trouver une transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. Il n'était pas dans les missions de l'université encore récemment de se préoccuper de la problématique de

l'échec partant du principe qu'il relevait de la responsabilité de l'étudiant de s'adapter au système universitaire. L'échec à l'université a également des raisons culturelles et historiques dans un système éducatif qui a pour fonction d'être une machine à sélectionner : » À la fin des années quatre-vingt, près de 70 % des étudiants qui débutent des études supérieures n'atteignent pas la licence. En 1955, seulement 5 % des élèves entrés en sixième arrivent au terme de leurs études supérieures. » (Fischer, 2000, p. 39). Or le phénomène du décrochage s'est amplifié et accéléré ces dernières années compte tenu de la démocratisation de l'université. Férouz (2001, p. 61) a bien décrit ce sentiment d'abandon, d'incertitude, qu'il qualifie de délaissement :

Le sentiment de non-existence, et de non-reconnaissance de la part de l'institution, est un des fondements de la condition étudiante que découvrent les nouveaux bacheliers en première année. L'institution est si faible en premier cycle que rien n'est obligatoire et que l'on doit trouver les chemins de la réussite sans carte, ni boussole. Il faut donc apprendre, souvent à ses dépens à travailler pour soi et non pour autrui.

- 3 Dans ce contexte, l'Université de Bretagne Sud, il y a dix ans, s'est préoccupée des étudiants décrocheurs en 1ère année de licence. Chaque année, elle met en place un dispositif, le Cycle d'Orientation Consolidation (COC), qui permet aux étudiants qui le souhaitent de travailler de manière approfondie sur leur projet personnel et professionnel « sans perdre » cette année universitaire. Plus de 800 étudiants ont été accueillis sur ce dispositif depuis sa création. L'analyse de cette population remet en question un certain nombre d'affirmations quant à la motivation, l'origine sociale des étudiants, les informations reçues et perçues sur les études à l'université.
- 4 Après une description du dispositif, l'étude vise à présenter les résultats de l'enquête proposée à un échantillon d'étudiants (20 témoignages) inscrits sur le COC, entre 10 ans et 1 an antérieurement à cette étude. Elle vise à démontrer qu'un décrochage peut être l'occasion de prendre le temps de la réflexion, de bénéficier d'un accompagnement dans cette réflexion et de mûrir son projet. A ce titre, le décrochage n'est pas vécu comme un échec mais se révèle être un tremplin pour mieux rebondir l'année suivante à condition de savoir se saisir des opportunités qu'offre le dispositif présenté. Elle vise encore à analyser le point de vue de l'étudiant dit décrocheur, ses motivations en intégrant ce type de dispositif. Dans ce contexte, que recherche-t-il précisément ? Rompre un isolement, éviter de perdre une année, trouver malgré les difficultés sa place dans le système universitaire, dans la société ou encore combattre les idées reçues lorsqu'on échoue en première année à l'université ?

Des mécanismes de décrochage complexes

- 5 Depuis les années soixante-dix, les pouvoirs publics observent l'échec croissant des étudiants à l'université qui elle-même, dans le même temps, est confrontée à la massification de son public. La loi du 24 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, en réformant les premiers cycles universitaires, avait pour objectif de lutter contre l'échec universitaire ; un étudiant sur deux quittant l'université sans diplôme : cycle d'orientation, remise à niveau, ouverture sur le monde du travail par des conférences-métiers... Par contre, les universités restaient libres de fixer leurs modalités du taux de réussite des étudiants en contrepartie d'attribution de moyens supplémentaires. Aujourd'hui, selon Romainville (2000), un tiers des étudiants inscrits en première année dans les pays de l'OCDE quittent l'université sans aucun diplôme. Dans les raisons souvent

invoquées concernant l'échec, chacun dans le milieu enseignant prêche pour sa chapelle. Pour les uns, les étudiants n'ont pas reçu les bases au lycée ; ils ne savent pas lire ou écrire et ont des problèmes d'organisation. Pour d'autres, c'est la pédagogie qui en cause dans le manque de réussite des étudiants. La réussite ou l'échec à l'université est bien sûr un phénomène multifactoriel qui mêle des facteurs macrosociologiques, mais aussi des constructions microsociologiques du quotidien comme nous l'indique un étudiant qui voit sa première année comme un galop d'essai : « Si je n'y arrive pas cette année, je pourrais toujours me réorienter l'année prochaine ». Comme l'a montré Romainville (2000, p. 13), l'échec à l'université n'est pas une particularité française. L'Allemagne et la Suisse connaissent aussi des taux d'échec importants. La Belgique et le Québec dans l'espace francophone connaissent aussi des difficultés. Les contextes sont évidemment différents. L'Allemagne a la particularité de laisser du temps aux étudiants pour passer leurs épreuves. Cette liberté se traduit alors par un allongement des études. En Suisse, malgré un système d'entrée à l'université plus sélectif qu'en France, la réussite au premier cycle n'est pas assurée. La notion d'échec à l'université mérite d'être questionnée. Est-ce un échec ou une réussite si l'on s'est rendu compte au bout de deux ans que l'on n'était pas fait pour telles ou telles études et que l'on trouve sa voie un peu plus tard ? Nous adhérons à l'idée de Férouzis (2001) selon laquelle les étudiants développent des actions tactiques. Cette notion permet de « donner une interprétation de l'action des individus dans un contexte de flou institutionnel, et de rendre compte à la fois des sentiments subjectifs, des pratiques et des parcours de formation » (p. 31).

- 6 Ainsi on peut distinguer quatre types de raisons d'échec qui peuvent se cumuler lors des premières semaines à l'université :
 1. des raisons qui tiennent à des pré-requis que l'étudiant ne possède pas ;
 2. des raisons liées à une méconnaissance des programmes de formation ;
 3. des raisons qui tiennent à la gestion de son temps de travail ;
 4. des problèmes liés à une défaillance majeure dans une matière considérée comme importante.
- 7 Des facteurs moins pédagogiques et plus matériels viennent également se rajouter parfois, comme par exemple les difficultés de logement, une organisation vacillante dans les activités domestiques liée à la décohabitation parentale.
- 8 Certaines analyses classiques sur la réussite ou l'échec peuvent aujourd'hui être nuancées :
 - Le faible volume horaire des cours était souvent avancé pour expliquer le décrochage des étudiants. Aujourd'hui la plupart des filières en première année comportent entre 25 et 35 heures de cours.
 - La décohabitation par rapport à la famille était aussi mise en avant comme facteur d'échec. Les choses ont là aussi évolué. L'ouverture de nouvelles antennes ou délocalisations ont fait exploser l'offre de formation de proximité. De plus, les nouvelles technologies de l'information et de la communication font que certains étudiants sortis du giron familial communiquent par téléphone ou par courriel plusieurs fois par jour avec leur parentèle.
 - Même dans les filières considérées comme professionnalisantes, la première année est parfois vécue comme trop générale comme nous l'indique un répondant :

J'ai choisi un DUT GEA en pensant que les cours seraient plus concrets, mais les cours sont très généraux depuis septembre. J'ai un ami qui suit la filière AES à la fac et finalement, nous avons à peu près les mêmes cours.

- 9 Boudesseul et Beaupère (2009, p. 7) dans leur recherche sur les étudiants décrocheurs tentent également

D'éclairer les principales zones d'ombre des enquêtes statistiques. Ces dernières, riches d'enseignement sur les caractéristiques individuelles, les cursus et les parcours d'insertion des jeunes, ne peuvent en effet pas toujours mettre en lumière les arbitrages, les souhaits et contraintes que les nouveaux étudiants peuvent rencontrer et qui influencent le déroulement de leurs études.

- 10 Il est souvent affirmé que les étudiants qui décrochent rapidement sont ceux dont le projet professionnel est le moins solide. De Ketele (1990) avait montré l'importance du projet dans la transition du lycéen vers l'enseignement supérieur. Lorsque l'Université est présentée comme une institution qui ne garantit ni l'insertion sociale, ni un emploi qualifié (ou tout au moins sécurisé), ni l'estime sociale de ses parents, comment s'étonner du décrochage rapide de bon nombre d'étudiants ? Lorsque l'on parle d'échec à l'université, on ne distingue pas ce qui relève de l'exclusion et ce qui relève de l'abandon. L'exclusion est davantage due à des contraintes externes comme par exemple une mauvaise note à un examen que l'on a pourtant travaillé et l'abandon qui est davantage lié à un décrochage plus ou moins rapide de l'étudiant. Quelques témoignages d'étudiants vont dans ce sens :

J'ai l'impression que le prof fait son cours depuis vingt ans et que c'est à nous, pauvres étudiants de s'adapter. Par contre, d'autres professeurs en début de cours essaient de vérifier si on a les bases dans leur domaine. Et ensuite, ils prennent du temps pour revenir sur des fondamentaux.

En fait j'ai senti que c'était à moi de m'adapter au cours et à la pédagogie du cours. Il ne fait pas de différences entre nous alors que l'on vient d'un Bac ES ou S pour la plupart. Il considère que l'on a tous déjà fait de l'économie.

On n'arrive pas à se situer dans le temps : on a le cours de septembre à décembre et la première note que l'on aura et la seule pour le cours aura lieu en janvier ! C'est très stressant. Ce serait mieux d'avoir un contrôle continu.

Dans une journée, on a parfois trois amphes de deux heures. On est là pour écouter un prof qui ne va pas s'arrêter pour voir si on suit ou pas. En plus, c'est dur de prendre la parole devant autant de monde. Bref, durant ces journées, je me sens vraiment passive !

- 11 Galley et Droz (1999, p. 51 et suivantes) ont fait apparaître dans une enquête réalisée en Suisse trois types d'abandon : l'abandon rapide au cours des premiers mois, l'abandon après une série de difficultés, voire d'échecs définitifs ou partiels, l'abandon en situation de catastrophe, lorsque l'échec définitif intervient au moment ultime, juste avant la fin d'études universitaires complètement effectuées, mais qui resteront inachevées, faute d'un titre final. Il est clair que dans certaines filières, le décrochage entraîne le décrochage, c'est-à-dire que l'on peut observer un effet d'imitation comme l'indique cet étudiant : « À force de voir toutes les semaines des collègues qui abandonnent, on se dit que cela n'est pas si terrible. Cela paraît presque normal ! » Galley et Droz ont montré que les causes d'échec étaient multiples et d'ordres différents : la perte d'intérêt pour un domaine d'études, l'aversion contre le style du travail universitaire, la distance entre théorie et pratique qui caractérise les enseignements universitaires. Mais aussi : des déconvenues sentimentales, des problèmes financiers, des problèmes et des conflits familiaux. On pourrait y ajouter depuis quelques années la difficulté à organiser son temps pour les étudiants qui ont une activité professionnelle. L'échec à l'université lors de ces cents premiers jours ne paraît pas imputable à une seule cause mais bien à toute

une série d'indicateurs qui à partir d'un moment se cristallisent pour amener à une situation d'abandon.

Présentation du Cycle d'Orientation Consolidation

- 12 Le COC a été conçu comme un dispositif d'accompagnement des étudiants proposé aux étudiants de 1ère année qui rencontrent des difficultés au premier semestre ou qui s'interrogent sur leur choix dans le parcours d'études et qui ne souhaitent pas poursuivre jusqu'à son terme l'année universitaire entamée.
- 13 L'objectif pédagogique est de consolider les connaissances des étudiants dans un certain nombre de disciplines en vue d'un changement d'orientation à la rentrée suivante (autre licence, DUT, BTS...) d'une part et de construire un nouveau projet professionnel avec l'aide d'un conseiller d'orientation d'autre part ; enfin de valider le projet par un stage en entreprise. Cette formation n'est pas diplômante mais elle est évaluée. Elle accueille chaque année une centaine d'étudiants originaires de toutes les filières de l'université de Bretagne sud exclusivement. Elle concerne particulièrement les étudiants de licence 1ère année titulaires d'un bac professionnel ou technologique (STG, STI, ST2S, STL...) ainsi que les étudiants doublant leur première année parmi lesquels on peut avoir une population d'étudiants titulaires d'un bac général. Le dispositif a aussi pour objectif de donner des outils aux étudiants pour construire des stratégies d'apprentissage individualisées.

L'intégration dans le dispositif

- 14 L'intégration dans le dispositif repose sur une démarche volontaire de l'étudiant d'une part, sur un entretien préalable avec son tuteur enseignant d'autre part. En effet, tous les étudiants de 1ère année toutes filières confondues (sciences, droit, économie, lettres, langues, histoire) bénéficient *a minima* d'un entretien par semestre avec leur tuteur enseignant dans le cadre d'un dispositif plus global « le Guichet Réussite ». Ce dernier leur propose, le cas échéant, la possibilité d'intégrer le COC au vu des résultats obtenus durant le premier semestre et du projet envisagé. S'il obtient l'accord du tuteur, et s'il le souhaite, l'étudiant s'adresse alors au SUIO-IP (Service d'Information, d'Orientation, et d'Insertion Professionnelle) en vue d'obtenir un rendez-vous avec un conseiller d'orientation qui valide ou non la demande d'intégration sur le dispositif lors d'un entretien personnalisé.
- 15 L'intégration dans le COC est exclusive de toute autre formation, une fois cette décision prise, l'étudiant renonce à suivre les enseignements de la filière dans laquelle il était initialement inscrit. L'engagement pris est contractualisé. Cet acte fort est important car il veut responsabiliser totalement l'étudiant quant à sa décision et le placer face à ses choix. Attentiste jusqu'à présent, il l'oblige, dans une démarche active, à s'assumer pleinement. C'est aussi une volonté stratégique de positionner une action de formation non diplômante au même niveau que les autres formations de niveau L1 et de permettre aussi son identification auprès d'autres établissements intégrant des filières de l'enseignement supérieur et susceptibles d'accueillir ces étudiants à la rentrée de septembre.

Le déroulement

- 16 Le cycle se déroule sur dix semaines au cours du deuxième semestre de l'année universitaire. L'étudiant suit des enseignements de consolidation obligatoires et optionnels qui correspondent plus étroitement à son projet d'études. Un étudiant n'ayant jamais suivi de cours de droit et désirant s'inscrire dans un cursus où il aura à suivre cette matière peut tout à fait choisir cette option.
- 17 Ces enseignements sont régulièrement évalués et un examen terminal est organisé à la fin du dispositif. L'assiduité aux cours est obligatoire et un suivi des présences est effectué à chaque cours. Toute absence fait l'objet d'un signalement, ce qui permet à l'équipe du SUIO-IP de contacter rapidement l'étudiant pour comprendre le motif de l'absence et, le cas échéant, motiver l'étudiant à reprendre les cours. Les évaluations faites annuellement démontrent le besoin d'encadrement de ces étudiants qui le vivent par conséquent positivement. Parallèlement à ces enseignements, l'étudiant est accompagné dans son projet de manière collective et individuelle. Le conseiller d'orientation suit chaque étudiant régulièrement sur la durée du COC et au-delà jusqu'à la fin de l'année universitaire, il s'assure que tous les étudiants ont pu intégrer la formation de leur choix en adéquation avec le projet défini. Dans le cas contraire, des entretiens de remédiation, c'est-à-dire un accompagnement personnalisé visant à aider l'étudiant à trouver une autre solution, peuvent avoir lieu pour travailler sur une solution de repli.
- 18 Chaque année, 80 à 90 % des étudiants obtiennent la formation de leur choix, en adéquation avec leurs premiers vœux. Ils intègrent, pour 75 % d'entre eux, une formation courte de type BTS ou DUT, mais l'étude démontre que ce passage par le COC leur permet de rebondir et de poursuivre des études au-delà d'un bac+2. L'ingénierie du dispositif a été conçue dans un objectif de remédiation sur le modèle de Boulet *et al.* (1996) qui identifiaient quatre types de stratégies d'apprentissage, dont le projet professionnel et personnel se veut être un outil de synthèse :
 1. Les stratégies cognitives qui correspondent à la façon dont les étudiants gèrent les connaissances et les informations qu'ils reçoivent.
 2. Les stratégies métacognitives qui représentent les façons dont les étudiants utilisent leurs capacités et leurs compétences transversales dans leur travail scolaire et les adaptent à un travail particulier.
 3. Les stratégies affectives qui sont les ressources qu'un étudiant utilise pour se motiver, se concentrer, s'encourager.
 4. Les stratégies de gestion des ressources qui correspondent à l'utilisation des ressources matérielles, y compris le temps, et humaines.

Le Projet Personnel et Professionnel : évaluation des compétences et e-portfolio

- 19 Un des points essentiels du travail réalisé au cours de l'action porte sur la valorisation des compétences acquises et à acquérir par rapport au projet visé, sur la recherche d'information, sur les contacts avec les professionnels des métiers envisagés. Le travail de mémoire du parcours suivi jusqu'à présent, sa formalisation dans les choix effectués ou non, voire imposés par le milieu familial aide l'étudiant dans sa prise de recul et les choix à venir. La mise en évidence de ses centres d'intérêt, ses valeurs selon la grille de

Schwartz et Bilsky (1990), ses besoins d'après la pyramide de Maslow (1943), sa personnalité basée sur les tests du MBTI, l'aide à mieux se comprendre et se connaître. Cette phase de réflexion, d'interrogation sur soi s'appuie sur l'e-portfolio développé à l'université de Bretagne sud. Celui-ci, envisagé d'abord comme processus réflexif et de structuration de la pensée, est aussi un outil qui permet de capitaliser et d'exploiter l'information collectée en la structurant.

- 20 L'e-portfolio est composé de 5 folios : ma singularité, mes découvertes, mon projet, mes compétences et ma communication. Il est basé sur une utilisation originale du courrier électronique qui permet de l'alimenter simplement et rapidement (Duhaut & Pérennes, 2009). Les étudiants sont libres de construire leur e-portfolio comme ils le souhaitent dans les cinq folios énoncés ci-dessus. Ils ont ensuite l'entière responsabilité et autonomie de créer des rubriques à l'intérieur de chaque folio pour organiser et personnaliser leur e-portfolio au fur et à mesure de l'élaboration de leur Projet Professionnel Personnalisé. Le e-portfolio présente en outre l'avantage d'être créé dans une version portable, et de pouvoir être conservé individuellement sur une clé USB ou sur son disque dur personnel indépendamment de l'environnement numérique informatique propre à chaque établissement d'enseignement supérieur. Autrement dit, les étudiants peuvent continuer à l'utiliser dans une perspective d'orientation et d'éducation tout au long de la vie.

Résultats de l'enquête

Son périmètre

- 21 Notre enquête a porté sur des décrocheurs de DEUG 1 et de Licence 1 (L1) ayant intégré le COC : bacheliers de l'année inscrits en 2000, 2004, 2007 et 2009 en première année dans l'une des licences proposées par l'université de Bretagne sud, non-inscrits en parallèle dans une autre structure de formation et ne s'étant pas réinscrits l'année suivante à l'UBS. L'enquête a été administrée en ligne et par voie postale auprès d'un échantillon de 20 décrocheurs témoins parmi les promotions décrites ci-dessus. 80 % des étudiants interrogés sont titulaires d'un bac technologique et 20 % d'un bac général. Le questionnaire a porté sur les thématiques suivantes : le choix d'orientation de l'étudiant lors de son année de terminale, son vécu lors des premières semaines à l'université, sa décision d'intégrer un dispositif de réorientation et ses attentes par rapport à celui-ci et enfin le bilan qu'il a pu en dresser *a posteriori*.

Le contexte du décrochage

- 22 Préalablement, il convient de préciser que la majorité des étudiants enquêtés ne sont pas venus par défaut à l'université, c'est un choix délibéré pour 80 % d'entre eux. Ils précisent cependant avoir manqué d'informations sur le déroulement des études à l'université et font ressortir notamment l'absence d'informations sur l'organisation, le contenu de l'enseignement et la manière de l'enseigner, les débouchés possibles après la formation.
- 23 Or, singulièrement, l'université produit de plus en plus d'efforts pour présenter ses formations et ses débouchés en assurant une présence forte sur différents salons ainsi que sur les forums dans les établissements directement. Cet effort de communication se traduit aussi par la journée portes ouvertes permettant des rencontres avec des enseignants-chercheurs de l'université et les services de la vie étudiante. De nombreuses

réunions d'informations avec les enseignants, les parents et les élèves ont lieu régulièrement dans les établissements pour des présentations approfondies des formations. Un effort particulièrement important est réalisé pour l'élaboration de documents synthétiques et adaptés sur les formations et les services de l'université. Tous les modes de communication sont par ailleurs utilisés : oral, papier, web...

- 24 En extrapolant ces réponses des étudiants de l'UBS, on peut s'interroger sur la nébuleuse de l'offre de formation de l'enseignement supérieur qui peut aussi être un des facteurs de décrochage pour des étudiants qui se sont inscrits dans une certaine précipitation. Danvers (2009, p. 148) rappelle que Toffler considère que

le choc du futur est le stress et la désorientation provoqués chez les individus auxquels on fait vivre trop de changements dans un trop petit intervalle de temps. Il invente en 1981, le concept d'hyperchoix pour caractériser le nouveau concept où les individus sont tellement sollicités qu'ils ne savent plus quoi choisir. Trop de possibilités différentes met en surcharge cognitive, peut entraîner des troubles psychiques et faire naître un climat de désorientation.

- 25 Ainsi, nous pouvons nous interroger sur la façon dont l'information pourrait être diffusée de manière plus pertinente et ce, malgré un nombre croissant de salons d'information post-bac organisés dans les lycées, les villes et les régions.

- 26 En réalité, quels que soient les efforts produits par l'université, les étudiants décrocheurs reconnaissent ne pas avoir voulu entendre les recommandations faites et les conseils ou mises en garde apportés. Car, comme l'a montré Coulon (2005), le *métier d'étudiant* ne s'improvise pas. Ainsi, de nombreux travaux soulignent l'importance de la maîtrise des codes explicites et implicites de l'université pour y réussir, l'apprentissage du *métier d'étudiant* devenant une condition *sine qua non* du succès aux examens. Comme l'indiquent également Beaupère et Boudesseul (2009), il y a des règles à décoder pour devenir un « bon » étudiant ; règles qui paraissent parfois manquer même à des lycéens qui ont eu un parcours scolaire « normal » :

C'est le cas des jeunes qui se présentent comme de bons élèves dans le secondaire. À l'université, leurs méthodes demeurées scolaires et solitaires les éloignent des lieux et temps de socialisation silencieux. Alors qu'ils se consacrent à des tâches qu'ils jugent fastidieuses, assimilées à du bachotage, ils ne décodent pas les attentes des enseignants sur les formes que doit prendre le travail d'approfondissement des cours.

- 27 Romainville (2000, p. 39) relate aussi la difficulté pour les étudiants à décoder des injonctions paradoxales :

Souvent les règles du contrat didactique restent en effet implicites et les étudiants ne les découvrent que trop tard : elles affleurent post mortem dans les commentaires réalisés par les enseignants sur les copies. En témoignent ces deux remarques reçues le même jour par un étudiant. En histoire, il lui est reproché d'être trop implicite : « Identifiez à l'avenir les noms, les lieux, les dates, les événements. Faites comme si je ne connaissais pas ce dont vous parlez. En anglais, une remarque diamétralement opposée était inscrite en rouge sur une fiche d'analyse d'un livre : » Ne me racontez pas ce qui s'est passé : j'ai lu le livre !

- 28 L'université de Bretagne sud en tant qu'université de proximité se distingue par un taux important de boursiers par rapport à la moyenne nationale. L'étude ne fait cependant pas apparaître de lien déterminant entre l'origine sociale des étudiants interrogés et les motifs du décrochage. Seuls 20 % des étudiants concernés sont boursiers. À l'exception d'un étudiant, aucun n'évoque de difficultés liées aux ressources financières comme motif

du décrochage. Parmi ceux qui travaillaient parallèlement, le cumul emploi-formation n'a pas été vécu comme un obstacle et l'équilibre semble avoir été bien géré.

- 29 Les difficultés recensées sont centrées essentiellement sur l'absence de projet et en conséquence, l'absence de motivation à poursuivre dans la voie initialement choisie. Les étudiants reconnaissent par ailleurs un manque de travail et l'inefficacité de leurs méthodes de travail. En ce sens, cela rejoint l'analyse de De Ketele en 1990, qui en reprenant le modèle de Wankowski pour analyser la réussite ou l'échec en premier cycle à l'université, identifiait quatre moments :
1. la capacité d'étudier,
 2. l'intérêt pour les études,
 3. la décision personnelle du choix des études,
 4. la capacité de se fixer des objectifs.

L'entrée dans le dispositif

- 30 Très rapidement pour certains, voire dès le mois de septembre pour 40 % d'entre eux, les étudiants prennent conscience d'avoir effectué un mauvais choix et commencent à prendre des renseignements, le cas échéant, auprès du SUIO-IP. Leurs motivations à intégrer le dispositif sont variées :

La filière que j'avais choisie ne me correspondait pas, j'avais d'autres attentes. Il y avait en fait trop d'importance donnée aux mathématiques » ; « Je souhaitais intégrer une formation plus professionnelle », « L'enseignement en faculté est trop théorique et ennuyant. On ne voit pas le lien avec le métier » ; « Les cours ne me plaisaient pas. L'écart de niveau entre le lycée et la fac est très important » ; « Très vite je me suis aperçu que le système de la fac, ne me correspondait pas (horaires décalés, cours en amphithéâtre...). Et puis j'ai entendu parler du COC, afin de se réorienter, mon dossier de terminale ne me permettant pas de prétendre à l'ensemble des formations qui m'intéressaient, je me suis inscrite afin de mieux définir mon projet.

- 31 Lorsqu'ils ont connaissance de l'existence du COC, l'image qu'en ont les étudiants n'est pas toujours positive de prime abord. Celui-ci renvoie en effet les étudiants à leur situation d'échec. Lorsqu'ils comprennent bien les contours et contenus de l'action, ils considèrent rapidement ce dispositif comme un moyen de rompre leur isolement et de se faire accompagner dans des démarches auxquelles ils n'auraient pas forcément pensé. Parmi les raisons évoquées, certains précisent qu'il leur a permis de se déculpabiliser face à ce qu'ils considèrent comme un échec. La dynamique apportée par le groupe les aide en effet à se remobiliser et positiver leur situation. Le sentiment de partager avec d'autres un point de vue commun ou d'avoir vécu une expérience similaire rend les individus plus confiants et plus forts. L'évaluation de soi, comme l'a théorisée Festinger (1954), met en jeu le besoin que nous ressentons d'utiliser les autres comme sources de comparaison afin d'évaluer nos propres attitudes et capacités. Ce besoin est d'autant plus fort que nous sommes dans l'incertitude de nos croyances ou de nos opinions.

Les attentes par rapport au dispositif

- 32 Si certains semblent l'avoir vécu comme une situation d'échec dans un premier temps, la totalité des étudiants interrogés admettent l'avoir perçu ensuite comme une chance de rebondir. Les résultats ne sont pas surprenants dans la mesure où toute situation d'échec

engendre un temps de latence durant lequel on observe une période de deuil, comme l'illustre les propos de cette étudiante : « Même si je ne suis pas restée longtemps dans la formation, j'ai noué des liens avec d'autres étudiants et ce n'est pas facile d'abandonner ». Le COC aura permis à la plupart des étudiants de reprendre confiance en eux, de se poser pendant un temps et réfléchir plus sereinement à une nouvelle orientation. 50 % des étudiants interrogés insistent sur cette notion de temps. Ils ont particulièrement apprécié les conditions d'enseignement qui favorisent le travail en petit groupe et les échanges avec les enseignants. Les étudiants interrogés ont également souligné comme point fort les bilans réguliers effectués individuellement par le conseiller d'orientation.

- 33 Le besoin d'accompagnement et de soutien de la part des équipes enseignantes ressort fortement. Si certains y voient une assistance qui va à l'encontre de l'autonomie de l'étudiant dans le milieu universitaire, d'autres l'envisagent comme un encadrement nécessaire à un nouveau départ dans les études. Les étudiants interrogés quelques années après la sortie du COC ont d'ailleurs poursuivi pour un tiers d'entre eux leur cursus en master. Une autre enquête qualitative est en préparation pour mieux cerner les ressorts de la motivation que les répondants ont affirmé avoir trouvée ou retrouvée pour la poursuite de leurs études.
- 34 Au fil des ans, le dispositif a évolué dans ses contenus. Actuellement les étudiants ont l'obligation d'effectuer un stage de découverte et d'observation à l'issue de la formation. Cette démarche les incite à nouer des contacts, rencontrer des professionnels, et commencer de constituer un réseau. Surtout, le stage permet de valider et conforter un choix ou au contraire de l'infirmier. Les étudiants à l'issue du stage sont particulièrement convaincus par l'expérience vécue, ils affirment avoir pu se réaliser à travers ce stage, démontrer leur potentiel. Certains d'entre eux se voient ainsi proposer un travail saisonnier compte tenu de la satisfaction qu'ils ont donnée. D'une attitude de repli sur soi pour certains d'entre eux, ils s'affirment et quittent le dispositif confiants et motivés.

Limites et discussion

- 35 Bien entendu, la taille de l'échantillon ne permet pas de dresser des conclusions définitives, mais d'esquisser de futures pistes de réflexion et de recherches sur les mécanismes de « décrochage » et de « rattrapage ».
- 36 L'entrée à l'université est devenue quasiment obligatoire suite à l'obtention d'un baccalauréat qui ne permet plus une insertion professionnelle immédiate. C'est aussi parfois le choix par défaut pour des étudiants qui n'ont pas été recrutés dans des filières plus sélectives (CPGE ou IUT). Comme l'indique O. Rey (2009, p. 134), la question de l'échec à l'université est marquée politiquement et sujette à beaucoup d'interprétation :
- Parler du taux d'échec en premier cycle revient donc à procéder à un choix d'indicateurs rarement neutres selon que l'on prend en compte « simplement » le nombre de diplômés en deux ans ou qu'on retient la réussite au DEUG en 3 ans selon qu'on se contente du ratio entre diplômés et inscrits ou qu'on tient compte des seuls présents à l'examen ou des réorientations « positives » (ayant débouché sur un succès dans un autre secteur), on peut enregistrer des taux de réussite qui varient du simple au double.
- 37 Sur un tout autre plan, Dubet *et al.* (1994, p. 144) regrettent que beaucoup de travaux de sociologues continuent à se référer à la notion d'héritiers de Bourdieu et Passeron :

Le monde étudiant se diffracte en une myriade de figures et d'expériences dont le recensement et la description apparaissent comme une gageure, une poursuite sans fin de catégories de plus en plus fines. [...] il importe d'abord de définir la condition étudiante comme une expérience juvénile. L'étudiant est un jeune qui s'éloigne plus ou moins de sa famille, qui adopte un mode de vie soumis à un ensemble de conditions : le logement, la ville où il étudie, la nature de ses ressources, le type de sociabilité qu'il adopte, ses options idéologiques ou politiques. Plus l'université est massifiée, plus ces modes de vie se diversifient.

- 38 Le potentiel de réussite à l'université est lié à une combinatoire qui mobilise plusieurs éléments comme le parcours scolaire antérieur, les prérequis disciplinaires, la motivation et la confiance en soi mais aussi l'origine socioculturelle, et le projet universitaire et professionnel à l'entrée dans l'enseignement supérieur.
- 39 Isoler des facteurs de réussite ou d'échec comme certaines études l'ont fait est pertinent sur le plan de la rationalité, mais ne rend pas compte de l'intrication et de la complexité de chaque facteur les uns avec les autres. La notion de projet est souvent anxiogène pour les étudiants car elle n'est pas forcément réaliste. De nombreux jeunes ont vu leurs parents changer plusieurs fois d'orientation même à l'âge adulte. Ils savent aussi qu'il est parfois difficile d'avoir des projets dans un monde où les emplois de demain ne sont pas identifiés. Les étudiants qui connaissent des chômeurs dans leur fratrie ont du mal à adhérer à cette notion de projet. Pour beaucoup, la réussite à l'université dépend davantage du destin, du hasard que du projet professionnalisé. Comme l'indique Férouz (2003, p. 219), il existe toujours « une part d'alchimie qui résiste aux interprétations et aux modèles d'analyse ». L'université est marquée aujourd'hui par une contractualisation plus forte avec le ministère. Les plans quadriennaux des universités font la part belle à la démarche qualité, visant à décrire les bonnes pratiques en matière de réussite aux examens ou encore d'insertion professionnelle. Si les visages du décrochage sont multiples, les tentatives de « raccrochage » méritent donc des formes d'accompagnement variées. Dupont et Ossandon remarquaient en 1994 que les structures universitaires avaient des difficultés à s'adapter au flux des étudiants comme à la mouvance de la société :

Les années académiques débutent et se terminent pour tous au même moment ; les périodes de bilan sont immuablement fixées pour chacun à des périodes inamovibles ; les matières restent enfermées dans leurs frontières tout comme d'ailleurs les programmes, peu sensibles à la transversalité... Pourtant habituée à prendre en compte la complexité de l'apprenant (notamment son droit à la différence dans les rythmes d'apprentissage), la complexité de la société évoluant au rythme de paradigmes multiples et complémentaires, la complexité du moi qui apprend quand il décide. Faute d'une véritable modification des pratiques pédagogiques et d'une tentative d'approche systématique des problèmes, l'université risque de se cristalliser et... de cristalliser.

- 40 Romainville (2000, p. 23) analyse bien l'ambiguïté du phénomène de massification que l'université connaît :

D'un certain point de vue, cette massification pourrait être considérée comme un bienfait, un progrès, un indice de vitalité de nos sociétés européennes dans un monde où le développement technologique et économique est lié au savoir. Et pourtant, la massification est paradoxalement vécue, par certains comme un drame, une condamnation, un malheur qui s'est abattu sur l'université : on s'émeut de la « déferlante étudiante », on prétend que l'université « craque », que le « niveau baisse », que les premiers cycles se « secondarisent », qu'il est désormais impossible de « faire la même chose qu'avant ». (...) Un des défis de l'enseignement universitaire est donc d'assumer cette massification, d'accepter de manière positive

cette évolution de la société qu'elle n'a certes pas initiée mais qu'elle est invitée à prendre en charge. Les études sur les échecs à l'université doivent être envisagées dans cette perspective. Plutôt que de conforter un certain fatalisme, elles devraient se donner comme objectif de mettre à jour les mécanismes précis qui freinent encore la massification et la démocratisation de l'accès et de la réussite au supérieur.

Conclusion

- 41 Parfois vivement critiqué lors de sa mise en place, le Cycle d'Orientation Consolidation a largement contribué à la réussite d'étudiants dits décrocheurs. On peut dès lors s'interroger sur la notion d'échec, celui-ci n'est-il pas parfois un mal nécessaire qui participe pour certains de la construction de la personnalité et de l'apprentissage d'un parcours de vie ? Si l'on a des statistiques sur la réussite ou l'échec à l'université, on a assez peu de réflexion sur le sens de la réussite ou de l'échec. Réussir, est-ce seulement avoir un diplôme dans les temps ? Est-ce que l'on a « réussi » à l'université si on a passé un ou deux ans à chercher un emploi qui sera sous-qualifié, voire déqualifié et payé au Smic à temps partiel. Utilise-t-on, mobilise-t-on les connaissances ou les savoir-faire que l'on a appris à l'université ?
- 42 Ce dispositif démontre dans tous les cas que l'attention que l'on peut accorder à ces étudiants à un moment donné de leur parcours, aussi critique soit-elle par rapport à l'autonomie et la responsabilisation de l'étudiant, contribue en tout état de cause à leur donner ou redonner envie de poursuivre leurs études et à les réussir.

BIBLIOGRAPHIE

- Beaupère, N., & Boudesseul, G. (2009). Quitter l'université sans diplôme. *BREF CEREQ*, 265.
- Boudesseul, G., & Beaupère, N. (2009). *Sortir sans diplôme de l'Université. Comprendre les parcours d'étudiants décrocheurs*. Paris : La Documentation Française.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L. & Chevrier, J. (1996). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Coulon, A. (2005). *Le métier d'étudiant*. Paris : Economica.
- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême*. Lille : Éditions du Septentrion.
- De Ketele, J.-M. (1990). Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur. *Vie pédagogique*, 66, 4-8.
- Dubet, F., Filâtre, D., Merrien, F.-X., Sauvage, A. & Vince, A. (1994). *Universités et villes*. Paris : L'Harmattan.
- Duhaut, D. & Pérennès, L. (2009). E-portfolio for lifelong learning. *International Conference on Education Technology and Computer (ICETC 2009) Singapore*, 17-20 April.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris : PUF.

- Galley, F. & Droz, R. (1999). *L'abandon des études universitaires. Des difficultés du métier d'étudiant*. Fribourg : Éditions Universitaires de Fribourg Suisse.
- Félouzis, G. (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris : PUF.
- Félouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'université*. Paris : PUF.
- Festinger, L. (1954). « A theory of social comparison processes », *Human relation*, 7, 117-140.
- Fischer, D. (2000). *L'histoire des étudiants en France*. Paris: Flammarion.
- Maslow, H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Romainville, M. (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.
- Schwartz, S.H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: extensions and cross-cultural replications. *Journal of personality and social psychology*, 58(5), 878-889.

RÉSUMÉS

La lutte contre le décrochage des étudiants de premier cycle à l'université est aujourd'hui inscrite dans les politiques des pouvoirs publics. Si les causes multifactorielles de l'échec à l'université sont bien identifiées, les outils de remédiation visant à « raccrocher » les étudiants sont encore souvent à l'état d'expérimentation dans les universités françaises. Ainsi, un cycle d'orientation et de consolidation (COC) a été mis en place à l'Université de Bretagne Sud (UBS) en 2001 dans le but d'identifier et d'accompagner les étudiants potentiellement décrocheurs du premier semestre universitaire. Cette étude, à travers une enquête et des entretiens, vise à dresser un bilan de ce dispositif.

Tackling the issue of first-year undergraduate withdrawal from university studies is today part of French public policies. Although the multifactorial causes of university withdrawal have been identified, the remediation tools for student retention are still often experimental in French universities. Thus, a study program for personal and vocational guidance called *Cycle d'orientation et de consolidation* (C.O.C.) was set up at the Université de Bretagne Sud (UBS) in 2001 to identify and guide potential first-semester university drop-out students. This study, through a survey and interviews, aims at assessing the program.

INDEX

Mots-clés : décrochage à l'université, remédiation, cycle d'orientation et de consolidation, COC

Keywords : university drop-out

AUTEURS

LAURENCE PÉRENNÈS

Directrice adjointe SUIO-IP, Université de Bretagne Sud

GILLES PINTE

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Bretagne Sud