VOL 41 | N° 3 | 2012 | L'orientation scolaire et professionnelle – 469 > 495

Réduire les inégalités sociales à l'université : présentation d'un dispositif d'aide à l'orientation et à la transition secondaire-supérieur

Catherine Rouyer[1]
Directrice de CIO.
Directrice des études au CeFoCOP

Pierre-Yves Gilles[2]
Professeur de psychologie de l'orientation,
Université Aix-Marseille

Karine Bochatay[3]
Conseillère d'Orientation-Psychologue,
Marseille 5

Anne Congard[4]
Chef de service,
Serap-Cin Saint-Mandrier, Toulon

Résumé

Cet article présente un dispositif d'aide à l'égalité des chances conduit sur 2 ans, adossé au modèle de Dubet (1994). Les activités choisies constituent une opérationnalisation de trois dimensions de ce modèle (projet, vocation, intégration). En classe de terminale, 184 élèves d'un lycée classé en ZEP ont bénéficié d'actions portant sur les représentations de l'université et les attendus universitaires. L'année suivante, 30 étudiants inscrits en première année de Licence ont reçu différentes aides pédagogiques et sociales. L'article reprend les démarches de construction et d'évaluation dans la temporalité du déroulement du dispositif. Les éléments de l'appel à projet sont articulés aux constats des problématiques d'orientation des populations touchées par l'inégalité des chances au sein de ce dispositif expérimental, afin d'en envisager l'évolution.

Abstract

This paper presents a device aimed to improve equal opportunities leads during 2 years, backed by the model Dubet (1994). Activities focused on three areas according to Dubet's model (1994): the project, the purpose, and the integration. In twelfth grade, 184 students studying in an PTA's high school have benefited from actions on the representations and the expectations of the university. The following year, 30 students enrolled in the first year of Bachelor received various teaching and social aids. The article outlines the steps of construction and evaluation of the process in the temporality of the device. The elements of the call for project are articulated to vocational guidance problematics of people affected by unequal opportunities in this experimental device, in order to consider it's evolution.

MOTS-CLÉS : orientation post-bac, égalité des chances, adaptation à l'université, représentations, projet personnel et professionnel

KEYWORDS: University and career counseling, equal opportunities, adaptation to university, representations, personal and professional project

Introduction

Rappelez-vous, novembre 2005 et les « émeutes » des banlieues... C'est dans cette problématique sociale sensible qu'a été lancé l'appel à projets pour l'égalité des chances par les ministres Azouz Begag et François Goulard[5]. Visant à améliorer les parcours des étudiants issus des publics les plus défavorisés[6], ces projets devaient améliorer l'information des lycéens et les taux de réussite en 1er cycle universitaire. Trois composantes de l'Université de Provence se sont mobilisées pour répondre à cet appel d'offre : le Centre de Formation des Conseillers d'Orientation-Psychologues, l'équipe de recherche orientation du Centre PsyCLE, et le Service universitaire d'Information et d'Orientation (SUIO). Le projet a ainsi d'emblée été situé à l'intersection des logiques de formation de professionnels de l'orien-

tation, de recherches, et des dynamiques d'acteurs de terrain du système éducatif. S'adressant à l'ensemble des élèves de terminale générale du lycée, sans distinction, le dispositif a été référé à deux axes théoriques complémentaires : les inégalités sociales en ce qui concerne l'orientation, d'une part, et d'autre part la problématique de l'adaptation à l'université. S'inscrivant dans cette double perspective, le modèle de Dubet (1994) a été choisi pour concevoir et opérationnaliser les différentes étapes du dispositif, décrites plus bas.

Facteurs environnementaux de l'inégalité sociale en orientation

Facteurs socio-économiques

Les facteurs socio-économiques concourent à une certaine forme de détermination des choix d'orientation avec une logique d'accumulation qui se met en place dès l'école maternelle et se renforce tout au long de la scolarité (Duru-Bellat, 2002). Au lycée, les familles doivent effectuer de nombreux choix qui vont revêtir une importance exponentielle, accentuant les effets des inégalités sociales. Comme le montre Nakhili (2005), la réussite et la filière du bac restent prépondérantes dans le degré d'ambition des élèves et dans la durée envisagée des études, mais c'est dans l'enseignement supérieur qu'ils sont encore plus importants notamment en raison d'un processus « d'auto-sélection » principalement en ce qui concerne les filières sélectives : en 2008-2009, les universités accueillaient 10 % d'enfants d'ouvriers et 31 % d'enfants de cadres et professions libérales (source Ministère de l'Éducation nationale). Dans l'enseignement supérieur, ces inégalités sociales vont peser sur les parcours de réussite scolaire. Rose (2003) relève que « ces inégalités sont à la fois économiques (coût des études), sociales (relations) ou culturelles (références, représentations) et portent aussi bien sur les conditions d'études (moyens, pratiques, attitudes) que sur l'avenir (projets) ». (op. cit. p. 28)

Facteurs culturels

Aux différences liées aux catégories socioprofessionnelles s'ajoutent les effets liés à l'origine culturelle. L'étude de la Division de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (2002) montre que la situation des enfants d'immigrés peut apparaître contradictoire, leurs parents étant parmi ceux qui font des vœux plutôt ambitieux en matière d'orientation, alors que, appartenant le plus souvent à des catégories sociales plutôt défavorisées, ils sont plus vulnérables à l'échec scolaire. Qu'en est-il alors de leurs souhaits d'orientation et de leur parcours scolaire arrivés en terminale ? 30 % d'entre eux visent un baccalauréat général (48 % pour les enfants de non-immigrés) et même s'ils n'arrivent pas dans cette filière, ils n'abandonnent pas leur ambition de poursuivre des études supérieures. Ainsi, après l'origine sociale, avoir des parents immigrés constitue le déterminant le plus important de souhait de poursuite d'études supérieures. Et même si l'élève a redoublé pendant sa scolarité, ses ambitions représentent un surcroît de 6 points par rapport aux élèves non immigrés dans la même situation. Pour 73 % d'entre eux, il est impératif de bien gagner sa vie et de moindre importance de travailler dans un domaine qui les passionne. Caille (2007) pose l'hypothèse selon laquelle cette volonté de mobilité sociale constitue un levier puissant pour les ambitions universitaires et professionnelles des enfants d'immigrés, permettant de comprendre pourquoi leurs projets d'avenir sont en définitive moins affectés que ceux des autres jeunes par leurs difficultés scolaires.

Malgré une orientation le plus souvent contrainte en lycée professionnel ou en filière technologique, les jeunes de parents d'immigrés n'abandonnent pas leur projet d'études supérieures et souhaitent s'orienter majoritairement vers des Sections de Technicien Supérieur (STS) ou des Instituts Universitaires de Technologie (IUT). Leur niveau scolaire ne les autorisant pas toujours à intégrer ces filières, ils vont alors s'inscrire « par défaut » à l'université. Sur-représentés dans les filières générales universitaires, les jeunes d'origine maghrébine sont aussi plus nombreux à quitter ces établissements sans diplômes. « Plus que les autres, ces enfants de la démocratisation scolaire, qui ont échappé à l'élimination dans l'enseignement secondaire, n'ont pas survécu à la sélection universitaire » (Frickey, Murdoch, & Primon, 2004).

L'effet établissement

Des travaux plus récents visent à mettre en évidence le lien entre l'établissement scolaire et la réussite scolaire des élèves (Landrier & Nakhili, 2010 ; Nakhili, 2010), l'expérience scolaire des élèves étant différente selon les contextes de scolarisation, avec des conséquences sur leurs comportements vis-à-vis de l'école. Cet effet « établissement », qui pourrait expliquer de 5 à 15 % de la variance des performances académiques des élèves, fait intervenir un certain nombre de normes, de valeurs et d'attitudes qu'il n'est pas toujours évident de départager. Ainsi selon la composition sociale de l'établissement, à niveau scolaire identique, un jeune scolarisé dans un établissement défavorisé montrera un niveau d'aspiration moins élevé que s'il fréquente un établissement moins populaire (STS ou IUT préférés à l'université). De même, et toujours à niveau scolaire identique, un élève de lycée favorisé aurait près de 30 % de chances de plus de s'orienter vers une Classe Préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE) que son homologue de lycée défavorisé. La différence de niveau d'aspiration porte aussi bien sur le niveau d'ambition de poursuite d'études que la longueur de celles-ci. Notons qu'aux différences sociales s'ajoutent des différences contextuelles car les offres de formation seront là aussi différenciées selon le lycée : choix de langue (e.g. latin), de séries de baccalauréat, ou de formation. Les lycées favorisés sont ainsi aussi souvent ceux qui ont des CPGE ; or un élève scolarisé, quelles que soient ses caractéristiques scolaires ou sociales aura toujours plus de chance d'envisager cette formation quand elle existe dans son établissement (Nakhili, 2005). Tous ces facteurs interagissent et ont un effet cumulatif.

L'adaptation à l'université

Les dimensions de l'adaptation

À côté de ces recherches, la transition de l'enseignement secondaire au supérieur a donné lieu à de nombreuses études visant à décliner la nature des changements et à préciser les mécanismes par lesquels les étudiants parviennent, plus ou moins bien, à s'adapter. L'aspect général est celui du passage d'un système très encadré à un autre perçu comme beaucoup plus ouvert, cette transition pouvant comporter plusieurs phases : situation d'incertitude assortie d'un sentiment d'étrangeté, découverte de l'université comme lieu de sélection, action nécessaire à la réussite (Coulon, 1999). Pour réussir, l'étudiant doit assimiler de nouvelles méthodes de travail, de nouvelles modalités pédagogiques, et plus globalement s'approprier un nouvel environnement : cours en amphithéâtre, relations distales avec les enseignants, anonymat, complexité administrative. Il peut en résulter des difficultés d'adaptation personnelle (solitude, découragement, manque de motivation, difficulté d'intégrer de nouveaux repères), d'autant plus que l'identité étudiante ne peut se réduire au champ scolaire et que le « statut étudiant » recouvre des situations très hétérogènes où le jeune aura peut-être du mal à se reconnaître.

Dans les enquêtes, l'adaptation à l'université est souvent opérationnalisée par des indices prétendus « objectifs », tels que la réussite académique, ou l'abandon des études. Ces données sont cependant délicates à interpréter, étant déterminées par une multitude de facteurs économiques, sociaux, ou psychologiques. Ces derniers ont fait l'objet de nombreuses études pour tenter d'identifier, par exemple, les dimensions de l'intelligence ou de la personnalité susceptibles de prédire les performances universitaires (voir la méta-analyse de Trapman, Hell, Hirn, & Schuler, 2007), notamment en première année (Boujut & Bruchon-Schweitzer, 2007). D'autres auteurs se sont davantage centrés sur le contexte universitaire et ont proposé différentes modélisations afin de préciser les processus impliqués. Concernant, par exemple, la persévérance à l'université, les travaux de Tinto (1997) montrent le rôle central de l'intégration, tant académique (degré de congruence entre les valeurs et objectifs de l'étudiant et ceux de l'institution) que sociale (degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'étudiant). À ces deux facteurs clés de la persévérance s'ajoute, selon Schmitz et al. (2010), celui de l'engagement institutionnel (satisfaction du choix et attachement à son université).

Le nombre et la nature des dimensions de l'adaptation à l'université ont été étudiés par Baker et Siryk (1989). L'application de leur questionnaire à une population française a permis d'extraire six dimensions : les performances aux examens, l'application, l'appropriation de l'environnement pédagogique, les relations sociales, l'état personnel-émotionnel, et l'attachement à l'établissement (Carayon &

Gilles, 2005). Plus récemment, Wintre et son équipe (Wintre et al., 2008 ; Wintre et al., 2009) ont montré que l'adaptation à l'université doit bien sûr être envisagée au niveau d'aspects liés au contenu des études (de l'intérêt qu'y trouve l'étudiant et de la réussite) mais aussi aux aspects davantage liés au contexte de vie. Un autre aspect est associé aux débouchés professionnels, dimension qui monte en puissance avec les réformes de l'université et l'accent mis sur sa mission d'insertion professionnelle.

Le modèle de Dubet

Ces dimensions de l'adaptation ne sont pas sans rappeler le modèle de Dubet (1994). Cet auteur considère que les trois fonctions essentielles de tout système universitaire (adaptation au marché des qualifications, socialisation, et création intellectuelle critique) structurent l'expérience des individus et définissent le sens subjectif des études selon trois axes :

– le projet, correspondant à la représentation subjective de l'utilité des études par un acteur capable de définir des objectifs, d'évaluer des stratégies et leur coût. C'est l'utilité professionnelle et sociale perçue des études, et des diplômes auxquels elles conduisent ;

– la vocation, sens subjectif que chacun attribue aux études, qui se construit progressivement. La motivation pour les études correspond ici à un intérêt intellectuel ;

– l'intégration, consécutive à l'emprise de la vie universitaire, plus ou moins dense et exerçant une socialisation plus ou moins explicite et forte. L'intégration comporte une facette académique (compréhension des règles de fonctionnement des études et de l'institution), et une facette sociale (réseau relationnel avec les pairs).

« Ces dimensions sont analytiquement indépendantes, et... le plus souvent dans des relations de tension que de convergence [...] toutes les combinaisons sont, *a priori*, possibles dans l'alchimie individuelle et dans le champ universitaire » (Dubet, 1994, p. 513). Les trois dimensions combinées entre elles selon les environnements, peuvent générer huit « figures » de l'expérience étudiante, que Dubet développe au regard des différents contextes universitaires qui les déterminent en grande partie (tableau 1). On a reporté dans ce tableau les exemples d'études universitaires proposés par Dubet, qui mentionne cependant que « les combinaisons ainsi créées correspondent moins à des situations collectives qu'à des expériences individuelles dans la mesure où, au sein du même contexte institutionnel les

Tableau 1
Huit figures de l'expérience étudiante provenant de la combinaison des trois dimensions : vocation, projet, intégration

	Vocation forte		Vocation faible	
	Intégration forte	Intégration faible	Intégration forte	Intégration faible
Projet fort	Médecine	3e cycle	IUT	Concours
Projet faible	Sciences Po.	Lettres	« Vie étudiante »	Expérience « vide »

Table 1
Eight figures of the student experience issued from the combination of the three dimensions: role, project, integration

parcours des étudiants sont largement diversifiés en raison de l'âge, du sexe, de la naissance, du passé scolaire, etc. ». Les acteurs se placent davantage sur un continuum de représentations, de sentiments et de projets que dans une typologie.

Conception et construction du dispositif

La conception du dispositif propose de faire jouer ces trois dimensions selon des modes opératoires variés offrant ainsi aux lycéens et étudiants la possibilité de les développer.

Le titre donné au projet (Dispositif d'Aide Contractualisée pour la Réussite en Enseignement Supérieur : DACORES) devait résumer à la fois l'étayage conceptuel sous-jacent et les modalités techniques de sa mise en œuvre. Cette notion de dispositif rend partiellement compte de la définition donnée par Foucault (1994, cité par Beuscart & Peerbaye, 2006) qui le présente comme un ensemble résolument hétérogène, pouvant aller des discours et décisions réglementaires aux aménagements architecturaux, en passant par des énoncés scientifiques. Le DACORES s'inscrivait dans des intentionnalités claires et énoncées mais s'inspirait aussi de ce que Belin (cité par Chalier & Peeters, 1999) appelle la « bienveillance dispositive » : le dispositif peut être considéré comme bienveillant et tolérant à l'erreur, rendant accessibles des ressources disponibles pour le sujet, qu'il peut rendre significatives. C'est un espace où l'acteur peut en quelque sorte s'exercer, éprouver certaines limites de son action (ce qui relève de soi, ce qui n'en relève pas), s'engager seul mais sous le regard de l'autre.

La notion d'aide a été choisie de préférence à « accompagnement », pour souligner une dynamique ne reposant pas seulement sur des aspects relationnels (comme on pourrait s'y attendre pour accompagnement). Il s'agit non pas de la relation d'aide (accompagnement) mais de l'aide à la relation. Cette aide est rendue disponible pour le sujet qui peut (doit) s'en saisir en fonction de la réalité de sa situation, elle porte à la fois sur des objets, des personnes, des environnements, ou des situations. À ce titre elle fait partie de l'espace social potentiel.

La contractualisation, enfin, vient instituer le sujet comme engagé dans un processus d'autonomisation que nous lui reconnaissons, mais qui n'est pas ce sur quoi repose le contrat. Le contrat est moins un contrat au sens strict du terme qu'un outil permettant de donner un cadre au dispositif.

Caractéristiques de la population

Données sociodémographiques L'appel d'offres spécifiait certaines caractéristiques des élèves qui ont conduit à choisir un lycée de Marseille classé ZEP et violence. Dans cet environnement où beaucoup de personnes sont peu ou pas diplômées, plus d'une personne sur trois se déclarait chômeur en 1999 (pour moins d'une sur quatre dans toute la ville) et plus d'une famille sur quatre est monoparentale. Le pourcentage de population étrangère est entre deux et trois fois plus élevé que la moyenne de la ville, et 10 % des ménages ne déclarent aucun revenu et dispose quasi exclusivement des prestations familiales (source INSEE). Le total de la population d'origine sociale défavorisée représente ainsi 62,1 % des élèves contre 27,4 % pour l'ensemble des établissements secondaires de l'académie d'Aix-Marseille.

Données relatives au lycée Ce lycée scolarise environ 1 500 élèves et propose, outre les 3 bacs généraux et les bacs technologiques, des sections de STS du tertiaire. Le taux de réussite moyen aux bacs généraux est de 63,5 % (vs 82,4 % pour l'académie), celui des redoublants de terminale de 19,7 % (12,6 pour l'académie), la proportion d'élèves ayant au moins 2 ans de retard en terminale est de 25 % (14,4 % pour l'académie), et 40 % des bacheliers n'ont jamais redoublé (62,6 % pour l'académie).

Dans ce lycée, les intentions d'orientation des élèves de terminales sont essentiellement représentées par les STS (61 % vs 21 % pour l'académie) tout en ayant un pourcentage d'admis largement inférieur à la moyenne académique. Le choix de l'université ne représente que 10 % (contre 28 % pour l'académie). Ce peu d'attrait exercé par la filière universitaire au profit des STS peut être lié à un choix de proximité ou à une volonté de passer plus rapidement vers une formation professionnalisante. Mais il provient aussi d'inquiétudes liées à des représentations de l'université, à une crainte de ne pouvoir accéder à l'autonomie demandée, comme l'indiquent les résultats des enquêtes menées lors des Journées du Futur Bachelier[7]. L'université est assez souvent vue comme une orientation par défaut, et les filières plébiscitées sont généralement celles qui ne font pas l'objet d'enseignements au lycée (psychologie, sociologie, sciences du langage, histoire de l'art...), pour espérer échapper au renouvellement d'une expérience d'échec scolaire.

Élèves et étudiants suivis par le dispositif Tous les élèves de Terminale générale du lycée ont bénéficié des actions liées au dispositif. Cela constitue un échantillon de 184 élèves (56 Littéraires (L), 64 Sciences économiques (ES) et 64 Scientifiques (S)). Onze d'entre eux ont signé un contrat de pré-engagement dans le dispositif dès le mois de juin 2007 (année du Bac). En septembre 2007, tous les étudiants de 1re année (L1) originaires du lycée ont été contactés et (re)informés du dispositif. Ils pouvaient être issus de séries générales (19 L, 9 ES, 13 S) ou technologiques (13), l'objectif étant d'apporter une aide à tout étudiant provenant de ce lycée. Au total, sur les 54 ex-élèves du lycée inscrits en Licence, 24 ont décliné la proposition d'adhérer à ce dispositif. La comparaison de ce sous-groupe avec celui des étudiants ayant souhaité rejoindre le DACORES montre des répartitions sensiblement identiques au niveau des âges (46 % vs 54 % d'âge « normal »), et des séries de bac (à l'exception de la série scientifique dans laquelle les refus ont été moins nombreux). Un garçon sur deux n'a pas souhaité s'inscrire dans le dispositif, contre une fille sur trois.

Opérationnalisation et déroulement

Compte tenu des caractéristiques des lycéens et partant du modèle de Dubet, l'objectif général visant à faire accéder le néo-bachelier au statut de « vrai étudiant » implique de travailler sur les trois critères précités (projet, vocation, intégration). Cet objectif général a été décliné suivant une liste d'objectifs intermédiaires, opérationnalisés par les actions listées dans le tableau 2. Les différentes actions se situent à plusieurs niveaux (des plus institutionnels aux interventions directes auprès des élèves) et font intervenir des personnels de trois établissements (université, lycée, CIO) que le dispositif vise à faire se rencontrer.

L'originalité du dispositif réside dans son déroulement sur deux ans afin de faciliter la transition du lycée à l'université. Il démarre donc dès la pré-rentrée scolaire au lycée, avec la présentation du programme d'intervention à l'équipe pédagogique. Un travail est ensuite mené sur l'année avec tous les élèves de Terminale générale, pour aborder les aspects liés au **projet**. Au niveau collectif, la conseillère d'orientation-psychologue (COP) anime des séances sur les notions de représentations et d'engagement dans un projet de formation ; des professeurs de lycée et des universitaires interviennent conjointement pour aborder la question des programmes et des exigences académiques ; une autre

Tableau 2
Déroulement du dispositif

Périodes	Actions et intervenants
Pré-rentrée (2006) Information équipe lycée	Présentation du dispositif au lycée
Septembre (2006) Organisation, Comité de Pilotage	Désignation des correspondants (lycée, CIO, université)
Septembre (2006) Sensibilisation des élèves	Présentation du dispositif aux élèves de Terminale générale (COP + PP)
Octobre-novembre (2006) Émergence du projet de l'élève	Séances par classe (2 h) : travail sur les représentations de l'université (COP + COP stagiaire) (Projet)
Novembre 2006 Liaison lycée-université	Séances de travail professeurs de lycée-universitaires, par champs disciplinaires, sur les attendus de la formation universitaire (Int.)
Septembre-décembre (2006) Spécification du projet de l'élève	Entretiens individuels (COP) (Projet/Vocation)
Janvier (2007) Difficultés liées au projet de l'élève	Séances classes : attendus disciplinaires en termes méthodologiques et pédagogiques (professeurs de lycée + universitaires) (Intégration)
Mi-janvier (2007) Approfondissement du projet de l'élève	Séances classes : la vie étudiante (COP + PP + tuteurs étudiants) (Intégration)
Janvier (2007) Phase de décision de l'élève	Séances classes: recherche documentaire sur les formations à l'UP et débouchés (COP + documentaliste) (Projet/Vocation)
Fin janvier (2007)	Constitution du groupe d'élèves engagés dans le dispositif
Février – mi-mars (2007)	Séances par groupes de 15 élèves : apports sur les attendus universi-

Appréhension des exigences universitaires	taires en termes méthodologique et pédagogique (professeurs de lycée) (Intégration)
Mi-mars (2007) Évaluation de l'accessibilité du projet	Entretien d'étape (COP + PP + Proviseur Adjoint) (Projet/Vocation)
Mars (2007) Information des élèves en contexte	Journées du Futur Bachelier spécifiques (personnel université, tuteurs étudiants, professeurs de lycée) (Projet/Vocation/Intégration)
Avril (2007) Finalisation du projet de l'élève	Pré inscriptions à l'université et traitement de questions matérielles (transport, hébergement, bourses) (documentaliste, COP, AS) (Intégration)
Juillet (2007)	Contrat de pré engagement du néo bachelier
Septembre (2007) Analyse des conditions de rentrée	Accueil la veille de la pré-rentrée par université (personnel université, COP stagiaires, tuteurs étudiants) (Intégration)
Septembre (2007) Citoyenneté étudiante	Présentation de l'université : organigramme, vie culturelle et associative (personnel université et tuteurs étudiants) (Intégration)
Septembre (2007) Adaptation à l'environnement	Aide aux démarches administratives (tuteurs étudiants) (Intégration)
Septembre (2007) Contractualisation	Constitution de groupes par mentions ou groupes de mentions de licence (personnels université)
Octobre (2007) Aide méthodologique TICE	Fonds et bases documentaires. Prêt d'ordinateur (SCD)
Fin octobre (2007) Bilan de mi-étape	Groupes de parole avec COP (Projet/Vocation/Intégration)
Premier semestre (2007-2008) Aide méthodologique	TD méthodes de travail universitaire 1 h/15 jours. Tables rondes de professionnels (Intégration)
Premier semestre (2007-2008) Aide pédagogique	TD expression écrite et orale et/ou méthode de recueil et de traitement (selon la mention de Licence ; n heures en fonction des besoins) (Intégration)
Premier semestre (2007-2008) Réseau social de pairs	Implication dans la vie associative (Intégration)
Fin premier semestre (2008) Bilan d'étape	Entretiens individuels (COP) (Projet)
Second semestre (2008) Aide méthodologique	TD méthodes de travail universitaire et recherche de stage 1 h/mois. Tables rondes de professionnels.(Intégration - Projet)
Fin second semestre (2008) Bilan de fin d'année	Entretiens individuels (COP) (Projet)
Mai-Juin (2008) Procéduralisation des connaissances	Stage en entreprise (pour les étudiants de sciences, lettres, SHS). Séjour linguistique (pour les étudiants de langues) (Vocation)

Table 2
Stages of the device

séance est co-animée par la COP et un tuteur étudiant pour aborder la question de la vie à l'université. Au niveau individuel, les entretiens sont menés par la COP pour travailler sur les projets de chacun.

Le dispositif se poursuit tout au long de la première année de Licence (septembre de l'année « n + 1 »). Il porte sur les différentes facettes de l'adaptation présentées plus haut (apprentissages, conditions d'étude et de vie étudiante). Les aspects liés à la **vocation** sont abordés par les tuteurs, lors de séances d'aide méthodologique et pédagogique. Les aspects liés à **l'intégration** sont traités par un renforcement de l'accueil et l'aide aux démarches administratives, par des réunions du groupe d'étudiants de L1 visant à leur faire partager leurs expériences, par la proposition d'adhérer à une association étudiante et les stages ou voyage à l'étranger. Un soutien matériel et financier a également été prévu. Compte tenu des difficultés rencontrées, ces aides concernent tant la vie étudiante (assistance pour le logement, les transports ; bourses d'études) que l'équipement nécessaire à la réussite des études (ouvrages, ordinateur).

Compte rendu et analyse des activités réalisées

En classe de Terminale

Activités Le lancement du dispositif s'est opéré en plusieurs phases : le projet a d'abord été présenté à l'équipe de direction, au conseil d'administration et aux enseignants du lycée, ainsi qu'au Centre d'Information et d'Orientation (CIO). Avec le recul, ces aspects formels et la mise en place administrative sont cruciaux pour le fonctionnement du dispositif et l'implication des équipes.

Six actions collectives visant à mieux faire connaître l'orientation vers le supérieur (en particulier l'université) ont été organisées dans l'année. Cela a pris la forme de séances en classes entières (présentation du dispositif), de travail en ateliers sur les représentations de l'université animés par la COP, ou de regroupement de plusieurs classes quand il s'est agi de faire un cours magistral par un enseignant-chercheur. De plus petits groupes sur la base du volontariat ont échangé avec des étudiants avancés sur les attendus disciplinaires, le temps de travail et les activités universitaires. Les objectifs visés, outre une meilleure connaissance de l'université, étaient de travailler plus particulièrement sur les représentations, parfois véhiculées par les enseignants du lycée eux-mêmes.

Problèmes rencontrés Quelques difficultés ont été rencontrées. Avant les séances, il a été difficile de mobiliser les équipes du lycée pour participer au projet, organiser les interventions et porter les actions auprès des élèves : cela était en partie lié aux problèmes de circulation de l'information au sein du lycée. Pendant les séances, le taux de présence des élèves a été très inégal d'une classe à l'autre ; mais en contrepartie, la participation des élèves présents était bonne, avec un intérêt marqué pour le travail proposé, des échanges riches au sein des groupes, et un questionnement pertinent.

Impacts positifs Les aspects positifs apparaissent par la recrudescence de prises de rendez-vous individuels (opérationnalisation des concepts de projet et de vocation), durant lesquels le questionnement induit lors du travail en collectif peut se poursuivre. Les entretiens individuels se sont déroulés de mi-octobre à mi-mai : 156 élèves de terminale générale ont été reçus par la COP entre une fois et quatre fois dans l'année, soit 85 % des élèves initialement concernés. Les thèmes les plus fréquemment abordés font ressortir une inquiétude par rapport à la longueur des études et la probabilité de réussite à l'université ; un manque de confiance par rapport à l'avenir, la peur de ne pas y arriver, et/ou de se tromper, et du coup de perdre une ou plusieurs années... Par ailleurs, le contexte économique de « crise » est prégnant : référence au problème du chômage des jeunes, de l'insertion professionnelle des « bac + 8 », la baisse des recrutements dans la fonction publique, ce qui les freine dans une projection positive dans l'avenir. Ces projections sont rarement faites selon des références de formation ou de réussite à l'université, mais beaucoup plus souvent en matière de métier.

En première année de Licence (L1)

Participants Trente étudiants se sont engagés dans le dispositif : 7 en arts, lettres et langues, 13 en sciences humaines et sociales, 10 en sciences et technologie. La sous-représentation de ce dernier secteur implique une moindre proportion de garçons (8/30). Les 30 étudiants sont bacheliers des séries L (9), ES (5), S (10) et technologique (6) ; près d'un sur deux a au moins une année de retard, correspondant aux caractéristiques sociodémographiques de ce lycée. Huit étudiants ont très vite décroché de l'université et par voie de conséquence du dispositif. Les difficultés de persistance dans les études, bien connues en 1re année, ont cette année là été amplifiées par un mouvement de grèves avec fermeture de certains sites de l'université : ce contexte a accentué le phénomène de décrochage en particulier pour les étudiants provenant de quartiers dits sensibles. Dans notre échantillon, il a touché plus particulièrement les étudiants du secteur littéraire (4 décrochages sur 7 initialement inscrits dans le dispositif) et de sciences humaines (4 décrocheurs sur 13), tandis que tous les inscrits de sciences ont participé au DACORES jusqu'à la fin de l'année universitaire. Si les effectifs restreints ne permettent pas d'établir de tests de signification statistique quant à la composition des « assidus vs décrocheurs », il est cependant possible de dégager quelques tendances au niveau des variables sexe (relativement plus

de décrocheurs garçons), âge (pas de différence entre âge normal et retard de scolarité) et série de bac (pas de différences) et en fonction des études universitaires (analysées plus bas).

Organisation des aides et du suivi des étudiants Pour pallier les problèmes de décrochage, des « lieux ressource » bien identifiés ont été signalés aux bénéficiaires du dispositif. C'est à ces endroits que les étudiants étaient accueillis pour obtenir des informations ou déposer toute demande d'aide pédagogique ou matérielle (prêt d'un ordinateur, prise en charge de frais de déplacement, achat d'ouvrages, financement d'un séjour à l'étranger, etc.). Contrairement à ce qui était attendu, les demandes ont été bien en deçà de ce qui était proposé. Ainsi, 18 étudiants (sur 30) ont bénéficié de l'achat d'ouvrages, 16 ont emprunté un ordinateur portable.

Plusieurs réunions ont été organisées entre les responsables du dispositif et les étudiants de L1 (opérationnalisation du concept d'intégration). La première s'est tenue à la veille de la pré-rentrée, pour repréciser les conditions du dispositif, évaluer les besoins et présenter l'organisation de la rentrée universitaire. Certains étudiants n'ont pas maintenu leur engagement, évoquant leurs difficultés matérielles (frais de transport) mais aussi par anticipation leur besoin de soutien et de travail méthodologique.

Une seconde réunion s'est tenue en novembre. La faculté connaissant quelques tumultes et désorganisations, il a semblé que cette situation méritait des explicitations. Si les étudiants ont, après coup, été très marqués par ce mouvement (démotivation, absentéisme...), ils n'ont pas réellement interrogé la situation dans ses aspects sociaux ou/et politiques. Leurs questions concernaient surtout les examens.

La troisième réunion, au mois d'avril avait pour objectif de faire le bilan du semestre, de traiter les questions en suspens, faire le point sur le stage ou le séjour à l'étranger, les examens, les réorientations à envisager, etc. Un questionnaire d'auto-évaluation leur a été proposé pour se situer sur les différents axes du dispositif (comme la participation au tutorat) et identifier les obstacles éventuels, tant pour respecter le contrat du DACORES que dans le déroulement de l'année universitaire. Cela a été l'occasion de relever avec eux leurs difficultés et ce qui avait pu changer par rapport au 1er semestre. Échanger sur les projets de stage avec les uns et les autres a permis à certains de se nourrir de ces réflexions et d'envisager un projet pour eux-mêmes. Cette dynamique de groupe était aussi un moyen pour certains de voir comment les autres s'en sortaient.

Tutorat Une part importante de l'aide pédagogique a été apportée par du tutorat (opérationnalisation du concept d'intégration), assuré par des étudiants avancés. Chaque tuteur encadrait un groupe pouvant aller jusqu'à 8 étudiants de L1 (Sciences Humaines et Sociales, histoire, langues, arts et lettres modernes, Science et Vie de la Terre, Sciences Physiques et de l'Univers). Les fiches bilan rendues par chaque tuteur convergent vers les mêmes constats : des difficultés de communication (absence de réponses aux courriels), des implications inégales, peu de sollicitations directes et des rendez-vous parfois non honorés. Les demandes d'aide portaient sur la correction des TD, des questions sur les cours et des précisions sur les contenus, la méthodologie de la prise de notes, les ouvrages indispensables à lire, comment récupérer des cours non suivis, du soutien en vue de la préparation aux examens. Mais au delà, surgissaient d'autres aspects plus transversaux tels que des questions sur les débouchés, les jobs étudiants, des difficultés à s'évaluer et à appréhender les attentes universitaires.

Malgré un regroupement disciplinaire voisin, les tuteurs ont été gênés par l'hétérogénéité des demandes, l'instabilité de la composition des groupes et l'implication variable des étudiants. Certains ont déployé des initiatives personnelles (se procurer les copies d'examen pour analyser avec les étudiants les erreurs) montrant leur implication dans cette fonction nouvelle pour eux et pour laquelle il faudra envisager des formations spécifiques (Baudrit, 1999 ; Drouin et al., 2008).

Association, stage, séjour Ces programmes étaient proposés dans le cadre du travail sur les aspects d'intégration (participation à la vie étudiante, association), de projet (méthodologie de conduite de projet) et vocation (procéduralisation des contenus disciplinaires). À l'instar des actions ci-dessus, l'adhésion à une association a aussi donné lieu à bien des réticences. Pour certains cela est apparu comme un élément contraignant dont ils n'entrevoyaient pas réellement les objectifs. Certains ont avancé le prétexte qu'ils adhéraient déjà à une association de leur quartier et que cela ferait trop. Même après discussion et précisions, il n'a pu y avoir concrétisation pour quelques-uns d'entre eux.

Les étudiants ont été sensibilisés régulièrement et par les différents intervenants pour réfléchir et s'investir dans un projet de stage ou de séjour linguistique. Les étudiants entendus en entretien ont bien perçu l'opportunité qu'offrait le dispositif et le lien avec l'ouverture culturelle ou linguistique mais peu ont réussi réellement à s'en saisir. D'autres n'ont pas « compris » qu'ils pouvaient partir à l'étranger et sont restés sur l'idée du stage. Finalement deux étudiantes ont réussi à finaliser leur projet.

Ces différents constats soulèvent aux moins deux questions : celle de l'attractivité du dispositif, et celle de la possibilité de mener à bien les différentes activités qui le composent. Des éléments de réponse peuvent être apportés sachant qu'à la rentrée universitaire suivante, treize étudiants (sur les dix-sept contractualisés et poursuivant leurs études dans l'université) ont souhaité poursuivre les actions pour lesquelles ils s'étaient engagés et qu'ils n'avaient encore pas honorées (adhésion à une association, projet de stage linguistique, expérience de stage professionnel). Il leur a également été proposé du tutorat sous une forme aménagée (un coordonnateur présent sur chaque site ayant pour missions essentielles de maintenir un lien avec les étudiants, recenser leurs difficultés, et chercher des solutions, les motiver et les épauler dans les engagements qu'il leur restait à valider). Dans le contexte d'une nouvelle année de perturbations universitaires, le dispositif a permis de maintenir les aides pédagogiques et matérielles et de relancer la programmation de séjour à l'étranger : 7 étudiants ont élaboré un projet de voyage, 5 sont finalement partis. Si le constat général tiré des échanges avec les tuteurs montre des investissements inégaux de la part des étudiants, il semble qu'une période de maturation relativement longue soit nécessaire pour finaliser les différents axes du DACORES.

Évaluation du dispositif du point de vue de la « réussite » des étudiants

Réussite aux examens

Les résultats des 54 étudiants, anciens élèves du lycée, ont été analysés pour tâcher d'évaluer l'impact du dispositif sur les performances universitaires. Un premier groupe a été constitué avec les 24 étudiants n'ayant pas souhaité s'inscrire au dispositif. Parmi les 30 étudiants restants, et inscrits au dispositif, on a distingué les « assidus », qui ont fait au moins une demande (matériel, transports, tutorat, $N = 22$) des « décrocheurs » qui n'ont jamais repris contact après avoir pourtant signé le contrat ($N = 8$).

Le tableau 3 a conduit à faire quelques constats sur la base de statistiques descriptives. Trois indicateurs ont été retenus (% de présents aux examens, % d'admis, % d'admis parmi les présents), pour lesquels l'observatoire de la vie étudiante a pu donner les statistiques pour l'ensemble de l'université. Sur l'année universitaire, il apparaît ainsi que les taux de présence et de réussite aux examens sont nettement supérieurs dans le groupe ayant suivi le dispositif (86,4 % et 40,9 %). La situation en fin d'année (admis, ajourné, défaillant), est différente dans les trois groupes (non inscrits, assidus, décrocheurs), (κ^2 (4) = 11,24 ; $p = .02$; C = 0,42).

Tableau 3
Taux de réussite en fonction de l'adhésion au dispositif. Résultats globaux et par secteurs disciplinaires. a) globalement ; b) par secteur disciplinaire

Globalement	Présents aux examens	Admis en L1	Taux admis/présents
Université tous secteurs	49,3 %	27 %	54,3 %
Assidus ($N = 22$)	19 (86,4 %)	9 (40,9 %)	47,4 %
Décrocheurs ($N = 8$)	3 (37,5 %)	0	0
Non inscrits ($N = 24$)	12 (50 %)	4 (16,7 %)	33,3 %
Par secteur	Présents aux examens	Admis en L1	Taux admis/présents
Arts, lettres, langues	39,9 %	22,6 %	55,5 %
Assidus ($N = 3$)	2 (66,6 %)	0	0

Décrocheurs (*N* = 4)	1 (25 %)	0	0
Non inscrits (*N* = 6)	2 (33,3 %)	2 (33,3 %)	100 %
Sciences humaines	49 %	25,5 %	51,8 %
Assidus (*N* = 9)	7 (77,8 %)	2 (30,8 %)	33 %
Décrocheurs (*N* = 4)	2 (50 %)	0	0
Non inscrits (*N* = 10)	7 (70 %)	2 (20 %)	33 %
Sciences et technologie	62,7 %	34,6 %	55,2 %
Assidus (*N* = 10)	10 (100 %)	7 (70 %)	70 %
Décrocheurs (*N* = 0)	0	0	0
Non inscrits (*N* = 8)	3 (37,5 %)	0	0

Notes. Les lignes « Université » indiquent les pourcentages pour l'ensemble de l'établissement. Les autres lignes indiquent les pourcentages des étudiants de L1, anciens élèves du lycée ciblé. Assidus (étudiants inscrits au dispositif et ayant bénéficié d'au moins une aide). Décrocheurs (étudiants inscrits au dispositif mais n'ayant demandé aucune aide). Non inscrits (étudiants du lycée n'ayant pas souhaité s'engager dans le dispositif).

Table 3
Success rate according to the engagement to the device. Overall results (a) and by disciplinary areas (b)

La faiblesse des effectifs incite bien entendu à la plus grande prudence concernant l'utilisation des tests de signification statistique et des analyses plus fines sont à faire en fonction, par exemple, des secteurs disciplinaires dans lesquels les étudiants sont inscrits (tableau 3b). Les différences observées au niveau de l'université dans son ensemble se retrouvent dans les sous-groupes (adhésion ou non au DACORES), les taux de présence et de réussite aux examens étant plus forts en sciences qu'en lettres et sciences humaines. Ces taux étant particulièrement élevés pour les étudiants ayant participé au dispositif (70 % de réussite), la différence avec le groupe d'étudiants n'ayant pas adhéré au dispositif est significative, ce qui n'est pas le cas en lettres et langues ni en sciences humaines.

Une autre analyse intéressante peut être faite en comparant les données issues des différents groupes à chaque semestre et pour chaque session (tableau 4). Il apparaît ainsi que les différences entre les trois groupes (assidus, décrocheurs, non inscrits) ne sont pas significatives au premier semestre,

Tableau 4
Taux de réussite en fonction de l'adhésion au dispositif. Résultats par semestre et par session

	Présents aux examens		Admis aux examens		Taux Admis/présents
Semestre 1 session 1					
Assidus (*N* = 22)	17	(77,27 %)	6	(27,27 %)	35,29
Décrocheurs (*N* = 8)	3	(37,5 %)	0	(0 %)	0,00
Non inscrits (*N* = 24)	12	(50 %)	4	(16,67 %)	33,33
Semestre 1 session 2					
Assidus (*N* = 16)	6	(37,5 %)	3	(18,75 %)	50,00
Décrocheurs (*N* = 8)	0	(0 %)	0	(0 %)	,
Non inscrits (*N* = 20)	1	(5 %)	1	(5 %)	100,00
Total semestre 1					
Assidus (*N* = 22)	18	(81,82 %)	9	(40,91 %)	50,00
Décrocheurs (*N* = 8)	3	(37,5 %)	0	(0 %)	0,00
Non inscrits (*N* = 24)	12	(50 %)	5	(20,83 %)	41,67
Semestre 2 session 1					
Assidus (*N* = 22)	18	(81,82 %)	8	(36,36 %)	44,44
Décrocheurs (*N* = 8)	0	(0 %)	0	(0 %)	,
Non inscrits (*N* = 24)	7	(29,17 %)	2	(8,33 %)	28,57
Semestre 2 session 2					
Assidus (*N* = 14)	4	(28,57 %)	3	(21,43 %)	75,00
Décrocheurs (*N* = 8)	0	(0 %)	0	(0 %)	,
Non inscrits (*N* = 20)	2	(10 %)	2	(10 %)	100,00

Total semestre 2					
Assidus ($N = 22$)	18	(81,82 %)	11	(50 %)	61,11
Décrocheurs ($N = 8$)	0	(0 %)	0	(0 %)	,
Non inscrits ($N = 24$)	7	(29,17 %)	4	(16,67 %)	57,14

Table 4
Success rate according to engagement to the device. Results per semester per session

tandis qu'elles le sont au second (κ^2 (4) = 20,88 ; p = 0003 ; C = .53). L'analyse des résultats aux examens (admis, ajourné, défaillant), faite en contrastant les deux groupes (assidus vs non-inscrits) met en évidence des différences significatives au semestre 2 et à la seconde session du premier semestre, tandis que les différences ne sont pas significatives à la première session du premier semestre : le dispositif semble ainsi produire des effets sur l'année et être un bon protecteur contre le décrochage.

Trajectoires étudiantes

Parmi les 54 anciens élèves du lycée inscrits à l'université en 2007-2008, on a pu retrouver les inscriptions de 28 étudiants en 2008-2009, puis de 19 en 2009-2010 (tableau 5). Bien entendu, les étudiants non réinscrits ne sont pas nécessairement en situation d'échec (l'un est inscrit en Licence 2e année (L2) dans une autre université, un autre est en STS...). Il est cependant possible de comparer les parcours des étudiants sur ces trois années, selon qu'ils aient adhéré ou non au dispositif. Lorsque cela est le cas, le taux de passage en L2 est de 58,8 % ; l'année suivante le taux de passage en L3 est de 70 % et 71,4 % des étudiants qui doublaient la L1 passent en L2. Dans le groupe des non inscrits, le taux de passage de L1 en L2 est de 45,5 %, celui de L2 en Licence 3e année (L3) l'année suivante est de 60 %, de même que celui de L1 (doublants) en L2. Il y a donc quelques écarts en faveur du groupe d'étudiants ayant suivi le dispositif, même si ces données sont à considérer comme des indices plutôt que des preuves chiffrées.

Tableau 5
Trajectoires d'étudiants en fonction de leur adhésion ou non au dispositif

2007-2008 L1	DACORES oui : 17				DACORES non : 11			
2008-2009	L2 : 10		L1R : 6	L1A : 1	L2 : 5		L1R : 4	L1A : 2
2009-2010	L3 : 7	L2R 1	L2 : 4	L2 : 1	L3 : 3	L2R : 2	L2R : 1	

Notes. L1 (L2) : licence 1re année (2e année). R : redoublement. A : autre orientation.

Table 5
Trajectories of students based on their membership or not to the device

Figures de l'expérience étudiante

Recueil et méthodologie En complément des statistiques, des aspects plus qualitatifs peuvent être extraits des entretiens de bilan qui ont été menés auprès des 22 étudiants inscrits dans le dispositif en fin d'année universitaire. Ces entretiens semi-directifs, conduits par les deux porteurs de projet avaient pour but de faire le bilan de leur expérience avec les étudiants. Le matériel de transcription était soit la prise de note en direct, soit l'enregistrement numérique. Chacun a duré de ½ heure à 1 heure. Ils se sont déroulés de fin juin à début septembre 2008 sur les sites universitaires. Les étudiants avaient été directement informés par nos soins afin d'en fixer les modalités pratiques (lieu et horaire). L'exploitation a été réalisée sur l'analyse des champs sémantiques et lexicaux utilisés.

Des témoignages... Sur l'ensemble, il ressort que l'arrivée à l'université est pour tous un moment de transition pendant lequel ils « expérimentent » (autonomie, liberté, gestion du travail, assiduité ou non...) et font l'apprentissage de nouveaux codes (les lieux, les divers repérages administratifs, groupes

sociaux différents, etc.). L'écart culturel entre ces élèves et l'université est tel qu'il ne permet pas de faire l'économie de ce passage expérientiel important dans le processus de maturation. Une difficulté souvent exprimée est celle de ne pas savoir ce qui est attendu quant à l'évaluation, une certaine timidité à aller vers les enseignants les laissant dans l'incertitude. Il apparaît d'autre part que la priorité n'est pas forcément donnée aux études (permis à passer, petit boulot, tâches au sein de la famille, etc.) ainsi qu'une attitude paradoxale entre des capacités remarquables à se prendre en charge sur des points de la vie quotidienne mais des difficultés à organiser des projets d'autres natures (formation, séjours linguistiques, stage, etc.).

... aux dimensions du modèle de Dubet Ces témoignages, dont le contenu fait écho à celui des tuteurs, ont été analysés par référence aux trois dimensions du modèle de Dubet (1994). Un projet a été considéré comme fort lorsque la personne est capable de préciser la raison pour laquelle elle s'est inscrite dans ce diplôme : « je souhaite intégrer une école de statistiques à Paris, mais le concours est au niveau L2 ... Si je ne réussis pas au concours, je poursuis en master ». La vocation a été évaluée à partir du goût pour la discipline en elle-même : « l'histoire me passionne ». L'intégration se mesure dans ses aspects cognitifs (« je ne vais pas en cours car je ne comprends pas ce que disent les professeurs, les mots qu'ils utilisent ») et du point de vue social (« la fac, c'est fait pour moi » !)[8].

En s'appuyant sur ces éléments d'analyse du discours, mais aussi sur les données d'implication dans le dispositif au cours de l'année (assiduité, tutorat, adhésions à l'association, ouvrages, bilans, etc.) nous avons procédé à l'affectation de chaque étudiant dans l'un des huit groupes (tableau 6) à partir de trois dimensions du modèle. On voit qu'à l'exception de deux étudiants le niveau d'intégration est faible, tandis que les répartitions pour la vocation et le projet sont plus équilibrées (10 projets forts vs 12 faibles, 8 vocations fortes vs 14 faibles). Pour la quasi-totalité des étudiants il y a au plus une dimension forte, mettant en évidence une sorte d'opposition entre le projet (P) et la vocation (V), les effectifs étant : P + V - : 9 ; P - V + : 6 ; P - V - : 4. Si l'on confronte cette répartition avec la réussite aux examens, la tendance va dans le sens attendu : échecs lorsque les trois dimensions sont faibles, la réussite étant ensuite plus fréquente lorsque la vocation est forte que lorsque le projet est fort, mais ces données ne sont qu'indicatives puisque confondues avec d'autres facteurs, comme une surreprésentation des étudiants scientifiques dans le groupe « vocation forte » (tableau 6).

Tableau 6
Affectation des étudiants suivis par le dispositif dans la typologie de Dubet (entre parenthèse les secteurs disciplinaires), et réussite aux examens

	Vocation forte		Vocation faible	
	Intégration forte	Intégration faible	Intégration forte	Intégration faible
Projet fort		1 (SH) Réussite L1		9 (4 ST ; 4 SH ; 1 AL) 2 réussites L1, 1 réussite semestre 2
Projet faible	1 (SH) Réussite L1	6 (4 ST ; 1 SH ; 1 AL) 5 réussites L1, 1 réussite semestre 2	1 (ST) Réussite L1	4 (1 ST ; 3 SH) 0 réussite

Notes. AL : arts, lettres, langues ; SH : sciences humaines ; ST : sciences et technologie

Table 6
Allocation of students of the device following Dubet's typology (the disciplinary sectors are in brackets), and exam success

Discussion : l'expérience étudiante dans le dispositif comme expérience de maturation/intégration

Un dispositif pour donner du sens à une situation Les résultats quantitatifs exposés en ce qui concerne la réussite, complétés par le positionnement des étudiants au regard de la typologie de Dubet ont per-

mis d'apporter les premières réponses sur la manière dont les étudiants définissaient leur rapport aux études. Cette question éminemment centrale qui pose la capacité à donner du sens à la situation, apparaît sous deux aspects étroitement liés : le social et le psychique. Effectivement, comment à partir d'un dispositif, qui est une construction sociale, influer sur le sens que peuvent donner à une situation (être étudiants) des individus dont on a posé *a priori* qu'ils étaient plus ou moins éloignés de cette situation ? Rappelons que DACORES a été construit dans le cadre de l'aide à l'égalité des chances. Au-delà d'une aide, le lien fonctionnel entre le dispositif et l'individu peut en fait se traduire comme une forme d'accompagnement dans la construction de soi et du réseau dans lequel l'individu est inscrit (Foucart, 2008). Cette notion d'accompagnement est devenue depuis quelques années un concept clé qui redéfinit de nouvelles modalités d'accès au social, qui n'est plus un construit, mais est à construire par l'individu. Cet accompagnement et les dispositifs qui le sous-tendent sont par ailleurs un nouveau mode de régulation sociale et de nouvelles réponses publiques davantage contractualisées et territorialisées proposées par l'État : l'appel à projet des ministères visait à « tenir compte au mieux des situations propres à chaque établissement ». La mise en place de dispositifs devient ainsi une réponse à d'autres formes d'organisations sociales dans lesquelles pointent les inégalités.

Rôle du dispositif Après avoir situé le dispositif comme construction sociale, nous pouvons aborder plus précisément ce qu'il a pu apporter aux étudiants pour pallier d'éventuelles inégalités selon une terminologie large d'orientation. « Le rôle d'un dispositif n'est pas de contraindre à un type de fonctionnement déterminé, mais d'organiser une espace d'effectivité des comportements librement choisis mais en accord avec les finalités déterminées » (Belin, 1997, cité par Charlier & Peeters, 1999). Belin a plus particulièrement théorisé cette notion de dispositif comme constituant un espace transitionnel comparable à celui de la relation mère-nourrisson à la naissance où cet espace tolérant à l'erreur procure un espace de jeu et de liberté. La possibilité d'expérimenter cette réalité, au-delà du filtre de l'imaginaire, permet de lui donner du sens, en cela elle favorise une symbolisation d'un extérieur menaçant. Il en est ainsi de la concrétisation du projet de voyage qui est passé par plusieurs étapes, celles-ci se déroulant même parfois sur plusieurs années ! Il est intéressant de reprendre les termes avec lesquels les étudiants ont parlé du dispositif lors de l'entretien d'évaluation de fin d'année. Pour les uns, c'était un « principe » compris mais dont on n'a pas pu se saisir, pour d'autres la recherche d'un intérêt personnel pour une meilleure intégration (jeune handicapé), pour d'autres encore une aide apparemment matérielle (ordinateur) mais qui permettait aussi « de se sentir égal à tout le monde ». Une étudiante nous a reproché de ne pas être assez rigoureux au regard de la signature du contrat et de ce qu'il engageait ; pour un autre cela a été « un suivi intéressant quand on a arrêté la fac » ; pour une troisième il a « permis de ne pas se sentir toute seule lâchée dans la jungle de la fac ! ». Chaque étudiant y a investi, déposé, proposé, joué une ou plusieurs composantes d'une fragilité à un monde extérieur, fragilité pouvant relever d'inégalités sociales.

L'engagement comme condition du lien social Outre les difficultés inhérentes pour des porteurs de projet à la mise en œuvre d'un tel dispositif dans des institutions de taille importante, ce sont essentiellement celles posées par les lycéens et étudiants qui nous ont interpellés. Ces difficultés plus particulièrement mises en avant par les tuteurs concernaient une certaine irrégularité dans la fréquentation des séances de tutorat, une inégale assiduité dans les cours, des abandons progressifs, des démotivations, des difficultés d'organisation, l'impression bien souvent que pour eux nous étions disponibles à tout instant. Lors des présentations du dispositif aux partenaires et aux tuteurs, il n'était pas rare d'avoir des remarques sur le tout à gagner qu'avaient les étudiants à s'y inscrire. Et pourtant, nombreux sont, malgré tout, ceux qui ont refusé soit parce qu'il n'y avait pas de besoins spécifiques, soit par refus de stigmatisation, soit sans donner de justification. D'autres ont accepté mais n'ont pas réussi à suivre et ont abandonné. Qu'est-ce qui fait que finalement un étudiant accepte ou pas de s'engager ? La réponse peut être apportée par l'une des étudiantes lors des entretiens : « c'était un truc qui s'impose pas c'est un truc qu'on accepte comme une aide... ». Cette dernière phrase résume assez bien la complexité des relations qui nouent les protagonistes au dispositif : c'est une construction sociale qui ne peut s'imposer car son acceptation pleine et entière ne peut *in fine* dépendre que de la personne qui s'y engage. C'est-à-dire que même si cet accord peut être finalisé par un « contrat » ce sera toujours l'étudiant qui par cette « confiance » qu'il accepte de donner à l'autre pour être aidé, aura le dernier mot de ce qu'il souhaite effectivement en faire. Cette confiance, condition du lien social est aussi ce qui représente la « clé de

voûte » des dispositifs, selon l'expression de Foucart (2009). Fondés sur une relation de confiance, les dispositifs instituent une relation de service, à la différence de la relation institutionnelle, « la première donnant le beau rôle à l'usager et est au bout du compte une relation empreinte de liberté, la seconde est une relation contrainte » (Foucart, 2008, p. 130). Astier (2007, cité par Foucart, 2008) précise que lorsque l'on s'efforce de redonner confiance, il ne s'agit pas seulement de « réparer » mais surtout de permettre à autrui d'accroître son autonomie et ses opportunités afin qu'il puisse mener à bien ses propres projets. *In fine*, n'est-ce pas ce qui peut justement permettre de réduire l'écart creusé par les inégalités et notamment dans différents aspects de l'orientation ?

Une étudiante parle de sa relation avec sa tutrice la considérant comme « mon secrétariat », c'est-à-dire celle qui pouvait répondre à ses doutes, à ses questions bêtes, l'aider dans ses révisions, la correction des exercices, bref celle qui était disponible pour elle. Avec cette phrase, « devenir étudiant, c'est devenir autonome », la tutrice a aidé à être autonome contrairement à ce qu'on peut penser. Ainsi, par la confiance mise dans sa relation avec sa tutrice, disponible comme peut l'être la mère avec le nourrisson dans la relation transitionnelle que décrit Winnicott, le dispositif a permis de mener à bien ses projets et à gagner en autonomie. Cette étudiante a d'ailleurs été retenue dans un programme Erasmus pour aller étudier à Sheffield (Royaume-Uni). Bien sûr pour d'autres, cette confiance n'a pu être donnée : signe-t-elle la difficulté à établir le lien social ? Est-elle liée à une dimension inter-culturelle ? Correspond-elle à des spécificités éducatives ? La confiance, si elle constitue pour certains auteurs une disposition à agir, à se projeter dans un avenir ne peut s'obtenir par la contrainte. Peut-être faudra-t-il pour ces lycéens, futurs étudiants d'autres dispositifs permettant cette maturation ?

Conclusion et prolongements

Partant d'une demande institutionnelle ministérielle, nous avons élaboré un dispositif censé améliorer la scolarité des étudiants issus des publics les plus défavorisés, en tâchant de réduire l'impact des inégalités sociales dont on sait qu'elles pèsent fortement sur les orientations. Le modèle théorique développé par Dubet (1994) sur le statut de vrai étudiant a conduit à privilégier les 3 dimensions élémentaires et les opérationnaliser dans le dispositif. Commencé l'année de terminale, il s'est poursuivi en première année de Licence, puis a été au-delà pour certains étudiants qui ont souhaité en bénéficier une 3^{e} année. La comparaison des taux de réussite en fonction de l'adhésion ou non au dispositif donne des résultats encourageants, mais l'origine de ces différences peut être associée aux caractéristiques des participants, comme leur motivation : celle-ci est appréhendée en termes de projet et de vocation mais une étude plus systématique doit être faite auprès des différents groupes (assidus, décrocheurs, non inscrits au dispositif) en leur proposant par exemple la passation de questionnaires d'autodétermination (Vallerand, Blais, Brière, & Pelletier, 1989). Les différents constats et analyses ont permis de dégager l'importance de formaliser la position institutionnelle et de consolider la présence d'un lieu ressource bien identifié par les étudiants. Partant de la problématique de la réussite universitaire, il s'est avéré que bon nombre de questions portent sur le dispositif lui-même, les raisons poussant l'étudiant à y adhérer ou non, avant même d'en évaluer les effets. Ce dispositif a été labellisé « cordée de la réussite », en 2008, pérennisant son fonctionnement. L'étude présentée ici pourra ainsi être prolongée en procédant à des recueils de données plus systématiques, ainsi qu'à des traitements adaptés de type étude de protocoles individuels (Juhel, 2008) pour surmonter les difficultés inhérentes à ce type de recherche conduite sur le terrain.

Références bibliographiques

- Baker, R. W., & Siryk, B. (1989). *Student Adaptation to College Questionnaire*. Los Angeles: WPS.
- Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Beuscart, J. S., & Peerbaye, A. (2006). Histoire de dispositifs. *Terrains & travaux*, *2*(11), 3-15.
- Boujut, E., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *36*(2), 157-177.
- Caille, J.-P. (2007). Perception du système éducatif et projet d'avenir des enfants d'immigrés. *Éducation et Formation*, *74*, 117-142.

▪ Carayon, S., & Gilles, P.-Y. (2005). Développement du questionnaire d'adaptation des étudiants à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, *34*(2), 165-189.
▪ Charlier, P., & Peeters, H. (1999). De la bienveillance dispositive. *Hermès*, *25*, 245-259.
▪ Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle : l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires, *BBF*, *1*, 36-42.
▪ Drouin, E., Larose, S., Harvey, M., Cyrenne, D., Garceau, O., Smith, S., Marchand, P. Jr, Ouellet, K., Guay, F. Deschênes, C., & Delisle, M.-N. (2008). *Guide d'intervention destiné à la formation des mentors du Programme MIRES*. Québec (Qc) : Université Laval.
▪ Dubet, F. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue Française de Sociologie*, *XXXV*, 1994, 511-532.
▪ Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités à l'école.* Paris : Presses Universitaires de France.
▪ Foucart, J. (2008). Accompagnement et transaction : une modélisation théorique. *Pensée plurielle*, *1*(17), 113-134.
▪ Foucart, J. (2009). L'accompagnement : dispositif de bienveillance et construction transactionnelle. *Pensée plurielle*, *3*(22), 13-27.
▪ Frickey, A., Murdoch, J., & Primon, J.-L. (2004). Les débuts dans la vie active des jeunes issus de l'immigration après des études supérieures. *Note Emploi Formation*, *9*, CEREQ.
▪ Juhel, L. (2008). Les protocoles individuels dans l'évaluation par le psychologue praticien de l'efficacité de son intervention. *Pratiques psychologiques*, *14*, 357-373.
▪ Landrier, S., & Nakhili, N. (2010). Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France ? *Éducation Emploi*, *109*.
▪ Nakhili, N. (2005). Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures. *Éducation et Formation*, *72*.
▪ Nakhili, N. (2010). Orientation après le bac : quand le lycée fait la différence. *Bref*, *271*, CEREQ.
▪ Rose, J. (2003). *L'université en éclats*. CEREQ : Marseille.
▪ Schmitz, J., Frenay, M., Neuville, S., Boudrenghien, G., Wertz, V., Noël, B., & Eccles, J. (2010). Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université. *Revue Française de Pédagogie*, *172*(3), 43-61.
▪ Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *The Journal of Higher Education*, *68*(6), 599-623.
▪ Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J. A. W., & Schuler, H. (2007). Meta-Analysis of the Relationship Between the Big Five and Academic Success at University. *Journal of Psychology*, *215*(2), 132-151.
▪ Vallerand, R.-J., Blais, M.-R., Brière, N.-M., & Pelletier, L.-G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*, 323-349.
▪ Wintre, M. G., Jnoll, G. M., Pancer, M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2008). The Transition to University: The Student-University Match (SUM) Questionnaire. *Journal of Adolescent Research*, *23*, 745-769.
▪ Wintre, M. G., Gates, S. K. E., Pancer, M., Pratt, M. S., Polivy, J., Birnie-Lefcovitch, S., & Adams, G. (2009). The Student Perception of University Support and Structure Scale: Development and Validation. *Journal of Youth Studies*, *12*, 289-306.

1. Thèmes de recherche : orientation, transition lycée-université. Contact : Université d'Aix-Marseille, 29 avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1. Courriel : catherine.rouyer@univ-amu.fr.
2. Thèmes de recherche : intelligence, personnalité, orientation, insertion. Contact : Centre de Recherche PsyCLE (EA 3273), Université d'Aix-Marseille, 29 avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1. Courriel : pierre-yves.gilles@univ-amu.fr.
3. Contact : Centre d'Information et d'Orientation, Marseille 5, place Église Père Spinoza, 13015 Marseille. Courriel : karine.bochatay@gmail.com.
4. Thèmes de recherche : personnalité, émotions, régulation, orientation, recrutement. Contact : Centre de Recherche PsyCLE (EA 3273), Université d'Aix-Marseille, 29 avenue Robert Schuman, 13621 Aix-en-Provence Cedex 1. Courriel : anne.congard@laposte.net.
5. Ministres délégués à la promotion de l'égalité des chances et à l'Enseignement supérieur et à la Recherche.
6. Site http://www.egalitedeschances.gouv.fr/article6bf5.html?id_article=11, archives du ministère.
7. Accueil d'élèves de terminale à l'université. Un questionnaire d'évaluation proposé à cette occasion a permis de voir que les élèves de ce lycée ont davantage manifesté d'intérêt pour le dispositif que la moyenne des autres lycéens, mais que leur niveau d'indécision et leur peur d'échouer à l'université est plus important.
8. Nous avions initialement prévu de rendre compte des entretiens sous forme de « vignettes cliniques » mais n'avons pu le faire par manque de place.