



Comprendre les ruptures en licence 1

Rapport de Recherche

Enquête qualitative auprès des étudiants sortants 2021-2022 de l'université de Bordeaux

Manon Rivat

Octobre 2025

Résumé

En s'appuyant sur les récits de 20 étudiants sortants de Licence 1 à l'université de Bordeaux en 2021-2022, l'Open Lab In'Pact tente de comprendre les causes de ces ruptures. À travers des entretiens semi-directifs, nous analysons les obstacles à l'affiliation universitaire.

Dans un premier temps nous nous intéressons aux difficultés à appréhender la formule universitaire. L'entrée dans l'enseignement supérieur bouscule les repères habituels : les étudiants doivent s'approprier de nouvelles règles, naviguer entre formats pédagogiques inédits, et redéfinir leur rapport au savoir et aux études.

Puis nous étudions la place de l'orientation dans les processus de rupture. Ainsi, nous explorons la manière dont le choix d'études, en tant que transition et passage convenu comme important, peut influencer ou non la poursuite d'études.

Nous analysons ensuite la manière dont les ruptures dans les conditions de vie influencent l'expérience en licence 1. En effet, l'arrivée dans l'enseignement supérieur peut être synonyme d'un bouleversement plus ou moins important dans les conditions de vie des étudiants : cette transition implique souvent de quitter le foyer familial, de découvrir un nouveau lieu de vie, ou encore d'acquérir une autonomie dans le quotidien, constituant ainsi un moment charnière du passage à l'âge adulte. Cette redéfinition du statut social s'inscrit dans un processus d'émancipation complexe et graduel, parfois caractérisé par un flottement identitaire, des réajustements personnels et des contraintes matérielles pouvant compromettre la persévérance académique.

Enfin, nous explorons la manière dont la découverte de nouveaux espaces physiques et sociaux du campus peut conditionner le sentiment d'appartenance. En effet, en entrant à l'université, les étudiants sont confrontés à un univers matériel et social radicalement différent du secondaire. Cette adaptation nécessite de multiples apprentissages implicites qui peuvent s'avérer inégalitaires selon les ressources des étudiants. Tandis que certains peuvent s'investir dans des activités extracurriculaires, d'autres se trouvent exclus de ces opportunités par manque de temps, de moyens ou de liens sociaux. De plus, la construction de liens relationnels demeure complexe, notamment en raison de la massification des effectifs, alors que les relations avec les pairs jouent un rôle déterminant dans la socialisation académique et le sentiment d'appartenance.

Plan

DONNEES DE CONTEXTE ET METHODOLOGIE D'ENQUETE.....	3
PARTIE 1. LA FORMULE UNIVERSITAIRE COMME OBSTACLE A L'AFFILIATION ETUDIANTE.....	5
1. Des règles spécifiques – un nouvel apprentissage	6
2. Différents formats de cours proposés	11
3. Rapport aux savoirs	16
4. Rapport aux études	24
5. Conclusion	29
PARTIE 2. LA QUESTION DU CHOIX DES ETUDES.....	31
1. Un choix d'étude initialement motivé par des projets, un intérêt pour la discipline	31
2. L'absence de projet construit ou le flou décisionnel.....	32
3. Un manque d'accompagnement à l'orientation	34
4. L'influence des proches dans la prise de décision : entre inspiration et pression	35
5. Des projets détournés ou compromis par le système de sélection	36
6. L'université comme transition temporaire, une solution d'attente	38
7. L'orientation comme moment d'expérimentation.....	39
8. Conclusion	40
PARTIE 3. LES CONDITIONS DE VIE DES ETUDIANTS.....	41
1. Une redéfinition géographique	41
2. Les conditions de logements : quitter ou rester dans le domicile familial.....	43
3. Une rupture de la situation économique : travailler à côté des études	45
4. Une rupture dans les liens sociaux et familiaux	47
5. Conclusion	49
PARTIE 4. LA DECOUVERTE DE NOUVEAUX ESPACES PHYSIQUES ET SOCIAUX AU SEIN DU CAMPUS50	50
1. La désillusion face à la découverte d'un nouvel espace physique et matériel	50
2. La bibliothèque universitaire comme espace symbolique d'affiliation.....	51
3. Les activités organisées par la sphère universitaire : peu investies	52
4. La construction de nouvelles sociabilités comme processus.....	54
5. Le tutorat et l'entraide entre pairs comme piliers dans l'apprentissage.....	56
6. Conclusion	59
REFERENCES	60

Données de contexte et méthodologie d'enquête

Dans une perspective d'amélioration continue de l'accompagnement étudiant, l'université de Bordeaux, via l'Observatoire de la Formation et de la Vie Universitaire (OFVU) du pôle Pilotage et Aide à la Stratégie (PAS), a conduit en 2023 une des enquêtes quantitatives régulières sur les parcours et le devenir de ses étudiants sortants de l'université de Bordeaux. L'« enquête sur le devenir des anciens étudiants inscrits à l'université de Bordeaux en 2021-2022 et non réinscrits en 2022-2023 » vise ainsi à identifier les raisons de la non-réinscription, à distinguer les parcours de poursuite d'études ou d'insertion professionnelle, et à alimenter la question de la « réussite des étudiants », notamment en interrogeant la pertinence des indicateurs ministériels. Cette étude par questionnaire, réalisée entre mars et mai 2023 à destination de tous les étudiants inscrits en 2021-2022 en licence 1 non réinscrits en 2022-2023 à l'université de Bordeaux, compte 1683 réponses sur 2511 sortants, soit 67 % de la population interrogées. Ce questionnaire aboutit notamment à l'identification de 4 profils types de sortants de la licence 1 en 2022. Ainsi, 38 % ont été identifiés comme des « néo-bacheliers généraux en réorientation vers un nouveau projet professionnel », 28 % sont des « bonnes élèves en réorientation vers un projet d'étude antérieur », 20 % sont « les travailleurs précaires entrant sur le marché du travail », et 14 % représentent « les étudiants précaires, entre réorientation et entrée sur le marché du travail ».

Pour compléter les résultats de cette enquête, l'Open Lab In'Pact de l'université de Bordeaux a été sollicité pour produire une enquête qualitative et intégrer une démarche compréhensive afin d'approfondir les aspects en lien avec la réussite étudiante. Cette enquête qualitative nous a permis d'étudier les mécanismes à l'œuvre au sein de l'université de Bordeaux à travers les récits d'expérience des sortants interrogés et ainsi révéler les ruptures en licence 1 en questionnant les raisons de la sortie pour mettre en exergue les aspects sur lesquels l'université peut agir. Également, à travers cette enquête, nous posons la question de la notion d'échec et de réussite étudiante. En effet, en décembre 2024, l'agence nationale de la recherche (ANR) a partagé des indicateurs communs Nouveaux Cursus Universitaires (NCU), nous nous arrêtons sur celui-ci : « 17.1 Part des inscrits en 1ère année sortant sans diplôme de niveau Bac+1, Bac+2 ou Bac+3, hors étudiants en réorientation dans les formations NCU (en pourcentage) ». En effet, tel qu'il est formulé, cet indicateur caractérise les étudiants sortants comme en échec.

À la fin du questionnaire, 129 étudiants ont donné leur accord pour être recontactés afin de partager leur expérience lors d'un entretien approfondi. Nous avons contacté ces derniers par mail puis par téléphone durant les mois d'avril et mai 2024. Ainsi, nous avons eu la possibilité de réaliser 20 entretiens semi-directifs d'une durée moyenne d'une heure au cours des mois de mai et juin 2024. Dix-huit ont été réalisés en visioconférence et deux en face-à-face. Une partie des retranscriptions (cinq) a été réalisée en juin 2024. Nous avons repris l'enquête en septembre 2024 en poursuivant les retranscriptions (quinze) et en commençant le codage après anonymisation des enquêtés, pour terminer avec la traduction et l'écriture des rapports depuis février 2025¹.

¹ Ce travail est le fruit d'un emploi étudiant de deux mois (mai-juin 2024) et d'un contrat d'apprentissage d'un an (septembre 2024-septembre 2025) réalisés au sein de l'Open Lab In'Pact dans le cadre d'un master de sociologie à l'université de Bordeaux.

Lors de nos entretiens, nous avons interrogé treize femmes et sept hommes. Lors de leur arrivée à l'université en 2021, neuf étaient des néo-bacheliers, un redoublant, trois réorientés, trois en reprise d'études et deux avaient passé une année de remise à niveau pour intégrer la licence 1 souhaitée. Parmi les enquêtés, quatorze ont un bac général, trois ont un bac professionnel et trois un bac technologique. Aussi, trois étudiants ont obtenu le bac sans mention, six avec la mention assez-bien, huit bien, et trois très bien. Les enquêtés sont des étudiants sortant de différentes disciplines de l'université de Bordeaux et de ses antennes. Parmi eux, trois étudiants en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS), cinq étudiants en Droit, trois étudiants en Psychologie, un étudiant en Économie-Gestion, cinq étudiants dans le Portail Sciences et technologies, deux en Sociologie et un en Administration Économique et Sociale (AES). Durant l'année de licence 1 en 2021-2022, onze étaient boursiers, cinq étaient salariés toute l'année et quatre pendant les vacances ou occasionnellement. Enfin, à l'issue de cette année de licence 1, en septembre 2022, quatorze déclarent être toujours en études.

Dans cette étude, nous avons choisi de prendre au sérieux la parole des étudiants sortants, en adoptant ce que Davidson (1984) appelle le « principe de charité ». Ce principe, en philosophie de l'esprit et du langage, consiste à interpréter les propos d'autrui de la manière la plus cohérente et rationnelle possible, en présupposant leur sincérité et leur intelligibilité. Autrement dit, nous considérons les récits livrés par ces étudiants comme des tentatives authentiques de mise en sens de leur expérience universitaire. Cette posture implique de les écouter avec attention, de les croire raisonnables, et de chercher à comprendre les logiques qui sous-tendent leurs trajectoires. Cela ne signifie pas pour autant que nous établissons des relations de causalité directes entre les éléments évoqués par les étudiants et leur éventuelle rupture avec le système universitaire. Par exemple, si certains témoignages mentionnent une absence de projet d'étude au moment de l'entrée à l'université, nous n'en concluons pas qu'un projet flou ou inexistant est en soi une cause directe de rupture. De nombreux étudiants sans projet initial parviennent à s'affilier à l'université, à construire progressivement du sens, et à réussir leur parcours. Notre démarche s'inscrit ainsi dans une perspective compréhensive et exploratoire où les récits analysés sont autant de matériaux pour penser l'amélioration des conditions d'accueil, d'affiliation et de persévérance dans le supérieur. Ils n'apportent pas des réponses définitives, mais suggèrent des pistes de vigilance et d'action (Davidson, 1984).

Partie 1. La formule universitaire comme obstacle à l'affiliation étudiante

La transition du secondaire vers l'enseignement supérieur constitue un passage souvent difficile, parfois déroutant, pour les nouveaux entrants qui perdent leurs repères familiers et doivent apprendre à s'orienter dans un environnement nouveau, s'acculturer à ce que l'on peut nommer la formule universitaire. Nous désignons cette dernière comme l'ensemble des éléments qui structurent la vie étudiante à l'université. Elle renvoie à un système de règles, de formats et de postures propres à l'enseignement supérieur, rarement explicités aux néo-bacheliers. Elle comprend une organisation pédagogique spécifique (semestres, unités d'enseignement, liberté d'assiduité en cours magistraux – CM) ; une pédagogie du « savoir problématisé » (Baillet et al., 2021 ; cité dans Roiné, 2025), adossée à la recherche, qui suppose une posture réflexive et autonome ; des attendus implicites en matière de travail personnel, de prise de notes, d'autodiscipline et de gestion du temps ; et enfin, une identité d'étudiant à construire, distincte de celle d'élève dans un espace anonyme et éclaté.

Cette formule universitaire, parce qu'elle donne lieu à peu d'explicitations ou de dispositifs de découverte et d'apprentissage, constitue un obstacle majeur à l'affiliation universitaire. En effet, tant que l'étudiant ne parvient pas à décoder ces logiques, il ne peut pas véritablement s'approprier ce nouvel environnement. Cet apprentissage se fait en pratique, dans une phase que Coulon qualifie d'« étrangeté » où les repères du lycée ne s'appliquent plus, et où les nouveaux codes restent flous. Ainsi, alors que le nombre d'admissions à l'université reste très élevé, « le problème n'est pas d'entrer à l'université mais d'y rester » (Coulon, 1997, p. 1).

Rompre l'appréhension

Dans nos entretiens, les étudiants nous ont confié leur appréhension face à l'entrée dans cette nouvelle institution. Certains étaient « *hyper stressés* » (E8), « *un peu paniqués* » (E4), d'autres remarquaient qu'« *arriver à la fac c'est déroutant* » (E13). Ces craintes s'expliquent par des discours préalables sur l'université relativement anxiogènes, notamment émis par les enseignants du lycée :

Ils nous ont vachement mis la pression par rapport à l'université, en disant que ça allait être pire, que les profs allaient nous laisser seuls, que ça allait être l'enfer, que si on ne suivait pas, on allait être perdus, qu'il n'y aurait pas de suivi pédagogique, qu'il n'y aurait rien du tout (E4).

Un grand nombre des enquêtés assurent que la semaine d'intégration a aidé à calmer cette appréhension initiale. Là où l'entrée à la fac « *sonne hyper sérieux* » (E12), la semaine d'intégration permet d'« *enlever un peu de poids* » (E12). Grâce à elle, « *on ne rentre pas directement dans le dur* » (E13). Les étudiants se déclarent « *vite rassurés* » (E3), ils ont « *beaucoup moins de stress* » (E8) : « *au bout de deux, trois heures c'était bon* » (E4), « *ça a créé une bonne ambiance, on se relaxe un peu, on rigole ensemble, c'est sympa* » (E12).

1. Des règles spécifiques – un nouvel apprentissage

1.1. Le passage du lycée à l'université comme rupture

D'après les enquêtés, l'entrée à l'université peut être vécue comme un changement important par les néo-bacheliers, une rupture entre deux mondes mis en opposition. Cette rupture est caractérisée par le passage d'un cadre perçu comme chaleureux et marqué par une forte proximité à un milieu plus impersonnel et distant, comme en témoigne Hugo : « *On passe d'un environnement plutôt sympa et très proche comme le lycée, à un environnement extrêmement froid et très éloigné comme la fac, il n'y a pas de transition entre les deux.* » (Hugo, droit)

Un autre étudiant témoigne d'une continuité relative entre l'école primaire, le collège et le lycée, où les ruptures annoncées ne lui ont finalement pas semblé marquantes. En revanche, l'entrée à l'université constitue pour lui un choc.

Quand j'étais en primaire, on m'a dit « attention, le collège, il y a un fossé », il n'y en a pas eu. Collège-lycée, pareil, « il y a un fossé », il n'y en a pas eu. Par contre, entre le lycée et la fac, il y a vraiment un fossé, [...] je me rends compte que j'étais pas du tout au courant de ce qu'était la fac en fait. (Paul, portail Sciences et technologies)

Ainsi, la découverte de ce nouvel environnement d'études nous montre ici le décalage entre les attentes de l'étudiant et la réalité universitaire. Cette transition, ce passage du secondaire au supérieur, souvent sous-estimée et préparée de manière insuffisante, peut être déroutante, voire source de décrochage pour des étudiants qui se retrouvent notamment confrontés à une autre temporalité, à des espaces différents, à de nouvelles règles.

Il s'agit alors pour l'élève de devenir étudiant. Cet apprentissage passe par un processus d'affiliation, c'est-à-dire comprendre et apprendre les codes de l'enseignement supérieur, autant sur le plan intellectuel qu'institutionnel (Coulon, 1997).

1.2. Un fonctionnement et règles à assimiler

L'élève qui arrive dans l'enseignement supérieur se trouve confronté à un nouvel environnement d'études régi par des normes et des codes spécifiques qu'il doit apprendre à déchiffrer et à appliquer. En effet, à l'université, l'étudiant ne se contente pas d'appliquer passivement des règles préétablies. Cette adaptation progressive fait partie du processus d'intégration à l'université et contribue à définir l'identité étudiante.

Les premières difficultés apparaissent dès les tout premiers jours, en particulier lorsqu'il s'agit de saisir le fonctionnement global de l'université. Une enquêtée exprime à demi-mot la sensation d'être submergée par une masse d'informations. En effet, l'accumulation soudaine de changements structurels et de repères inconnus à l'arrivée peut produire un véritable effet de sidération.

[Pendant] le tout premier CM, ils nous ont, vite fait, expliqué le fonctionnement de la fac, mais je ne comprenais rien du tout. J'ai essayé de prendre des petites notes sur un carnet, mais je ne comprenais rien à ce qui se passait. (Élise, psychologie)

Un autre témoignage d'une étudiante nous montre la complexité de la prise en main du fonctionnement universitaire dès les premières semaines.

Au tout départ, c'était galère pour comprendre comment ça marchait, mais on a eu un premier cours d'explication de ça. Mais après, je sais qu'il y a des trucs dans le détail, c'était un peu relou [...]. Je sais qu'au départ, c'était chiant parce que je ne savais pas où aller, je ne savais pas où trouver les cours que posaient les profs. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Si les étudiantes reconnaissent l'existence d'un temps d'explication initial, ce moment ne suffit pas à lever toutes les zones d'ombre. L'ouvrage de Coulon (1997) *Le Métier d'Étudiant, L'entrée dans la vie universitaire* permet d'éclairer les propos des enquêtés notamment lorsqu'il décrit l'usage des règles à l'université. En effet, cette dernière repose sur un ensemble de règles plus nombreuses, complexes et interconnectées que celles du lycée. De plus, « la règle ne se traduit pas en signal, en instructions explicites, elle n'est pas exhibée par l'institution » (p. 44). Autrement dit, contrairement aux normes explicites qui régissent l'enseignement secondaire, les règles universitaires sont souvent implicites : elles ne sont pas toujours dites, elles sont supposées connues ou devinées. L'étudiant doit également apprendre à décrypter ces nouvelles règles, souvent en situation, au fur et à mesure de son parcours. Par ailleurs, ces règles sont interactionnelles et évolutives : elles ne préexistent pas uniquement sous forme théorique, mais peuvent se construire dans les échanges entre étudiants, enseignants et administration. Autrement dit, l'un des aspects essentiels de l'entrée à l'université réside donc dans l'apprentissage progressif des règles qui structurent la vie académique. Contrairement aux règles scolaires explicites et systématiquement rappelées, les règles universitaires sont souvent sous-entendues, diffuses, et peuvent être comprises et appliquées « en situation » (Coulon, 1997).

Ainsi, consacrer en début d'année quelques heures d'explication du fonctionnement universitaire ne saurait suffire. Il s'agirait plutôt de prendre acte que le processus d'acculturation est nécessairement lent, et s'incarnant par expériences renouvelées. Directions d'études, secrétariat et ensemble des intervenants du premier semestre de Licence 1 pourraient être sensibilisés à ce phénomène que nous ne sommes pas les seuls à décrire dans la littérature.

1.3. Un nouveau rapport au temps

L'université transforme en profondeur la gestion du temps d'études. Les cours ont des durées variables, le volume horaire hebdomadaire est moins dense et l'année est divisée en semestres plutôt qu'en trimestres. Le rythme d'apprentissage est également différent : les périodes de cours et d'examen sont moins régulières, et l'effort demandé s'étale de manière plus inégale au cours de l'année (Coulon, 1997).

La charge horaire hebdomadaire est un changement notable. En effet, alors qu'un lycéen suit entre 25 et 35 heures de cours par semaine, un étudiant à l'université peut avoir un emploi du temps oscillant entre 16 et 30 heures par semaine selon la filière suivie. Ce changement de rythme influence le rapport au temps des étudiants qui peut se retrouver avec des temps libres où il doit de lui-même organiser son étude. Matéo, étudiant en droit nous parle de l'impact de cette réorganisation :

Et surtout aussi, l'emploi du temps était vachement light. Et ça, je ne m'y attendais pas du tout, parce que je revenais du lycée surchargé d'options. Et en fait, là, tu es

laissé à toi-même, il faut que tu travailles chez toi. Et donc, ça aussi, ça a été un choc. En plus, il faut se motiver à travailler tout seul. (Matéo, droit)

Une étudiante en emploi à côté de ses études, évoque également le discours d'une enseignante à propos du travail à fournir en dehors des temps de cours et ses difficultés à gérer ce volume hebdomadaire.

Moi, je me suis noyée dans la charge de travail. Je me rappelle d'une professeure qui nous avait dit que les horaires qu'on avait en cours, fallait qu'on fasse les mêmes horaires. Par exemple, quatre heures de cours, c'est quatre heures de travail chez soi. Clairement, du point de vue de l'emploi du temps, au premier semestre, c'était plus compliqué, mais deuxième semestre, c'était vraiment... On avait large temps, mais ça ne restait pas faisable pour moi, parce qu'à côté, je bossais. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Au-delà de la quantité d'heures et de l'organisation du travail en dehors des temps de cours, c'est le rythme pédagogique qui est bouleversé. Au lycée, l'alternance entre leçons et exercices est fréquente. À l'université, en revanche, l'apprentissage est plus condensé et autonome, ce qui peut être un facteur de rupture pour certains étudiants. Un témoignage illustre ce changement du rapport au savoir. L'étudiant, en décrivant la rupture entre les pratiques au lycée et l'enseignement universitaire, exprime des difficultés liées à l'absence de guidage méthodologique, en effet, les exercices deviennent une responsabilité individuelle, sans correction ni retour. Ainsi, la liberté du temps de l'étude est vécue encore plus fortement dans la mesure où il n'y a pas de *feedback* de la part des enseignants. De plus, rater une séance peut entraîner une perte de continuité difficilement récupérable.

Aussi le niveau demandé. C'est-à-dire que j'avais l'habitude des cours de maths où globalement, [...] on fait une heure de leçon, trois heures d'exercices [...]. Là c'était vraiment deux heures de leçon en bloc. Si tu veux faire des exercices, tu les fais chez toi, y'a pas de correction, tu te débrouilles. Et du coup, ça m'a vraiment fait décrocher. Et vu que je suis quelqu'un de pas très assidu non plus, tu rates un cours, tu reviens à l'autre d'après, tu es perdu en fait. (Paul, portail Sciences et technologies)

1.4. Gérer sa présence en cours

À l'université, l'assiduité, la présence dans certains cours n'est plus une obligation systématique. En particulier, dans les cours magistraux (CM) à grand effectif, il n'y a généralement pas d'émargement prévu, ce qui confère une nouvelle forme de liberté aux étudiants. Cette autonomie peut être déstabilisante, car elle induit une autodiscipline et une capacité d'organisation accrues.

On avait le choix de pouvoir aller dans les CM. [...] le fait d'avoir cette possibilité d'aller en cours ou non pour les cours en amphi, déjà, c'était assez spécial. (Ismaël, portail STAPS)

Moi j'ai toujours besoin d'avoir quelqu'un dans mon dos pour me forcer un peu, pour me tendre la main pour travailler. Et là, de me retrouver livré à moi-même, ça m'avait marqué. (Ismaël, portail STAPS)

Pour des étudiants, cette souplesse permet d'adapter son emploi du temps selon leurs contraintes personnelles. Par exemple, une étudiante en reprise d'études, ayant conservé son emploi aménagé en 28 heures allait en cours « *toutes les semaines, deux fois. Au moins deux fois. Parce qu[elle] avai[t] deux cours qui collaient en dehors de [s]es heures de travail.* » (Karine, droit).

Pour d'autres, cette liberté se transforme en difficulté à maintenir un cadre régulier. C'est le cas d'Élise, en effet, durant sa scolarité antérieure, des problèmes de santé lui ont fait cumuler beaucoup d'absences : « *j'ai commencé à être super absente à partir de la quatrième. [...] Et lycée, ça s'est un peu empiré. J'ai fait pas mal de structures différentes sans vraiment aller en cours à chaque fois* ». Une fois admise à l'université elle exprime son manque d'assiduité : « *J'ai été prise à la fac de psycho à Bordeaux, mais j'étais encore une ado complètement paumée qui ne voyait pas plus loin que le lendemain, donc pareil, je n'allais pas en cours.* » (Élise, psychologie).

Ce type de situations illustre comment la présence et l'assiduité en cours peuvent soit favoriser la responsabilisation, soit accentuer la désorientation ou le risque de désengagement. En effet, l'assiduité, même si elle n'est pas contrôlée dans tous les cours, constitue en théorie un des préalables de l'acculturation (Boyer & Coridian, 2001).

1.5. Une modification du rapport à l'espace

Le passage à l'université implique également un changement d'échelle spatiale important. Là où le lycée offre un espace restreint et familier, les universités se caractérisent par des campus étendus et complexes, « *c'était quand même très grand* » (Marie, portail STAPS) et des amphithéâtres en guise de salles de cours, par exemple, « *en droit, [les étudiants] étai[en]t vraiment dans le grand, grand amphithéâtre* » (Alexandra, économie-gestion), obligeant les étudiants à s'approprier ces nouveaux repères géographiques.

Le fait aussi que le campus soit vraiment gigantesque et qu'un coup tu as cours genre à 5 minutes à pied, un coup tu es à 10 minutes à pied, je trouvais ça très embêtant.
(Paul, portail Sciences et technologies)

Au-delà des distances, ce rapport à l'espace nécessite un apprentissage. En effet, localiser les salles, s'adapter à une logique de déplacement, gérer son temps de trajet, anticiper les changements de lieu sont de nouvelles compétences à acquérir dès l'entrée à l'université.

Ce nouvel environnement universitaire peut déstabiliser les entrants, les campus ouverts, souvent éclatés géographiquement, impliquent une nouvelle manière de penser ses déplacements et requièrent de ce fait une autonomie, une maîtrise spatiale entre bâtiments, bibliothèques et espaces de travail informels (Coulon, 1997).

1.6. Organisation et administration – l'université comme environnement capacitant ?

Dès les premiers jours, des étudiants se sentent submergés par un flux d'informations important. À cela s'ajoute la difficulté à identifier les interlocuteurs et les services compétents, qui rend difficile l'appropriation du fonctionnement universitaire, d'autant plus que les informations transmises peuvent manquer de clarté. Une étudiante exprime cette idée, et

décrit l'université comme une institution impersonnelle : « *Je savais que si j'avais des informations à trouver ou des questions, c'était un peu galère parce que tu ne sais jamais forcément à qui t'adresser. C'est un peu une grosse usine.* » (Louisa, psychologie).

Ce flou concerne également les règles administratives élémentaires. En effet, l'université ne fournit pas toujours d'indications explicites sur les démarches à suivre, qu'il s'agisse de l'organisation des cours ou des procédures administratives. Une étudiante qui ignore comment signaler une absence ou un retard exprime ses difficultés à l'arrivée :

Puis en plus de ça, les retards ou les trucs comme ça, je ne savais pas du tout comment ça marchait. Franchement, je ne savais pas s'il fallait que je dise que je suis en retard ou s'il fallait que je dise que je suis absente, comment déclarer. Vraiment, ça, c'était une catastrophe. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Ces verbatims soulignent que l'université peut constituer un environnement plus ou moins capacitant, selon sa propension à rendre visibles ses codes et ses exigences. Dans ses travaux, Fernagu Oudet (2012) avance qu'un environnement est dit capacitant lorsqu'il favorise le « développement du pouvoir d'agir des individus » (p. 12), en leur offrant non seulement des ressources, mais également la possibilité réelle de s'en saisir et de les convertir en actions efficaces. Appliquée à l'université, cette notion interroge la manière dont l'institution rend possibles — ou non — les apprentissages, l'engagement et l'affiliation des étudiants. Cela suppose notamment une lisibilité des règles (pédagogiques, administratives, temporelles) ainsi qu'un accès facilité à l'information et à des interlocuteurs identifiés. Autrement dit, l'environnement capacitant ne consiste pas à tout expliciter, mais à rendre possible une appropriation progressive par diverses ressources. Dans un environnement peu capacitant, les étudiants doivent « deviner » les normes en vigueur et composer avec une organisation peu lisible. Ce manque de clarté peut freiner le processus d'acculturation et renforcer l'incertitude des étudiants.

1.7. En résumé

D'après nos entretiens, nous voyons que l'entrée dans l'enseignement supérieur est ponctuée de plusieurs ruptures dans les habitudes des étudiants qui arrivent. L'université repose notamment sur une plus grande autonomie, une liberté d'organisation accrue que chacun doit progressivement apprendre à décoder. Comme le souligne Coulon (1997), les règles sont moins explicites, moins encadrées que celles du secondaire, elles s'expérimentent, s'interprètent et s'apprennent en situation. De plus, la question de la temporalité transforme le quotidien des arrivants qui, face à une densité horaire plus faible ainsi qu'un rythme pédagogique bouleversé, doivent eux-mêmes organiser leur temps d'études. L'étudiant doit également s'approprier un nouvel environnement d'études plus vaste et plus complexe que celui du lycée. Ainsi, l'université ne semble pas apparaître comme un environnement capacitant dans la mesure où les étudiants doivent souvent deviner ou inventer leurs propres pratiques ainsi que des usages appropriés aux situations. Cette complexité organisationnelle et la faible explicitation des règles peuvent fragiliser ou constituer un frein pour l'engagement des étudiants.

2. Différents formats de cours proposés

2.1. Les cours magistraux : formes pédagogique prépondérante à l'université

Les cours magistraux (CM) marquent une rupture nette avec les méthodes d'enseignement du lycée. Dispensés en amphithéâtre devant un grand nombre d'étudiants, ils imposent une posture plus autonome qui peut être déstabilisante pour les nouveaux entrants.

Un étudiant exprime l'intensité plus élevée du rythme imposé en CM ainsi que l'absence de retour en arrière pendant le déroulement du cours : « *C'est vrai que c'est différent, quoi. Tu as une diapo affichée, faut que tu écrives le plus vite possible parce qu'ils ne reviennent pas là-dessus.* » (Matéo, droit).

Une étudiante qui se plaçait « *plutôt vers le devant milieu* » exprime des difficultés pour suivre certains cours magistraux. C'est notamment la découverte de ce format inédit qui combine nouvelle pédagogie, supports de présentations inhabituels au regard des pratiques de l'enseignement secondaire qui déstabilisent. De plus, elle insiste sur la densité du contenu et le rythme du discours, qui laissent peu de place à la reformulation ou à la prise de repères.

C'était hyper compliqué d'entendre. Et c'était la première fois que j'étais confrontée à ça, mais des diapos énormes, vraiment des diapos très, très, très chargées, et des profs qui parlent sans s'arrêter. (Élise, psychologie)

Une autre étudiante parle également du rythme assez intense de ces cours et décrit une logique d'enseignement où le support projeté n'est qu'un indice partiel du contenu réel, obligeant l'étudiant à constituer son cours à travers le discours. Ce rythme et cette organisation peuvent poser problème :

Ils parlent trop vite [...], de temps en temps, tu peux leur demander de répéter. [...] à la limite, tu pouvais écrire ce qu'il y avait écrit sur les diapos, sauf qu'ils te disaient que la diapo n'était pas complète, c'est vrai il y avait trois mots écrits et eux, ils faisaient le complément à l'oral donc il fallait suivre. (Alexandra, économie-gestion)

Plutôt que d'accuser la situation, Marie psychologise une difficulté qui peut être liée à l'environnement, en mettant en cause ses capacités : « *Je n'arrivais pas du tout à suivre. En fait, c'est aussi surtout que j'ai des problèmes de concentration.* » (Marie, portail STAPS).

Enfin, cette méthode de transmission de savoir est parfois jugée peu engageante : « *En vrai, les CM je trouvais ça quand même un peu chiant, parce qu'on restait passifs, en fait, juste on écoutait.* » (Théo, portail Sciences et technologies).

1.1. Le nombre d'étudiants et l'ambiance

La transition du lycée à l'université se manifeste notamment par un changement d'échelle important. Alors qu'au lycée, les élèves évoluent dans des classes souvent limitées à une trentaine d'élèves, les amphithéâtres universitaires peuvent accueillir jusqu'à plusieurs centaines ou milliers d'étudiants. Des enquêtés expriment leur surprise à ce propos : « *Quand tu arrives là-dedans, je ne sais plus combien on était, mais l'amphithéâtre était plein à craquer.*

Et c'est vrai que j'ai trouvé ça assez impressionnant. » (Karine, droit) ; « Le monde. Le monde, il y avait vraiment beaucoup de monde. » (Théo, portail Sciences et technologies).

Ce choc des effectifs contribue au sentiment d'anonymat et de perte de repères.

Je savais qu'il y aurait du monde. Je savais que d'un seul coup, on n'était plus qu'un chiffre, en soi, pour l'administration universitaire. Mais le fait de le vivre en vrai, ça m'a mis un coup, quoi, où je me suis dit, Ok, c'est chaud quand même d'être au milieu de la foule, d'être vraiment submergé par le monde, quoi. (Hugo, droit)

La densité de ces espaces d'études transforme l'expérience d'apprentissage, notamment lorsque des étudiants s'attendent à retrouver une atmosphère studieuse et collective. En effet, les comportements sont hétérogènes et des étudiants interrogés évoquent la surprise provoquée par l'attitude de certains pairs, perçus comme peu investis ou perturbateurs.

Il y a des gens qui sont là juste pour la bourse ou d'autres qui sont là par défaut ou par rapport à leurs parents. Et ces personnes-là [...] nous pénalisent un peu parce qu'ils sont bruyants, ils ne sont pas concentrés. [...] Et moi, je ne savais pas que ça allait se passer comme ça. Moi, je pensais qu'on allait arriver à la fac, qu'on allait tous être concentrés. (Samia, droit)

Vincent, étudiant en droit, décrit l'ambiance des premières semaines en cours magistraux comme un « *bordel absolu* » : « *Il y avait des gens qui étaient là pour... parce qu'il fallait faire quelque chose après le lycée, qui foutaient le bordel.* » (Vincent, droit).

Par ailleurs, sur le plan social, cette nouvelle configuration spatiale et humaine peut accentuer le sentiment d'isolement. Comme le rappelle Coulon (1997), entrer à l'université, c'est souvent « perdre de vue ses meilleurs copains de lycée, se sentir isolé et anonyme au milieu des autres » (p. 136). Autrement dit, la rupture avec les repères relationnels habituels, renforcée par la découverte d'amphithéâtres bondés, impose aux nouveaux étudiants de reconstruire des formes de sociabilité dans un environnement où l'anonymat prédomine.

1.2. Poser des questions

Le format du cours magistral, souvent impersonnel et à sens unique, peut inhiber la prise de parole des étudiants. Beaucoup n'osent pas intervenir en amphithéâtre, préférant attendre la fin du cours pour poser leurs questions de manière plus discrète : « *Je ne me voyais pas en plein amphi lever la main, je préférais aller à la fin du cours poser la question au prof.* » (Clémence, sociologie).

D'autres, comme Matéo, préfèrent éviter toute forme de manifestation de soi :

Non, non, non, pas du tout parce qu'en plus on était des centaines dans l'amphi et tout. [...] Mais en fait, en gros, si on levait la main, on ralentissait le cours et tout. Moi, je ne me sentais pas de... Puis devant tout le monde, poser une question comme, tu vois, ou un truc comme ça. Donc non, je n'osais pas, je n'aime pas trop ce format. C'est vrai que c'est pour ça que les TD, c'était un peu plus simple pour poser une question. Mais il y en a certains, carrément, qui prenaient la liberté d'envoyer des mails aux professeurs et tout, mais parfois, ça surchargeait leur boîte et tout, moi, en plus, je n'osais pas ça non plus. Enfin, bref. Je n'osais rien, en fait. (Matéo, droit)

En effet, poser une question en cours peut revenir pour l'étudiant à afficher « publiquement son ignorance – même si elle peut être "légitime" en première année – tant vis-à-vis de l'enseignant que des autres étudiants » (Coulon, 1997, p. 66).

Ce manque d'interactivité peut être d'autant plus mal vécu par ceux qui, au lycée, étaient habitués à un échange régulier avec les enseignants. De plus, même si les étudiants ont la possibilité d'aller poser des questions à la fin d'un cours, cette démarche n'est pas toujours facile à entreprendre, notamment, certains peuvent avoir le sentiment que l'enseignant n'a peut-être pas suffisamment de temps à consacrer.

Ça me posait aussi problème d'avoir l'impression que je ne puisse poser aucune question. Enfin, je posais beaucoup de questions au lycée en cours. Et les profs me connaissaient, comme ils connaissaient tous les élèves. Et je ne posais aucune question en amphi, je n'en ai pas posé une de l'année. Et c'était un peu dur d'avoir des questions et de pas trop avoir de réponses. Certaines fois, j'allais voir les profs. Mais ce n'est jamais facile. Quand tu as 10 questions dans un cours, tu ne peux pas toutes les poser à la fin de chaque cours. (Louisa, psychologie)

Théo compare rétrospectivement son expérience à l'université avec celle de sa formation actuelle en licence professionnelle. Il décrit la pédagogie de son présent cursus, qu'il a entrepris après sa sortie de l'université de Bordeaux, comme plus interactive et plus épanouissante selon lui :

Maintenant que j'ai fait deux ans dans une autre manière d'enseigner, je trouve que ça manque d'interactions entre les étudiants et les profs dans l'amphi. Il faudrait qu'il reste du temps, soit aussi pour donner des anecdotes ou des trucs comme ça, ou même laisser des élèves poser des questions ou participer au cours. (Théo, portail Sciences et technologies)

Je trouve ça beaucoup plus agréable de participer au cours en même temps que le prof. (Théo, portail Sciences et technologies)

Le passage du lycée à l'université peut induire une transformation radicale de la posture étudiante : l'accès aux enseignants deviendrait plus distant, plus formel, et les besoins individuels peuvent se heurter aux contraintes d'un enseignement de masse.

1.3. La distance entre enseignants et étudiants

L'un des éléments marquants de l'université, selon les étudiants interrogés, est le manque d'interactions dans les cours dispensés en amphithéâtre : « En L1, avoir des cours en amphi, je trouvais ça très très particulier, le fait que le prof fasse son cours et qu'on ait très peu d'interaction avec lui. » (Paul, portail Sciences et technologies).

Cette distance, à la fois physique et symbolique, peut être source de frustration et accentue le sentiment d'anonymat.

En effet, Paul, qui se place au fond des amphithéâtres exprime la sensation d'être comme spectateur de ses études et se sent peu impliqué dans le cours :

Moi je suis quelqu'un qui se met au fond tranquillement dans son coin, je n'embête personne, j'essaye de prendre des notes, mais le prof est super loin [...] donc j'avais cette image des cours en amphis qu'on peut voir dans les films américains machin et tout, et ça a vraiment été complètement différent [...] j'[avais] l'impression d'être au fond du couloir à essayer de regarder de super loin le cours sans trop m'y intéresser en fait. (Paul, portail Sciences et technologies)

À l'inverse, Émilie tente de rompre cette distance en adoptant une posture plus active, comme s'installer au premier rang :

Au début de l'année, je m'asseyais au dernier rang. Donc là, on a vraiment une impression de distance vis-à-vis du professeur et du cours. On se sent un peu, je ne sais pas, à part. Mais dès le moment où j'ai commencé vraiment à m'asseoir à la première ligne de chaise, on se rend vite compte qu'il y a même des regards, ne serait-ce qu'avec les professeurs, et tout de suite, on est plus impliqué dans le cours. [...] Je ne voyais pas les 300 étudiants que j'avais derrière. (Émilie, AES)

Le fait de se rapprocher, de se placer à l'avant de l'amphithéâtre, peut permettre non seulement de mieux suivre le cours, mais également de réduire le sentiment d'anonymat en établissant un lien plus proche avec l'enseignant.

1.4. La régulation par le discours universitaire

L'université, à travers certains discours tenus par des enseignants dès les premiers cours, semble exercer une forme de régulation : « *On a été accueillis avec une réplique de "Si vous êtes trop nombreux, ne vous en faites pas, dans quelques mois, ce sera vidé de moitié."* » (Vincent, droit). En évoquant d'entrée de jeu les taux d'échec ou de décrochage en première année, ces messages — bien qu'ils puissent être perçus comme des tentatives d'alerte ou de responsabilisation — peuvent également avoir un effet dissuasif, voire démotivant, sur certains étudiants. Dit autrement, au lieu d'encourager les étudiants, certains enseignants installent d'emblée un climat de sélection.

Émile, étudiante en AES, exprime le caractère récurrent de ces discours enseignants, comme une tradition annuelle pour l'arrivée des étudiants en licence 1 : « *Je pense que, comme dans toutes les licences, on a tous eu le discours de... "Oui, regardez à droite, à gauche, il ne restera plus qu'une personne parmi vous trois."* » (Émilie, AES).

Un autre témoignage montre les effets que ces discours peuvent avoir. En effet, ces derniers renforcent le sentiment de vulnérabilité chez des étudiants qui n'ont pas encore intégré les codes de fonctionnement universitaire. L'absence de préparation à l'autonomie, combinée à des discours aversifs, peut contribuer au décrochage plutôt que de prévenir l'échec.

Bon, le truc qui m'a choqué, c'est vraiment les profs qui nous disent directement « Là, vous êtes 400, mais dans 3 mois, vous êtes 50. » Il y a vraiment, je trouve, cette idée de... « Non mais vous allez tous dégager, en fait, il y en a qui ne vont pas tenir ni rien ». Et vu que j'étais un élève qui ne travaillait pas beaucoup, je savais que je ferais partie de ces gens-là. Qui n'arriveraient pas à s'accrocher parce que, contrairement au lycée-collège où, en fait, tu te laisses juste porter en allant au cours, là, à la fac, il faut faire

des initiatives de soi-même, chose que je n'ai jamais appris à faire, du coup, j'ai vraiment décroché comme ça. (Paul, portail Sciences et technologies)

2.2. Les travaux dirigés et/ou travaux pratiques

À l'inverse, les travaux dirigés (TD) et/ou travaux pratiques (TP), qui se déroulent en petits groupes, sont souvent mieux perçus par les étudiants : « *Je sais que je préférais quand même les cours à petit effectif, quoi, quand même.* » (Louisa, psychologie). Leur format, la taille du groupe, plus proche du fonctionnement des cours au lycée, peuvent favoriser les échanges et une meilleure compréhension des notions enseignées. En effet, les TD/TP sont appréciés pour leur dimension plus « *pratique* ». En effet, ils offrent l'opportunité d'appliquer concrètement les notions abordées en cours magistraux : « *Ce qui me plaisait, c'était vraiment l'application de ce qu'on avait dit en cours magistral. [...] Ce n'était pas seulement théorique, c'était un peu plus pratique. Et ça, c'était assez intéressant.* » (Louisa, psychologie).

Ces cours en comité restreint permettent également une meilleure interaction avec les enseignants, Matéo, qui n'osait pas lever la main en CM admet : « *que les TD, c'était un peu plus simple pour poser une question.* » (Matéo, droit). Autrement dit, les cours en plus petit effectif peuvent avoir un effet positif sur la participation des étudiants, ces derniers mettent en application des méthodes, des théories vues en cours magistraux. Cependant, les pratiques peuvent varier d'un enseignant à l'autre et les attentes ne sont pas toujours clairement définies.

2.3. Cours en ligne et photocopiés

Les cours proposés sous forme de supports écrits ou en ligne divisent les étudiants. Certains trouvent ces formats démotivants : « *Honnêtement, les trucs en ligne, ça m'ennuyait plus qu'autre chose. Après, je m'en sortais, oui, mais je ne trouvais pas que ça ait grand intérêt.* » (Salomé, psychologie). Aussi, l'absence de contact direct avec l'enseignant peut être perçue comme un frein : « *J'aurais voulu avoir un prof, et c'est pour ça que je n'ai vraiment pas fait l'anglais. Vraiment, j'ai ignoré totalement. C'est le seul truc en ligne, il me semble.* » (Vincent, droit).

Une étudiante exprime ses difficultés d'adaptation aux cours essentiellement à distance sur les plateformes en lignes :

C'était complètement libre, c'est-à-dire qu'on n'avait jamais de cours en présentiel avec des professeurs ou quoi. Et du coup, alors là, j'étais complètement perdue, puisque je ne suivais pas vraiment les cours en ligne. Et puis [...] on devait rendre des tests, et j'étais en retard, j'avais un peu de mal. (Marie, enregistré portail STAPS en projet secours mais non-effectué ; LEA l'année suivante)

Néanmoins, une étudiante apprécie la flexibilité offerte par les cours en ligne qui lui permettent d'organiser son temps de travail comme elle le souhaite : « *Les trucs en ligne ? J'aimais bien aussi parce que ça rejoignait un peu ce que je disais par rapport au Covid. C'est un peu toi quand tu veux et tout, donc ça, j'aime beaucoup.* » (Emma, sociologie).

2.4. En résumé

L'université est organisée en plusieurs formats d'enseignement, ce qui marque une rupture avec les enseignements du secondaire. Les CM représentent une nouvelle expérience d'apprentissage qui peut être déroutante, notamment en raison d'un rythme considéré comme soutenu, d'une forte densité d'informations ainsi que d'une distance avec les enseignants. Les TD et TP sont décrits comme étant des espaces d'apprentissage plus accessibles où le fait d'être en plus petit groupe et l'application de savoirs théoriques vus en CM peuvent permettre une meilleure appropriation des savoirs et favoriser des occasions de participation. Par ailleurs, les cours en ligne ou sous forme de photocopies sont appréciés par certains enquêtés pour leur flexibilité, mais d'autres se sentent livrés à eux-mêmes et déplorent l'absence d'enseignant.

En outre, certains discours institutionnels prononcés dès la rentrée universitaire mettent en garde les étudiants sur les abandons fréquents à l'université et peuvent ainsi avoir pour effet de fragiliser voire de démotiver des étudiants, telle une prophétie auto-réalisatrice à l'image de « l'effet Pygmalion » (Rosenthal & Jacobson, 1968).

3. Rapport aux savoirs

3.1. Le savoir universitaire : une culture singulière

Le passage à l'université bouleverse en profondeur le rapport aux savoirs des étudiants. En licence 1, ils découvrent le plus souvent de nouvelles disciplines, mais aussi une organisation des connaissances différente et des méthodes d'enseignement qui contrastent avec leurs expériences antérieures. Les cours universitaires – CM, TD, TP, etc. – principalement dispensés par des enseignants-chercheurs, exigent une véritable acculturation. En effet, les savoirs transmis sont des « savoirs problématisés », c'est-à-dire des savoirs en construction, issus de la recherche, de questionnements (Baillet et al., 2021 ; cité dans Roiné, 2025).

Dans leurs travaux, Boyer et Coridian (2002) avancent que la découverte du cours magistral « symbolise la rupture » entre le lycée et l'université et expose les étudiants à une nouvelle manière d'appréhender le savoir. Cette première confrontation impose une adaptation rapide à des codes et des attentes pédagogiques rarement explicités.

De même, Coulon (1997) rappelle que le monde universitaire n'est pas celui de tout le monde. L'université repose sur des codes langagiers et culturels spécifiques : « la compétence intellectuelle se marque par la capacité d'appropriation de mots savants ».

Ce vocabulaire spécifique peut être un obstacle pour les étudiants qui arrivent. En effet, lorsqu'il est livré sous forme brute, l'appropriation du savoir académique peut être plus difficile :

Et à la fois, les TD, ce qu'il faudrait vraiment, c'est qu'ils se mettent à vulgariser, en fait. Parce que si on ne vulgarise pas ce qu'on dit, si on emploie directement un mot, on ne comprend pas. Et moi, j'étais perdue parfois, mais complètement. [...] Parfois, c'était vraiment très compliqué de comprendre parce qu'on ne se met pas à notre niveau. (Hilda, portail Sciences et technologies)

L'université apparaît ainsi comme un monde avec une culture singulière qui impose ses propres modes d'expression et de légitimation, dans lequel il faut apprendre à évoluer. Karine en reprise d'études de droit évoque son premier contact avec cet univers particulier, il y a 24 ans, en comparant la manière d'apprendre à l'université par rapport au lycée : « *Et puis la manière d'apprendre est tellement différente aussi. En amphithéâtre, tu grattes du papier, là. Après, en TD, c'était mieux. Mais c'était impressionnant, la fac, la première fois.* » (Karine, droit).

La culture universitaire est bien une culture académique qui impose un pas supplémentaire pour nombre de lycéens. Sans renoncer à ses prérogatives et ses spécificités, la culture académique universitaire demande un temps d'appropriation plus ou moins long pour les néo-entrants. La prise en compte de ce temps d'acculturation est un vecteur important pour lutter contre le décrochage ou l'échec d'entrée de jeu.

3.2. Des savoirs différenciés selon les disciplines

Chaque filière s'organise autour d'une « matrice disciplinaire » (Millet, 2003 ; cité dans Roiné, 2025 ; Tourneur, 2025), c'est-à-dire autour de « traditions intellectuelles », de méthodes et normes pédagogiques (Roiné, 2025). Il s'agit alors pour l'étudiant « d'entrer dans la culture » (Bruner, 1997 ; cité dans Roiné, 2025) disciplinaire. En effet, réussir en licence de droit ne mobilise pas les mêmes compétences qu'en STAPS ou en biologie. Ainsi, les contenus reflètent souvent les spécificités des disciplines et les orientations scientifiques des enseignants (Boyer & Coridian, 2002 ; Roiné, 2025).

3.2.1. En licence 1 de STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportives)

En licence 1 de STAPS, formation pluridisciplinaire, les étudiants doivent assimiler des connaissances de nature scientifique, notamment en sciences de la vie, en sciences humaines et sociales, ainsi que des compétences techniques et pratiques dans différentes activités physiques et sportives. Des étudiants arrivent avec l'idée que la pratique sportive est prédominante et sont surpris par la place accordée aux enseignements scientifiques et théoriques : « *Je n'avais pas prévu que le STAPS, il y avait autre chose que du sport.* » ; « *Il y avait l'histoire du sport très pointue.* » (Maxime, portail STAPS) ; « *Généralement, les étudiants, lorsqu'on leur parle de STAPS, ils pensent directement au sport et ils oublient qu'il y a pas mal de sciences et d'histoire.* » (Ismaël, portail STAPS). Comment expliquer cette surprise ? Les étudiants s'informent-ils suffisamment des curricula ? Leur compréhension et accessibilité sont-elles suffisamment faciles ?

La charge de travail est également importante, notamment à travers des évaluations en sport perçues comme très exigeantes, et des barèmes perçus comme démesurés qui peuvent générer un sentiment de découragement :

Je trouve que les exigences sont beaucoup trop élevées. Alors oui, on est censés être des sportifs et être bons dans tous les sports. Mais généralement, lorsqu'on est bon dans tous les sports, c'est qu'on n'exceller pas dans [tous] les sports, justement.
(Ismaël, portail STAPS)

Mais des fois, quand tu regardes les barèmes, ça te dégoûte, tu n'as même plus envie d'y aller. Tu regardes les barèmes au bout du premier cours, tu fais, non, désolé, mais je ne vais jamais être champion du monde, [...] y'a excellence et réalisme. Tu peux demander de l'excellence, je peux comprendre, mais sois réaliste. (Maxime, portail STAPS)

Ne sachant pas nager, un étudiant a choisi de ne pas participer à l'évaluation de natation. Il se rassure dans son choix en parlant des attentes pour la notation.

Je me dis que j'ai bien fait de garder mes forces parce que le barème, il est assez strict. Le barème pour hommes et femmes, il est différent. Il fallait faire un aller-retour en crawl, un aller-retour en papillon, un aller-retour sur le dos. Et tu avais un barème de temps à respecter. Et si tu dépassais le temps maximal, tu avais zéro. Même si tu allais jusqu'au bout. Et je crois que pour avoir 10, déjà, c'était très compliqué. Et je crois que la meilleure note dans ma classe, cette année-là, ça devait être 13. (Ismaël, portail STAPS)

3.2.2. En licence 1 de Droit

Le droit, en tant que discipline, demande des compétences rédactionnelles, ainsi qu'un raisonnement conceptuel. Les étudiants sont confrontés à la nécessité de maîtriser rapidement un langage spécifique à la discipline et de s'adapter à un mode d'apprentissage très normé. Le choc est parfois rude, notamment face à la quantité d'informations à assimiler : « *Il y avait quand même une charge de travail conséquente, on ne va pas mentir. C'est quand même un certain niveau.* » (Karine, droit) ; et à la rigueur méthodologique : « *Je ne pensais pas que c'était sous cette forme-là qu'il fallait emmagasiner le droit, quoi, genre le par cœur, machin.* » (Matéo, droit).

Et puis je ne savais pas que c'était 100 pages de cours. Moi, je ne m'attendais pas à cette quantité de travail, cette charge de travail, [...] à ce qu'on ait plus de vie sociale. Moi, ça m'arrivait de rester des journées sans sortir, je ne m'attendais pas à ça. (Samia, droit)

Ainsi, dans cette discipline, la charge de travail (les travaux à effectuer dans les différents TD, le travail des cours attendu) est décrite comme conséquente et le rythme comme soutenu. Mais nous retrouvons des avis différenciés quant aux difficultés ressenties dans les cours suivis et concernant les attentes des professeurs. Certains étudiants trouvent le travail accessible : « *Mais le travail en lui-même était facile.* » (Karine, droit).

Pour d'autres, les attentes ne sont pas évidentes à cerner, ce qui génère une incompréhension et nécessite un travail pour assimiler les informations. Samia exprime des difficultés à s'appropriier les codes langagiers de la discipline. En effet, l'assimilation du vocabulaire, ici juridique, est un des prérequis nécessaires à l'affiliation de l'étudiant, et peut constituer un obstacle dans la poursuite d'études si ce retard n'est pas rattrapé par un travail régulier en dehors des cours :

Alors, je ne m'attendais pas à avoir souvent une incompréhension. Je ne savais pas qu'il y avait un langage juridique. Je ne m'attendais pas à ça. C'est ça qui m'a pénalisée un peu, parce qu'il y avait des termes juridiques que je ne comprenais pas vraiment.

Et lors des CM, en fait, les profs donnaient énormément de lexiques juridiques, de termes juridiques, pardon, et je ne comprenais pas sur le tas. Il fallait vraiment que je travaille à la maison pour comprendre. (Samia, droit)

Par ailleurs, des différences apparaissent selon les compétences acquises lors de la scolarité passée des enquêtés et selon l'activité demandée, le type de travail à faire.

Tout ce qui était dissertation, j'y arrivais vraiment bien [...]. Mais les cas pratiques, non, parce que c'est une sorte de mentalité, le droit, il faut être assez pragmatique et tout, et moi, je suis beaucoup plus littéraire, donc ça partait dans tous les sens, alors que non, le cas pratique, c'est vraiment un cas, il faut résoudre telle solution de droit, machin. (Matéo, droit)

J'ai un esprit de synthèse. Encore une fois, moi, j'ai été éduqué avec le scientifique dans la tête. Donc, pour moi, une dissertation, c'est trop long. Si j'ai besoin d'une dissertation pour expliquer mon idée, c'est que l'idée n'est pas bonne. Ce qui fait que j'étais un peu frustré là-dessus. L'objectif, surtout en fonction des professeurs, ce n'était peut-être pas forcément de donner quelque chose de juste, mais d'argumenter comme il faut. Sauf que moi, je n'aime pas argumenter. (Hugo, droit)

J'ai fait deux années en STMG [Sciences et Technologies du Management et de la Gestion]. On n'avait pas l'habitude de faire des dissertations, donc c'est ce qui m'a un peu pénalisée. (Samia, droit)

Là encore, nous pouvons nous interroger sur la surprise des étudiants. Font-ils des choix en conscience du type de travail demandé (exemple des dissertations) ? Ces informations leur sont-elles accessibles ?

3.2.3. En licence 1 de Sciences et technologies

La licence 1 de Sciences et technologies requiert une maîtrise des bases scientifiques et une capacité à raisonner de manière logique. Au semestre 1 de la licence 1, l'université de Bordeaux propose le portail Sciences et technologies avec un tronc commun afin d'assimiler, et se procurer un bagage pluridisciplinaire dans les sciences (physique, chimie, informatique, biologie, mathématiques), puis une spécialisation progressive avec un choix de mention à partir du semestre 2.

En fait, dans le portail Sciences et technologies, si tu veux, moi, j'avais choisi de rentrer en licence Sciences de la vie, mais au premier semestre, je me suis retrouvée en cours avec des gens qui avaient choisi une licence d'informatique, des gens qui avaient choisi une licence de chimie, des gens qui avaient... Enfin, tous qui étaient un peu scientifiques. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Au premier semestre, le tronc commun proposé peut décourager les néo-entrants qui souhaitent davantage se spécialiser dans leur domaine de prédilection dès le départ : « *Je sais que je n'adore que la physique, mais continuer de faire plein de matières autour, ça m'embêtait.* » (Paul, portail Sciences et technologies). Néanmoins, à l'arrivée, lors des toutes premières semaines de cours, les étudiants doivent choisir une première spécialisation. Ce moment est crucial et peut être déterminant pour la poursuite d'études de ces derniers :

Hilda arrive dans un univers qui lui paraît assez flou et complexe. D'abord avec la volonté de choisir les mathématiques approfondies par rapport à ses appétences, elle est finalement contrainte de se prendre une spécialité informatique sur les conseils d'un professeur. En effet, le problème des effectifs et des jauges dans les enseignements peut impacter négativement la poursuite d'études des étudiants qui ne peuvent parfois pas s'inscrire où ils le souhaitent en raison d'un manque de place et d'une demande trop importante.

On a eu un rendez-vous [...] avec un prof de la fac [...] qui nous aide à choisir les matières qu'on allait avoir du coup au premier semestre. Et moi, il m'avait mis informatique. Ça s'est très mal passé l'informatique. [...] franchement, ça m'a plombée parce que j'y arrivais pas du tout. [...] [il] m'a aiguillée, mais en même temps, c'était son job de m'aiguiller, parce que je ne savais pas ce que ça voulait dire, tout ça. Et de base, je voulais choisir mathématiques approfondies, parce que les maths me plaisent, et il y avait plus de place. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Par ailleurs, l'autonomie exigée dans certaines disciplines est un frein pour les étudiants non préparés. Parfois, un niveau préalable est requis pour assister aux cours ce qui rend le travail encore plus important et peut ainsi désengager les étudiants :

Et sinon, bah, assez surpris, par exemple, moi j'ai toujours travaillé pour tout ce qui est la physique et tout, les vecteurs en deux dimensions. Et là, j'arrive à la fac, bam, on passe en trois dimensions. [...] Du coup, on a un peu l'impression d'avoir été lâché en mode débrouille-toi. (Paul, portail Sciences et technologies)

En plus de l'idée précédente, Aïcha exprime son étonnement face aux connaissances disciplinaires à maîtriser sans mode d'emploi ou sans transition avec les savoirs enseignés au lycée. Ainsi, les conditions décrites par l'étudiante pour rentrer dans la culture disciplinaire n'apparaissent pas comme aidantes, facilitantes pour cette dernière :

Ils partaient du principe qu'on savait. Je pense à des matières en informatique où c'était sur le développement web. Je ne sais pas s'il partait du principe qu'on connaissait le langage HTML ou s'il fallait qu'on apprenne nous-mêmes en autonomie. Mais je trouve ça dingue, je me dis que s'il faut que j'apprenne en autonomie, ça ne sert à rien que je sois inscrite à l'université. Donc il y avait ça. Il y avait des matières où c'était vraiment... Ils reprenaient au début comme des débutants qu'on était censés être et où ils apprenaient les choses. Et il y avait d'autres trucs où, en fait, je pense que... Comme les matières sont denses et qu'il y a beaucoup de choses à apprendre, ils partaient du principe qu'on connaissait, notamment les langages de programmation, etc. Et donc, en fait, ils me parlaient de langages de programmation que moi, je n'avais jamais vus de ma vie. Je ne connais pas. Donc là-dessus, j'ai trouvé que des fois, c'était un peu étonnant. (Aïcha, portail Sciences et technologies)

Contrairement au droit et aux STAPS, en sciences et technologies la question du niveau initial est prépondérante dans la mesure où les cours sont en continuation avec des matières enseignées au lycée (et ne sont pas de « nouveautés »). L'hétérogénéité des étudiants en la matière peut s'avérer compliquée à gérer pour les équipes enseignantes. Les cours de remise à niveau ou les propédeutiques semblent un passage obligé.

3.2.4. En licence 1 de Sociologie

La sociologie en tant que discipline repose avant tout sur une approche théorique, centrée sur l'étude des auteurs fondateurs et de leurs concepts clés. La narration sur les écrits et théories d'auteurs classiques provoque parfois une déception ou une incompréhension chez ceux qui espéraient davantage de pratique :

Sur le contenu, pour moi, on parlait trop de... En fait, pour moi, c'était juste de la théorie et pas de la pratique. Après, je me doute que tu ne peux pas avoir de la pratique directement. Mais parler que d'un mec qui pense ça... Je ne sais pas comment expliquer, mais c'était Weber, comment il s'appelle déjà. Pour moi, on ne parle que de lui, et du coup, je n'arrivais pas à me retrouver. Pourquoi on parle que de lui et de sa pensée à lui, alors qu'on a tous une pensée différente ? Même si c'est important. (Clémence, sociologie)

Au-delà de l'appropriation de textes classiques, la méthodologie universitaire en sociologie impose également un apprentissage de formats spécifiques comme la dissertation sociologique qui suppose d'articuler des arguments issus de lectures théoriques ainsi qu'une mise à distance des représentations préétablies. Emma exprime ses facilités pour réaliser une dissertation :

Il y avait un TD, je ne me souviens plus du nom, où je me disais mais c'est du niveau seconde. Enfin, on nous apprendait à faire des dissertations. J'ai eu mon bac, la dissertation, je sais faire, on peut passer. Donc j'ai trouvé ça, en fait, facile. (Emma, sociologie)

Pourtant, même si la méthodologie de la dissertation peut paraître évidente pour certains, d'autres ont besoin d'avoir ces bases pour rentrer dans les codes de la discipline. Par ailleurs, Clémence décrit ses difficultés à comprendre les textes sociologiques :

C'étaient des questions un peu profondes auxquelles il fallait répondre en fonction du texte qu'on nous avait donné, de la partie d'un livre. Et sur certains passages, j'avais du mal à comprendre le texte. C'était surtout ça. Soit parce que je n'avais pas l'habitude de lire ce genre de texte, soit parce que je n'avais pas l'habitude de... Je ne sais pas. Mais il y avait certains textes que je trouvais assez difficiles à comprendre. (Clémence, sociologie)

Les disciplines comme la sociologie mobilisent des logiques herméneutiques, il s'agit moins d'apprendre des faits établis que d'entrer dans des débats intellectuels où la compréhension critique est centrale (Roiné, 2025).

3.2.5. En licence 1 de Psychologie

La licence 1 de psychologie demande une mémorisation de savoirs fondamentaux ainsi que l'assimilation de concepts clés. Pour certains, l'ampleur de la masse d'informations à retenir est un choc : « *Après, je trouvais que c'était beaucoup. En fait, c'était beaucoup de connaissances.* » ; « *il y avait beaucoup de par cœur.* » (Salomé, psychologie).

Des difficultés sont exprimées dans le cours de philosophie avec la transmission de savoirs fondamentaux sous forme de discours qui peuvent être perçus de manière peu attractive :

Je me souviens qu'il y avait de la philosophie et c'était imbuvable, pendant deux heures, une prof qui parlait sans s'arrêter, d'un ton super monotone. C'était vraiment compliqué. (Élise, psychologie)

Honnêtement, alors, mis à part la philosophie, je trouvais que c'était assez simple à suivre et que c'était quand même très bien fait. Au début, moi, j'avais peur. Je m'étais dit tu vas devoir être là sur ton ordi à taper hyper vite, machin, et tout. Et en fait, je trouvais que c'était quand même très bien fait, en psychologie. Il y avait juste les cours de philo où j'entendais la moitié des mots. Vraiment, la philo, je ne comprenais rien, je n'arrivais pas à suivre. Et en plus, moi, je n'avais jamais fait de philo. C'était d'autant plus dur. Mais sinon, non. Sinon, je trouvais que c'était bien fait. (Salomé, psychologie)

À nouveau, nous retrouvons des différences de ressenti concernant le travail à fournir et le contenu des cours. Louisa exprime sa déception face à la teneur des cours :

En fait, j'étais plutôt intéressée par les cours, certains plus que d'autres, mais ça me paraissait logique, je m'y attendais. Mais moi, je suis hyper curieuse, j'aime trop découvrir plein de trucs. Justement, en terminale, j'avais appris à regarder beaucoup l'actualité, à apprendre un peu plein de trucs de partout. Et là, j'avais vraiment un énorme manque. J'avais l'impression qu'on ne me donnait rien à apprendre, quoi. Que c'était très peu de contenu, en fait. C'était juste vraiment hyper insuffisant en termes de contenu. (Louisa, psychologie)

Salomé, qui exerçait un travail en dehors de ces études exprime ses difficultés face à la quantité d'heure de cours en psychologie : « Bah je trouve que c'était beaucoup. Déjà, par rapport à certaines facs, on avait quand même plus d'heures de cours » ; « Je crois qu'on avait entre 20 et 25 [heures]. » (Salomé, psychologie).

Par ailleurs, Élise, aujourd'hui en psychologie dans une autre université nous parle de sa surprise par rapport aux cours dispensés à l'université de Bordeaux, notamment les neurosciences qui selon elles pourraient être abordés plus tard dans la licence en raison d'une certaine difficulté ressentie et des nombreuses notions à maîtriser :

Je ne m'attendais pas à ce qu'il y ait des neurosciences dès le premier semestre de L1. [...] ça m'étonnait que ce soit abordé si tôt, comme ça, d'emblée. Mais c'est bien, enfin, je veux dire, voilà, c'est bien, mais moi, je pense que c'est pas mal d'aborder ça plus tard, une fois qu'on a des bonnes bases dans toutes les disciplines de la psycho en général, parce qu'il faut quand même des notions, des connaissances que je pense qu'on n'a pas forcément. (Élise, psychologie)

À l'inverse, Louisa s'est orientée en psychologie à Bordeaux en raison de la spécificité des enseignements proposés. En effet, l'université de Bordeaux en psychologie étant reconnue pour être axée sur les neurosciences, des savoirs scientifiques :

Parce que, justement, moi, c'était les neurosciences, et j'avais vu qu'à Bordeaux, c'était très axé scientifique, et donc je savais que j'allais faire des maths, des statistiques. Et donc ça, c'était vraiment un plus. Et qu'il y avait justement ce master

de neuropsychologie à Bordeaux, et que c'était plutôt une bonne fac. Donc, j'y suis allée. (Louisa, psychologie)

Se pose à nouveau la question des programmes d'études puisque des étudiants ne paraissent pas toujours informés des savoirs dispensés dans telle ou telle faculté.

3.2.6. En licence 1 d'Économie-gestion

La licence 1 d'économie-gestion combine l'acquisition de savoirs économiques théoriques et la maîtrise d'outils mathématiques et comptables. Les étudiants doivent rapidement s'adapter à une approche analytique. Contrairement à l'économie enseignée au lycée, davantage descriptive et contextuelle, l'université impose une maîtrise des raisonnements mathématiques et une compréhension de modèles économiques. Alexandra est surprise par le contenu de la formation :

En fait, je pensais que c'était plus d'économie, comme on avait vu au lycée, plutôt que de... c'est beaucoup de... ça mélange beaucoup de mathématiques où il y a plein de formules à connaître. Je ne me souviens plus de tous les cours, mais on a fait de la comptabilité en éco-gestion, enfin on a fait plein de choses, je ne pensais pas, enfin tout ce qui est macro-économie ou micro-économie, on a plein de formules et je ne pensais pas que tout était relié comme ça, en fait ça mélange les maths et l'économie, c'est un peu bizarre. Je ne sais pas comment expliquer, mais du coup, non, je ne pensais pas que c'était ça, les cours. (Alexandra, économie-gestion)

3.2.7. En licence 1 d'AES (Administration économique et sociale)

La formation en AES associe droit, économie, gestion, sociologie et sciences politiques. Cette pluridisciplinarité peut être source de difficultés, car elle nécessite une compréhension transversale de plusieurs champs du savoir.

Avec des cours qui plaisent...

Alors, du coup, en AES, comme c'est un mélange de droit en général et d'économie, toute la partie droit ou littérature, comme le droit constitutionnel, la sociologie, même l'histoire des idées politiques, parce que j'avais aussi un peu de politique, tout ça, j'ai vraiment adoré. (Émilie, AES)

... mais des difficultés dans la compréhension de certains.

Et le seul petit bémol dont je me souviens, c'est les cours relatifs aux matières économiques ou mathématiques, parce que là, je ne comprenais rien, tout simplement. [...] Là, je notais juste pour avoir le cours et réviser chez moi. Mais dans les matières un peu mathématiques, les CM, j'y allais juste pour prendre le cours et je ne comprenais rien. Il fallait vraiment, après, que chez moi, je me reconcentre sur le cours. (Émilie, AES)

3.3. En résumé

Le passage à l'université bouleverse profondément le rapport aux savoirs en imposant aux étudiants d'acquérir non seulement de nouvelles connaissances, mais surtout de nouvelles manières d'apprendre et de penser. Chaque discipline universitaire repose sur une matrice spécifique, qui articule contenus, formes pédagogiques et compétences attendues (Millet, 2003 ; cité dans Roiné, 2025). Au-delà de la structuration différenciée des savoirs, les tâches à accomplir, les supports d'études ou encore les techniques de travail diffèrent en fonction des disciplines (Roiné, 2025 ; Tourneur, 2025). Par ailleurs, la diversité des vécus étudiants montre que cette acculturation est loin d'être homogène. En effet, ce processus d'appropriation peut être complexe notamment en raison de l'injonction à l'autonomie de l'étudiant encouragée par certaines logiques pédagogiques comme le degré d'encadrement (Coulon, 1997 ; Roiné, 2025).

4. Rapport aux études

En plus d'une rupture dans le rapport aux savoirs, le passage à l'université implique une rupture méthodologique du travail de l'étudiant. Effectivement, le travail attendu par les enseignants de la part de l'étudiant doit également être revisité par rapport à la méthodologie apprise depuis le lycée.

4.1. Suivi et encadrement

En entrant à l'université, certains étudiants déplorent le manque de suivi de la part des professeurs. Contrairement au lycée, où les élèves sont parfois plus encadrés, reconnus et accompagnés, souvent, les enseignants de l'université ne peuvent pas accorder autant de temps à chaque étudiant notamment en raison de la massification universitaire. Autrement dit, l'augmentation continue du nombre d'étudiants peut rendre l'encadrement ainsi que les interactions étudiants-enseignants encore plus difficiles, notamment en première année de licence où ils sont plus nombreux. Cela accentue le sentiment de solitude et d'anonymat décrit par les étudiants à leur arrivée (David & Melnik-Olive, 2014 ; cité dans Aslett & Roiné, 2024).

Le contraste avec le lycée, où les élèves sont davantage encadrés et accompagnés, peut générer un sentiment d'abandon. Louisa, étudiante en psychologie « ne [s]'était pas rendu compte qu'à la fac, on était aussi laissés à l'abandon, [...] [elle s]'attendai[t] à un peu plus de suivi et [...] [s'est] sentie vraiment très très seule au début de l'année. » (Louisa, psychologie). Paul exprime la même idée lors de son témoignage : « C'est vraiment ça qui m'a surpris avec la fac en général, c'est, comment dire, le fait qu'on est vraiment lâchés, en mode, tenez, débrouillez-vous, il n'y a personne qui va avoir envie de vous aider, quoi. » (Paul, portail Sciences et technologies).

Cette liberté désoriente certains étudiants qui ne se sent pas à l'aise avec ce cadre pédagogique moins directif :

Mais après, c'est aussi la liberté. Je pense que la fac ne me convient pas. Très sincèrement, en tout cas, telle que je l'ai vécue, elle ne me convient pas parce qu'il n'y a aucun accompagnement pédagogique, à part à notre demande. Et c'est peut-être ça qui m'a perdue. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Le manque de d'accompagnement dans les études, l'autonomie requise le fonctionnement universitaire, peuvent ainsi nuire à la capacité de projection dans le cursus comme en témoigne Élise :

Je me suis dit qu'il fallait que je trouve un truc qui me plaît. Et je me suis dit que peut-être que le système de fac, ce n'était pas forcément adapté à moi, étant donné qu'il n'y a aucun cadre. (Élise, psychologie)

4.2. Découvrir de nouvelles attentes et une nouvelle méthodologie

Au-delà de la question du suivi, l'entrée à l'université impose aux étudiants un bouleversement profond dans la nature même du travail attendu. Comme le souligne Coulon (1997), « la caractéristique commune de tout passage à l'enseignement supérieur, qui touche toutes les universités et toutes les disciplines, est l'apprentissage du travail autonome. Il est d'autant plus difficile qu'il n'y a pas, comme au lycée, de consignes de travail claires. » (p. 193). Au lycée, les professeurs encadrent étroitement le travail demandé, en donnant des indications sur le contenu, la forme et le délai. À l'université, cet encadrement disparaît, « il n'y a plus de cahier de textes » (p. 193) et « personne ne vous impose un travail en continu » (p. 194). Cela suppose de la part des étudiants une réorganisation totale de leurs pratiques.

L'importance de construire une méthodologie de travail personnelle apparaît comme une nécessité pour s'en sortir : « *même si tu comprends les cours, ce n'est pas suffisant. Il faut avoir la méthodologie, il faut avoir tout ça.* » (Samia, droit).

Paul évoque les conséquences de ce manque d'encadrement sur la perception de la charge de travail. En effet, même si le travail en lui-même peut être comparable à celui du lycée, sans accompagnement, la charge paraît plus lourde :

En fait, je trouve que c'était pareil qu'au lycée. Mais le fait de ne pas être encadré, du coup, c'est plus dur. Du coup, la charge est plus grande, on va dire. Même si on demande plus ou moins la même quantité de travail, vu qu'on est beaucoup moins encadré, ça demande plus de travail. (Paul, portail Sciences et technologies)

Des étudiants expriment ce choc initial lié à l'absence d'indications précises sur l'organisation du travail universitaire. L'université est un environnement dans lequel il faut s'autoréguler, sans accompagnement prévu, et les étudiants se retrouvent directement « *lancés dans le grand bain* » (Ismaël, portail STAPS) sans mode d'emploi :

Il n'y a pas de moment où on se dit : « Ok, là, il faut que je bosse tout seul chez moi, il faut que je sache exactement comment organiser mon travail, comment organiser ma méthodo, comment organiser... » C'est dur. (Hugo, droit)

De plus, le manque de consignes explicites et d'indications de la part de certains enseignants concernant les attendus ou la méthodologie spécifique aux exercices universitaires accentue ces difficultés d'adaptation, particulièrement lors des premières semaines :

Alors moi, je n'avais rien compris au début, [...] j'étais complètement à côté de la plaque, je pense, les premières semaines. Et je ne comprenais pas. Et je pense aussi que les professeurs expliquaient mal. [...] je n'avais jamais entendu parler de la fac, et je sais que, notamment, le premier TD qui a été posté, le fait que le prof ne nous dise

pas de le faire, je ne savais pas qu'il fallait le faire. [...] Pareil, notamment, je repense aux TD de droit que je pouvais avoir, à la manière d'écrire une dissertation ou quoi que ce soit. Je trouve que j'ai relativement compris la méthodologie assez tard. (Émilie, AES)

Même lorsque des éléments méthodologiques sont transmis, ils restent souvent très généraux et difficiles à s'approprier.

Si, on avait une méthodo qui nous avait été donnée, qu'on avait faite. Mais comme plein de méthodo en fait, elle était très, très, très, très, très, très macro. Et du coup, bon, d'accord, ok, je suis censé faire thèse, antithèse, synthèse, super, mais ça veut dire quoi, de faire ça ? Comment est-ce que je suis censé le construire ? Et là-dessus, j'ai eu du mal. (Hugo, droit)

Cette rupture méthodologique, combinée à l'absence d'accompagnement spécifique, expose les étudiants à un processus d'acculturation solitaire, où chacun doit trouver sa propre méthode de travail.

4.3. Apprendre à gérer sa prise de notes

La prise de notes en cours magistral constitue un exemple concret de ces nouvelles compétences à acquérir. Elle apparaît comme un exercice complexe qui mobilise plusieurs compétences simultanées, telles que l'écoute, la compréhension, la sélection et la transcription rapide. Cette activité, pourtant essentielle à la construction du savoir universitaire, suppose un apprentissage progressif mais n'est pas toujours explicitée par les enseignants : « *Puis la prise de notes, c'est pareil. Il n'y a personne qui nous briefe vraiment sur comment faire des bonnes prises de notes.* » (Hilda, portail Sciences et technologies).

Une étudiante exprime ses difficultés liées à cette technique lors de son arrivée à l'université, nécessitant un temps d'adaptation :

Ne serait-ce que la prise de notes en amphi ou des choses comme ça, je ne m'étais pas du tout préparée. Moi, je suis arrivée, je n'avais pas d'ordinateur, je marquais à la main ou quoi que ce soit. Même s'il y en a qui préfèrent, moi, j'ai galéré. Donc j'ai essayé de m'adapter sur le moment. (Émilie, AES)

Par ailleurs, le discours professoral en CM présente une structure particulière mêlant énoncés primaires et secondaires, souvent ponctuée de digressions et de parenthèses, qui visent autant à apporter des précisions qu'à offrir aux étudiants un temps de latence propice à la prise de notes (Parpette & Bouchard, 2003). Comme le note Parpette, ce temps pourrait être silencieux, mais « *notre culture pédagogique s'en accommode mal, d'où ces procédés d'occupation de l'espace sonore* » (Parpette, 2002, p. 263).

La multiplication des supports de présentation (diapositives chargées, débit de parole soutenu) peut rendre particulièrement difficile la prise d'information :

Et je trouvais ça super dur de garder une trace de quelque chose et que ça ait du sens. [...] je me concentrais sur essayer de garder une trace, prendre des notes ou je ne sais quoi, mais en fait, je ne comprenais rien parce que j'essayais d'aller vite et que si jamais je relisais mes notes, je ne comprenais rien du tout. [...] Je ne savais pas du tout

comment faire pour gérer entre le débit de parole du prof et les énormes diapos complètement chargées. Je pense que j'avais aucune idée de comment on fait, j'avais aucune méthodologie de travail, de prise de notes et tout ça. Enfin, pourtant, si à la base, en prise de notes, je n'étais pas mauvaise, mais en fait, basée que sur la voix, sur un discours oral. Et comme là, il y avait les énormes diapos et que j'essayais de comprendre ce qu'il y avait écrit dessus, c'était... Voilà. Je n'y arrivais pas, mais je pense que ça, c'est quelque chose qui s'apprend. (Élise, Psychologie)

Ce déséquilibre entre le rythme de transmission et la capacité de réception étudiante nécessite des ajustements techniques. Comme le montre Branca-Rosoff (2006), les étudiants doivent nécessairement opérer une réduction du discours : ils suppriment les digressions (réduction textuelle), éliminent les répétitions (réduction syntaxique) et abrègent les mots (réduction lexicale). Ces ajustements, indispensables pour suivre le cours, demandent des compétences que tous les étudiants de première année ne maîtrisent pas encore : « *j'écrivais tout, je n'arrivais pas à synthétiser.* » (Salomé, psychologie). En effet, certains témoignages décrivent ce temps d'apprentissage, où à l'arrivée leur prise de notes était peu efficace par rapport au rythme universitaire :

Il y a eu une évolution. [...] je n'ai pas été habitué à faire des abréviations quand on écrivait dans mon lycée. J'imagine que ça se faisait plus en L, mais en S, à part tout ce qui était chimie, maths, il y avait quelques raccourcis. Je n'ai pas été habitué à ça, donc la prise de notes rapide, elle n'était pas folle chez moi. Par contre, ma vitesse pour taper sur un clavier ça allait, donc je suis vite passé sur l'ordinateur. (Vincent, Droit)

Au départ, j'ai beaucoup fait mot-à-mot. Et après, j'ai utilisé des mots-clés, des abréviations, donc après, j'ai un peu fait ça. Mais je pense que ce qui m'a plombée dans ma prise de notes, c'est que je n'arrivais pas à trouver... Après mon cours, tu vois, le soir en rentrant chez moi, je ne me repençais pas dessus. Enfin, je ne remettais pas bien en forme pour que je puisse le relire après. (Hilda, portail Sciences et technologies)

Ces extraits rappellent le type de posture estudiantine étudiée dans les travaux de Barry (2018), une posture s'apparentant à une retranscription littérale à l'image d'un « pilote automatique », et dont les effets ne sont pas sans lien avec la réussite académique. En effet, Barry montre que « les prises de notes rédigées de manière stricte correspondent ensuite à des copies "décousues" ($\chi^2 = 7,9$; ddl = 2 ; p. = .02). En d'autres termes, l'étudiant qui prend en notes un maximum d'informations, recopiant presque mot pour mot ce que dit l'enseignant (par des phrases complètes, sans abrèger, sans schématiser) aura tendance à rédiger des copies faiblement cohérentes, à cataloguer des idées sans lien, qui se répètent, ou qui ne répondent pas au sujet. » (Barry, 2018).

4.4. Organiser son étude et gérer une nouvelle temporalité

Au-delà des techniques spécifiques, c'est l'organisation globale du travail qui doit être repensée. D'après l'enquête de Boyer et Coridian (2001), l'enseignement supérieur repose sur l'idée que le « travail personnel que doit effectuer l'étudiant [...] doit être régulier, c'est-à-dire quasiment quotidien, débiter avec les premiers cours et ne jamais se relâcher ». Pour

beaucoup d'enseignants, « le temps de travail personnel doit être au moins égal au temps de cours » (p. 151), soit environ 20 heures hebdomadaires. Cette exigence de « curiosité intellectuelle » et d'autoformation est rarement accompagnée explicitement, renforçant les inégalités selon l'expérience scolaire antérieure des étudiants.

Élise, étudiante en psychologie, explique ses difficultés à s'approprier ces codes universitaires, qu'elle justifie notamment par les conditions de sa scolarité passée, ponctuée d'absences et de cours à distance : « *Je n'étais pas allée en cours vraiment depuis très longtemps. Et donc, je ne savais pas du tout comment m'y prendre.* » (Élise, Psychologie). Néanmoins, elle tente de compenser par un travail personnel à l'aide de supports extérieurs pour acquérir des bases :

Par contre, je lisais des bouquins de moi-même, je regardais des vidéos, des sites et tout ça. J'essayais d'apprendre des trucs par moi-même, mais je pense que j'apprenais des trucs qui n'étaient absolument pas directement ce qu'on faisait en cours. C'était des trucs beaucoup plus généraux, etc. (Élise, Psychologie)

Pour des étudiants peu habitués à fournir un travail personnel soutenu au lycée, cette transition est vécue comme un véritable « choc » :

Alors, pour moi, le souvenir que j'en ai, ça a été vraiment un gros choc, parce que, du coup, je n'avais jamais travaillé de ma vie dans ma scolarité, on va dire. Et au début, c'est vrai que je l'ai très, très mal vécu, parce que je me sentais un peu comme si j'étais lâchée toute seule. Il n'y avait personne pour me rattraper si je tombais ou si je me cassais la gueule. Et c'était assez compliqué. (Émilie, AES)

L'importance de ce travail personnel constitue une découverte : « *Après, c'est plus au niveau du travail perso. Là, tu te dis : "Ok, donc là, en fait, il faut bosser vraiment énormément par rapport au lycée". Tu dois reprendre tes cours, les retravailler, tout ça.* » (Salomé, psychologie).

Maxime, en Sciences de l'éducation et de la formation au moment de l'entretien, témoigne de ses difficultés en lorsqu'il était en licence 1 de STAPS. Il a dû apprendre une nouvelle manière de réviser, de travailler ses cours par rapport à ses habitudes acquises au lycée, pour s'affilier à l'étude universitaire :

Parce que je suis arrivé à la fac en me disant que je vais travailler comme au lycée, donc j'avais exactement la même façon de travailler. Et en fait, je me dis que non, ça ne sert à rien. Parce que du coup, vu que les exigences ne sont pas pareilles et que les cours ne sont pas pareils, il ne faut pas que je garde ma manière de travailler du lycée, mais la transposer à la fac. (Maxime, STAPS)

Il poursuit en expliquant comment sa méthode initiale était « inefficace » et génératrice de surcharge :

C'est moi qui me rajoutais une charge de travail tout seul. Parce que justement, la méthode que j'avais, elle était inefficace et ça ne servait à rien. Des fois je passais quatre heures à réécrire un cours de dix pages. Forcément, en deux heures, t'écris beaucoup, t'écoutes beaucoup, et je passais quatre heures à tout réécrire. Mais c'était ma façon, à ce moment-là, de bosser. (Maxime, STAPS)

Par ailleurs, le décalage entre les attentes implicites de l'université et les habitudes du secondaire engendre chez certains étudiants un sentiment d'inadéquation :

Et en fait, c'est à ce moment-là que je me rends compte que le problème, depuis le début, ce n'est pas la matière, que j'essaye de faire à la fac, mais c'est la fac. Moi, qui ai été habitué à juste écouter en cours et très peu travailler chez moi, la fac, ce n'est pas fait pour moi. Je n'arrive pas. Je ne comprends pas pourquoi je n'y arrive pas.
(Hugo, droit)

4.5. En résumé

Ainsi, ces témoignages illustrent le passage d'un système où les élèves sont suivis de près par leurs enseignants à un fonctionnement où l'autonomie devient une nécessité. Effectivement, la transition lycée-université marque une transformation profonde du cadre pédagogique, tant dans l'organisation des enseignements que dans les rôles attribués aux étudiants. L'autonomie est valorisée, mais elle s'accompagne d'un faible encadrement, notamment en première année de licence où les effectifs sont au plus haut.

Sur le plan méthodologique, l'entrée à l'université marque une rupture nette avec les habitudes de travail antérieures. L'absence de consignes précises, la liberté dans la gestion du temps et l'implicite des attentes universitaires demandent une capacité d'auto-organisation. La construction d'une méthodologie de travail personnelle, bien que centrale pour réussir, est rarement accompagnée et devient un apprentissage sur le tas. Les difficultés s'accroissent lorsque les étudiants n'ont pas été habitués à un travail régulier ou n'ont pas acquis les codes implicites du supérieur.

Les compétences techniques, comme la prise de notes en particulier dans les cours magistraux, constituent des apprentissages spécifiques qui mobilisent des savoir-faire rarement enseignés explicitement. Les étudiants doivent faire face à un rythme rapide, des supports parfois surchargés, et développer des stratégies de réduction et de synthèse de l'information.

Enfin, les étudiants doivent s'adapter à une nouvelle temporalité : le travail personnel, considéré comme équivalent voire supérieur au temps de cours, constitue un prérequis pour s'affilier à l'enseignement supérieur. Cette exigence, souvent implicite, crée un fossé important avec les habitudes du secondaire.

Coulon (1997) rappelle combien cette rupture est brutale pour les nouveaux entrants. La « brusque liberté, voire le désœuvrement » (p. 71) qu'expérimentent certains étudiants à leur arrivée à l'université constitue une véritable source de déstabilisation. « La relation pédagogique avec les enseignants du supérieur est en général extrêmement réduite, même lorsqu'il s'agit de travaux dirigés en petits groupe » (p. 4). Alors que le secondaire était encore marqué par la prise en charge étroite des élèves, l'entrée dans le supérieur ouvre sur un espace d'anonymat, où l'étudiant doit construire simultanément de nouveaux repères sociaux, « un nouveau rapport au savoir » (p. 4) et une identité universitaire.

5. Conclusion

La transition du lycée à l'université constitue une rupture multidimensionnelle : pédagogique, logistique, méthodologique, sociale, épistémique, voire culturelle. Comme le rappelle Coulon (1997), « si les échecs et les abandons sont nombreux au cours de la première année, c'est

précisément parce que l'adéquation entre les exigences universitaires, en termes de connaissances, et les habitus des étudiants, qui sont encore des élèves, n'est pas réalisée » (p. 2). Autrement dit, la réussite universitaire ne repose pas uniquement sur la maîtrise des savoirs disciplinaires ; elle suppose une reconfiguration plus large du rapport au savoir, du rapport au travail, mais aussi du rapport aux autres.

L'étudiant nouvellement arrivé doit progressivement s'affilier à un nouvel univers aux codes implicites : interpréter des attentes peu explicitées, comprendre des consignes parfois floues, organiser son travail de manière autonome et constante. Il ne s'agit donc pas seulement d'assimiler des contenus, mais d'adopter une posture intellectuelle spécifique à l'univers académique, de rentrer dans la culture universitaire. Comme le souligne Coulon (1997), « s'affilier au monde universitaire serait donc, du point de vue intellectuel, savoir identifier le travail non demandé explicitement, savoir le reconnaître et savoir quand l'accomplir. Pour réussir, il faut comprendre les codes du travail intellectuel, cristallisés dans un ensemble de règles souvent informelles et implicites, être capable de voir la "praticité" du travail demandé, et savoir le transformer en problème pratique » (p. 211).

Dans ce contexte, la massification de l'enseignement supérieur vient complexifier encore cette transition. L'université contemporaine impose aux nouveaux entrants de se forger une place dans un espace souvent impersonnel, où les repères relationnels hérités du secondaire (proximité avec les enseignants, sociabilité de classe) disparaissent. L'anonymat, l'autonomie contrainte, l'incertitude face aux attentes institutionnelles constituent autant de défis qui fragilisent les parcours.

Ce rapport de recherche vient alors interroger la manière dont nous saisissons la « réussite » à l'université, et, par effet miroir, l'échec. Car que signifie « réussir » aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ? Dans certains pays comme le Canada, la tendance consiste à élargir la focale pour ne plus réduire cette réussite à la seule obtention du diplôme. On parle ainsi de plus en plus de *Student Experience* : une approche plus globale qui s'intéresse à ce que vivent les étudiants à l'université, au-delà des résultats académiques (Beaumat, 2023).

Dans cette perspective, il est particulièrement pertinent d'articuler les apports des grandes enquêtes quantitatives – utiles pour mesurer des taux d'accès, de réussite académique ou de décrochage, à ceux d'approches qualitatives, comme celle mobilisée ici, qui donnent la parole aux étudiants eux-mêmes. C'est cette complémentarité qui permet d'affiner notre compréhension des trajectoires étudiantes, en explorant leur sens, leur vécu, leurs bifurcations.

Comme l'explique Michaut (2023), il convient en effet de différencier la « réussite académique », entendue comme performance mesurable, de la « réussite étudiante », plus qualitative, plus sensible, plus subjective, qui inclut l'adaptation, l'intégration, le sentiment d'avoir trouvé sa place. Ces deux dimensions recouvrent des réalités différentes, mais complémentaires. Ainsi, afin d'en rendre compte, il paraît pertinent de croiser ces méthodologies et ces approches, en mettant la voix des étudiants au cœur de l'analyse.

Comprendre ces enjeux permet de mieux saisir pourquoi l'accès à l'université ne garantit en rien une affiliation effective au monde universitaire. Ce processus d'acculturation est long, inégal et semé d'obstacles.

Partie 2. La question du choix des études

Avant d'intégrer l'enseignement supérieur, se pose la question cruciale de l'orientation, puisque les étudiants sont invités à formuler des vœux d'orientation. Ce moment, même s'il semble s'inscrire parfois dans une continuité scolaire, n'en demeure pas moins un passage fondamental qui prépare une période de changement important et peut être source de doutes et d'incertitudes. Pour certains, ce choix prend la forme d'un projet construit, mûri, structuré ; pour d'autres, il peut refléter des compromis, une orientation par défaut, ou s'inscrire dans une logique de transition. En prenant en compte le caractère flou, souvent évolutif, des projets d'études, nous cherchons à comprendre les ressorts des ruptures en licence 1 afin d'éclairer les logiques d'affiliation ou de désaffiliation à travers le prisme de l'orientation universitaire. Ainsi, comment les étudiants conçoivent-ils leur orientation ? Quels sont les éléments qui ont influencé leur choix de filière ? Dans quelle mesure l'adéquation de l'orientation est-elle un facteur de persévérance ou de sortie des études ?

1. Un choix d'étude initialement motivé par des projets, un intérêt pour la discipline

Certains étudiants arrivent à l'université avec un projet clair, structuré par des expériences antérieures ou encore par une forte motivation pour une discipline ou un métier. Ces choix, soutenus par une forte intentionnalité, révèlent un engagement dans une trajectoire que l'étudiant tente de s'approprier. Selon Coulon (1997), « une perspective, ce n'est pas seulement des idées et des croyances, elle est fondée d'abord sur une intention d'action qui sera la manifestation d'un choix. Être étudiant est une situation choisie, c'est s'engager dans un projet d'action qui s'énonce sous la forme : faire des études. Les entreprendre sans avoir de perspective conduit à l'échec. » (p. 71-72). Ainsi, pour cet auteur, avoir un projet qui donne sens au parcours limiterait les risques de ruptures et permettrait donc de favoriser l'engagement dans les études.

Parfois, cette construction du projet peut émerger dans des contextes non scolaires, à partir d'un intérêt développé dans la sphère des loisirs. C'est le cas de Vincent, en reprise d'études, pour qui la curiosité pour le droit naît d'une pratique du jeu de rôles en ligne, nourrie ensuite par des lectures, une sensibilité à l'actualité et une volonté de contribuer à la société :

Dans cette période-là, je faisais beaucoup de jeux de rôle en ligne. Et ce qui me motivait, c'était tout ce qui était loi, droit, tout ça. [...] Donc mes jeux vidéo et mes jeux de rôle m'ont éveillé une certaine curiosité pour le droit. Du coup, j'ai fait de la lecture, je me suis intéressé à l'actualité, puis il faut savoir aussi que j'aime beaucoup être utile à la société, c'est quelque chose que j'aimerais faire. Et pour moi, le droit est un moyen d'y parvenir. (Vincent, reprise d'études)

De plus, l'étudiant se projetait sur les débouchés possibles de ces études :

Mon Everest à moi, c'était de devenir magistrat, plutôt procureur. Sinon, en plus bas, il y avait tout ce qui était inspection du travail, ou ce genre de choses, même juriste, tout simplement consultant juriste, ça m'intéressait. (Vincent, reprise d'études)

Dans cette même logique, certains étudiants sont également motivés par un engagement personnel qui les amène à identifier précisément les compétences nécessaires à leurs projets. Par exemple, Karine justifie son choix d'aller en droit par un engagement associatif. En effet, elle identifie les compétences qui lui manquent pour réaliser son projet :

Je voulais monter un centre d'hébergement d'urgence spécifique aux femmes. Et avec la spécificité qu'il serait entièrement [accessible aux] PMR [personnes à mobilité réduite], avec la possibilité d'accueillir les animaux. [...] Et en commençant à monter le truc, je me suis rendu compte qu'il me manquait des notions juridiques conséquentes. Donc je me suis dit, avec le travail, avec la fac, je vais m'en sortir, je vais me lancer dans une licence en droit. (Karine, reprise d'études)

Des étudiants arrivent en licence avec un haut degré de projection dans leur avenir professionnel et leur poursuite d'études, en lien direct avec une discipline choisie. Ainsi, Paul envisage de devenir enseignant en physique-chimie : « *Mon objectif, c'était d'avoir la licence de physique et ensuite de partir en master pour devenir professeur de physique-chimie en collège et lycée.* » (Paul, néo-bachelier, remise à niveau scientifique – L0) De la même manière, Louisa, en choisissant la licence de psychologie, anticipe déjà sa future spécialisation en master, ce qui témoigne d'une connaissance approfondie des débouchés et d'une motivation importante.

C'était le domaine de la psychologie, c'était pour faire des neurosciences, enfin, de la neuropsychologie. [...] J'avais déjà mon idée de master, tout ça. J'étais hyper claire sur ce que je voulais faire. (Louisa, néo-bachelière)

Pourtant, même lorsque le choix d'orientation apparaît comme le produit de réflexions construites ou encore de projections futures bien établies, nos données révèlent que cela ne semble pas toujours suffire pour faire adhérer les étudiants. En effet, l'adhésion des étudiants à une filière ne semble pas reposer uniquement sur un projet d'étude ou professionnel, puisqu'en pratique, le monde universitaire, la filière choisie ou encore les conditions d'exercice peuvent être bien différentes des attentes des étudiants (Rivat, 2025). Comme le souligne Coulon (1997), « la représentation qu'ils se font de certains cursus joue un grand rôle dans le choix des étudiants » (p. 122).

Nous pouvons noter également que l'intentionnalité du choix, les informations dont les étudiants disposent pour faire leurs choix, dépendent des ressources auxquels ils ont accès et qui sont inégalement réparties selon l'origine sociale et scolaire.

2. L'absence de projet construit ou le flou décisionnel

Certains de nos enquêtés entrent dans l'enseignement supérieur sans idée précise de ce qu'ils souhaitent faire. Dans ces cas, le choix disciplinaire ne répond « véritablement ni à une finalité professionnelle, ni à la manifestation d'une "vocation", mais s'inscrit simplement dans la logique de déroulement d'un cursus » (Galland et Oberti, 1996, p. 36). C'est notamment ce que traduit le témoignage d'Émilie, inscrite en licence d'AES : « *Je ne savais même pas si je voulais aller en licence. J'ai juste fait ça parce que je ne sais pas. C'était comme ça.* » (Émilie, néo-bachelière) Ce faible degré d'intentionnalité dans le choix, caractérisé par une absence de

motivation claire et une inscription quasi-mécanique dans l'enseignement supérieur (« *c'était comme ça* »), peut être un facteur de désengagement.

Des étudiants témoignent de situations révélant une forme d'incertitude sur l'avenir. C'est le cas d'Ismaël, orienté en IUT Informatique à la sortie du baccalauréat, qui s'est ensuite réorienté au second semestre en licence 1 de STAPS qu'il a recommencée l'année suivante : « *J'étais un peu dans le flou. Honnêtement, je ne savais pas du tout ce que je voulais faire.* » (Ismaël, IUT Informatique, réorienté puis redoublant en STAPS) En effet, la construction d'un projet clair et défini est un processus long avec des ajustements ou même de nouvelles aspirations qui peuvent émerger. Pour Hilda, l'absence de ligne directrice, de « *projet défini* », a été une source de désorientation dans une institution qu'elle considère comme peu aidante sur cet aspect, ce qui a entre autres conduit à son désengagement progressif :

Quand on se lance à la fac, on ne sait pas où est-ce qu'on va. Clairement, il faut vraiment avoir un projet défini avant d'y aller, je pense. Je pense que c'est là où je n'ai pas été motivée. Je n'ai pas eu de projet très défini. Et je ne me suis pas dit, après la fac, je vais aller dans telle direction et dans telle direction. Et quand j'ai essayé de réfléchir à ça, j'avais du mal à me projeter. [...] Donc, je pense que c'est ça qui m'a un peu bloquée. (Hilda, néo-bachelière)

Par ailleurs, Hugo, après avoir tenté trois filières différentes, exprime ses difficultés à faire des choix, notamment en raison d'une difficulté à se projeter et parce qu'il aimerait explorer plusieurs disciplines.

Je ne savais pas ce que j'allais faire derrière. C'est quelque chose qui va se retrouver assez souvent. Je ne savais pas ce que je voulais faire parce que j'avais la chance d'être bon dans plein de trucs. Du coup, je voulais faire plein de trucs et j'ai toujours envie de faire plein de trucs. Et le problème, c'est qu'on n'a qu'une vie et que c'est compliqué. Il faut faire des choix et je n'y arrivais pas. (Hugo, réorienté : L1 S1 biologie, S2 histoire, redoublement L1 histoire, L1 droit)

La transition du lycée vers l'enseignement supérieur peut être vécue comme une période de doutes, parfois en raison du manque d'informations concrètes à propos du postbac. La première année de licence peut également être vécue comme une période d'essai où l'on teste une voie « *inconnue* » :

Je savais que c'était un domaine qui m'intéressait. Je n'avais pas forcément trop creusé parce qu'on n'avait jamais eu de cours là-dessus. Je me lançais aussi un peu dans l'inconnu quand même, parce que je n'[...]avais jamais vraiment fait [de psychologie]. Tout ce que je connaissais, c'était moi personnellement qui étais allée gratter un peu des petites informations. (Louisa, néo-bachelière)

Ce manque de projection, ne pas savoir à quoi les études vont servir, peut rendre difficile la poursuite d'études dans la filière entreprise et peut donc fragiliser l'engagement de l'étudiant. En effet, « en l'absence de perspectives, pourquoi continuer, pourquoi consentir des sacrifices importants ? » (Coulon, 1997, p. 129). Dit autrement, ces inscriptions par défaut ou sans réelle conviction peuvent se traduire en orientation subie et peuvent être propices à un désengagement rapide.

Par ailleurs, nombreux sont ceux qui pointent le manque d'informations ou de soutien institutionnel, renforçant l'impression de choisir au hasard, à partir d'informations théoriques, de représentations partagées par autrui ou trouvées sur internet. Selon Galland et Oberti (1996), « ce choix assez aléatoire, qui laisse place à beaucoup d'improvisation et de tâtonnements, ne permet pas aux étudiants qui sont engagés dans des filières peu sélectives de construire rapidement un projet universitaire et professionnel précis et cohérent » (p. 39).

3. Un manque d'accompagnement à l'orientation

Nombre d'étudiants expriment un sentiment d'abandon dans leur processus de choix. L'information sur les formations est souvent jugée insuffisante ou trop théorique. Galland et Oberti (1996) soulignent que les enseignants du secondaire « jouent un rôle assez modeste dans ce domaine » et que « beaucoup d'étudiants déclarent souffrir d'un manque d'informations » (p. 36-37).

En effet, des étudiants évoquent l'absence d'aide pour faire ces choix d'orientation. Matéo aurait souhaité bénéficier de plus d'accompagnement et souligne sa méconnaissance de la réalité universitaire :

Au lycée, il y a très peu d'accompagnement. Faut regarder toi-même les plaquettes du site l'étudiant.fr. Je me suis renseigné tout seul, mais c'est vrai que quand tu es sur le terrain face à la réalité, c'est complètement différent. J'aurais peut-être voulu un peu plus d'accompagnement. (Matéo, néo-bachelier)

Plusieurs étudiants n'ont pas eu recours à un conseiller d'orientation pour faire leur choix d'études : « Non, je n'ai pas eu de conseiller d'orientation » (Marie, néo-bachelière, bac français puis américain). Toutefois, d'autres, comme Louisa, ont choisi de consulter un conseiller d'orientation privé pour les aider, les éclairer dans leurs choix de formation. À nouveau, la question des ressources dont disposent les étudiants, en l'occurrence les ressources financières (puisque'il s'agit d'un conseiller d'orientation privé), apparaît : ceux issus de familles qui disposent d'un capital économique plus élevé peuvent solliciter une aide supplémentaire pour les aider dans leurs choix.

J'ai vu un genre de conseiller d'orientation un peu privé. J'ai fait des visios, justement, vraiment, pour m'aider [...] j'avais besoin de creuser un peu plus loin. J'étais vraiment hyper perdue sur mon orientation. (Louisa, néo-bachelière)

La faible lisibilité des débouchés, accentuée par la multiplication des filières et des parcours possibles, contribue à rendre ce moment d'orientation particulièrement complexe (Galland & Oberti, 1996). De plus, le manque de lisibilité des curricula rend difficile la projection dans une filière en particulier. Ainsi, « comment faire, en effet, pour choisir et s'inscrire dans une discipline lorsqu'on manque d'informations ? » (Coulon, 1997, p. 40). À nouveau, parfois, le décalage ressenti par des étudiants entre l'idée qu'ils se font de certaines filières et la réalité, révèle l'importance cruciale de l'accompagnement à l'orientation et de la transparence sur les contenus et les méthodes pédagogiques. Une meilleure lisibilité des formations et une confrontation précoce aux réalités universitaires pourraient permettre aux étudiants de construire des attentes plus réalistes, et favoriser ainsi une meilleure affiliation à l'enseignement supérieur.

Ainsi, le déficit d'accompagnement renforce les inégalités : ceux qui disposent de ressources familiales ou financières peuvent pallier cette carence, tandis que les autres essaient une discipline pour « voir ce que ça donne » (Coulon, 1997, p. 124).

4. L'influence des proches dans la prise de décision : entre inspiration et pression

Loin d'être un processus strictement individuel, l'orientation se construit dans un environnement social qui conditionne les représentations et les possibilités d'action. La famille, les enseignants, ou encore les cercles amicaux jouent un rôle important dans les trajectoires, et peuvent ainsi soutenir, prescrire ou encore contraindre la décision. Ainsi, la trajectoire empruntée est souvent influencée par plusieurs paramètres extérieurs. Coulon (1997) insiste sur cette dimension hétéronome de l'orientation, qui se fait « au hasard de rencontres, d'influences diverses de la part des camarades du lycée, des réflexions de professeurs, des remarques des parents » (p. 123-124).

Clémence, qui avait une idée de métier, s'est laissée porter par les conseils de son entourage et de ses professeurs :

Ma cousine avait fait sociologie [...] elle était vraiment très passionnée par ses études. [...] Et une prof de mon lycée m'avait dit qu'effectivement, la socio pouvait être une éventualité pour devenir professeure des écoles. (Clémence, néo-bachelière)

Certaines décisions se prennent donc sous l'effet de recommandations croisées, entre aspirations familiales et injonctions contradictoires, comme le montre le témoignage d'Emma, qui a finalement opté pour la psychologie :

Mon père me poussait à aller dans le commerce, parce que pour lui, le plus important, c'était les débouchés. Et ma mère me poussait à aller en psycho, parce que pour elle, le plus important, c'était le choix du cœur. (Emma, reprise d'études)

J'ai mon oncle qui est psychiatre, donc lui, c'est plus médecine. Mais il m'a raconté son expérience de psychiatre. Et ma mère avait fait des études de psychologie à l'époque. (Emma, reprise d'études)

Ces tensions familiales apparaissent également dans le récit de Matéo, pour qui la décision est co-construite avec parents et enseignants dans une logique d'encouragement :

J'y avais réfléchi avec mes professeurs [...] Ils m'avaient dit que le droit, ce serait bien pour moi [...] puis j'y avais réfléchi avec mes parents, on s'était dit que c'était un bon choix. (Matéo, néo-bachelier)

Par ailleurs, Coulon (1997) exprime l'idée selon laquelle nombre d'étudiants construisent leur projet sur la base d'un imaginaire du monde universitaire, forgé à partir de sources d'information hétérogènes et parfois erronées : les rumeurs circulant dans les lycées, les récits de proches, les discours d'enseignants ou de conseillers. Or, « cette incertitude, ce flou de la représentation, est pour beaucoup dans les abandons massifs ou dans les réorientations extrêmement nombreuses qu'on constate au cours du premier cycle de toutes les disciplines dans toutes les universités françaises » (Coulon, 1997, p. 122).

L'influence d'autrui (famille, enseignants) peut jouer un rôle ambivalent : elle peut parfois stimuler la réflexion ou apporter du soutien, mais également se dresser en injonction. Parfois, l'orientation peut alors être subie de manière plus ou moins intense selon le rôle et l'importance de ce choix aux yeux des parents ou des proches de l'élève. Dans certains cas, il s'agit de faire un choix stratégique qui soit le meilleur possible. En d'autres termes, certains parents qui souhaitent la « réussite », entendue comme l'accès à une voie socialement prestigieuse, encouragent vivement une orientation particulière, souhaitée ou souhaitable pour ce qu'elle représente et ce qu'elle apporte visiblement sur le plan social. Cette aspiration à un certain avenir professionnel peut être entendue et acceptée pour des élèves ; pour d'autres, elle peut être vécue comme une véritable contrainte.

Ainsi, certains étudiants se retrouvent à négocier leur autonomie face à des attentes familiales fortes, parfois dans des contextes conflictuels. C'est notamment le cas d'Aïcha, contrainte d'adopter une orientation contre son gré : d'abord en prépa INP (Instituts nationaux polytechniques), elle finit par se réorienter en Sciences et technologies. Au moment de l'entretien, elle effectue ses études à distance en licence 3 de Sciences et technologies, ainsi qu'en licence 2 de Sociologie :

Je n'ai pas trop choisi. Encore une fois, c'était un peu le truc de mon père, ce qui m'a bien saoulée [...]. Après, j'ai fait en sorte que ça change. Mais oui, il y avait encore un truc vraiment de pression. [...] Mais bon, il y a un moment, [...] il n'avait pas trop le choix, mais du coup, il a quand même voulu contrôler ce que je faisais après. Donc, moi, j'hésitais entre les deux, disons. Enfin, en réalité, je voulais beaucoup plus faire socio. (Aïcha, prépa INP, puis réorientée en Sciences et technologies)

Il ne m'a pas trop laissé le choix, c'est-à-dire qu'il me disait que c'était hors de question socio et tout. Et après, en essayant de me convaincre, parce que bon, il faut quand même essayer de faire comme si c'était un peu mon choix [...]. Donc c'était pareil, un choix un peu par défaut. Mais au final, j'ai trouvé du sens. (Aïcha, prépa INP, puis réorientée en Sciences et technologies)

Le poids des proches et de l'environnement social est important dans la prise de décision des élèves. En effet, la parole des parents, des enseignants ou des amis influence fortement certains choix d'orientation. Cela témoigne de logiques d'hétéronomie dans la prise de décision, l'influence des proches pèse ainsi sur la liberté de choix et peut créer des tensions identitaires lorsque le projet prescrit ne correspond pas au désir de l'étudiant. Ainsi, pour certains, la première année de licence est l'occasion de se construire une autonomie vis-à-vis des injonctions familiales, et trouver sa propre voie.

5. Des projets détournés ou compromis par le système de sélection

Dans certains cas, les projets d'études construits de manière claire se heurtent à la réalité du système d'affectation et à ses logiques sélectives. La plateforme Parcoursup, qui permet de candidater à la plupart des formations post-bac ; et censé favoriser l'égalité d'accès à l'enseignement supérieur, génère paradoxalement de nouvelles formes de contraintes (notes insuffisantes, incompatibilité du parcours antérieur avec la filière souhaitée) qui transforment certains choix d'orientation en choix subis. Ces cas sont notamment visibles dans les filières en tension où le nombre de candidatures est supérieur à la capacité d'accueil. Émilie, qui

souhaitait intégrer une licence de science politique, a dû revoir ses plans après avoir été refusée ; mais son second choix n'est pas un hasard, c'est un choix stratégique pour pouvoir faire un master de science politique ensuite :

Je suis rentrée à la fac, du coup, l'université de Bordeaux, parce que c'est la seule licence où j'ai été acceptée en licence d'administration économique et sociale [AES]. [...] Je voulais rentrer en licence de science politique, mais au vu de mes notes, j'ai été acceptée dans aucune des licences que j'avais demandées. Et j'avais mis AES en choix confort pour être sûre d'être prise quelque part [...] [et] parce que ça me permettait d'avoir un master de science politique par la suite. Donc je me suis dit, je rentre dans une licence que je n'aime pas, mais je peux faire après un master qui me plaît un peu. (Émilie, néo-bachelière)

Hilda, quant à elle, visait une prépa BCPST (Biologie, chimie, physique et sciences de la Terre), mais a été orientée vers la licence de Sciences et technologies : « *J'étais rentrée à la fac parce que je n'avais pas été prise en prépa* » ; « *je voulais intégrer une année de sciences de la vie directe et je ne voulais pas commencer sur un truc super large. Franchement pas.* » ; « *je voulais faire une prépa BCPST* » (Hilda, néo-bachelière).

L'expérience d'Emma illustre une stratégie de contournement. N'ayant pas été admise dans la formation de son choix, la psychologie, une filière sélective, elle intègre une licence de sociologie en espérant pouvoir bénéficier de la passerelle entre le premier et le second semestre. L'étudiante découvre lors de la pré-rentrée qu'elle n'est pas seule dans sa situation, suggérant que ces détours par la sociologie pour accéder à la psychologie constituent une pratique répandue et connue :

J'avais pour but de m'inscrire en psychologie. Et malheureusement, avec Parcoursup, c'est assez compliqué, surtout qu'il y a beaucoup de monde dans certains domaines et certaines universités. Et du coup, je n'ai pas été acceptée dans l'immédiat. (Emma, reprise d'études)

Je me souviens, quand on avait fait notre journée de pré-rentrée, il y avait pas mal de gens qui étaient dans le même cas, qui voulaient faire une passerelle psycho. (Emma, reprise d'études)

Vincent, en reprise d'études, nous explique l'incident technique qui l'a empêché de s'inscrire à la fac lors de sa première orientation en tant que néo-bachelier. Ce dysfonctionnement technique a eu un impact psychologique important sur l'étudiant : « *ça m'a foutu un gros coup* ». Cet exemple illustre comment un incident administratif peut bouleverser une trajectoire et avoir des effets négatifs sur long termes, chez Vincent cela a généré une « *période de déprime* » de deux ans :

J'étais sur Parcoursup, comme tous les lycéens, pour rejoindre la faculté de Talence en informatique. Et mon dossier, je ne sais pas comment ça a pu arriver, mais visiblement ça arrive, s'est égaré et je n'ai pas pu rejoindre l'université. Et ça m'a foutu un gros coup, [...] et j'ai pris une période de pause pour me recentrer et essayer de regagner de la motivation pour me relancer dans les études. (Vincent, reprise d'étude)

Alors, je ne suis pas allé en maths info, parce que pour le coup, je n'avais plus aucune passion. Je sortais de 2 ans de déprime à cause de ça. Donc je me suis dit, allez, on va

tenter un nouveau truc. Et puis voilà, j'ai pris la première passion qui m'est venue. Et c'était le droit. (Vincent, reprise d'études)

Paivandi (2015) affirme que lorsque qu'« une personne ne peut pas aller dans la filière "souhaitée", elle doit ensuite s'adapter à la filière de recours, lui trouver des points positifs et des avantages pour continuer les études. Le choix et le projet semblent ne pas appartenir entièrement à ces étudiants. » (p. 77) En effet, le choix d'orientation peut devenir un choix subi si la candidature dans la filière souhaitée initialement n'est pas retenue. Ces trajectoires révèlent que l'orientation peut être également conditionnée par des logiques institutionnelles et sélectives, parfois injustes ou arbitraires. La plateforme où les futurs étudiants enregistrent leurs vœux, Parcoursup, est donc susceptible, dans certains cas, de structurer, de conditionner ou d'orienter les trajectoires, et peut donc produire des choix contraints. Selon Coulon (1997), « la période d'orientation devrait être non sélective si l'on veut qu'elle joue pleinement son rôle » (p. 131). Ainsi, cette orientation subie peut produire une faible projection dans les études, un manque de sens et une vulnérabilité accrue face aux exigences universitaires.

6. L'université comme transition temporaire, une solution d'attente

Certains étudiants s'inscrivent à la fac dans une logique de transition ou pour éviter de sortir du système éducatif. Ainsi, l'université ne constitue pas un choix intentionnel, au sens d'un intérêt pour la discipline ou dans le cadre d'un projet, mais une solution transitoire, un espace de mise en attente, parfois pour occuper l'année en attendant un autre projet (école, réorientation, année sabbatique). Dans ce cas, le sens de l'inscription peut être lié à une pression sociale ou à la peur de l'inaction, plus qu'à une motivation disciplinaire réelle.

Élise, par exemple, évoque une absence de motivation personnelle. Son inscription relève d'une stratégie pour éviter le stigmata de l'inactivité postbac :

Je n'avais aucun but, aucune motivation à faire ça, aucune envie. Il n'y avait aucun sens, en fait, dans le fait d'aller à la fac, pour moi, à ce moment-là. [...] C'était juste pour pas que mon entourage soit en mode bon, elle ne fout rien. C'était un peu dans l'idée de rassurer mon entourage en mode c'est bon, j'ai mon bac, je suis à la fac, tout ça, alors que moi, j'en avais aucune envie. (Élise, néo-bachelière)

Marie choisit de s'inscrire en licence faute de pouvoir partir à l'étranger. Elle aime découvrir de nouvelles choses et cette solution temporaire lui permet de garder une activité, de faire quelque chose :

Je voulais déjà repartir à l'étranger, mais ce n'était pas possible financièrement et c'était trop juste dans les délais. [...] je savais qu'il fallait que je fasse quelque chose en attendant ou alors essayer quelque chose, voir si ça me plaisait. [...] c'est pour ça que je me suis remise sur Parcoursup et que j'ai demandé les facs de langue, qui m'intéressaient aussi. [...] J'aime toujours apprendre de nouvelles choses, donc j'ai pensé que c'était une bonne solution, qui ne s'est pas forcément révélée être la meilleure des décisions, mais je ne regrette pas du tout, parce que c'est cool d'avoir découvert la fac en France, quand même. (Marie, néo-bachelière, bac français puis américain)

Théo s'est inscrit à l'université dans l'optique d'intégrer plus tard l'école qu'il visait depuis ses années de lycée : il a fait une année de remise à niveau scientifique (L0), puis une licence 1 en attendant d'être sélectionné dans l'école de son choix.

Je savais que ça n'allait pas durer la fac de Bordeaux. J'espérais en fait que ça ne dure pas et que je puisse vite rentrer dans mon école [...]. Donc je savais que ça n'allait pas me convenir à partir de la L1. (Théo, néo-bachelier, remise à niveau scientifique – L0 puis L1)

Ces inscriptions par défaut ou pour patienter peuvent se traduire en engagement plus faible dès l'arrivée à l'université et sont souvent peu propices à une affiliation durable.

7. L'orientation comme moment d'expérimentation

Les enjeux liés à la décision d'orientation sont souvent peu explicites, laissant place à l'imagination des étudiants qui peuvent penser qu'il s'agit d'un choix déterminant pour leur avenir. Bien que l'idée de linéarité dans les parcours étudiants et professionnels cède de plus en plus la place à des parcours discontinus avec des bifurcations et des renouvellements, la peur de faire une erreur dans le choix d'orientation persiste pour certains. En effet, « le modèle des parcours d'étude linéaires (correspondant à plusieurs années successives au sein d'une même formation) serait en train de laisser place à une "nouvelle norme" de trajectoire étudiante, marquée par des ruptures et des changements de cursus » (IGÉSR, 2020, cité dans Couto, 2023). Pourtant, cette décision peut générer une angoisse chez certains futurs étudiants, qui ont l'impression de faire un choix décisif et irréversible. Par exemple, Matéo, d'abord inscrit en licence 1 de Droit, a demandé une réorientation pour le second semestre de sa licence en Histoire. Il exprime la tension entre les représentations sociales autour de la réorientation et la réalité plus flexible des parcours d'étude :

[Mes professeurs] m'avaient dit que le droit, ce serait bien pour moi, parce que c'était un peu vu comme la fac publique prestigieuse, le droit, un parcours tout tracé. Et c'est vrai que je trouve qu'on manquait un petit peu de direction sur ce point-là, parce que... pas du tout, en fait. Si tu n'aimes pas ce que tu fais, tu peux bifurquer à tout moment, ce n'est pas une fatalité. [...] J'étais un peu perdu quand même. [...] Disons que, pour moi, je ne voyais pas d'échappatoire et tout, [...] tu arrives à la fac, tu te dis oui, tu vas faire ça, parce qu'au lycée, c'est une ligne droite, tu vois. Et tu t'attendais à faire le parcours dans la même fac et tout, et après, quand tu échoues... tu vois ça comme une fatalité, quoi, mais au final, pas du tout. (Matéo, néo-bachelier)

D'abord traversé par une période de doute face à sa mauvaise expérience en droit, au moment de l'entretien, Matéo relativise sur cette période test où il est possible d'essayer, de se tromper et de recommencer : « Si tu n'aimes pas ce que tu fais, tu peux bifurquer à tout moment, ce n'est pas une fatalité. » (Matéo, néo-bachelier)

Comme le rappellent Bodin et Millet (2011), les trajectoires non linéaires sont trop souvent lues comme des « échecs » ou des dysfonctionnements. Or, ces bifurcations peuvent être des moments de maturation, de redéfinition du projet, d'acculturation au métier d'étudiant.

Ce moment où l'on quitte le lycée constitue un passage qui peut être marqué par des ajustements, un moment où l'étudiant « commet des erreurs », « a encore des hésitations », où il « essuie des refus », mais où il « construit une stratégie d'avenir » (Coulon, 1997, p. 121).

8. Conclusion

Nous voyons ici la complexité des logiques à l'œuvre derrière le choix d'orientation post secondaire. De plus, « le choix d'études supérieures est souvent vécu par le jeune comme une décision anxiogène et difficile » (Paivandi, 2015, p. 77). Certains étudiants formulent leur choix sur la base d'un projet professionnel construit, d'un intérêt académique affirmé ou d'un engagement personnel fort, et d'autres, au contraire, avancent dans le flou. Il arrive également que l'université ne soit perçue que comme une solution temporaire, un espace de réflexion ou de transition, en attendant un projet plus désiré ou plus structuré.

D'après les témoignages recueillis, nous voyons que l'intentionnalité du projet, bien qu'importante, ne détermine pas la réussite de l'affiliation universitaire. Avoir un projet ne garantit pas l'affiliation universitaire ; inversement, l'absence de projet initial ne condamne pas nécessairement à se désengager.

Les témoignages de nos enquêtés confirment également l'effet structurant de l'environnement familial, scolaire et institutionnel. Le poids des proches, les représentations sociales des filières, les effets de la sélection ou le manque d'accompagnement dans l'orientation façonnent fortement les décisions. Comme le rappelle Coulon (1997), le choix d'études s'inscrit toujours dans une perspective, construite à partir des contraintes du présent, des anticipations de l'avenir, mais aussi des ressources disponibles pour faire le bon choix.

Ainsi, l'orientation peut être appréhendée comme un processus dynamique, constamment redéfini par les expériences et les ajustements successifs, sous l'influence de l'environnement social, familial et institutionnel, et participe à la construction des parcours des étudiants.

Enfin, nous pouvons interroger la manière dont nous pensons la notion de réussite universitaire à travers le prisme d'un projet figé, alors que les parcours sont de plus en plus discontinus et que les bifurcations deviennent fréquentes. Les récits rappellent l'importance d'un regard plus nuancé sur les transitions postbac, dans une perspective qui considère l'orientation comme un moment de découverte et de construction de soi.

Partie 3. Les conditions de vie des étudiants

L'entrée dans l'enseignement supérieur constitue un moment de transitions à la fois scolaire, sociale et personnelle : « qu'il le souhaite ou non, le premier acte qu'accomplit tout étudiant arrivant pour la première fois à l'université est d'opérer une rupture avec son passé immédiat » (Coulon, 1997, p. 38).

Cette période de transition, en plus d'un changement institutionnel et de la découverte d'un nouvel environnement d'étude (Rivat, 2025), peut également entraîner un bouleversement plus global dans les habitudes de vie des entrants : des ruptures peuvent avoir lieu, de manière simultanée ou non, sur les plans géographique, relationnel, économique, dans les manières d'habiter un logement ou encore dans le rythme quotidien. Ces transformations font partie du processus de passage du statut de lycéen à celui d'étudiant et affectent particulièrement le mode de vie des jeunes, qui entrent dans une « phase d'étrangeté » et de « dépaysement », notamment parce qu'ils peuvent se retrouver dépourvus de repères familiaux (Coulon, 1997, p. 85).

Comme l'évoque Paivandi (2015), les étudiants connaissent souvent, à l'entrée à l'université, un changement de conditions de vie qui s'accompagne d'une autonomie pouvant être choisie ou imposée. Ce basculement participe à la redéfinition identitaire de l'étudiant. En effet, sortant d'un univers scolaire où « ils sont souvent "surveillés", même en dehors de la classe » (parents, professeurs, encadrement administratif), les étudiants intègrent un système universitaire caractérisé par des liens « lâchés » (Paivandi, 2015, p. 119). De plus, ils quittent « parfois leur famille pour vivre ailleurs », ce qui implique de nouvelles conditions de vie. Ainsi, « en devenant étudiants, ils vivent souvent de nouvelles libertés individuelles et un cadre de vie plus relâché » (p. 119).

1. Une redéfinition géographique

L'arrivée à l'université peut être accompagnée d'un changement géographique plus ou moins important. Contrairement au primaire et au secondaire, souvent vécus dans la continuité d'un territoire familial, le supérieur implique parfois de déménager, de changer de région ou de découvrir la ville pour ceux issus de zones rurales. Hilda, originaire de Dordogne, avait le choix après son bac de partir faire ses études à Limoges ou Bordeaux, ne pouvant pas rester dans son département d'origine faute d'université qui proposait son choix de filière : « Ça revenait au même [...] Limoges ou Bordeaux, [...] parce que à [département de la Dordogne], il n'y a pas de licence de biologie. » (Hilda, originaire de Dordogne) Pour certains, l'expérience étudiante est une première confrontation à la métropole, à l'anonymat urbain, aux transports en commun, à un nouveau rythme de vie. Ainsi, Vincent raconte avoir anticipé cette rupture en simulant le trajet qu'il allait devoir effectuer, révélant son appréhension et la nécessité pour lui de se préparer à ce nouveau fonctionnement :

Pour le coup, je me suis préparé le terrain. C'est-à-dire qu'avant même que l'année commence, j'ai fait mon parcours comme si j'allais à la fac. Donc j'ai vraiment testé le train le matin, puis ensuite les transports en commun pour aller jusqu'à Pessac. J'ai fait comme si j'avais une journée de cours. Alors, je n'en avais pas du tout, mais c'était pour voir à quoi m'attendre, puisqu'on passe quand même de ma campagne natale

où il n'y a pas grand-chose à une métropole où il y a tram, train, tout ça, bus. Donc il fallait bien que j'affronte cette nouvelle vie. (Vincent, originaire de Dordogne)

En effet, quitter son environnement d'origine et venir étudier en ville peut être vécu comme une épreuve, notamment parce qu'il faut apprendre à habiter la ville et s'y orienter. En effet, comme le soulignent Boyer et al. (2001), « l'arrivée à l'université implique une rencontre avec un nouvel espace urbain dans lequel il faut apprendre à se repérer » (p. 98).

Par ailleurs, lorsque le choix d'orientation le permet, certains étudiants essaient de rester le plus proche possible de leur environnement d'origine. Alexandra a fait ses vœux d'orientation en fonction de la distance entre son lieu d'études et le domicile de ses parents :

Alors Droit, je l'ai fait à Bordeaux. Économie et gestion c'était pareil, je l'ai fait à Bordeaux parce que je voulais rester proche des Landes et facilement atteignable en train. Donc je préférais rester dans le Sud-Ouest, donc soit Bordeaux, soit Toulouse. Et c'est parti sur Bordeaux. (Alexandra, originaire des Landes)

L'éloignement géographique vécu par certains étudiants qui quittent leur département d'origine pour la première fois est un élément qui peut véhiculer du stress et un sentiment de solitude. En effet, loin de l'image idéalisée d'une vie étudiante synonyme de liberté et d'une vie sociale riche, l'entrée dans la vie universitaire est parfois vécue comme un moment d'isolement et de déception. L'attente d'une forme d'émancipation peut se heurter à la réalité d'un quotidien difficile, comme c'est le cas de Maxime, qui s'est senti « *vraiment isolé* » lors de son arrivée à Bordeaux :

Par rapport à ce que j'en avais entendu, je m'étais dit que c'était une grande ville, c'est une ville étudiante, ça va être super bien. Je vais vivre mon indépendance, etc., en pensant qu'aux bonnes choses, mais pas aux mauvaises. (Maxime, originaire de Dordogne)

La rupture peut être d'autant plus forte pour certains, notamment les étudiants ultramarins. C'est le cas d'Ismaël, venu d'un département d'outre-mer, pour qui l'éloignement géographique semble être vécu de manière particulièrement importante. D'une part, il évoque le fait de ne pouvoir rentrer « *que pendant les grandes vacances* » en raison de la grande distance et du coût financier :

Ça allait, mais c'est un peu compliqué lorsqu'on voit ses collègues le vendredi soir avec leur valise : « Je vais rentrer voir papa et maman. » Et moi, je ne peux pas, parce que c'est loin, ça coûte cher. (Ismaël, originaire d'outre-mer)

D'autre part, Ismaël témoigne d'un écart culturel et pédagogique. Il évoque un système scolaire ultramarin marqué, selon lui, par des pratiques de notation plus indulgentes et une exigence académique moindre, ce qui peut accentuer le ressenti d'un « *fossé* » une fois en métropole.

Le monde qui nous sépare en termes de culture et même en termes d'habitudes est assez énorme. Et même en termes de niveau scolaire, c'est un bond énorme entre les Dom-Tom et la France métropolitaine. [...] Et je dirais aussi que les professeurs ne nous facilitent pas la tâche, car généralement ils surnotent certaines épreuves. [...] Et je

trouve que ça, ça joue plutôt en notre défaveur, parce qu'une fois qu'on arrive ici, on remarque que le niveau n'est pas du tout le même. (Ismaël, originaire d'outre-mer)

Par ailleurs, la gestion quotidienne, l'autonomie alimentaire, la solitude peuvent constituer de nouvelles contraintes pour des étudiants souvent peu préparés à ces changements.

2. Les conditions de logements : quitter ou rester dans le domicile familial

Pour des étudiants, l'entrée dans le supérieur peut marquer un tournant dans leurs conditions de logement. En effet, c'est souvent la première fois que certains quittent le domicile parental et expérimentent une forme d'indépendance résidentielle qui impose une série d'ajustements matériels et organisationnels. Pour certains, cette nouvelle autonomie est vécue comme un facteur d'émancipation. Pour d'autres, cette nouvelle situation, additionnée à d'autres ruptures (académique, pédagogique, relationnelle...) peut générer un sentiment de solitude et de désorientation. Habiter seul implique de devoir assumer des tâches quotidiennes jusque-là souvent prises en charge par l'environnement familial, comme gérer un budget, faire les courses, cuisiner ou encore entretenir son logement. Ainsi, lorsque des étudiants emménagent seuls, souvent pour la première fois, le choc du quotidien peut être brutal, comme le souligne Matéo, pour qui ce changement dans les conditions de vie et l'absence de l'aide de ses parents crée au départ un véritable déséquilibre :

Ça a été dur au départ, parce que mes parents m'ont pris un appartement, parce que ce n'est pas à côté non plus, là où habitent mes parents. Et c'est vrai que j'ai eu du mal à m'habituer à la vie tout seul, parce que j'avais mes parents tout le temps avec moi. Je me rappelle que c'était difficile, mais après, je me suis habitué. (Matéo, originaire de Gironde)

Maxime, même s'il était à l'internat pendant ses années de lycée, exprime les difficultés qu'il a ressenties lorsqu'il a dû apprendre à gérer son quotidien dans son logement, sans cadre. Ces difficultés sont notamment accentuées par la solitude, l'éloignement avec ses parents et les changements d'habitudes :

Je n'étais pas bien du tout. Je n'avais pas de potes, j'étais dans un grand appart, mais tout seul, pas de potes, pas de famille. [...] Même si j'étais à l'internat, je savais ce que c'était de vivre sans ses parents, mais vivre tout seul, se gérer tout seul. Ce n'est pas la même chose si t'es dans un internat où les gens te tiennent par la main et te disent : « Là faut que t'aïlles dormir, là faut que t'aïlles manger, on t'a fait à manger, là faut que tu travailles. » Là t'arrives, t'ouvres ta porte et t'es tout seul chez toi. Si tu n'as pas envie de manger, tu ne manges pas. Si t'as envie de manger à 23 heures, tu manges à 23 heures. (Maxime, originaire de Dordogne)

D'autres étudiants témoignent de conditions de logements plus favorables : « *J'avais un bon appartement qui était juste à côté de l'université. Vraiment, en termes de conditions matérielles, on peut difficilement faire mieux, quoi.* » (Aïcha, originaire de Gironde). Cela peut faciliter leur adaptation, même si cela ne garantit pas pour autant l'adhésion à la vie universitaire. En effet, Élise explique qu'un cadre matériel favorable n'est pas suffisant : il peut faciliter l'organisation, mais ne pallie pas à l'absence de motivation ou d'engagement universitaire :

J'ai eu de la chance parce que j'ai eu un logement au Crous. [...] J'adorais cet endroit. C'était la première fois que j'avais un endroit juste à moi et ça m'a fait vraiment du bien. [...] Mon logement était vraiment bien. Franchement, j'avais toutes les conditions réunies pour réussir. Hormis le fait que je n'avais pas envie. (Élise, originaire de Gironde)

À côté de ceux qui vivent seuls, de nombreux étudiants continuent à vivre chez leurs parents en raison de contraintes externes ou par nécessité économique :

J'habitais chez mes parents [...] parce que je n'avais vraiment pas les moyens de prendre un appartement sur Bordeaux. Et que je n'avais pas vraiment accès au logement Crous et tout ça. Donc oui, c'était quand même la meilleure solution. J'avais un abonnement de train qui revenait quand même beaucoup moins cher que de prendre un appartement à Bordeaux. (Marie, originaire de Gironde)

Emma, qui est restée vivre chez ses parents, explique sa situation en raison du coût du logement à Bordeaux et souligne l'impossibilité de trouver un logement en raison de la tension immobilière :

Et puis, je faisais les allers-retours [commune de Gironde], Bordeaux tous les jours. C'était aussi compliqué. Je cherchais un appartement en même temps, mais Bordeaux, ça coûte très cher. Et il y a beaucoup, beaucoup de demandes, donc ça ne s'est pas fait. Je n'ai jamais réussi à avoir un appartement. Au début, de mettre en place tout ça, ça a été compliqué. (Emma, originaire de Gironde)

Vincent exprime ses difficultés à trouver et financer un logement. En effet, dans certains cas, la bourse versée (échelon 1, par exemple) ne permet même pas de couvrir un loyer en résidence Crous sans l'aide financière des parents :

J'ai demandé des logements, mais bon, j'ai été pris nulle part. [...] Je n'avais pas les moyens [...] pour prendre un logement sur place. [...] J'étais boursier échelon 1. [...] je n'avais pas de revenus autres que cette bourse-là pour mes études. Donc vraiment, c'était insuffisant. Elle était à combien à cette époque-là ? Je crois qu'elle était à 150 [euros] ou quelque chose comme ça. Les premiers logements Crous, ils sont à 140, 149 [euros], je crois. Donc, bon, un euro pour vivre... J'aurais pu avoir peut-être une vingtaine d'euros de la part de ma famille, mais une vingtaine d'euros, rien que le Bordeaux Métropole, là, TBM [Transports Bordeaux Métropole], c'est 20 euros par mois, donc ça laisse un euro pour vivre. Donc, ouais, non, vraiment une situation compliquée. (Vincent, originaire de Dordogne)

Ce maintien au domicile familial peut représenter un confort, mais peut également engendrer des contraintes en matière de temps et de fatigue, liées au transport. En effet, les étudiants qui ne peuvent pas avoir accès à un logement dans la ville se retrouvent à effectuer des trajets plus ou moins importants. Marie avait environ une heure de train pour arriver à Bordeaux : « *Je faisais mes allers-retours en train tous les jours. Ça prenait beaucoup de temps.* » (Marie, originaire de Gironde). Vincent explique avoir été contraint de faire un arbitrage entre certains cours, notamment lorsqu'il n'avait qu'un cours de programmé pour une journée, et détaille son trajet quotidien pour se rendre à l'université :

Quand j'avais un jour où j'avais juste un cours d'amphi d'1 heure 30 ou même de 2 heures, c'est arrivé quelquefois, ce n'était pas récurrent, mais c'est arrivé, faire 3 heures de transport, puisque je prends 1 heure de train plus 30 minutes de bus, je multiplie par 2 avec le retour, donc dès que j'avais moins de cours que de trajets, je me disais, bon, ça ne vaut peut-être pas le coup d'y aller. Sauf si c'était bien sûr une matière importante. (Vincent, originaire de Dordogne)

Ces situations rendent compte d'inégalités d'accès au logement pour certains étudiants, notamment en lien avec des disparités de ressources économiques et parfois en raison d'une offre locative insuffisante, notamment dans les métropoles étudiantes. De plus, qu'ils vivent seuls ou chez leurs parents, les conditions de logement des étudiants impactent de manière plus ou moins importante leur expérience universitaire, notamment en fonction de leur milieu social d'origine. En effet, « [d]'un côté, vivre chez ses parents permet de garder certains repères (des rituels familiaux, un réseau d'amis), prévenant l'isolement social et les difficultés matérielles (c'est surtout le cas des étudiants issus de familles aisées) ; d'un autre côté, la décohabitation peut être une condition nécessaire de la réussite pour les étudiants issus des milieux éloignés de l'université » (Beaud, 2006, cité dans David & Melnik-Olive, 2014, p. 86). Si certains parviennent à trouver un équilibre, d'autres subissent cette situation comme une contrainte supplémentaire, aggravant les difficultés d'intégration académique et sociale. Loin d'être un simple détail logistique, les conditions de logement peuvent impliquer des paramètres majeurs tels que l'accès à une certaine autonomie, la distance physique avec le lieu d'études, la gestion d'un budget ou encore la nécessité pour certains d'avoir un emploi à côté des études.

3. Une rupture de la situation économique : travailler à côté des études

L'arrivée à l'université est souvent synonyme de rupture en ce qui concerne les conditions économiques des étudiants. En effet, ce passage peut impliquer un nouveau rapport à l'argent, notamment parce qu'il faut souvent apprendre à gérer un budget mensuel. Certains étudiants bénéficient de l'aide de leurs parents, d'autres sont boursiers ou encore doivent travailler à côté de leurs études pour payer un loyer ou subvenir à leurs besoins. Lorsque l'on parle de travail rémunéré à côté des études, il paraît important de prendre en compte le temps disponible des étudiants. En effet, la question de la temporalité impacte les possibilités d'investissement académique, social et personnel des étudiants.

Certains de nos enquêtés bénéficient de conditions économiques relativement stables grâce à un soutien financier de la part de leur famille, comme Aïcha, qui reconnaît les avantages de cette situation :

Je suis super privilégiée parce que mes parents financent en partie mes études, donc je n'avais pas besoin de me préoccuper de payer un loyer ou de travailler, etc. Vraiment, ça facilite infiniment la vie. Là-dessus j'avais vraiment de la chance. (Aïcha, originaire de Gironde)

Également, le fait de ne pas quitter le foyer familial permet de diminuer les charges économiques, comme en témoignent deux étudiantes : « Je vivais chez mes parents, je n'avais rien à payer, je n'avais pas de nourriture, je n'avais pas de facture ou quoi que ce soit. » (Émilie,

originaire de Gironde) ; « *En soi, le fait que j'habite chez mes parents réduisait quand même beaucoup les frais.* » (Marie, originaire de Gironde)

D'autres font état de difficultés à allier les exigences universitaires et la nécessité de subvenir à leurs besoins. La charge temporelle liée à un emploi salarié et celle liée à la charge cognitive et matérielle de la licence 1 peuvent devenir difficile à concilier. Paul, qui travaillait à côté de ses études, nous parle de son rythme hebdomadaire, entre les heures de cours et celles de son emploi étudiant. Il justifie son absence à certains cours par son besoin de se reposer :

J'avais un job étudiant à côté. Je travaillais 18 heures au Auchan à Roustaing, du coup en fait normalement j'ai cours lundi, mardi, mercredi matin, jeudi, vendredi et en plus de ça du coup je travaillais le mercredi après-midi, samedi, dimanche. Du coup ça fait qu'en fait j'avais aucun jour de repos toute la semaine, du coup quand le lundi matin arrive, bah en fait j'avais juste envie de dormir quoi, envie d'avoir un jour de repos. (Paul, originaire de Gironde)

Hilda a commencé un travail rémunéré vers la fin de l'année universitaire pour subvenir à ses besoins. Son témoignage met en lumière le conflit entre la nécessité d'avoir un travail rémunéré pour certains étudiants et l'apprentissage demandé en dehors des temps de cours. En plus du manque de temps, Hilda exprime un sentiment de non-épanouissement et d'incertitude quant à son avenir professionnel :

J'ai travaillé sur les mois d'avril et de mars. [...] mon budget pour manger, et pour m'acheter des affaires et tout, c'était dans les 100, 120 euros par mois, je crois. [...] Et du coup, j'avais décidé de prendre un job. [...] Je faisais du babysitting, et je travaillais le soir après les cours. Souvent c'était de 16 heures jusqu'à 23 heures. [...] Ce qui ne me permettait pas de réviser quand je rentrais chez moi sur ces mois-là, ni de revoir mes cours. [...] Et le week-end, je rentrais chez moi, chez mes parents à l'époque, et je n'avais pas forcément le temps d'aller voir mes cours, juste pas l'envie. [...] Je pense que c'est le fait de ne pas avoir d'argent, [...] de ne pas se sentir épanouie, et en plus de ça, de ne pas savoir où on va, ça m'a tout sauf motivée. Ça ne favorise pas un cursus serein. Un cursus où tu ne te poses pas la question et juste tu révises. (Hilda, originaire de Dordogne)

Une autre étudiante en reprise d'études explique s'être inscrite en formation initiale via Parcoursup alors qu'elle aurait dû passer par la formation continue pour pouvoir bénéficier du statut d'étudiante salariée et de ce fait d'un aménagement d'horaire pour suivre les cours. Cette erreur administrative n'a pas pu être corrigée, ce qui a fini par l'empêcher dans sa poursuite d'études :

Je travaillais 28 heures [...] quand je me suis inscrite, je leur ai dit [...] que j'avais besoin que mes TD soient en dehors de mes heures de travail. Ils me disent qu'il n'y aura aucun problème, on a des cours, on a des TD de 5 à 9 heures, ils me garantissent que ce sera en dehors de mes heures de travail. Au départ, pas de souci. Et puis, dans les cours de l'année, des TD qui se déplacent, qui tombent le vendredi matin quand je suis au travail, je commence à être marquée absente une fois, deux fois. J'ai eu beau leur expliquer que je travaillais, que c'était prévu comme ça, ils n'ont rien voulu savoir et au bout d'un moment, j'étais obligée d'arrêter. Parce qu'au bout de trois fois où tu es marquée absente à un TD, c'est zéro. (Karine, originaire du Lot-et-Garonne)

Certains étudiants, quant à eux, exercent un emploi pour avoir de l'argent de poche supplémentaire ou encore pour économiser. Ce travail rémunéré est exercé la plupart du temps lors des temps de vacances scolaires ou parfois pendant quelques week-ends. Aïcha, qui bénéficiait d'un soutien économique de la part de ses parents, a choisi de compléter ses revenus pour réaliser ses projets futurs et pouvoir s'autonomiser financièrement parlant :

Justement, j'ai économisé pendant cette année, alors du coup, j'avais la chance de pouvoir travailler en mettant de côté. C'est-à-dire que je n'avais pas besoin de travailler pour vivre. Par contre, j'ai juste travaillé pour mettre de côté. Et pour pouvoir partir, c'est-à-dire gagner mon indépendance et me dire qu'au bout d'un an, j'ai constitué assez de ressources pour pouvoir faire ce que je veux sans me dire potentiellement que je suis dépendante. (Aïcha, originaire de Gironde)

Ainsi, la question du temps impacte les possibilités d'engagement dans les études et est susceptible de renforcer les inégalités entre ceux qui peuvent se consacrer exclusivement à leurs études, et ceux qui sont contraints d'articuler plusieurs activités. Pour certains, avoir un emploi salarié à côté des études peut être « une activité d'appoint qui vient compléter d'autres ressources » (Galland & Oberti, 1996, p. 66). Pour d'autres, avoir un job à côté de ses études apparaît comme une nécessité.

4. Une rupture dans les liens sociaux et familiaux

Au-delà d'une reconfiguration de l'environnement physique, temporel et budgétaire, l'entrée dans le supérieur peut engendrer une perte de repères dans les relations sociales et familiales des étudiants. « L'entrée à l'université est souvent marquée par une décohabitation avec les parents, la séparation avec les amis du lycée », pouvant ainsi générer de l'isolement (David & Melnik-Olive, 2014, p. 86). Comme le notent Boyer et al. (2001), les jeunes décrivent cette réalité en disant : « Au lycée, tout le monde se connaissait. Ici, personne ne nous connaît et on ne connaît personne » (p. 98). Louisa, originaire de la Haute-Vienne, parle de son passage de sa ville d'origine à sa ville d'études comme un moment difficile à vivre. Même si elle s'attendait « à ce que ce soit un peu difficile », la privation de ses repères, de ses amis, de son petit ami, ainsi que de sa famille, et le fait de se retrouver seule dans un nouvel environnement, a été une véritable épreuve :

Ça a été un peu dur de quitter ma ville, d'habiter toute seule, de quitter mes amis, tout ça. Du coup, comme je l'ai dit, j'étais vraiment bien dans mes années lycée. J'avais un copain aussi, donc je devais vraiment tout quitter d'un coup. [...] Je pense que je l'imaginais comme ça, mais pas autant. Je m'étais préparée un peu à ce que ce soit un peu difficile, parce que je savais que ce n'était pas dans mes habitudes et que ce n'était pas dans ma nature d'être aussi seule, de me sentir bien seule. Mais je ne pensais pas que ce serait autant, je crois. (Louisa, originaire du département de la Haute-Vienne)

Elle poursuit et illustre avec son témoignage le manque de proximité familiale. Loin de son entourage, elle décrit une attente hebdomadaire du retour au domicile familial :

Je rentrais tous les week-ends. Il n'y avait pas un seul week-end que je loupais, donc ça va, je savais qu'à la fin de la semaine, j'allais les revoir, mais au tout début, j'avais

cinq jours, lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, où j'attendais juste le vendredi. Du coup, ça me paraissait super long. (Louisa, originaire de la Haute-Vienne)

Cette stratégie de retour fréquent au foyer familial s'inscrit dans ce que Galland et Oberti (1996) identifient comme une continuité des attaches au domicile parental. En effet, une majorité d'étudiants, bien que résidant dans une autre ville pour leurs études, retournent passer au moins une nuit chez leurs parents chaque semaine (p. 60). Ce maintien des liens avec des repères familiaux peut s'expliquer par un besoin de retrouver des repères stables dans une période ponctuée de bouleversements. Certains étudiants se retrouvent complètement seuls, coupés de leur entourage, et se sentent particulièrement isolés. Maxime, étudiant néo-bachelier originaire de Dordogne, évoque une situation où la solitude dans son appartement, le manque d'amis et l'éloignement familial ont contribué à une forme de repli sur soi :

À Bordeaux, au-delà du fait que les études ne me plaisaient pas, je n'étais pas bien. Je n'étais pas loin d'une petite dépression. Je n'étais pas bien du tout. Je n'avais pas de potes, j'étais dans un grand appart, mais tout seul, pas de potes, pas de famille. (Maxime, originaire de Dordogne)

Je rentrais tous les week-ends, donc je pouvais quand même les voir, mais c'était dur. J'ai toujours été très, très proche de ma famille. [...] Mais même encore maintenant, ma mère, je l'ai tous les jours au téléphone. [...] J'ai toujours été très proche d'eux, donc au début, c'était hyper dur. (Maxime, originaire de Dordogne)

Certains de nos enquêtés insistent également sur la difficulté à maintenir leurs amitiés du secondaire même lorsqu'ils sont inscrits dans la même filière d'études supérieures. En effet, à l'université, les rythmes sont souvent morcelés avec des emplois du temps éclatés, parfois même au sein d'une même filière. Par exemple, Hilda entre en licence de Sciences et technologies avec sa « meilleure amie ». Pourtant, en raison du grand nombre d'étudiants en licence 1 dans cette discipline, elles sont réparties dans des sous-groupes différents et avec des horaires qui ne coïncident pas toujours :

Ma meilleure amie avait pris la même filière que moi, sauf qu'on n'était pas du tout sur les mêmes horaires, donc on n'avait pas cours ensemble. Du coup, je ne connaissais pas grand monde à part ma sœur qui était déjà en troisième année à ce moment-là, donc elle faisait déjà autre chose. (Hilda, originaire de Dordogne)

Ainsi, la transition vers l'université s'accompagne fréquemment d'une rupture des liens sociaux et familiaux antérieurs. Qu'il s'agisse de l'éclatement du groupe amical du lycée, de l'éloignement géographique avec la famille, ou d'un isolement affectif renforcé par un environnement universitaire impersonnel, ces ruptures relationnelles pèsent lourdement sur l'expérience étudiante. La rupture sociale et familiale ne se limite pas à la seule absence physique des proches : ses effets peuvent fragiliser l'engagement dans les études, notamment si l'isolement ressenti n'est pas contrebalancé par la construction de nouveaux appuis relationnels, comme nous le verrons dans un prochain rapport à paraître.

5. Conclusion

L'arrivée dans l'enseignement supérieur peut engendrer une pluralité de ruptures. Ces ruptures, qu'elles soient spatiales, relationnelles ou temporelles, ne se manifestent pas de façon uniforme, mais viennent parfois réinterroger les équilibres antérieurs des étudiants.

En effet, la transition vers l'enseignement supérieur s'accompagne de transformations profondes des conditions de vie des étudiants. Entrer à l'université engendre parfois de quitter le cocon familial, découvrir un nouveau territoire, s'installer dans un logement autonome, et apprendre à gérer un quotidien jusque-là souvent encadré. Ces changements marquent un moment charnière dans le passage à l'âge adulte, où « l'acquisition de ce nouveau statut se traduit par la conquête progressive de l'indépendance, de l'autonomie, une émancipation vis-à-vis des parents, une affirmation identitaire » (Galland, 2000 ; Galland, 2008 ; Rayou, 2000 ; Van de Veld, 2008 ; Maunaye, 2013, cités dans David & Melnik-Olive, 2014, p. 86). Cependant, « cette redéfinition du statut social » s'inscrit dans un processus d'émancipation progressif et complexe (Galland, 1990, cité dans David & Melnik-Olive, 2014, p. 86).

De plus, que ce soit pour pouvoir travailler à côté de leurs études, ou parce qu'ils n'ont pas pu se loger à Bordeaux et habitent donc loin de l'université, nous voyons avec les récits de nos enquêtés que le manque de temps peut impliquer des absences et donc impacter la persévérance des étudiants. Dès lors, comme le rappellent Boyer et al. (2001), l'entrée à l'université engage bien plus qu'un choix académique puisqu'elle transforme l'ensemble du mode de vie des jeunes adultes. Pour nombre d'entre eux, cette période est aussi un moment de flottement, de réajustement identitaire et d'incertitude sociale. Ainsi, il paraît important de prendre en compte les conditions de vie extra-universitaires des étudiants, qui apparaissent comme primordial dans l'expérience des entrants.

Partie 4. La découverte de nouveaux espaces physiques et sociaux au sein du campus

Entrer à l'université, c'est découvrir de nouveaux espaces physiques et sociaux très différents de ceux du secondaire : « On entre, comme le disent nombre d'entre eux, "dans un monde inconnu", c'est un moment qui vous "fait prendre conscience qu'un changement va intervenir dans votre existence" » (Coulon, 1997, p. 38). Ainsi, apprendre le « métier d'étudiant », c'est s'inscrire dans un nouvel espace physique, social et symbolique (Coulon, 1997).

Ce changement ne se limite pas à des infrastructures plus vastes ou à des effectifs plus importants ; il implique une redéfinition du rapport au savoir, du rapport aux autres, et, plus largement, la construction de soi comme étudiant. La transition vers l'enseignement supérieur s'accompagne ainsi d'un triple apprentissage : s'orienter dans l'espace, appréhender les normes sociales implicites (Coulon, 1997 cité dans Rivat, 2025), et construire de nouvelles formes de sociabilité.

Comme le rappelle Paivandi (2015), « l'environnement spatial et social de l'université est une thématique très présente dans le discours étudiant », souvent associée à un « sentiment d'errance » et de désenchantement, dans un univers « insaisissable et hostile » (p. 106). Coulon rappelle également qu'« être étudiant, au-delà des cours et de l'activité intellectuelle proprement dits, implique de nouer des contacts, d'établir des dialogues, de mener des activités avec les autres étudiants, qui vous permettent de reconnaître que vous rencontrez les mêmes problèmes, que vous employez les mêmes expressions et que vous partagez en commun le même monde » (Coulon, 1997, p. 74).

1. La désillusion face à la découverte d'un nouvel espace physique et matériel

La découverte de l'université comme espace physique constitue l'un des premiers défis à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Au-delà de la taille des bâtiments ou de leur disposition, s'opère une véritable recomposition de l'environnement scolaire. Comme le soulignent Boyer et al. (2001), cette confrontation à un nouveau lieu d'études « marque une rupture pour les étudiants » (p. 98). La spatialité universitaire est perçue comme vaste, complexe, parfois déroutante, et les étudiants doivent apprendre à s'y orienter, à distinguer les espaces administratifs de ceux réservés aux enseignements (Boyer & al., 2001). De plus, au moment de leur arrivée à l'université, certains étudiants découvrent un environnement matériel bien éloigné des représentations idéalisées qu'ils pouvaient en avoir. La découverte des locaux peut ainsi constituer une source de désenchantement. Une étudiante en psychologie témoigne de son étonnement face à l'état des bâtiments :

C'est bizarre, mais je trouvais que les locaux étaient vraiment nuls, que la fac de psycho à Bordeaux était toute pourrie. À un moment, je me suis dit : « Ah oui, c'est ça, en fait, le bâtiment. » (Élise, psychologie)

Au-delà de la désillusion, ces conditions matérielles peuvent impacter l'expérience d'études et générer un inconfort physique, notamment avec le manque de places assises, ou encore l'impossibilité de brancher son ordinateur pour prendre des notes. Vincent, étudiant en droit,

raconte sa surprise face aux locaux qu'il découvre, et exprime sa déception devant la vétusté des infrastructures :

Une petite déception parce qu'on ne va pas se mentir, le campus de la licence de droit, c'est très vétuste. Très, très vétuste. On n'a même pas de prise pour l'amphi. Il y a des courants d'air partout. [...] Donc ça m'a un petit peu déçu sur le coup. [...] on était assis par terre sur les marches tellement il n'y a pas de place. Il y avait même des sièges qui ne marchaient pas. Il y avait le dossier, mais il n'y avait pas l'assise. (Vincent, droit)

À travers ces témoignages, les enquêtés soulignent le caractère impersonnel et la vétusté de certains bâtiments, qui impactent l'appropriation de ces espaces. Ainsi, les conditions matérielles et la configuration spatiale peuvent jouer un rôle dans l'expérience vécue de l'entrée à l'université. En effet, l'environnement spatial participe de l'expérience d'étrangeté du nouvel étudiant, pouvant accentuer le décalage entre attentes et réalité, et, par conséquent, les difficultés d'affiliation.

2. La bibliothèque universitaire comme espace symbolique d'affiliation

D'après Coulon (1997), la bibliothèque universitaire (BU) constitue d'abord un lieu d'« affiliation intellectuelle » (p. 151) : savoir la fréquenter, connaître le classement des ouvrages, ou encore maîtriser l'outil de recherche documentaire, tout cela fait partie des « codes du travail intellectuel » (p. 216) que les nouveaux entrants doivent apprendre à décoder pour devenir étudiants. De plus, ce lieu joue un rôle symbolique majeur : le fait de se rendre à la bibliothèque, comme à la cafétéria ou aux permanences de tutorat, c'est en quelque sorte habiter le campus et accéder en partie aux règles implicites qui gouvernent le monde universitaire (David & Melnik-Olive, 2014). Autrement dit, la BU constitue un espace pouvant favoriser l'affiliation étudiante par l'appropriation des codes du travail intellectuel et en aidant à la socialisation académique (avec les pairs ou en engageant des interactions avec les personnels), et peut ainsi participer à la construction d'une identité étudiante. Parmi nos enquêtés, ceux qui l'ont fréquentée reconnaissent les bénéfices offerts par ce lieu et les ressources qui y sont attachées. Par exemple, Karine, en reprise d'études de droit, nous partage son expérience avec le moteur de recherche en ligne des bibliothèques universitaires Babord+, qu'elle considère comme « *une mine d'or* » :

On avait un site où on avait accès à absolument tous les livres de toutes les bibliothèques de l'université de Bordeaux, mais punaise, je n'arrêtais pas d'aller dessus, [...] j'ai appris des trucs de fous. [...] c'est génial, c'est une mine d'or. (Karine, droit)

Pour d'autres, fréquenter la bibliothèque peut apparaître comme une nécessité, notamment afin de bénéficier d'un environnement propice à la concentration et au travail, et, pour certains, c'est un lieu où ils se sentent bien comme l'exprime Louisa avec son témoignage : « *j'allais à la bibliothèque et je passais vraiment mes journées là-bas et je trouvais ça vraiment super cool, j'étais bien là-bas* » (Louisa, psychologie). Pour une autre étudiante, effectuer le travail universitaire en groupe l'aide à se concentrer. Elle apprécie le cadre studieux offert par la BU au point d'y passer son week-end pour travailler ses cours :

Je n'arrive pas à me concentrer quand je suis seule, même si j'essaye, c'est horrible. [...] Ma méthode de travail, c'était avec mes amis, à la bibliothèque universitaire, et vraiment, on fait les TD ensemble, ne serait-ce que même ne pas faire le même TD, mais juste être à côté et être dans un environnement avec tout le monde qui travaille autour. C'est comme ça que j'ai pu travailler. [...] Je passais mon week-end à la bibliothèque, en fait, pour prendre de l'avance sur mes TD. (Émilie, AES)

De la même manière, Louisa n'apprécie pas travailler chez elle et aime retrouver ses amies issues d'une autre filière à la BU, pour travailler :

Et je n'étais pas plus que ça chez moi, j'allais beaucoup à la bibliothèque où je me sentais super bien. J'allais pas mal à la bibliothèque de médecine parce que mes copines habitaient vers là-bas. (Louisa, psychologie)

Émilie, contrainte par un domicile bruyant, un manque d'espace physique et de matériel personnel pour travailler ses cours, souligne la nécessité pour elle de se rendre à la bibliothèque pour effectuer ses révisions :

D'un point de vue travail à la maison, ce n'était pas possible de travailler parce qu'il y avait toujours énormément de bruit chez moi. C'est notamment pour ça que j'allais tout le temps à la bibliothèque réviser mes cours. [...] j'ai quand même ma chambre à moi, mais je n'ai même pas de bureau dans ma chambre. (Émilie, AES)

Ces récits révèlent que la bibliothèque devient un lieu important, notamment lorsqu'elle répond à un besoin concret comme trouver le silence ou une atmosphère studieuse partagée. Pourtant, si la bibliothèque apparaît pour certains comme une ressource importante dans le travail universitaire pouvant favoriser l'affiliation étudiante, la plupart de nos enquêtés déclarent avoir travaillé chez eux lors de cette année. Certains, comme Samia, ne voient pas l'utilité de rester travailler dans ce lieu. Elle reconnaît que cela peut être « *une bonne chose de travailler à la BU* », mais laisse penser que ce n'est pas un endroit où elle se sent à l'aise. Cependant, elle y emprunte parfois des manuels :

Je travaillais toujours chez moi. Parce que je ne savais pas vraiment qu'est-ce que ça allait m'apporter de travailler à la BU, en fait, au final. C'est une bonne chose de travailler à la BU, mais moi, j'avais l'impression que ce n'était pas ce qu'il me fallait, de travailler à la BU. J'ai emprunté des manuels mais je n'y travaillais pas. (Samia, droit)

La BU est inégalement investie par la population étudiante, mais lorsqu'elle l'est, elle peut favoriser la construction d'une identité académique partagée. Coulon (1997) décrit « l'affiliation à la bibliothèque » comme une « compétence particulière » à acquérir pour les étudiants (p. 151). Pourtant, « le domicile est le lieu privilégié pour le travail fourni en dehors des cours, loin devant la bibliothèque universitaire, même pour les étudiants ayant une forte sociabilité étudiante » (enquête OSC cité dans Galland & Oberti, 1996, p. 42).

3. Les activités organisées par la sphère universitaire : peu investies

S'impliquer dans la vie du campus peut être un levier pour s'affilier au monde universitaire. Faire partie d'une association, faire du sport, ou simplement fréquenter les espaces communs,

peut aider à donner du sens à l'expérience universitaire. En effet, selon Coulon (1997), se sentir bien à l'université, c'est aussi pouvoir s'y engager pleinement, y trouver des activités qui enrichissent l'expérience étudiante, au-delà du strict cadre académique. Plus les étudiants investissent le campus, plus ils augmentent leurs chances de s'affilier à ce monde universitaire.

Lorsque des étudiants se saisissent de ces activités, elles semblent plaire. Louisa, par exemple, a apprécié partager des moments en dehors des cours organisés par l'association de sa filière, notamment les sorties au bar entre étudiants de la promotion, qu'elle essayait de ne pas manquer :

Oui, il y avait des petits événements par moments. Je ne sais plus, il y avait eu un Cluedo organisé dans la fac. Des petites soirées bar. Et ça, j'essayais d'y aller à chaque fois. (Louisa, psychologie)

D'autres ont participé à des sports universitaires. Paul, qui habitait proche du campus, s'est inscrit au judo avec un ami à lui, mais n'a pas cherché à rencontrer d'autres personnes. Il aimait pratiquer ce sport qui lui permettait de rester en duo :

Le judo c'était chouette en vrai. Parce que déjà j'étais avec mon pote et vu qu'on a la même taille, la même carrure et le même niveau physique, bah on pouvait s'entraîner lui et moi, c'est-à-dire que je n'avais pas besoin de me mélanger aux autres. C'était plutôt chouette en vrai, parce que faire du sport c'est cool. Ouais le prof était sympa et tout, je n'étais pas non plus très très loin. (Paul, portail Sciences et technologies)

Pourtant, même s'il existe des dispositifs extra académiques pour aider à l'affiliation au métier d'étudiant, cela ne semble pas suffire pour ceux qui rencontrent des difficultés, des contraintes ou des besoins spécifiques et donc ne peuvent pas ou ne veulent pas s'en saisir. Une étudiante n'a participé à aucune activité organisée par l'université, notamment parce qu'elle n'avait pas connaissance des offres : « Non, je ne savais pas du tout qu'il y avait ça, je ne savais pas. » (Samia, droit) Nous voyons avec ce témoignage qu'un des enjeux serait de rendre les dispositifs plus visibles et accessibles en communiquant davantage ; ou encore en proposant des créneaux compatibles avec les cours. En effet, des étudiants font état d'obstacles à l'intégration de ces dispositifs, soit parce qu'ils occupent un emploi, soit parce qu'ils habitent trop loin du campus. En effet, les contraintes de transport, d'emploi du temps ou d'activité salariée peuvent impacter l'intégration sociale de l'étudiant à l'université, qui peut alors paraître moins nécessaire ou moins possible pour celui qui reste au domicile familial ou doit travailler pour vivre (Erlich, 1998 ; Cicchelli & Erlich, 2000 cités dans Berthaud, 2019). Plusieurs de nos enquêtés expriment avoir eu envie de s'inscrire à des activités universitaires mais en avoir été empêchés, comme Vincent, pour qui le temps de transport entre le campus et son domicile est un facteur de renoncement :

Ça m'aurait tenté les assos, mais vu que je n'avais pas le temps, que j'étais tout le temps en train de courir à droite et à gauche. Je m'y serais plongé volontiers si j'avais eu un peu plus de temps, si j'étais sur Bordeaux. Je voulais participer aussi à un truc, ils faisaient des petites fêtes. Ça m'aurait tenté de participer. Mais là encore, j'ai été bloqué par les transports parce que, du coup, c'est en soirée. Mon dernier train, il est à 22 heures. [...] les transports dans cette vie étudiante m'ont vraiment pénalisé sur pas mal d'aspects. (Vincent, droit)

Également, Karine, en reprise d'études et occupant un emploi à côté de ses études, ne pouvait pas se permettre de participer à des activités proposées par l'université en raison d'un emploi du temps trop chargé, même si elle aurait aimé y participer : « *Vraiment, pourtant, j'aurais aimé ! Il y avait trop de cours, il y avait même du yoga pour décompresser. Mais les horaires, ça ne collait pas.* » (Karine, droit).

D'autres freins sont évoqués, comme la peur de se retrouver dans un dispositif sans ami. Une étudiante n'a pas voulu s'inscrire dans l'association de sa filière parce qu'elle ne connaissait personne au départ : « *Je ne voulais pas y aller au début toute seule, comme je ne connaissais pas encore les gens.* » (Alexandra, économie-gestion) Ailleurs, Hugo reconnaît s'être « *complètement fermé* » à toute activité, puisque la perspective de « *rencontrer des gens* » n'était pas envisageable pour lui lors de cette année :

Je me disais, ça va m'obliger à rencontrer des gens, et je ne veux pas rencontrer des gens, en fait. Donc non, je me suis complètement fermé à ça, ce que je n'aurais peut-être pas dû faire, parce que je pense qu'avec le recul, je sais que ça m'aurait aidé, ça aurait été bien pour les études, ça aurait été bien pour la santé, ça aurait été bien. Mais sur le moment, je n'arrivais pas à me dire « je vais rencontrer des gens, je vais faire des trucs »... Non, ce n'est pas possible. (Hugo, droit)

Ismaël, quant à lui, souligne le « *fossé* » culturel entre la métropole et les DOM-TOM. Faute de liens amicaux et d'activités familiales, l'offre associative et culturelle ne l'attire pas :

Ce n'est pas des choses dont j'ai l'habitude en soi. [Parce] qu'en termes de culture, déjà, il y a un fossé entre les DOM-TOM et la métropole. Et en soi, ça se voit que c'était des choses qu'ils avaient l'habitude de faire, et moi, pas spécialement. Et n'ayant pas d'amis, ça ne me motivait pas plus que ça. (Ismaël, portail STAPS)

Le fait d'avoir des activités à l'université et d'investir physiquement le campus en dehors des heures de cours peut aider l'entrant à se familiariser, à s'acculturer au monde universitaire (Coulon, 1997). En effet, ces espaces d'engagement, tels que les associations, le sport, ou encore les événements culturels, peuvent nourrir un sentiment d'appartenance et peuvent favoriser la création de liens sociaux académiques. Cependant, leur accessibilité demeure socialement et matériellement différenciée. Des obstacles, comme des horaires inadaptés, la distance géographique avec le lieu de résidence, occuper un emploi salarié ou encore la barrière culturelle peuvent nuire à l'engagement dans ces activités et ainsi impacter potentiellement la poursuite d'études.

4. La construction de nouvelles sociabilités comme processus

Le passage dans l'enseignement supérieur implique également un nouvel ancrage social, dans un environnement où les repères relationnels antérieurs sont bouleversés. Si certains étudiants parviennent à recomposer assez rapidement un tissu amical, la majorité de nos enquêtés évoque au contraire un sentiment de solitude, de désorientation sociale, voire d'anonymat, notamment lors de leur arrivée en début d'année, comme en témoigne Louisa : « *[Ce qui m'a le plus marquée à l'arrivée,] je pense que c'était vraiment à quel point on pouvait se sentir seul, quoi. C'était vraiment le sentiment de solitude.* » (Louisa, psychologie)

En effet, l'expérience du « monde atomisé » de l'université – un environnement où les étudiants, bien que réunis dans un même espace, évoluent de manière dispersée, sans liens sociaux stables ni repères collectifs durables – ne favorise pas les rencontres et rend difficile la constitution de liens sociaux (Beaupère & al., 2007, cités dans David & Melnik-Olive, 2014). De plus, comme le souligne Coulon (1997), « au fil des cours, à l'université, la composition de la classe change sans cesse, à chaque tranche horaire on voit des visages nouveaux, il n'y a plus ce groupe-classe rassurant des jours de peine. À l'université, "tout le monde parle à n'importe qui", ce semble être le code nouveau auquel les étudiants doivent se soumettre. Ce style nouveau, cette appartenance chaleureuse sont trompeurs : à l'université, on est seul, jusqu'à ce que de nouveaux visages stables apparaissent, de nouvelles relations se nouent. » (p. 133) Alexandra illustre bien cette idée à travers son témoignage :

On ne connaît personne quand on arrive. [...] c'est un peu un renouveau, il faut se refaire des amis, il faut faire des connaissances, il faut parler aux gens. Donc c'est un peu stressant quand tu vois surtout qu'il y a plein de monde dans l'amphithéâtre. Ce n'est pas comme une petite classe plus restreinte. Par exemple, si c'est une filière avec 100 personnes, c'est plus simple de faire des connaissances. Là du coup tous les jours ça changeait, les placements dans l'amphithéâtre changeaient, tout le monde ne se mettait pas à la même place. Donc c'est difficile de nouer un lien on va dire. (Alexandra, économie-gestion)

Par ailleurs, le fait de ne pas venir en cours impacte la possibilité de nouer des liens avec de nouveaux étudiants : « *Le premier semestre, je ne me suis pas trop intégrée socialement avec ma classe, vu que je ne me pointais jamais.* » (Aïcha, portail Sciences et technologies)

La plupart de nos enquêtés nous ont déclaré n'avoir noué que peu, voire aucun, lien d'amitié lors de leur première année universitaire. Pour nombre d'entre eux, les relations se limitent à des « connaissances » croisées en cours, mais rarement de vrais amis : « *Je m'en étais fait 2-3, mais c'était sans plus. Ce n'était pas des grands potes. Plutôt des connaissances, quoi.* » (Marie, enregistrée portail STAPS en projet secours mais non-effectué ; Langues étrangères appliquées à Montaigne l'année suivante). Ismaël témoigne également d'un sentiment de solitude lors de ces deux années passées à l'université :

Même quand on était en cours de TD, j'étais assez seul. Je ne parlais quasiment à personne. À la limite, lorsque j'ai redoublé, je me suis fait, on va dire, un ami, et encore ami, c'est un grand mot, plutôt un collègue de classe. [...] Pendant les cours de sport, j'étais seul. J'étais dans mon coin, je ne parlais quasiment à personne, donc en soi, c'était compliqué, on va dire. (Ismaël, portail STAPS)

Une autre étudiante nous parle de ses difficultés à nouer des liens avec d'autres étudiants et évoque les bénéfices de l'acquisition d'un réseau social :

Tous les jours, je parlais à des gens, mais à chaque fois, je ne me retrouvais pas à côté d'eux le lendemain. Donc au final, j'avais vraiment eu du mal quand même à me créer des amitiés. Mais j'ai réussi à me faire deux très bonnes copines avec qui j'ai passé l'année après. Et ça a été vraiment cool de les avoir. (Louisa, psychologie)

Alexandra, qui ne voulait pas « rester toute seule », a également réussi à trouver des personnes sur qui « compter » à l'université :

Je n'avais pas envie de rester toute seule donc forcément j'ai parlé aux gens qui étaient à côté de moi et puis c'est comme ça, de fil en aiguille, que je me suis fait des connaissances, pour la fac en tout cas. Ça n'a pas forcément été des amis de longue date, mais pour la fac en tout cas c'était des personnes sur qui je pouvais compter. (Alexandra, économie-gestion)

Ces sociabilités dans l'enseignement supérieur sont perçues comme un soutien précieux pour les entrants. En effet, la socialisation, le sentiment d'appartenance, l'impression de faire partie d'un groupe sont des éléments qui semblent très importants pour fidéliser l'étudiant à ce nouvel espace d'apprentissage :

Sur ce coup-là, ça s'est très bien passé, parce que du coup, je me suis fait tout de suite un groupe d'amis. Et à partir de là, c'était quand même... Enfin, c'était un peu réconfortant d'aller à la fac avec des gens avec qui tu t'entends bien, quand même, que toute seule. Et non, ça, vraiment, j'ai eu aucun problème. Aujourd'hui, même deux ans après, ce sont toujours mes amis, donc vraiment, j'ai quand même eu des bons moments hors des cours sur le campus. (Émilie, AES)

Ainsi, la construction d'un réseau social permet de s'accrocher, de se motiver ou encore de mutualiser les révisions. En effet, « l'intégration sociale est vue comme un facteur de régulation des engagements des étudiants : ceux qui sont satisfaits des interactions et de leur intégration sociale au sein du groupe étudiant maintiennent leur investissement et persistent davantage dans leurs études. » (Tinto, 1975, Neuville & al., 2013, cités dans Berthaud, 2019, p. 7-8). Pour permettre aux entrants une meilleure intégration lors de leur arrivée, certaines universités développent des dispositifs de soutien. Comme le montrent Beaumatin et al. (2024), la mise en place d'une semaine d'intégration² peut faciliter l'ancrage social, en instaurant des moments de convivialité, en permettant la rencontre entre étudiants, en rendant visibles les services de soutien, et en facilitant la constitution des premiers repères. Ces initiatives ne règlent pas tout, mais elles contribuent à créer des espaces d'interactions et peuvent jouer un rôle crucial dans la persévérance. Ainsi, ces espaces peuvent permettre aux étudiants de construire un premier socle relationnel, indispensable à leur engagement dans les études. Enfin, la socialisation étudiante, même si elle n'est pas un déterminant unique de la réussite (Berthaud, 2019), agit comme un levier de persévérance dans les études. Comme l'indique Coulon (1997), le fait de se faire de nouveaux amis constitue « une dimension de l'affiliation » (p. 136).

5. Le tutorat et l'entraide entre pairs comme piliers dans l'apprentissage

Les dispositifs d'accompagnement par les pairs, comme le tutorat institutionnalisé ou l'entraide informelle, occupent une place importante dans le processus d'affiliation universitaire. En effet, à son arrivée à l'université, l'étudiant peut s'appuyer soit sur un collectif d'étudiants plus avancés, soit sur son propre groupe de TD. Pourtant, en ce qui concerne le tutorat, même s'ils disposent des informations nécessaires à la tenue de ces dispositifs, peu de nos enquêtés mobilisent cette ressource, soit par manque de conviction, soit parce qu'ils

² Enquête réalisée sur la refonte de la licence de sociologie de l'université de Bordeaux qui met en place une semaine d'intégration en licence 1 depuis septembre 2022.

n'en ressentent pas le besoin : « *Non, je n'ai pas trop fait. On m'a proposé plein de fois, je voyais plein de mails passer pour les tutorats, mais je n'ai jamais fait.* » (Aïcha, portail Sciences et technologies) ; « *Si, j'en ai entendu parler, mais non. Je n'y suis jamais allée.* » (Emma, sociologie) Parfois, des étudiants sont contraints dans l'usage du tutorat en raison d'un manque de temps lié par exemple à un emploi salarié exercé en dehors des études. C'est le cas de Salomé, titulaire d'un bac professionnel. Elle a d'abord été acceptée en 2019 en licence de psychologie à condition de suivre des séances de tutorat obligatoires. Lors de sa seconde tentative en 2021, elle occupait un emploi mais s'est rendue ponctuellement à quelques séances pour progresser lorsqu'elle avait le temps : « *J'y suis allée, mais beaucoup moins. Parce que déjà, j'avais mon boulot. Mais par contre, quand j'en sentais le besoin, ouais, j'y allais.* » (Salomé, psychologie) Matéo, étudiant en droit, raconte avoir « *participé à un ou deux cours de tutorat* » assurés par un de ses chargés de TD, notamment concernant des points de méthodologie :

Oui, disons que ça a apporté quelques précisions en plus sur la méthodo, donc ouais, c'était utile. Après, j'aimais bien un prof en particulier, donc c'était bien quand c'était lui qui le faisait en tout cas. Voilà. Ça dépend souvent aussi de la pédagogie du prof. (Matéo, droit)

Lorsque certains étudiants s'en saisissent, ceux-ci reconnaissent les bénéfices de cette aide. C'est le cas d'Émilie qui a demandé à participer aux cours de tutorat dispensés par ses chargés de TD :

J'ai pu faire du tutorat. [...] Alors, [ça m'a] énormément [aidée] ! [...] ça permettait de revoir vraiment l'exercice, de refaire le cours avec le tuteur, qui, cette fois, était vraiment derrière nous, à vérifier là où on pouvait faire nos fautes, à nous montrer aussi là où on faisait nos fautes, parce que des fois, on ne s'en rend pas forcément compte. Et non, j'en ai un très très bon souvenir de ça. Vraiment, je pense que ça a vraiment fait que je puisse valider mon année, c'est sûr. (Émilie, AES)

De plus, l'aide entre pairs, qui peut prendre différentes formes comme des séances de révision entre camarades ou des envois de cours, aident l'étudiant dans son apprentissage.

Certains de nos enquêtés récupèrent des cours, soit sur des groupes de promotions, soit par leurs camarades, pour compléter leurs propres cours et se rassurer dans leur prise de notes et d'informations : « *Mon collègue de TD était assez sympa, il m'envoyait parfois les cours. [...] Et lorsque j'avais le cours complet d'un des collègues, ça me permettait justement de voir si j'avais raté certaines informations ou pas, ou si tout était carré.* » (Ismaël, portail STAPS) De plus, la prise de notes sur ordinateur facilite le partage des notes de cours et permet de compléter ses écrits facilement, comme l'explique Vincent :

Après, l'ordinateur, c'est pratique parce qu'on avait notre cours d'un côté, on prenait le cours de l'autre, on faisait une espèce de mélange pour voir, ah tiens lui il a pris cette phrase-là, il a bien mieux écrit que moi, alors du coup tac on copie-colle tout ça. (Vincent, droit)

Des étudiants qui ne peuvent pas se rendre en cours pour des raisons professionnelles par exemple, comme Karine, peuvent avoir accès aux cours :

Ceux qui pouvaient aller en cours prenaient les notes pour ceux qui ne pouvaient pas y aller. Après, on avait un petit groupe de discussion, on s'échangeait les cours. Franchement, ça, c'était cool. La solidarité étudiante. (Karine, droit)

Aïcha, qui se rendait très peu en cours, sollicitait les autres étudiants via les groupes de classes sur internet pour récupérer des informations importantes : « *J'étais sur des groupes de classe, et je demandais s'il y avait bientôt un truc, qu'est-ce qu'on a fait, etc.* » (Aïcha, portail Sciences et technologies) Toutefois, le fait de pouvoir disposer des cours d'autres étudiants présents en cours peut décourager certains d'y assister. En effet, la mise à disposition quasi immédiate des cours sur *Discord* (plateforme de communication en ligne) peut impacter la nécessité de se rendre en amphithéâtre, contribuant à un désengagement ponctuel. Le témoignage de Matéo souligne l'ambivalence de cette solidarité : « *Les élèves avaient mis un Discord avec tous les cours, donc en fait, ça ne me donnait même plus envie de venir. Donc ce que je faisais, c'est que je restais chez moi et je ne foutais rien.* » (Matéo, droit) Pourtant, cette même plateforme peut être utilisée comme un lieu de coopération efficace pour les exercices :

Mais c'est vrai qu'il y avait une certaine solidarité entre élèves, parce qu'on s'aidait, on avait notre groupe, on s'aidait pour certains exercices et tout, on n'allait pas jusqu'au plagiat quoi, mais il y avait ce moyen-là de s'en sortir. (Matéo, droit)

Je m'adressais soit aux gens sur le Discord ou à des gens que je connaissais de ma filière qui m'avaient déjà aidé [...]. Mais il y avait des discussions sur le forum et les gens faisaient les mêmes exercices. Donc, ils demandaient de l'aide et t'avais la réponse aussi. Donc, on s'aidait comme ça. (Matéo, droit)

Ces liens sociaux construits à l'intérieur de la promotion peuvent constituer une aide précieuse en apportant un soutien moral et peuvent devenir un véritable pilier pour poursuivre : « *J'avais une amie qui me soutenait beaucoup et qui me cadrait. Et donc, à partir de ce moment-là, ça s'est mieux passé.* » (Emma, sociologie) De plus, ces camarades peuvent aider dans le travail à fournir, notamment en organisant des sessions de travail en petit groupe. Théo, par exemple, qui a fait une année de remise à niveau scientifique avant de rentrer en licence 1 du portail Sciences et technologies, a pu échanger des notions vues en cours avec le réseau de connaissances qu'il s'était déjà constitué l'année précédente :

Et en même temps, moi j'avais la chance d'avoir déjà des connaissances, les personnes avec qui je venais de faire la LO. Du coup, on s'entraidait aussi pour mieux réussir les cours. (Théo, portail Sciences et technologies)

Le fait de réviser entre camarades de la même promotion peut être aidant et motivant pour la poursuite des études : « *En fait, c'est à partir du moment où on a regroupé nos notes avec mon amie et qu'on s'est fait réviser que là, j'étais vraiment dedans.* » (Emma, sociologie) Plusieurs de nos enquêtés reconnaissent les bénéfices de ces liens, notamment avec l'organisation de séances de révision collective, comme Émilie, qui exprime avec son témoignage les bénéfices de cette solidarité et de cette entraide sans lesquelles elle n'aurait peut-être pas réussi à valider son année d'études :

Je dois littéralement d'avoir validé ma première année de licence à mes amis qui m'ont vraiment aidée et appuyée, qui m'ont fait réviser, qui, eux, s'en sortaient mieux que moi. (Émilie, AES)

Je repense au TD de droit que je pouvais avoir, à la manière d'écrire une dissertation ou quoi que ce soit. Je trouve que j'ai relativement compris la méthodologie assez tard. Donc à partir de là, voilà. Et je l'ai compris grâce à mes amis qui m'ont expliqué.
(Émilie, AES)

Ainsi, cette solidarité entre étudiants, comme les discussions à propos des cours, l'organisation de séances de révisions collectives, l'échange de notes ou la participation à des tutorats, peut représenter une aide importante dans les études. Ces formes d'entraide font partie du processus d'acculturation de l'étudiant et permettent de compenser l'isolement, mais aussi de structurer l'apprentissage. Toutefois, l'entraide profite d'abord aux étudiants qui disposent d'un réseau ou du temps nécessaire.

6. Conclusion

Le nouveau cadre induit par l'entrée dans l'université exige de l'étudiant une série d'apprentissages implicites : s'orienter dans des bâtiments qui peuvent parfois être vus comme vétustes et peu accueillants, comprendre les usages de lieux symboliques comme la bibliothèque, ou encore s'appropriier les espaces de la vie étudiante. Cette appropriation, pourtant centrale pour l'affiliation (Coulon, 1997 ; David & Melnik-Olive, 2014), se fait de manière très inégale selon les ressources sociales, économiques et temporelles dont disposent les étudiants. Si certains s'engagent dans des activités culturelles, sportives ou associatives, nombreux sont ceux qui, faute de temps, de transports, ou de réseau social, passent à côté de ces opportunités.

De même, la construction d'un tissu relationnel peut être difficile, notamment en raison de la taille des promotions. Comme le souligne Paivandi (2015), l'expérience universitaire est souvent marquée par un sentiment d'errance. Or, les relations avec les pairs jouent un rôle décisif dans la socialisation académique, à travers l'entraide informelle ou les tutorats, mais aussi dans le soutien moral. Ces formes de coopération comme réviser ensemble, partager ses cours, se motiver mutuellement, peuvent contribuer à nourrir le sentiment d'appartenance, qui peut favoriser la persévérance dans les études (Tinto, 1975 ; Berthaud, 2019).

Ainsi, l'université n'est pas seulement un lieu d'apprentissage disciplinaire, c'est un espace social et symbolique que les étudiants doivent apprendre à habiter. L'affiliation passe autant par l'acquisition de compétences intellectuelles que par la capacité à tisser des liens, à se sentir légitime, à trouver sa place dans un collectif. Ainsi, en plus de prendre en compte les conditions de vie extra-universitaires des étudiants, l'accueil dans le supérieur apparaît comme primordial dans l'expérience des entrants. En effet, nous invitons ici à penser l'université comme un espace de vie, et pas seulement comme un lieu d'enseignement. L'intégration, le fait de devenir étudiant, passe également par les pairs et par l'appropriation du lieu d'études.

Références

- Aslett, A., & Roiné, C. (2024). Comprendre les sorties précoces de l'université à partir de la littérature scientifique : variables explicatives et enjeux conceptuels – Rapport de recherche de l'Open Lab In'Pact. *Études & Pédagogies*.
<https://doi.org/10.20870/eep.2024.8444>
- Barry, A. (2018). *Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez les étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université de Bordeaux.
- Beaumatin, L. (2023). Le Plan d'Action pour la Réussite en Enseignement Supérieur au Québec 2021-2026. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2023.7544>
- Boyer, R., & Coridian, C. (2001). Enseigner en première année de l'université de masse. Dans *Recherche & Formation*, n°38, *La fabrication de l'enseignant professionnel : la raison du savoir*, (pp. 141-153).
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*, 48(4), 41-61. <https://doi.org/10.3917/soco.048.0041>
- Boyer, R., Coridian, C., & Erlich, V. (2001). L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 136(1), 97-105.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2829>
- Branca-Rosoff, S. (2006). Littératie et prises de notes. Le primat de la fonction iconique. *Pratiques*, 131(1), 187-198. <https://doi.org/10.3406/prati.2006.2127>
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant – L'entrée dans la vie universitaire*. Presses universitaires de France.
- Couto, M.-P. (2023). Les réorientations dans l'enseignement supérieur : profils des étudiants et cohérence des parcours. Dans F. Belghith, M. Couto & O. Rey (dirs), *Être étudiant avant et pendant la crise sanitaire : Enquête, Conditions de vie 2020* (pp. 67-84). La Documentation française. <https://doi.org/10.3917/ldf.belgh.2023.01.0067>
- David, S., & Melnik-Olive, E. (2014). Le décrochage à l'université, un processus d'ajustement progressif ? *Formation emploi*, 128(4), 81-100.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.4321>
- Davidson, D. (1984). *Inquiries into Truth and Interpretation*. Clarendon Press.
- Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119(3), 7-27.
<https://doi.org/10.4000/formationemploi.3684>
- Galland, O., & Oberti, M. (1996). *Les étudiants*. La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.galla.1996.01>

- Michaut, C. (2023). État des recherches en économie et en sociologie sur la réussite universitaire, *Recherches en éducation*, 52, 179-195.
<https://doi.org/10.4000/ree.11961>
- Paivandi, S. (2015). Le choix de la filière d'études et apprendre à l'université. Dans S. Paivandi, *Apprendre à l'université* (pp. 73-96). De Boeck Supérieur.
<https://shs.cairn.info/apprendre-a-l-universite--9782804194178-page-73?lang=fr>
- Parpette, C. (2002). Le cours magistral, un discours oralographique : effet de la prise de notes des étudiants sur la construction du discours de l'enseignant, dans R. Gauthier & A. Meggoria (dir.), *Actes du Colloque Langages et significations : L'oralité dans l'écrit et réciproquement* (pp. 261-266), Albi, juillet 2002.
- Parpette, C., & Bouchard, R. (2003). Gestion lexicale et prise de notes dans les cours magistraux, *Arob@se*, 7(1-2), 69-78. <https://hal.science/hal-00376574v1/document>
- Roiné, C. (2025). La réussite étudiante au regard des savoirs universitaires – Rapport de recherche de l'Open Lab In'Pact. *Études & Pédagogies*.
<https://doi.org/10.20870/eep.2025.9224>
- Rosenthal, R. A., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion à l'école. L'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Casterman.
- Tourneur, M. (2025). *Les pratiques d'enseignement à l'université à l'aune des cultures pédagogiques disciplinaires : approche située de la mise en scène des enseignements au niveau licence* [Thèse de doctorat, Université de Bordeaux]. Thèses.fr.
<https://theses.fr/2025BORD0247>