



« *Stop décrochage* »
RAPPORT D'ÉVALUATION
« **BLANCHARD HERVE** »

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation populaire et de la Vie associative
Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95 avenue de France – 75650 Paris cedex 13
www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse



Cette évaluation a été financée par le Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à projets n° AP1 lancé en avril 2009 par le Ministère chargé de la jeunesse.

Le fonds d'expérimentation est destiné à favoriser la réussite scolaire des élèves et améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de moins de vingt-cinq ans. Il a pour ambition de tester de nouvelles politiques de jeunesse grâce à la méthodologie de l'expérimentation sociale. A cette fin, il impulse et soutient des initiatives innovantes, sur différents territoires et selon des modalités variables et rigoureusement évaluées. Les conclusions des évaluations externes guideront les réflexions nationales et locales sur de possibles généralisations ou extensions de dispositifs à d'autres territoires.

Les résultats de cette étude n'engagent que leurs auteurs, et ne sauraient en aucun cas engager le Ministère.

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative
Direction de la Jeunesse, de l'Education populaire et de la Vie associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse
95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13
Téléphone : 01 40 45 93 22
<http://www.experimentationsociale.fr>

Pour plus d'informations sur le déroulement du projet, vous pouvez consulter sur le site www.experimentationsociale.fr la note de restitution finale soumise au FEJ par le porteur de projet .



Intitulé du projet : Stop décrochage

Structure porteuse du projet

Université de Perpignan

Witczak Anne, maître de conférences

Structure porteuse de l'évaluation

Université de Perpignan

Blanchard Hervé, maître de conférences

Durée d'expérimentation : 2009-2012

Date de remise du rapport d'évaluation : Septembre 2012



RÉSUMÉ (UNE PAGE MAXIMUM)

L'expérimentation Stop décrochage mise en œuvre par l'université de Perpignan sur la période 2009-2012 visait à prévenir et lutter contre le phénomène de décrochage universitaire. Les publics concernés étaient les étudiants en situation de décrochage inscrits en première année de licence à l'université ou en première année d'IUT dans l'établissement. En interne, elle a été portée par les services de la DOSIP grâce au recrutement d'un personnel et à la participation des personnels de la DOSIP. Les partenaires de l'expérimentation étaient en interne les services de la scolarité centrale et les enseignants référents. En externe, il s'agissait de lycées, d'institutions publiques et d'associations intervenant auprès de publics présentant des problématiques similaires.

L'évaluation a été confiée à des membres de l'université de Perpignan.

L'arrivée tardive des financements du fonds d'expérimentation pour la jeunesse a conduit à modifier les protocoles initiaux, tant du point de vue de l'expérimentation que de l'évaluation. La phase initiale devait porter sur un public très réduit. Elle n'a pu être menée. Il a fallu prendre en compte directement l'ensemble des étudiants en 1^{ère} année en situation de décrochage sur l'établissement. La conséquence a été un retard de la montée en puissance du dispositif. Au niveau de l'évaluation, les impacts ont été une réduction du nombre des cohortes à étudier et une diminution du temps pour réaliser l'évaluation proprement dite.

L'évaluation conduit aux principaux résultats suivants. Le phénomène de décrochage doit être perçu comme un processus, processus marqué par des dates importantes (premiers contact avec les enseignants et les enseignements, promulgation des premières notes...). À leur inscription, tous les étudiants ont l'espoir – plus ou moins fort – de pouvoir réussir. Fondamentalement, ils sont tous prêts à essayer. S'ils ont ce point commun, en revanche il existe une très forte hétérogénéité du public des étudiants en situation de décrochage. Au niveau des dispositifs mis en place par la DOSIP, ceux-ci ont été globalement appréciés par les bénéficiaires. Ils ont permis un réel accompagnement des étudiants. Les impacts les plus visibles ont été perçus au niveau d'un changement de regard et d'une prise de conscience des étudiants bénéficiaires. Les propositions d'accompagnement ont apporté des solutions à nombre de difficultés rencontrées. Par rapport aux partenaires extérieurs, l'expérimentation a pu générer la construction d'une réelle possibilité de dynamique de partenariat. Toutefois, la temporalité réduite de l'expérimentation ne permet pas de conclure de manière définitive quant à la pérennité et la solidité réelle de ces partenariats. Les principaux freins à l'efficacité du projet sont apparus en interne, tant au niveau des services administratifs que des équipes pédagogiques.

De manière plus globale pour prévenir et lutter contre le décrochage universitaire, l'évaluation a permis de mesurer l'importance de bâtir un projet sur des principes forts et organisés autour de la nécessité d'accompagner la démarche par des enquêtes visant à mieux connaître les étudiants en situation de décrochage, de la mise en place d'une politique globale de l'établissement en y associant l'ensemble des personnels concernés, de la nécessité de la flexibilité du dispositif, de l'association des partenaires extérieurs à la construction du projet avec une véritable philosophie de partenariat.



NOTE DE SYNTHÈSE (6 PAGES MAXIMUM)

L'expérimentation Stop décrochage mise en œuvre par l'université de Perpignan sur la période 2009-2012 visait à prévenir et lutter contre le phénomène de décrochage universitaire. Les publics concernés étaient les étudiants en situation de décrochage inscrits en première année de licence à l'université ou en première année d'IUT dans l'établissement. Elle devait concerner les promotions des années universitaires 2009-2010, 2010-2011 et 2011-2012. En interne, elle a été portée par les services de la DOSIP grâce au recrutement d'un personnel et à la participation des personnels de la DOSIP. Les partenaires de l'expérimentation étaient en interne les services de la scolarité centrale et les enseignants référents. En externe, il s'agissait de lycées, d'institutions publiques et d'associations intervenant auprès de publics présentant des problématiques similaires.

L'évaluation a été confiée à une équipe composée de membres de l'université de Perpignan.

L'évaluation avait initialement été basée sur la mise en œuvre d'une procédure basée sur la randomisation, conformément aux recommandations du FEJ. Il s'agissait donc de comparer un groupe de bénéficiaires avec un groupe témoin pris aléatoirement dans la population des étudiants en situation de décrochage. Les résultats ainsi obtenus devaient être complétés par des informations qualitatives identifiées par des entretiens semi-directifs.

L'arrivée tardive des financements du fonds d'expérimentation pour la jeunesse a conduit à modifier les protocoles initiaux, tant du point de vue de l'expérimentation que de l'évaluation. La phase initiale sur un public restreint n'a pu être menée. Cette phase initiale devait permettre la construction et le test des modalités concrètes d'intervention auprès des étudiants. Elle devait servir à construire les différents partenariats (internes et externes) et servir de test pour le protocole d'évaluation. Le démarrage sur la promotion 2010-2011 a induit de prendre en compte l'ensemble des étudiants de 1^{ère} année en situation de décrochage sur l'établissement. Les difficultés liées au repérage de ces étudiants n'avaient pas été totalement identifiées, en particulier la nécessité d'avoir une coordination et un véritable partenariat avec les services de la scolarité centrale. Le passage à une échelle plus grande a quelque peu « forcé » l'obligation de coopération, voire donné le sentiment d'être d'une action « venue d'en haut ». Cette coopération « forcée » ajoutée, pour partie, au statut du porteur initial (vice-président de l'université) a engendré des crispations entre les différents services. Celles-ci n'ont pas pu être levées par le changement du porteur de l'expérimentation et ont continué à peser sur la problématique liée au repérage des étudiants en situation de décrochage. De même, la participation des enseignants référents semble elle aussi avoir été « forcée ». La résultante s'est perçue au niveau de leur implication concrète dans le projet. Au regard de leur participation aux comités de pilotage et de la mesure de leur participation à l'expérimentation, il nous semble qu'ils ne se sont jamais accaparés pleinement l'expérimentation et qu'ils n'en sont jamais réellement devenus des acteurs majeurs. Enfin, pour la promotion 2010-2011 les partenariats externes n'étaient pas finalisés. Les expérimentateurs rencontraient les étudiants en situation de décrochage sans savoir exactement ce qu'ils pouvaient leur proposer. En définitive, la principale conséquence de l'octroi tardif des financements a été un retard sur la montée en puissance du dispositif.

Au niveau de l'évaluation, les impacts ont été une réduction du nombre des cohortes à étudier, l'impossibilité de faire des tests pour vérifier la pertinence et la faisabilité du protocole d'évaluation et une diminution du temps pour réaliser l'évaluation proprement dite.

La mise en œuvre du protocole initial d'évaluation s'est avérée partiellement impossible. L'organisation interne de l'université de Perpignan – université pluridisciplinaire – avait des conséquences sur la répartition des formations concernées par l'expérimentation. Celle-ci devait recouper des étudiants venant de quatre UFR (LSH, SEE, SJE et STHI) et de deux instituts (IUT et IAE) pour un total de 18 licences et 4 DUT. Chacune des composantes organisaient ces examens de manière indépendantes, c'est-à-dire à des périodes spécifiques et selon des modalités singulières. La remontée des informations au niveau central n'était pas nécessairement prévue dans sa globalité – surtout d'un point de vue technique. L'aide apportée par les services informatiques de l'université de Perpignan nous ont permis de disposer des informations relatives aux UFR mais pas aux instituts. Pour ces derniers, il nous était impossible de connaître dans le détail les étudiants en situation de décrochage. Pour les 4 UFR, pour les inscrits en 1^{ère} année en 2010-2011 nous n'avons pu disposer des données relatives à leurs résultats universitaires qu'à la fin du mois de janvier 2012. Il nous était impossible d'avoir celles des inscrits en 1^{ère} année 2011-2012 dans les délais de l'évaluation. L'utilisation de la méthode de randomisation ne pouvait plus concerner que les étudiants en situation de décrochage au cours de l'année 2010-2011, c'est-à-dire sur l'année où le dispositif d'expérimentation n'était pas encore pleinement monté en puissance. L'identification tardive des étudiants en situation de décrochage a eu une autre conséquence. L'enquête sur les étudiants en situation de décrochage en 2010-2011 et non bénéficiaires de l'expérimentation n'a pu être lancée qu'au début de l'année 2012. Les informations sur leurs coordonnées saisies en 2010 se sont révélées bien souvent erronées. Pour les autres, nous avons eu de très nombreux refus de répondre, malgré les différentes relances. Au final, le taux de retour était inférieur à 2 %, empêchant toute mise en œuvre pertinente de la randomisation. Ces éléments ont conduit à un renforcement du protocole d'évaluation qualitatif – en particulier l'observation participative et les entretiens semi-directifs. Ce choix était aussi lié à la nature des premiers effets que nous avons pu observer. Ils concernaient des évolutions dans les comportements, dans les discours, dans les pratiques de manière générale. Or, ce type d'éléments ne peut être réellement qu'appréhendé à partir de méthodes qualitatives. Ce sont des évolutions mesurables de manière pertinente qu'au niveau qualitatif. Ces changements dans le protocole ont donc fait gagner en pertinence la mesure des effets de l'expérimentation. Ils ont permis une connaissance plus affinée des problématiques liées au processus de décrochage et surtout de la stratégie des différents acteurs. Enfin, sans ces changements, il eût été impossible de faire les préconisations de la nature de celles que nous avons faites.

L'évaluation a permis de faire un certain nombre de constats quant à l'expérimentation en particulier et quant à la prévention et la lutte contre le décrochage en général. Nous avons pu faire des recommandations propres à l'établissement et aussi d'en faire en vue d'une transposition de ce dispositif dans d'autres universités. Le premier résultat significatif concerne les étudiants en situation de décrochage. Nous avons pu montrer combien cette question devait d'être abordée sous l'angle d'un processus (Beaupère et Boudesseul, 2009). Il n'y a pas d'étudiants décrocheurs *a priori*. Malgré de temps en temps des choix contraints quant à l'université, ils ont quasiment tous l'espérance de

pouvoir réussir. Il semble que leur philosophie initiale soit du type « quitte à y être, cela vaut la peine d'essayer ». Dans les faits ils essayent bien tous, c'est-à-dire qu'ils ont tous assisté au moins à quelques enseignements. À ce titre, le concept d'essayiste (Duvérel-Beyaert, 2012) paraît totalement pertinent. C'est entre autres parce qu'ils sont « essayistes » qu'un accompagnement peut s'avérer pertinent et laisser augurer d'avoir des résultats positifs. Traiter le décrochage sous l'angle d'un processus permet de souligner l'importance d'un repérage précoce. Ce point est essentiel et c'est une des principales difficultés à lever. L'accompagnement précoce dans le processus de décrochage a plus de chance d'être efficace et surtout son efficacité est singulièrement accrue.

L'expérimentation a confirmé l'hypothèse de la grande hétérogénéité des étudiants en situation de décrochage. Ce résultat confirme ceux obtenus par d'autres travaux (Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Duvérel-Beyaert, 2011). Il en ressort une double nécessité. Premièrement, une politique de prévention et de lutte contre le décrochage universitaire doit s'accompagner d'études spécifiques pour mieux connaître ce public et ses particularités. Ces études devraient être renouvelées régulièrement pour anticiper l'émergence de nouveaux types de situation de décrochage. En la matière, l'hypothèse d'une catégorisation figée apparaît comme trop forte. Secondement, quelque soit le dispositif mis en place, il se doit d'être flexible et ajustable à la diversité des problématiques. Cette souplesse du dispositif est essentielle dans la mesure où aucun accompagnement performant ne peut se faire sans l'acquiescement des étudiants.

L'accompagnement doit viser à les rendre pleinement acteurs de leur parcours.

La mise en œuvre d'une politique de prévention et de lutte contre le décrochage universitaire ne peut se faire qu'à l'échelle globale de l'établissement. Elle ne peut pas simplement être l'œuvre d'un service particulier sans implication des autres services et personnels de l'université. Plusieurs acteurs au sein des universités sont en mesure de repérer les étudiants en situation de décrochage : les scolarités, les secrétariats, les enseignants... Le défi d'une telle politique réside aussi dans l'agrégation de cet ensemble d'acteurs dans le but de les mobiliser sur la question du décrochage. C'est une mission de service public que de prendre en compte tous les étudiants, notamment quelque soit leur niveau. Rappeler que c'est une mission de service public, c'est souligner qu'elle ne peut pas se faire sans des moyens humains et financiers adéquats. L'expérimentation a permis de montrer que la participation effective – pleine et entière – des membres des personnels des établissements ne pouvait pas être décrétée sans association de ces derniers à la construction de cette politique. Il apparaît nécessaire de bâtir une véritable méthodologie de construction collective associant tous les partenaires potentiels – même externes à l'établissement. La performance d'un tel dispositif sera liée à sa capacité à impliquer tous les acteurs. Or, l'implication vient d'une décision même des acteurs. Nous avons pu montrer les résistances opérées par les différents membres de l'université. Lever ces résistances et certainement d'autres doit être au cœur de la méthodologie de construction. Dans cette perspective, l'adhésion et l'implication des personnels enseignants sera l'un des défis majeurs. À l'aune des discours tenus par les enseignants référents, la capacité de mobiliser les équipes pédagogiques semble être particulièrement limitée. Évidemment, nous ne parlons pas ici de discours. La mobilisation d'un acteur se mesure par son implication réelle et concrète. Nous avons pu montrer la distance actuelle entre le discours des enseignants référents – favorables à la mise en œuvre d'un tel dispositif – mais dont l'implication dans celui-ci semble diminuer au fil de

l'expérimentation.

Dans la mesure où les attentes des étudiants ne concernent pas uniquement la poursuite d'études à l'université, la présence de partenaires extérieurs s'avère indispensable. Les lycées, les instituts de formation d'enseignement supérieur (école de soins infirmiers, institut du travail social...) et les acteurs de l'insertion professionnelle doivent être pleinement associés à la construction de la politique de prévention et de lutte contre le décrochage universitaire et doivent participer à son administration au quotidien. Dans cette perspective, il est nécessaire de développer une véritable philosophie du partenariat qui dépasse le niveau d'une simple coopération. Nous avons pu montrer que l'établissement d'un véritable partenariat – même si l'expérimentation en la matière s'est avérée trop limitée dans le temps pour en tirer des conclusions totalement définitives – a notamment permis de modifier les représentations que les partenaires extérieurs et les membres de l'établissement se faisaient les uns des autres. Il s'agit d'une étape essentielle – qui nécessite du temps – à la mise en œuvre d'une telle politique. Les effets d'une modification des représentations ne se mesurent pas uniquement à l'aune d'un projet de prévention et de lutte contre le décrochage universitaire. Cette modification aura des incidences sur la construction d'autres actions en commun.

En définitive, l'évaluation de l'expérimentation Stop décrochage conduit à nuancer l'efficacité et l'efficience proprement dite de l'action. Toutefois cette nuance n'est pas nécessairement liée à l'action elle-même ni à l'investissement des personnels l'ayant porté au sein de l'établissement. Bien au contraire cet investissement a été loué par toutes les personnes interrogées (étudiants bénéficiaires, membres de l'université, partenaires extérieurs). L'efficacité et l'efficience aurait pu être significativement plus forte si la construction de l'action devait se réaliser dans d'autres conditions, notamment au niveau temporel. C'est la principale limite aux modalités d'expérimentation exigée par le fonds d'expérimentations pour la jeunesse. Les expérimentations reposant sur la base de construction de partenariat ne peuvent être évaluées de manière pertinente que sur un horizon temporel de moyen terme. Le CEREQ pour évaluer l'insertion professionnelle des sortants du système éducatif se donne comme temporalité quatre ans. Il nous était demandé de faire cet aspect de l'évaluation sur l'année même. L'obligation à agir dans l'urgence – tant au niveau de la réponse que de la mise en œuvre du dispositif – ne permet pas d'obtenir totalement les résultats escomptés et ni des mesures parfaitement fiables.

De manière plus globale pour prévenir et lutter contre le décrochage universitaire, l'évaluation a permis de mesurer l'importance de bâtir un projet sur des principes forts et organisés autour de la nécessité d'accompagner la démarche par des enquêtes visant à mieux connaître les étudiants en situation de décrochage, de la mise en place d'une politique globale de l'établissement en y associant l'ensemble des personnels concernés, de la nécessité de la flexibilité du dispositif, de l'association des partenaires extérieurs à la construction du projet avec une véritable philosophie de partenariat. Pour pleinement réussir, un tel projet devrait s'inscrire dans une véritable politique éducative nationale.

PLAN DU RAPPORT

Introduction générale

I. L'expérimentation

1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

- i. Objectifs du projet
- ii. Action expérimentée
- iii. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

- i. Problématique et méthodologie mise en œuvre
- ii. Validité interne
 - Comparabilité du groupe bénéficiaire et du groupe témoin
 - Données qualitatives
 - Recoupement des données

II. Enseignements de politique publique

1. Résultats de l'évaluation

- i. Les publics touchés par l'expérimentation
 - Caractéristiques des bénéficiaires de l'expérimentation
 - Adhésion du public ciblé au dispositif
- ii. Les effets du dispositif expérimenté
 - Effets de l'expérimentation sur le public bénéficiaire
 - Effets attendus et effets induits/inattendus

- Gouvernance et coordination d'acteurs
- Conclusion de la partie et mise en perspective

2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

i. Caractère expérimental du dispositif évalué

ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

- Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire
- Contexte expérimental
- Transférabilité du dispositif

Conclusion générale



INTRODUCTION GENERALE

L'université de Perpignan est depuis plusieurs années confrontée au phénomène de « décrochage » des étudiants, notamment de 1^{ère} année. Un chiffre peut le traduire. Pour l'année universitaire 2010-2011, pour quatre des UFR de l'établissement (LSH, SEE, SJE et STHI), sur les 1762 étudiants inscrits en première année, 680 étudiants avaient soit une moyenne inférieure à 5 à l'ensemble des unités d'enseignement, soit une absence injustifiée aux examens, soit étaient considérés comme défaillants. Selon les critères retenus par le comité de pilotage de l'expérimentation, 38,25 % des inscrits en première année étaient en situation de décrochage (pour une information par licence, confère le tableau 18). Si cette question se retrouve dans d'autres universités, les spécificités de celle de Perpignan font de cette question une problématique essentielle de l'établissement. En particulier, sa politique de communication, depuis longtemps axée sur sa taille humaine, se voyait mise à mal par ce phénomène. La mise en place de la loi sur l'autonomie des universités (LRU) amène le décrochage universitaire à avoir des incidences sur les finances de l'université. Enfin, certains départements de formation ont vu leur fonctionnement fortement compromis par un fort taux d'étudiants en situation de décrochage.

En parallèle, les nouvelles missions des établissements d'enseignement supérieurs, ainsi que celles des enseignants-chercheurs, et la nécessité de renforcer les liens avec les acteurs locaux ont amené l'équipe de direction de l'université de Perpignan à inciter fortement les services de la DOSIP¹ de l'établissement à se positionner dans le cadre de l'appel d'offre du fonds d'expérimentation pour proposer des solutions à cette problématique jugée comme essentielle, à savoir celle du décrochage.

Pour répondre à l'appel d'offre il était nécessaire de mettre en place une évaluation de l'expérimentation. Tous les évaluateurs recommandés par le ministère et contactés par la personne en charge de l'écriture du projet étant pris par ailleurs, il a été décidé de faire appel à des évaluateurs internes à l'université de Perpignan. Ces derniers ont retenu comme principe d'associer évaluation quantitative et évaluation qualitative. L'objectif était de fournir à la fois des informations générales sur la pertinence de l'action entreprise (et donc sur sa possible reconduction et transposition à d'autres établissements) mais aussi d'apporter d'autres éléments d'éclairage afin, notamment, d'améliorer le dispositif et surtout de voir dans quelle mesure il pouvait être maintenu au sein de l'établissement. Les principes retenus en lien avec les recommandations du fonds d'expérimentation pour la jeunesse pour l'évaluation sont les suivants : efficacité, efficience, flexibilité, pertinence, apport méthodologique, innovation, reconductibilité et transférabilité. De manière générale, l'évaluation s'est faite sur l'hypothèse que le décrochage n'était pas un état mais un processus. Il s'agissait donc de voir comment le dispositif influençait le processus. Au niveau quantitatif, l'hypothèse principale était que le projet via le suivi individualisé permettait de

¹ Direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle. Au moment du dépôt du dossier ce service s'appelait SCUIO-IP (service commun universitaire d'information, d'orientation et de l'insertion professionnelle). Le changement de nom ayant été opéré durant la phase de réalisation, pour simplifier la lecture nous garderons en permanence le nouveau nom, à savoir DOSIP.

lutter contre le processus de décrochage. Il était attendu un nombre moins important d'étudiants en situation de décrochage pour les bénéficiaires que pour le groupe témoins. Au niveau qualitatif, l'hypothèse principale tournait autour de l'idée d'idiosyncrasie. L'accompagnement vers une autre formation ou vers l'insertion professionnelle ne peut réellement être appréhendé que dans la singularité d'un parcours et des aspirations propres à chacun.

Si les attentes du porteur du projet ont été globalement réalisées – voire dans certains domaines dépassés – la poursuite du projet et sa nécessaire amélioration nécessiteraient des modifications majeures dans le protocole de construction et surtout en un travail beaucoup plus approfondi en amont, tant au niveau des étudiants, que des personnels internes à l'université et des partenaires.

II. L'expérimentation

1. Objectifs du projet et nature de l'action expérimentée

i. Objectifs du projet

L'objectif du projet « stop décrochage » est de réduire les sorties prématurées du système de formation initiale en développant des actions spécifiques pour répondre aux besoins des étudiants à court moyen et long terme afin qu'ils ne se trouvent pas en situation de décrochage universitaire. Cela passe par des actions de prévention du décrochage, notamment par le biais d'un accompagnement individualisé de l'orientation ou de la réorientation et/ou par des actions d'accompagnement vers l'insertion professionnelle de l'étudiant.

ii. L'action expérimentée

Le projet s'inscrit donc dans le domaine de l'axe 1 des programmes d'expérimentation, à savoir : Réduire les sorties prématurées du système de formation initiale. Les spécificités du projet de l'université de Perpignan résident dans l'accompagnement individualisé et dans la constitution d'un « pool » de partenaires susceptibles d'aider dans cette perspective. L'évaluation portait principalement sur l'analyse de la performance de l'accompagnement individualisé et sur la constitution et la solidité des partenariats construits pour se faire.

Le repérage des étudiants en situation de décrochage a nécessité la mise en place d'un protocole spécifique, protocole mettant en relation le porteur de projet, la scolarité centrale de l'université et les enseignants référents de chacune des formations de Licence dispensées à Perpignan. L'évaluation se devait donc aussi d'analyser le protocole et ses éventuelles incidences tant sur les services de la scolarité centrale qu'au niveau du fonctionnement des équipes pédagogiques.

iii. Influence éventuelle de l'évaluateur dans la conception et la conduite du projet

Le choix final du porteur de projet de retenir un évaluateur interne à l'université de Perpignan n'a pas eu d'effets majeurs quant à la conception du projet. Ce dernier s'est construit dans l'urgence – à peine une semaine – et il a été impossible d'effectuer les allers-retours nécessaires à une réelle co-construction du projet. Dans les faits, l'écriture et la conception ont été faites par une personne de la DOSIP de l'université de Perpignan à la demande de son directeur de service, qui à l'époque était aussi vice-président du CEVU² de l'université. Cette personne dit à ce propos :

« Je crois que j'avais eu une semaine, 10 jours pour se positionner dessus » et ajoute « il y avait [une documentaliste] et [une personne du bureau d'aide à l'insertion professionnelle] qui sont restées pour m'aider, on s'est filé des coups de mains comme ça [...] je l'ai quand même montré à [la responsable du service], je l'ai montré aussi à [l'ancien directeur du service], qui m'ont fait aussi quelques retours, mais après voilà, donc l'urgence... » (Cité par Duvérel- Beyaert, 2012).

Ce rappel sur la manière dont s'est construit le projet permet de souligner l'absence initiale de contact entre le porteur et l'évaluateur quant à l'élaboration de celui-ci. L'association entre les deux n'a concerné que l'aspect évaluation et absolument pas l'aspect expérimentation.

À ces conditions initiales est venue s'en rajouter une autre empêchant toute possibilité d'intervention de l'évaluateur sur la mise en place de l'expérimentation. La personne retenue pour être évaluateur a obtenu une mutation et n'a pas souhaité rester à la tête de l'équipe d'évaluation. Il a été nécessaire de désigner un nouvel expérimentateur. L'arrivée de ce dernier s'est techniquement faite après l'envoi du dossier. Dès lors, il ne lui était pas possible d'intervenir sur l'expérimentation proposée ni sur le protocole d'évaluation préconisé. Les opportunités de marges de manœuvres par rapport au projet déposé et accepté par le fonds d'expérimentation pour la jeunesse n'ont pu se concrétiser que durant la mise en œuvre effective du projet.

Néanmoins, dans un premier ces opportunités ont été relativement faibles. Le statut du porteur du projet – vice président de l'université – avait comme incidence une moindre implication de celui-ci. Le suivi quotidien était, pour des raisons évidentes, impossible à mettre œuvre. Le changement de porteur de projet en cours d'action – en juin 2011 – a permis de faire progresser l'efficacité de la relation entre le porteur et l'évaluateur. Le recrutement d'une personne pour accompagner la démarche d'évaluation a aussi renforcé ces liens et amélioré l'accompagnement du projet par l'évaluateur. En particulier, ce recrutement a profondément changé le regard du porteur par rapport aux apports possibles de l'évaluation, notamment ceux de l'approche qualitative.

L'évaluation a eu des incidences sur le cours de l'expérimentation. Elle a pu mettre en évidence la problématique du décrochage, c'est-à-dire qu'il s'agit d'un processus et non pas d'un état. Cette avancée a permis à l'expérimentateur d'affiner sa posture et son positionnement au sein de l'établissement. L'évaluation a pointé la difficulté du repérage de ces étudiants et surtout les problèmes entre les services que génère l'expérimentation. Le travail entre les services a ainsi amélioré l'identification et la rapidité de l'identification des

² Conseil des études et de la vie universitaires, qui est l'un des trois conseils centraux d'une université.

étudiants en situation de décrochage. Enfin, pour permettre une véritable évaluation du dispositif, l'expérimentateur a accepté de réduire le nombre des bénéficiaires pour l'année 2011-2012 afin de tenir compte des délais matériels propres au protocole retenu pour l'évaluation. Au-delà de ces aspects concrets, les rapports informels entre les expérimentateurs et les évaluateurs ont fortement contribué à l'amélioration de la pertinence du projet mais aussi à celle de l'évaluation.

2. Objectifs et modalités de l'évaluation

i. Problématique et méthodologie mise en œuvre

L'objectif du projet « stop décrochage » était de réduire les sorties prématurées du système de formation initiale en développant des actions spécifiques pour répondre aux besoins des étudiants à court, moyen et long terme afin qu'ils ne se trouvent plus en situation de décrochage universitaire. Cela passait par des actions de prévention du décrochage, notamment par le biais d'un accompagnement individualisé de l'orientation ou de la réorientation et/ou par des actions d'accompagnement vers l'insertion professionnelle de l'étudiant.

Le protocole d'évaluation validé par le fonds d'expérimentations de la jeunesse était décliné sur trois niveaux :

1/ Évaluation du processus ou ajustement de l'action. Pendant cette phase, les évaluateurs ont vérifié l'adéquation existante entre les contenus des actions et les besoins explicites des étudiants ;

2/ Évaluation auprès des étudiants et suivi des actions dont ils auront été bénéficiaires ;

3/ Évaluation des effets dynamiques indirects des actions, en particulier auprès des partenaires.

L'hypothèse centrale de l'évaluation était la possibilité d'agir le processus de décrochage via des actions clairement ciblées. Plus précisément, il s'agissait de voir dans quelle mesure l'expérimentation avait un effet sur le processus de décrochage et donc sur le parcours des étudiants concernés. Pour se faire, il fallait évaluer les impacts réels sur les bénéficiaires de l'action. Il nous fallait aussi porter le regard sur les incidences au niveau du fonctionnement interne de l'université de Perpignan et au niveau de ses rapports avec les différents partenaires.

En termes de méthodologie, il avait été décidé d'adopter une double approche. Certains aspects de l'évaluation devaient être appréhendés à partir d'un travail quantitatif et d'autres à partir d'une approche plus qualitative. L'ambition générale était d'arriver à pleinement associer ces deux approches pour obtenir les résultats les plus objectifs et les plus pertinents possibles.

Pour l'aspect quantitatif, le projet initial prévoyait le recours à la méthode par randomisation. Nous avons cherché dans la mesure du possible à conserver celle-ci. Il s'agissait donc de comparer un groupe de bénéficiaires avec un groupe témoin. Les critères de la constitution du groupe témoin n'ont pas été construits *a priori*. Ils ont été construits en partenariat avec l'expérimentateur et ont été discutés et validés par les membres du comité de pilotage. Le questionnaire a été construit collectivement. Y ont contribué le porteur du projet, la personne recrutée pour l'évaluation qualitative, celle recrutée pour

l'administration de ce questionnaire et la personne responsable de l'évaluation. Alors qu'initialement le protocole d'évaluation prévoyait de recourir à la randomisation chaque année du projet, nous n'avons pu la mettre en place que sur une seule année. Le retard pris dans le projet limitait les possibilités de le faire au cours de la dernière année. La volonté des acteurs du projet, à savoir de l'ensemble des membres du comité de pilotage, de refuser toute mesure immédiate de l'action empêchait de le faire pour la dernière année. En particulier, il était impossible de mesurer l'effet sur la réinscription des étudiants en situation de décrochage durant l'année 2011-2012. Cette possibilité leur est ouverte jusqu'en novembre de cette année. Or, en particulier pour l'université, cet élément était un des points les plus attendus du projet Stop décrochage. Ne pas pouvoir le mesurer correctement risquait d'envoyer un très mauvais signal à l'établissement quant aux conséquences de l'action menée. Cependant même pour l'année 2010-2011 la mise en œuvre concrète de la randomisation s'est avérée impossible. D'une part, les porteurs du projet ainsi que les partenaires n'ont pas souhaité que nous remobilisions les étudiants bénéficiaires de l'expérimentation au travers d'un questionnaire. L'idée générale était qu'ils avaient déjà été beaucoup sollicités et, par conséquent, le faire une nouvelle fois pouvait s'avérer contre-productif. D'autre part, le recrutement d'une personne dédiée à l'administration des questionnaires auprès des étudiants en situation de décrochage au cours de l'année 2010-2011 et non bénéficiaires de l'action – le groupe témoin – n'a pas eu les résultats escomptés. Aux difficultés d'avoir les coordonnées de ces étudiants – les services administratifs n'en disposaient pas toujours et celles dont ils disposaient n'étaient plus toujours valables –, ce sont ajoutées celles relatives à leur refus de répondre. Nous savions que cette opération serait difficile car des travaux préalables (Duvérel- Beyaert, 2011). Elle s'est révélée dans les faits impossibles à mener de façon totalement pertinente. Nous avons envisagé un tirage aléatoire pour déterminer les étudiants à interroger parmi ceux en situation de décrochage et non bénéficiaires. Pour limiter des risques d'un taux de retour trop faible, nous avons prévu de remplacer ceux « incontactables » par une nouvelle procédure de sélection aléatoire. Malgré son renouvellement par deux fois, nous n'avons jamais pu obtenir un taux de retour de questionnaires réellement remplis pouvant présenter la moindre signification statistique. Il était inférieur à 2 %. « Il faut savoir que sur un terrain, on ne choisit pas ses enquêtés, ce serait peut-être même le contraire » (Beaud et Weber, 2010). Cette remarque au regard de notre expérience n'en prend que plus de sens. L'échec *a posteriori* de la randomisation doit être nuancé à la lecture de deux éléments essentiels. Premièrement, les retards dans les financements et les changements dans l'équipe d'évaluation n'ont pas été sans incidence quant à la possibilité de mettre cette technique concrètement en application. Deuxièmement, l'absence d'une étude préalable quant au public s'est avérée un handicap trop lourd. Les éléments fournis par l'étude de Nathalie Beaupère et Gérard Boudesseul (2009) présentaient des éléments essentiels pour mieux cerner les problématiques du décrochage. Ces éléments n'ont pas été suffisamment intégrés dans le projet initial. Tout d'abord, la présentation pouvait laisser à penser que le « décrochage » était un état de fait et les étudiants pouvaient être mis dans un des quatre profils³. Pourtant, ils indiquaient clairement que le décrochage était « un processus long et non une rupture brutale et imprévisible » (Beaupère et Boudesseul, 2009). Cette dimension

³ Pour mémoire Nathalie Beaupère et Gérard Boudesseul (2009) arrivaient à la conclusion qu'il y avait quatre grandes catégories de décrocheur : les étudiants pris au dépourvu, les décrocheurs en errance, les raccrocheurs à une formation professionnelle et les opportunistes arbitrant entre formation et emploi. Le travail de Aurore Bévrel-Beyaert, 2011) a montré qu'il s'agissait d'une classification pouvant être discutée.

de processus de décrochage n'avait pas été assez prise en compte dans l'expérimentation même – d'où son évolution – mais surtout dans le protocole d'évaluation. Ensuite, il ressort de manière implicite que quelque soit le profil, la situation de décrochage est toujours vécue comme un échec. Ne vivant pas très bien celle-ci, il apparaît qu'ils sont beaucoup moins enclins à répondre aux sollicitations.

Pour l'aspect qualitatif, nous avons privilégié deux techniques. Tout d'abord nous avons eu recours à l'observation participante. Il s'agissait de regarder au quotidien la manière de fonctionner du porteur de projet notamment dans les phases de comité de pilotage. Nous avons eu recours à des entretiens semi-directifs auprès des étudiants, de l'animateur du projet et de tous partenaires internes et externes. L'hypothèse générale était qu'au travers de l'étude de leurs discours, nous allions avoir une véritable mesure – c'est-à-dire celle des acteurs eux-mêmes – des impacts de l'opération Stop décrochage. Si nous avions *a priori* recensé les principaux effets attendus, la parole des acteurs permettait aussi d'en relever d'autres mais surtout d'avoir une estimation plus fine quant aux effets proprement dits de l'action entreprise. Pour cette partie du travail, nous avons eu recours à une étudiante en deuxième année de master Pratiques Réflexives de l'Intervention Sociale (master PRIS) de l'université de Perpignan. Celle-ci connaissait parfaitement la problématique du décrochage étudiant, puisque son mémoire de master première année portait sur cette thématique (Duvérel-Beyaert, 2011). Ce choix a été principalement guidé par une volonté de rester dans la plus grande neutralité et extériorité possible. Dans les faits, notre double statut de membre de l'université et d'évaluateur d'un projet de cet établissement ne permettait pas une réelle neutralité. Évidemment il permettait encore moins l'extériorité. Notre posture était donc relativement ambiguë. Il y avait donc le « risque d'une connivence élevée » (Dubois et Podevin, 2011). Notre intériorité nous a servi, par ailleurs, comme lorsque certains acteurs directs du projet sont venus nous exposer leurs griefs vis-à-vis de celui-ci ou quand d'autres extérieurs sont aussi venus nous en parler, nous avons pu avoir accès à des informations – même s'il y avait certainement une forme de volonté de nous instrumentaliser – qu'un évaluateur totalement extérieur à l'établissement n'auraient pas pu aussi facilement obtenir. L'appartenance à l'établissement nous a aussi fortement facilité la tâche avec les services informatiques. Sur l'exécution du projet même, le positionnement de l'étudiante était beaucoup plus aisé en termes de neutralité et d'extériorité. Le changement organisationnel de l'équipe d'évaluation nous permettait donc de prendre de la distance par rapport à l'action Stop décrochage et aux auteurs. Étant donné les évolutions du protocole d'évaluation, cette mise à distance s'est avérée plus que nécessaire et a permis en définitive d'améliorer le dispositif d'évaluation. Sur les aspects qualitatifs, nous nous appuyons essentiellement sur son travail (Duvérel-Beyaert, 2012). Nous le compléterons par nos propres observations, entretiens et surtout nos connaissances de la genèse de projet. Lorsque les citations des acteurs seront tirées du travail d'Aurore Duvérel-Beyaert nous les signalerons en tant que telles. Les autres citations viendront de nos propres investigations, observations et entretiens.

Tous les questionnaires, tous les guides d'entretien, toutes les catégorisations ont fait l'objet d'une présentation au comité de pilotage. Il s'agissait d'associer à toutes les étapes de l'évaluation l'ensemble des partenaires, tant le porteur du projet, que les enseignants-référents, les personnels administratifs et les représentants des partenaires extérieurs à l'université. Ce principe était justifié par une double volonté. Premièrement, éviter que l'évaluation puisse être perçue comme une « note » venue de l'extérieur sans possibilité de

répondre. Ainsi, non seulement nous avons toujours présenté notre méthode mais nous avons discuté aussi avec les membres du comité de pilotage des principaux résultats auxquels nous parvenions. Ceci nous a permis d'obtenir beaucoup facilement des ajustements de l'expérimentation dans le souci d'améliorer le dispositif d'évaluation. Secondement, dans la logique de surrection de l'acteur (Herreros, 2009), ce principe visait à permettre à tous les membres du comité de pilotage d'être pleinement acteur de l'expérimentation. De fait, en matière d'innovation sociale, il y a toujours intérêt à mêler les savoirs, à rapprocher les genres (les sujets et les objets) et à les lier dans une controverse générale. Il s'agissait donc d'éviter que ces derniers n'adoptent des positionnements trop institutionnels. Dans ce cas, nous n'aurions pas eu à faire à leur propre discours mais à celui de l'institution dont ils assuraient la représentation. Cet aspect des choses a été initialement très visible au début de la mise en œuvre de l'expérimentation lorsque le porteur de projet était aussi vice-président de l'université. Dans les comités de pilotage et dans nos premiers entretiens auprès des personnels de l'établissement, le fait qu'un vice-président de l'université soit porteur du projet conduisait pour partie à de la cristallisation, du blocage et de la crispation. Comme le souligne l'analyse institutionnelle (Hess et Savoye, 1981), la force de changement – l'instituant – amenée par le projet Stop décrochage était fortement confronté aux forces conservatrices de l'institution – l'institué. Le changement de porteur a permis de faire évoluer favorablement les choses. En définitive notre démarche visait à ce que tous les acteurs du projet, quelque soit leur statut et leur niveau de compétence, soient amenés à s'exprimer sur le protocole d'évaluation et sur la mise en œuvre concrète de celui-ci. Nous avons cherché à en faire des acteurs de l'évaluation pour éviter de retomber sur les clichés de l'évaluateur perçu un contrôleur ou un inspecteur (Divay, 2011).

Au final, contrairement à ce que prévoyait le protocole d'évaluation, il est apparu plus opportun de renforcer l'évaluation qualitative ainsi que d'ajuster notre approche en clarifiant notre posture d'évaluateur pour notamment développer une réelle éthique de l'intervention, en particulier dans une visée ayant pour finalité la transformation sociale (Barbant, 2011). Ce dernier aspect est primordial pour qui veut réellement faire de l'innovation sociale. Dans cette perspective, la posture de l'évaluateur – en tant que figure singulière d'une catégorie plus vaste celle de l'expert – joue un rôle essentiel. Les changements du protocole se sont avérés essentiels – pour la pertinence de l'évaluation –, indispensables au regard de ce qu'il était techniquement possible de faire et pour mieux tenir compte de notre volonté de participer et de faire participer à la transformation sociale. Comme le souligne Christophe Desjours (2003) « l'évaluation est une pratique hésitante ». Pour partie les actions entreprises ont eu des incidences sur le fonctionnement de la structure de l'établissement, en particulier dans son rapport avec les partenaires. Pour une autre partie, il a s'agit d'une évolution de la posture des différents acteurs. Les « *a priori* », les représentations des autres se sont modifiées au cours de l'action impliquant une transformation de l'image de chacun des acteurs. S'il est possible d'objectiver de tels changements, il est très difficile de les quantifier.

Le travail d'évaluation a donné lieu à plusieurs communications scientifiques. L'idée générale était de confronter nos hypothèses de travail, nos choix méthodologiques avec la communauté scientifique. Il a donné lieu à deux séminaires dans le cadre du laboratoire d'intervention sociale de l'université de Perpignan en juin 2010 et en octobre 2011. Le

protocole d'évaluation a fait l'objet d'une présentation dans le cadre de la POSS-LR⁴ en janvier 2012. L'analyse des éléments qualitatifs a fait l'objet d'un mémoire de master 2 qui a été soutenu en septembre 2012 ((Duvérel-Beyaert, 2012).

ii. Validité interne

Les différentes méthodes retenues dans le cadre du protocole d'évaluation (observation participante, entretiens...) convergent sur l'existence d'impacts bien réels de l'action Stop décrochage, tant sur le public des étudiants que sur les différents partenaires. Elles montrent même d'autres impacts pas nécessairement attendus ou du moins pas sous cette forme. Ainsi, l'expérimentation a suscité l'envie et le besoin de continuer les actions de prévention et de lutte contre le décrochage universitaire à l'université de Perpignan. Un projet dans ce sens a déjà été soumis à l'équipe de direction de l'établissement et a fait l'objet de plusieurs réunions de travail. Les partenaires extérieurs ont souhaité être associés à la mise en œuvre ce projet.

Comparabilité du groupe bénéficiaire et du groupe témoin

Au final, il n'a pas été possible de réaliser la méthode de randomisation. Plusieurs éléments ont conduit à ce résultat. La construction du protocole d'évaluation avait omis de tenir compte d'une spécificité essentielle d'une bonne partie du public concerné, à savoir la situation de décrochage était fortement vécue comme un échec. Ainsi, l'accès aux étudiants a été dans les faits très compliqués. De nombreux rendez-vous ont donné lieu à une absence de la personne. À l'occasion de l'agressivité – contre le système via un sentiment d'injustice plus que contre l'évaluateur – a pu se faire sentir. Quant à la possibilité de faire passer un questionnaire, elle s'est heurtée à des taux de retour si faibles qu'il n'y avait plus aucune pertinence statistique à traiter ces questionnaires. Toute approche statistique sérieuse aurait conclu à des résultats non significatifs.

Un autre aspect n'avait pas été initialement anticipé. Les travaux de Nathalie Beaupère et de Gérard Boudesseul (2009) pouvaient laisser à penser que les étudiants en situation de décrochage étaient faciles à identifier. Dans les faits, il n'en est pas ainsi. Ni les enseignants, ni les personnels administratifs ne sont en mesure de repérer l'ensemble de ces étudiants. S'il est possible d'en identifier un certain nombre, ce n'est pas vrai pour une autre partie non négligeable. En définitive et compte tenu des bénéficiaires de l'action Stop décrochage, pour connaître l'ensemble de la population des étudiants en situation de décrochage au cours de l'année universitaire, il était nécessaire d'attendre la fin des examens et des rattrapages. En accord avec le porteur de projet et l'expérimentateur, il nous a fallu élaborer des critères pour les désigner – critères qui devaient être compatibles avec les systèmes d'informations à notre disposition. Au-delà du délai engendré, la spécificité organisationnelle de l'université de Perpignan en matière de scolarité augmentait considérablement le temps d'obtention des informations nécessaires à leur identification. Celle-ci était composée de cinq unités de formation et d'enseignements et de trois instituts. Le public concerné – les premières années de licence et de DUT – se situait dans 4 UFR et 2 instituts (IAE et IUT). Chacune de ces composantes avaient ses propres modalités d'examens et surtout ses propres périodes d'examens. À l'origine de l'expérimentation et de l'évaluation, il n'y avait pas dans

⁴ Plate-forme d'observation sociale et sanitaire du Languedoc-Roussillon

l'établissement de scolarité centrale. Compte tenu de ces éléments, l'identification des étudiants en situation de décrochage durant l'année 2010-2011 n'a pu être effective qu'en janvier 2012 et encore, pas pour l'ensemble des composantes de l'université. Au jour d'aujourd'hui, cette information sur l'année universitaire 2010-2011 ne peut pas être obtenue. Au moment de l'écriture de ce rapport, il n'est pas possible de connaître les étudiants en situation de décrochage pour l'année 2011-2012. D'où l'impossibilité de recourir à une évaluation sérieuse par randomisation pour la dernière année de l'expérimentation.

Il semble que nous n'ayons pas été les seuls à être confrontés à ces difficultés. Le problème provient peut-être de l'accent trop fortement mis dans les recommandations du guide du HCJ (2009) sur les aspects quantitatifs. Cela a incité les porteurs de projet à proposer une évaluation principalement basée sur des analyses quantitatives – notamment la randomisation – pour augmenter leur probabilité d'être sélectionnés. Or, le choix de la méthode d'évaluation découle des objets réellement à étudier et à analyser (Divay, 2011). Le choix de la méthode ne peut pas précéder la construction de la problématique et l'identification des hypothèses à vérifier.

L'absence d'une véritable randomisation est pour partie dommageable en matière d'évaluation. Toutefois, nous pensons que le protocole d'évaluation initial – que nous n'avons pas construit – n'avait réellement pas cerné les véritables problématiques liées à l'action et donc à l'évaluation. Compte tenu des actions entreprises, des publics visés et des partenaires ciblés, l'évaluation quantitative ne pouvait nous donner que quelques grandes lignes – importantes certes – quant aux impacts réels de l'opération Stop décrochage. Comme le disait il y a longtemps déjà Jean-Baptiste Say (1803), « ...ce serait vainement qu'on s'imaginerait donner plus de précision et une marche plus sûre [...] en appliquant les mathématiques à la solution des problèmes. Les valeurs et les quantités étant susceptibles de plus et de moins, sembleraient devoir entrer dans le domaine des mathématiques ; mais elles sont en même temps soumises à l'influence des facultés, des besoins, des volontés des hommes ; or, on peut bien savoir dans quel sens agissent ces actions diverses, mais on ne peut pas apprécier rigoureusement leur influence ; de là l'impossibilité d'y trouver des données suffisamment exactes pour en faire la base d'un calcul ». En définitive, les éléments d'ordre quantitatifs proviennent de deux grandes sources. Premièrement, nous avons disposé d'un ensemble d'informations (âge, baccalauréat d'origine, mention du baccalauréat...) des étudiants considérés comme étant en situation de décrochage. Ces informations ont été obtenues à partir des résultats universitaires de l'année 2010-2011 en les croisant avec les informations saisies au moment de l'inscription à l'université. Ainsi, nous avons été en mesure d'affiner notre connaissance des étudiants en situation de décrochage. Deuxièmement, nous avons établi une grille d'évaluation à remplir par l'expérimentateur au cours de l'action. Cette grille concernait spécifiquement les bénéficiaires et permettait un suivi sur l'ensemble de l'année. Elle nous donnait aussi des informations particulières quant aux bénéficiaires, informations qu'il a été possible de recouper avec celles obtenues par les entretiens semi-directifs.

Données qualitatives

Les données quantitatives ont été recueillies à travers deux grandes techniques. La première était basée sur l'observation participante. Il s'agissait de suivre au quotidien la manière de

fonctionner et d’agir du porteur de projet, notamment vis-à-vis des étudiants (accueil et accompagnement) et des partenaires. Le suivi des comités de pilotages a aussi fait l’objet de cette investigation. La seconde technique était basée sur l’usage d’entretiens semi-directifs, c’est-à-dire sur l’analyse de la parole des différents acteurs. Pour ces deux démarches, l’évaluateur a été assisté d’une personne recrutée à cet effet (cf. précédemment).

L’observation participante s’est effectuée durant toute la durée de l’expérimentation. Elle a été renforcée à partir de l’année 2010 par le recrutement d’une personne. Cette nécessité de renforcement – au-delà de la question de la montée en puissance de l’expérimentation – se justifiait pour les raisons suivantes. Il semblait plus facile à une personne extérieure d’être dans une posture d’observateur plus neutre. Il apparaissait difficile d’être simultanément évaluateur, membre de l’établissement et en position d’observateur. Lors des comités de pilotage, le fait d’être deux permettait plus facilement la participation et l’observation. Rappelons notre souhait de faire participer les acteurs du projet à la question de l’évaluation. Cet aspect pouvait plus aisément être atteint en augmentant le nombre des évaluateurs. Cela permettait aussi de perturber un peu les stratégies des différents partenaires en introduisant ce que Gilles Herreros (2009) appelle un « agent trouble ». Ce dernier est l’élément essentiel pour aider à faire advenir l’acteur car il est l’instituant au sens de Hess et Savoie (1981), c’est-à-dire celui qui fait bouger l’institué.

En termes d’entretiens semi-directifs, les publics interrogés ont été les étudiants bénéficiaires de l’expérimentation, des non bénéficiaires, les partenaires du projet tant interne à l’établissement qu’extérieur et les différents porteurs du projet, c’est-à-dire ceux qui ont participé à son élaboration et ceux qui l’ont concrètement mis en œuvre. Le tableau suivant récapitule l’ensemble des entretiens menés.

Catégorie des personnes interviewées	Nombre d’entretiens réalisés
Enseignants référents	4
Partenaires internes	3
Partenaires externes	4
Étudiants bénéficiaires durant l’année 2010-2011	10
Étudiants bénéficiaires durant l’année 2011-2012	20
Étudiants non bénéficiaires	5
TOTAL	46

Recoupement des données

En ce qui concerne le recoupement des données, il a fortement remis en question par l’impossibilité de mettre en œuvre la méthode de randomisation. Il n’a pu se faire qu’au regard des données quantitatives réellement obtenues. Toutefois, les différents outils mobilisés pour l’évaluation ont permis de faire un certain nombre de recoupement. En particulier, il a été possible de comparer l’ensemble les caractéristiques des étudiants en situation de décrochage durant l’année 2010-2011 avec ceux ayant bénéficiés au cours de cette même année de l’expérimentation. Il a été aussi possible de recouper ces informations avec celles obtenues par les entretiens semi-directifs.

Comme nous l'avons signalé précédemment, nous avons pu recouper les informations obtenues à partir de la grille spécifique élaborée pour les bénéficiaires des deux années de l'expérimentation – 2010-2011 et 2011-2012 – et remplie par les expérimentateurs avec les entretiens semi-directifs et avec les résultats universitaires de l'année 2010-2011.

L'ensemble des recoupements permet d'assurer une meilleure pertinence de nos conclusions, en particulier celles concernant les bénéficiaires de l'expérimentation. Dans la mesure où notre protocole final d'évaluation met l'accent sur les aspects qualitatifs, nous utiliserons les informations qualitatives pour compléter, affiner, voire interpeller les éléments identifiés par l'observation participante et les informations obtenues à partir des entretiens semi-directifs.

III. Enseignements de politique publique

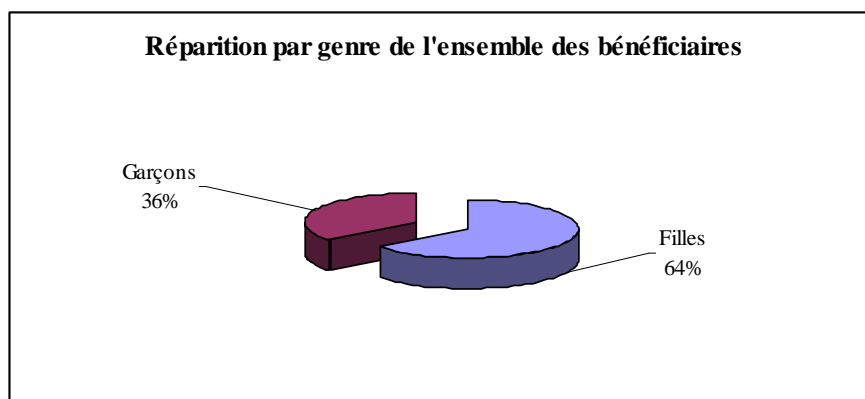
1. Résultats de l'évaluation⁵

i. Les publics touchés par l'expérimentation

Le public des bénéficiaires de l'expérimentation était composé des étudiants inscrits en première année à l'université de Perpignan et considéré ou se considérant en situation de décrochage. Compte tenu de l'arrivée des financements, deux promotions ont été concernées par l'expérimentation, ceux en première année de licence ou de DUT durant l'année universitaire 2010-2011 et ceux durant l'année 2011-2012. Pour des raisons de capacité d'accueil, de qualité d'accueil et de temporalité de l'accompagnement, il a été décidé de ne retenir que 80 étudiants lors de la première année. Pour la seconde, la fin de l'opération étant fixée au début du mois de juillet 2012, il a été décidé de clore relativement tôt la possibilité de bénéficier de l'expérimentation afin de pouvoir effectuer un réel accompagnement. Ainsi, pour la seconde promotion, le nombre des bénéficiaires a été de 57.

Caractéristiques des bénéficiaires de l'expérimentation

Sur l'ensemble de l'action (confère graphique 1), nous avons une population composée principalement de filles.



⁵ Pour ne pas surcharger le texte, nous avons disposé tous les tableaux statistiques dans l'annexe 1. À l'occasion, quand cela nous paraîtra pertinent, nous nous autoriserons à incorporer quelques graphiques.

Entre la première et la seconde cette part des filles a considérablement augmenté, passant de 55 % à 77,19 % (cf. tableau 2). L'importance du « bouche à oreille » dans l'accès au dispositif explique pour partie cette évolution. Selon l'expérimentateur, la seconde année, il n'était pas rare de voir des groupes de filles se présenter aux services de la DOSIP pour demander à bénéficier de l'expérimentation. La comparaison avec les étudiants en situation identifiés aux vues de leurs résultats durant l'année 2010-2011 (cf. tableau 3) souligne la forte féminisation des bénéficiaires par rapport à ceux estimés en situation de décrochage au regard des critères retenus. Cette surreprésentation⁶ des filles met en exergue toute la problématique du repérage et tous les problèmes de l'accès à une population en situation délicate.

Au niveau des baccalauréats d'origine, il apparaît une très forte diversité (cf. tableau 4). Ce résultat est confirmé aux regards des données pour l'ensemble des étudiants en situation de décrochage au cours de l'année 2010-2011 (cf. tableau 5). Cet aspect souligne, pour partie, l'ampleur générale du phénomène de décrochage. Même les étudiants disposant de baccalauréats généralistes connaissent des difficultés à l'université. Toutefois ces chiffres doivent être modérés en fonction de l'ensemble des inscrits à l'université. Certes, il y a des étudiants avec des baccalauréats dits généralistes en situation de décrochage, pour autant en proportion de leur nombre total ils le sont moins que les baccalauréats professionnels ou sciences et technologies. De même l'amplitude doit être appréhendée au regard des mentions obtenues au baccalauréat (tableau 8). La mention au baccalauréat n'est pas une garantie absolue contre le décrochage à l'université puisqu'on y retrouve même des étudiants ayant eu la mention *Très bien* à des baccalauréats généralistes. La population des étudiants en situation de décrochage est principalement composée d'étudiants ayant eu la mention passable (80,21 %), ce qui est moins vrai pour la population des bénéficiaires – 71,43 % de mention *Passable*. Le relativement fort taux de mention *Assez bien* dans la population des bénéficiaires est, pour partie, à lire comme un double signal. D'un côté, ceux ayant eu une mention sont plus enclins *a priori* à trouver des solutions. D'un autre côté, l'obtention d'une mention traduit peut-être un niveau de capital culturel plus élevé. Ce dernier est certainement un élément essentiel quant à la capacité de mobiliser des ressources pour aider à faire face à une situation non désirée.

En matière de scolarité, la population des bénéficiaires de l'expérimentation est majoritairement constituée d'étudiants en « retard » par rapport à une scolarité sans redoublement ou sans arrêt de la scolarité. Il s'agit donc de population ayant déjà connu des difficultés au cours de leur parcours scolaire. Toutefois, pour chacune des deux années de l'expérimentation, il apparaît une part non négligeable d'étudiants n'ayant eu jusqu'alors *a priori* aucune difficulté majeure dans leur scolarité. Respectivement, 27,63 % pour l'année 2010-2011 et 35,09 % pour l'année 2011-2012 ont été dans cette situation. Cet aspect met en exergue la difficile transition entre le lycée et l'université.

La population des bénéficiaires est constituée principalement de boursiers (cf. tableau 6). Cela renvoie à la réalité même de l'université de Perpignan caractérisée entre autres par une part des étudiants boursiers relativement importante (cf. tableau 22). Ceci se retrouve

⁶ Ramené en termes de ratio, les données de l'année 2010-2011 donnent les résultats suivants. L'expérimentation a concerné concrètement 13,49 % des filles en situation de décrochage et 9,62 % des garçons dans la même situation.

au niveau de l'ensemble des étudiants en situation de décrochage (cf. tableau 7) avec même une surreprésentation de ces étudiants. Cette particularité des publics accueillis doit être mise en relation avec les stratégies qu'ils peuvent être amenés à développer pour conserver les bourses. Ainsi le plus fort taux de boursiers dans la population des bénéficiaires (68,75 % du total des bénéficiaires et 73,24 % pour l'année 2010-2011⁷) par rapport à ceux en situation de décrochage en 2010-2011 (48,13 %) peut être regardé comme une volonté de leur part de préserver le bénéfice des bourses c'est-à-dire d'un revenu. Les entretiens semi-directifs ont fait ressortir l'importance de cet aspect⁸, notamment chez les enseignants et les partenaires pour lesquels il serait nécessaire de « taper sur le système des bourses » ou du moins sur « ceux qui ne viennent uniquement pour les bourses ». Ceci étant dit, les différents acteurs avaient aussi conscience que l'octroi des bourses faisait aussi de ces étudiants des victimes. Parlant des boursiers peu investis, un enseignant note : « ...ils ont vivoté, ils ont été formés à rien et au contraire ils régressent, parce qu'ils sont confrontés qu'à eux-mêmes et pas du tout à un processus de construction personnelle. Et après ils font quoi ? C'est pire qu'un cadeau empoisonné, c'est un gros mensonge... » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012). De fait la question des bourses et des boursiers dépasse le simple cadre de l'université⁹.

Les différents éléments de la présentation des étudiants en situation de décrochage et surtout des bénéficiaires autorisent à tirer quelques enseignements. Nous avons à faire à une population très diverses dans ces caractéristiques, de sorte qu'il apparaît impossible de dresser un portrait-robot type de l'étudiant en situation de décrochage. Cela est confirmé par d'autres travaux (Beaupère et Boudesseul, 2009 ; Duvérel-Beyaert, 2011). Ces éléments nous invitent aussi à nuancer certaines représentations sociales – notamment des acteurs – quant à ce public. Il s'y retrouve même des personnes ne présentant *a priori* aucunes des caractéristiques généralement attendues des étudiants en difficulté. Les représentations du type « ils ne sont pas formés », « ils n'ont rien à faire dans des licences généralistes, devraient être modulées à l'aune du décrochage des étudiants issus de baccalauréats généralistes, voire ayant eu une mention.

Au final, la question du décrochage traduit pour une part les difficultés liées à la massification de l'enseignement supérieur. Des étudiants en situation de décrochage il y en a toujours eu. L'accroissement du nombre global des étudiants a engendré l'augmentation de ceux en situation de décrochage, leur donnant du coup une visibilité sociale. Quand un étudiant dans une promotion de cinq quitte l'examen dès le début, cela ne génère pas la même sensation que si dix partent d'un coup sur une promotion de cinquante, mais si proportionnellement il n'y a pas plus de départ.

Les bénéficiaires viennent de quasiment toutes les composantes de l'université (cf. tableau 11), même si l'on peut souligner une plus forte proportion d'étudiants venant de la faculté

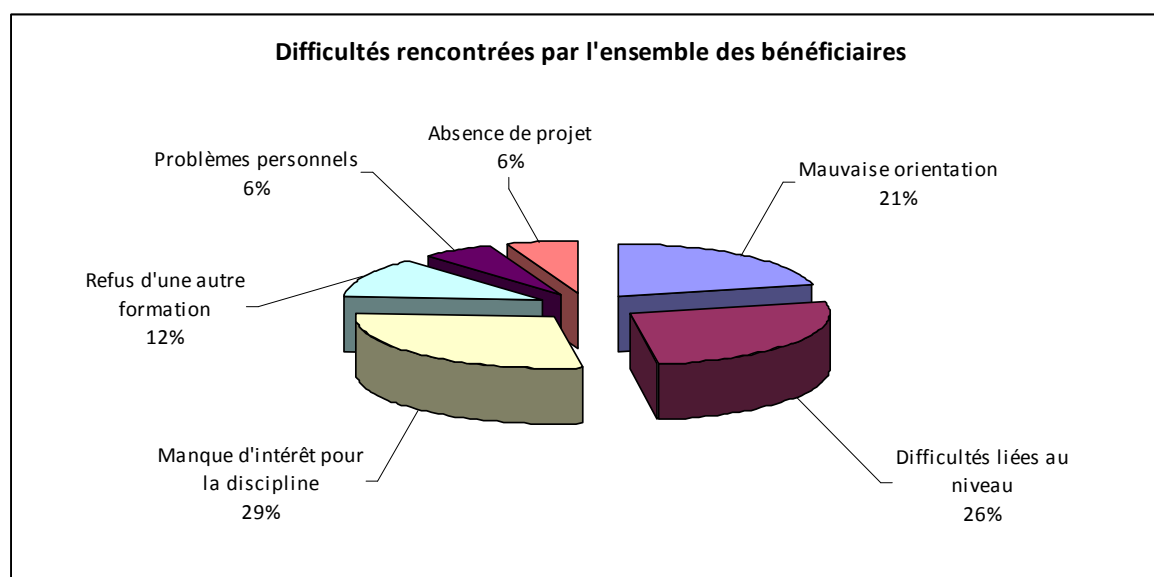
⁷ Dans la mesure où nous avons arrêté très tôt l'identification de la population des bénéficiaires au cours de l'année 2011-2012, un certain nombre d'entre eux était dans l'attente d'une réponse quant à l'acceptation de leur dossier de demande de bourse.

⁸ Un étudiant interrogé sur les raisons de son inscription à l'université répond : « Y'a les bourses ! » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

⁹ « Il ne s'agit pas de stigmatiser ceux-là, il s'agit pas de les mettre sur la sellette, si à un moment donné après le bac, il y a toute une catégorie d'individus, jeunes, qui n'a d'autre issue que de trouver dans l'immédiat, un petit revenu sans faire grand-chose, mais de manière assurée etc., alors ça, ça s'appelle un problème de société » (un enseignant cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

LSH et DSE. Plusieurs éléments expliquent ces résultats. Tout d'abord, le phénomène du décrochage touche toutes les composantes de l'université de Perpignan¹⁰ (cf. tableau 12), même si nous ne pouvons pas donner les informations concernant les étudiants de l'IAE et de l'IUT en raison de la non-remontée de leurs résultats au niveau informatique. La présence d'étudiants bénéficiaires de ces deux composantes témoigne de l'existence de cette problématique en leur sein. Les données sur les ratios de bénéficiaires (cf. tableau 12) soulignent les difficultés du repérage des étudiants en situation de décrochage. Elles mettent aussi l'accent sur l'effet du « bouche-à-oreille », déjà évoqué précédemment comme mode de diffusion de l'information et de l'accès au dispositif.

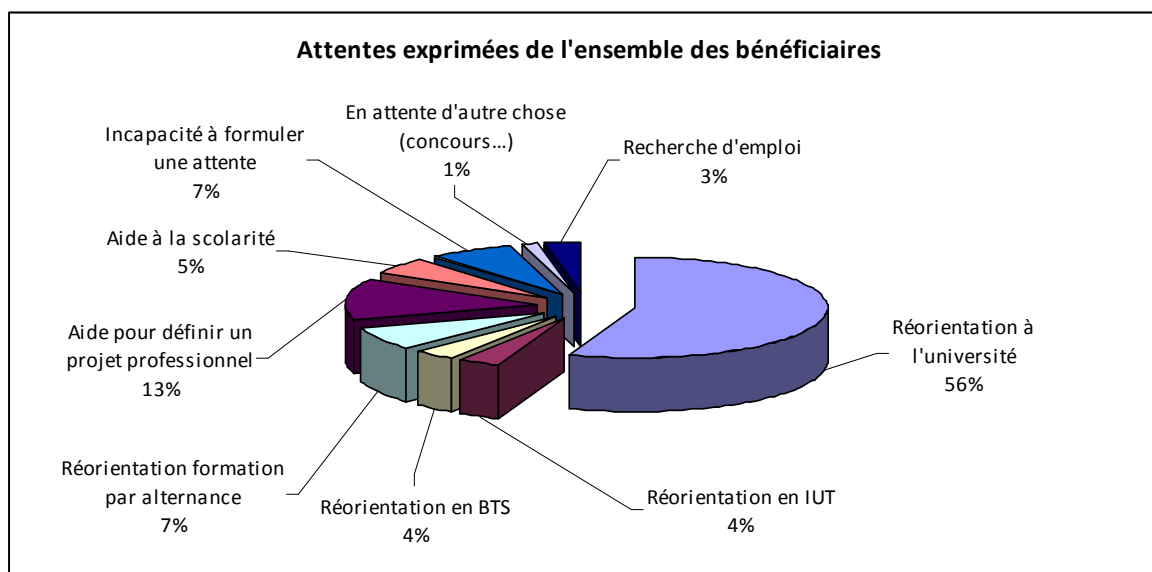
Les difficultés identifiées par les expérimentateurs sont les suivantes.



La principale difficulté est liée au manque d'intérêt pour la discipline. Ce résultat confirme les études menées par ailleurs (Duru-Bellat, 2006). Ensuite viennent les difficultés liées au niveau et la problématique de l'orientation. Le pourcentage de bénéficiaires qui cumulent plusieurs difficultés est de 15,32 %.

Les attentes exprimées par l'ensemble des bénéficiaires au cours des différentes rencontres avec les expérimentateurs peuvent être présentées à l'aide du graphique suivant.

¹⁰ Une composante n'est pas directement concernée par la question du décrochage en 1^{ère} année, c'est la faculté internationale de droit comparé des états francophones. Elle ne dispose pas de licence sur le site perpignanais.



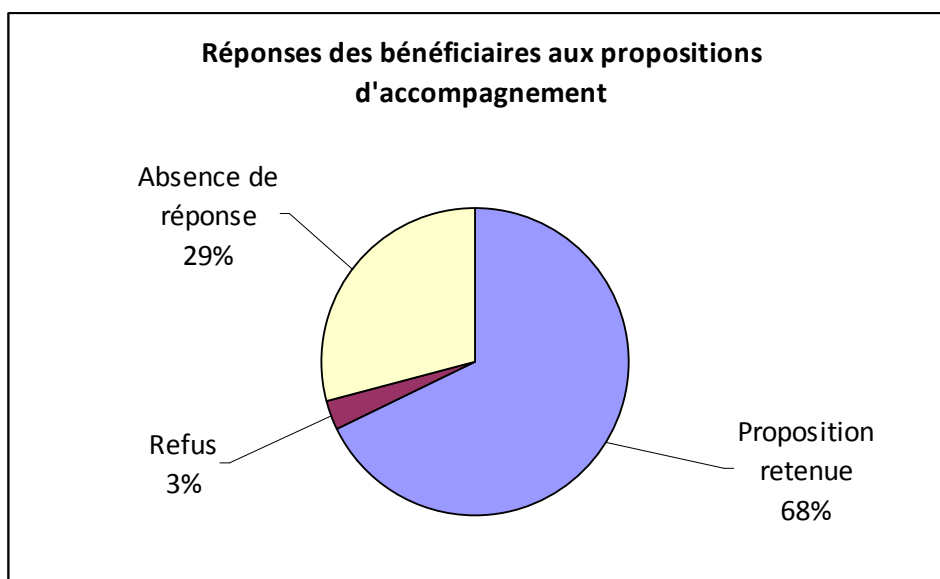
Il ressort qu'ils souhaitent principalement se réorienter à l'université et quasiment toujours dans des filières proposées à l'université de Perpignan. Une très forte proportion (70,07 %) souhaite continuer dans une formation (université, IUT, BTS, alternance). Ainsi, ces étudiants sont jugés en situation de décrochage mais ils espèrent encore fortement pouvoir poursuivre leurs études. Ils sont toujours – malgré la position d'échec – prêts à essayer, même si l'aspect préservation des bourses ne doit pas être négligé. Or, pour ce dernier il convient au final de réussir.

Une autre donnée interpelle. En 2010-2011, à partir du moment où le bénéficiaire a été en mesure d'explicitier clairement ses difficultés, son attente était toujours une réorientation. Cet élément est confirmé par les difficultés exprimées (29 % intérêt et 21 % mauvaise orientation). Il ne se retrouve pas en termes d'attente. 26 % estiment avoir des difficultés de niveau et souhaitent poursuivre quand même leurs études. La réorientation comme palliatif à des difficultés de niveau peut sembler étrange. Sauf si la réorientation vise une formation jugée plus accessible.

Adhésion du public ciblé au dispositif

Il apparaît (tableau 1) que les bénéficiaires sont en majorité venus de leur propre initiative (55,47 % pour l'ensemble des deux années, avec respectivement 52,50 % pour la première année et 59,65 % pour la seconde). Cette part importante et cette croissance s'expliqueraient selon l'expérimentateur par le rôle joué par le « bouche à oreille ». À ce titre, les étudiants bénéficiaires semblent avoir adhéré de manière positive au dispositif. Ce résultat est confirmé par les données qualitatives même si un certain nombre de limites sont mentionnées.

De manière générale, les bénéficiaires ont répondu favorablement à la proposition d'accompagnement.



En matière de réponses aux propositions d'accompagnement, le baccalauréat d'origine ne semble pas être un critère pertinent pour expliquer la nature de la réponse (cf. tableau 20). De même, il semble difficile de conclure de manière définitive quant à l'acceptation en fonction de la filière université retenue (cf. tableau 21). Quelque soit la filière d'inscription en DUT, les propositions ont toujours été retenues.

La proposition s'est faite conjointement entre l'étudiant et l'un des expérimentateurs à partir des entretiens et des différents bilans mobilisés. Des différences significatives apparaissent entre l'année 2010-2011 et l'année 2011-2012 (tableau 14). La disparition des refus et l'accroissement significatif des acceptations s'expliquent pour les raisons suivantes. L'expérimentation lancée au début de l'année universitaire 2010-2011 n'a pu opérer qu'un repérage tardif des étudiants, du fait des délais entre le recrutement d'un expérimentateur et la mise en œuvre concrète de l'expérimentation. C'est la prise de conscience conjointe entre les expérimentateurs et l'évaluateur qui a amené pour l'année 2011-2012 à un repérage le plus précoce possibles des étudiants en situation de décrochage. Pour l'année 2010-2011, deux autres éléments peuvent être avancés. Premièrement, les partenariats externes étaient validés sur le principe mais ils n'étaient pas réellement constitués. Leur constitution s'est déroulée et concrètement matérialisée au cours de l'année 2011. Les expérimentateurs – de leurs propres aveux – reconnaissent qu'ils ne savaient pas exactement ce qu'ils pouvaient proposer du fait du manque de lisibilité de la nature réelle des partenariats. En 2011-2012, cette difficulté ayant été levée, ils leur étaient plus faciles de proposer des solutions concrètes, dont ils savaient qu'elles auraient un écho favorable chez les partenaires externes. Secondement, il a fallu du temps aux expérimentateurs pour s'accaparer le projet Stop décrochage – ils n'en étaient pas les rédacteurs – tant au niveau du contenu que des attentes. L'un des protagonistes de l'expérimentation nous dit à ce propos : « Et ça été encore une autre étape, ça été de s'approprier le projet [...] Donc il y a une phase comme ça, ou quand la personne tu recrutes arrive, elle doit s'approprier un projet un peu figé... Effectivement le temps que [l'expérimentateur] arrive, le nouvel évaluateur [...] prenne ses marques aussi, c'est logique, tu tâtonnes au départ » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Ils leur a fallu aussi du temps pour mieux comprendre les problématiques des étudiants en situation de décrochage, appréhender les particularités du

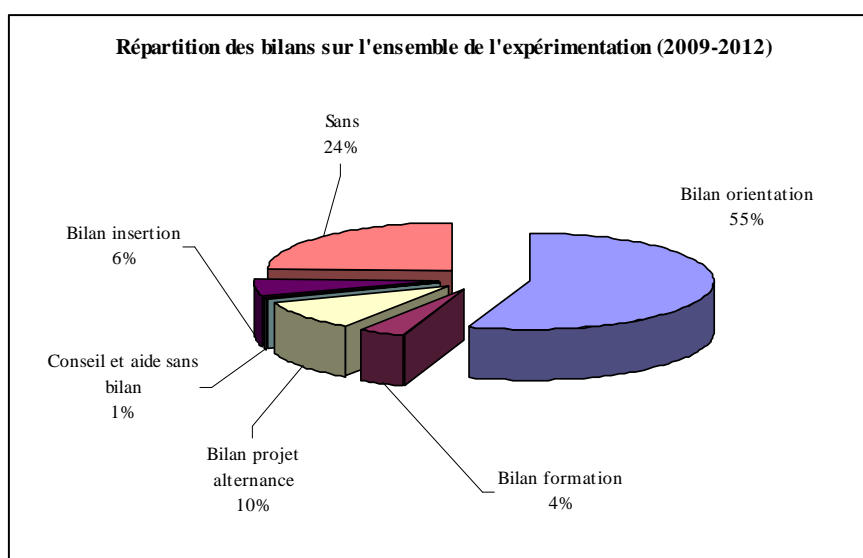
fonctionnement de l'université et construire un réseau de partenaires internes sur lequel s'appuyer.

ii. Les effets du dispositif expérimenté

Les effets du dispositif expérimenté doivent l'être à l'aune de l'impossibilité rencontrée dans la mise en œuvre concrète de la randomisation et surtout dans l'évolution des représentations des acteurs, de leur modification de posture et de comportements, de la dynamique générale impulsée. Nombre de ceux éléments relèvent plus d'une mesure qualitative que quantitative.

Effets de l'expérimentation sur le public bénéficiaire

La mesure des effets de l'expérimentation passe d'abord par celle des actions entreprises avant d'en estimer les impacts. Un des éléments du dispositif était la possibilité de faire un ou plusieurs bilans. Ces derniers concernaient l'insertion professionnelle, l'orientation ou l'établissement d'un projet de formation par alternance. Sur l'ensemble de l'expérimentation, les données sont les suivantes.



Ces données peuvent être complétées par la répartition des bilans par année (cf. tableau 13). Tout d'abord, en 2010-2011, 31 étudiants (c'est-à-dire 38,75 % de l'ensemble des bénéficiaires) n'avaient pas fait de bilan. En 2010-2011, ce nombre tombe à 3 (c'est-à-dire 5,26 % de l'ensemble des bénéficiaires). Cette très forte diminution s'explique par les progrès réalisés dans la phase de repérage et dans la montée en puissance du dispositif. À ce propos, l'un des expérimentateurs parlant de l'année 2011-2012 disait : « On avait quelque chose de concret à leur proposer ». Le tâtonnement initial a pu être limité. Ensuite, la forte croissance du nombre et de la part des bilans d'orientation vient confirmer les attentes des étudiants précédemment évoquées. En pourcentage, ces bilans avaient concerné 37,5 % des bénéficiaires en 2010-2011 et 84,21 % en 2011-2012. Dans la mesure où les étudiants en situation de décrochage avaient été repérés plutôt, ils étaient plus enclins à chercher une nouvelle orientation, c'est-à-dire ils étaient plus disposés à essayer une autre formation dans l'espoir que pour celle-ci les choses se passent mieux.

L'amélioration du dispositif entre l'année 2010-2011 et celle 2011-2012 est parfaitement visible au regard des données quant à l'acceptation des propositions faites par les expérimentateurs (cf. tableau 14). Une nouvelle fois, le repérage plus précoce, le fait de savoir très exactement ce qu'il était possible de proposer aux étudiants et la montée en compétence des expérimentateurs expliquent cette évolution positive. Cette évolution se retrouve quelque soit le mode d'accès à l'expérimentation (cf. tableau 15). En particulier, l'absence de refus traduit les améliorations du dispositif et donc de la relation avec les étudiants en situation de décrochage. Il est possible que l'effet réputation ait pu jouer en faveur des expérimentateurs en liaison avec la thématique du bouche-à-oreille. Les étudiants venaient aussi parce qu'ils savaient qu'ils pouvaient obtenir des propositions intéressantes.

Au niveau des bénéficiaires, il est possible de mesurer un premier effet. Notre classification des étudiants en situation de décrochage – classification, rappelons le, qui a été construite conjointement avec l'expérimentateur et les partenaires internes et externes – amenaient à les définir selon trois groupes. La limitation du nombre des groupes est à appréhender au regard des informations informatiques à notre disposition. Ces trois groupes étaient les suivants :

- ceux classés comme ajournés (AJ), c'est-à-dire qui se sont présentés à l'ensemble des examens mais qui ont obtenus une moyenne inférieure à 5 ;
- ceux classés comme absents injustifiés (ABI), c'est-à-dire ceux qui ont été absents sans justificatif à au moins un examen ;
- ceux classés comme défaillants (DEF), c'est-à-dire qui ne se sont pas présentés aux examens.

Il apparaît un pourcentage plus important de bénéficiaires se retrouvant dans la catégorie des ajournés (cf. tableau 10). Surtout, aucun bénéficiaire ne se retrouve dans la catégorie des défaillants. Si les résultats sur une année ne peuvent suffire à s'assurer de la pertinence statistique de cette information, cela n'en demeure pas moins un élément propre à mesurer l'impact de l'expérimentation.

En termes qualitatifs, les effets sur les bénéficiaires doivent être nuancés. La nécessité de nuancer vient d'une part de la grande hétérogénéité des étudiants concernés. Au-delà des caractéristiques déjà évoquées, l'absence d'homogénéité peut se mesurer aussi à travers leurs attitudes, leurs comportements et leurs attentes vis-à-vis du système universitaire et des diplômes. Ainsi, les éléments du dispositif n'apparaissent pas nécessairement toujours très utiles aux étudiants. Pour certains étudiants, ils ne semblaient pas trop pertinents¹¹, ou alors paraissaient être trop développés au regard de leurs attentes¹², voire un peu trop intrusifs¹³.

L'expérimentation a eu comme effet important de donner le sentiment d'une réelle attention apportée à leur égard. L'image de l'université, souvent décrite comme un lieu

¹¹ Interrogé sur le test dit Test PerfomanSe®, un étudiant répond : « Ben on peut dire que c'est pas vraiment fiable parce que sur beaucoup de questions ya que deux réponses, déjà et des fois les deux réponses on pourrait dire les deux choses, donc ça peut pas vraiment définir la personnalité d'une personne » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

¹² « Mon but, c'était juste de changer de filière. Ce n'était pas de décrocher la lune » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

¹³ « Ce n'est pas contre [le référent], mais je n'ai pas envie qu'un test de personnalité traîne et qu'un jour quelqu'un puisse y avoir accès. C'est le genre de chose où je trouve que ce n'est pas bon » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

d'anonymat, dans lequel personne ne s'intéresse à toi¹⁴, a été en partie mise à mal. Cela a suscité de l'étonnement¹⁵. La sensation des bénéficiaires vis-à-vis de l'institution a été modifiée¹⁶.

Au-delà de la modification de la perception des étudiants, l'expérimentation a souvent participé à une prise de conscience de leur part¹⁷ et a pu générer un déclic. « J'ai un objectif, alors qu'à la base j'en avais pas » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012). À ce titre, la qualité du travail de la personne recrutée pour assurer le suivi de l'expérimentation, son implication et ses compétences ont été louées par l'ensemble des bénéficiaires. Cet élément rappelle aussi qu'un tel dispositif s'appuie nécessairement sur des personnes et ces dernières jouent un rôle parfois plus important que le dispositif lui-même, notamment par tout ce qu'ils peuvent apporter dans la relation – par définition humaine – avec les publics. En particulier, la question de la confiance dans la personne semble être pour les étudiants un point crucial.

Les effets de l'expérimentation sur les bénéficiaires doivent être aussi regardés en fonction des caractéristiques de ces derniers. Ainsi, les modalités d'accès au dispositif divergent fortement selon le genre des étudiants (cf. tableau 16). Au regard de nos données, il semblerait que la scolarité centrale joue un rôle plus important auprès des étudiants que des étudiantes. Par contre les étudiantes semblent plus sensibles à des formes d'informations et d'interpellations variées que les étudiants. Néanmoins, il apparaît difficile de déterminer un archétype dans l'accès au dispositif (cf. tableau 17). D'une année sur l'autre, les parcours évoluent très fortement. Cette singularité des modalités d'accès à l'expérimentation conforte l'idée d'une grande hétérogénéité des étudiants en situation de décrochage.

La présentation des effets de l'expérimentation sur le public des bénéficiaires nécessite une mise au point. L'expérimentation et l'évaluation étaient limitées dans le temps. Pour mémoire, le CÉREQ mesure l'insertion professionnelle quatre ans après la sortie du système éducatif – ce qui fait d'ailleurs ressortir les effets de conjonctures (Epiphane et alii, 2011). Notre temporalité en termes d'évaluation ne permet pas de mesurer correctement l'ensemble des effets sur les bénéficiaires. Cela est vrai en matière d'insertion professionnelle et surtout sur les conséquences des changements d'habitude et les prises de conscience opérées.

Effets attendus et effets induits/inattendus

Un effet attendu, même s'il n'a pas été explicitement affiché, concernait la modification des pratiques pédagogiques, au moins d'inciter à une réflexion sur cette thématique. Cette attente paraissait pleinement justifier aux regards des connaissances actuelles. Plusieurs éléments peuvent étayer ce propos. Comme le souligne Marie Duru-Bellat (2006), « avec le développement de l'éducation et l'extension de la sélection sur la base des diplômes, ces

¹⁴ « ...au niveau des profs qui s'occupent pas du tout de nous » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

¹⁵ « ...que [le référent] m'ait appelé sur mon portable, ça m'avait étonné quoi » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

¹⁶ « Bah oui, ça veut dire qu'on nous prenait en compte aussi, qu'on ne me laissait pas, euh, toute seule dans un amphi » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

¹⁷ « Concrètement, je me suis remise en question... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

derniers deviennent un enjeu d'autant plus fort qu'ils permettent notamment d'accéder aux emplois de la fonction publique [...] le contenu de l'éducation s'oriente alors vers la préparation des examens, de manière parfois caricaturale et aux dépens de ce qui faisait l'intérêt intrinsèque des formations. Pour les [...] étudiants, l'essentiel devient de décrocher le parchemin. La curiosité intellectuelle et le plaisir d'apprendre reculent devant l'obsession du résultat. Le ritualisme, l'ennui, l'utilitarisme envahissent les classes. On accepte de s'ennuyer, on trouve normal de tricher, tout est bon pour réussir ». Avec les mots des étudiants, cela donne : « souvent au niveau des cours magistraux ça endort quoi... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2011). Cet aspect utilitariste des études (elles sont un moyen et non un but) – pas nécessairement vrai pour tous – apparaît être un point sensible¹⁸ et une thématique épineuse (Duru-Bellat, 2006). Il pose la question des ressentis des étudiants vis-à-vis du système universitaire et donc de l'université même. Ainsi, l'un d'entre nous dit à propos de ces perspectives : « Officier... Tout ce qui est dans la gendarmerie maritime ou alors tout ce qui est judiciaire. Et, on ne demande dans ces secteurs que le niveau licence ou master. Il se moque totalement de la filière. J'aurai même pu faire archéologie ou catalan... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Les sentiments des étudiants à propos de l'université apparaissent comme contradictoires, oscillant entre la notion de plaisir et celle de souffrance (CLEP, 2011).

Ce qui est vrai pour les étudiants et l'est aussi d'une certaine manière pour l'ensemble des personnels de l'université. L'injonction à l'insertion professionnelle, les objectifs de réussite comme indicateur de performance, les changements dans les modalités de financement des établissements participent de cette dynamique de l'obtention du diplôme avant toute chose. La situation de décrochage peut être liée à la difficulté d'accès aux contenus des enseignements : prise de note¹⁹, vocabulaire utilisé²⁰, les locaux²¹, des attentes des enseignants²²... Les enseignants référents étaient conscients de ces problématiques²³. Toutefois, ils se sentaient relativement démunis quant à la possibilité d'y faire. Trois difficultés étaient alors évoquées. Premièrement, le souhait de « de ne pas être des assistants de service social » (un enseignant cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Deuxièmement, l'absence de formation pour un tel type d'accompagnement. Troisièmement, l'impossibilité de mobiliser les équipes pédagogiques sur cette thématique. Sur ce dernier aspect, les réponses ont été très fortes. Pour un enseignant, « certains [enseignants] pensent que ce

¹⁸ Les héritiers d'hier allaient à l'université pour se socialiser sans réelle préoccupation d'emploi, leur avenir professionnel et social était assuré, ils venaient goûter à la culture libre et critique. L'activité intellectuelle était, en quelque sorte, sa propre fin. L'arrivée de nouveaux publics [...] le marché de l'emploi, ont entraîné l'émergence de stratégies plus pragmatiques. Le rapport au savoir est différent, plus utilitaire » (Alava et Romainville, 2001).

¹⁹ « Ben après j'avais encore des cours il manquait des passages, alors qu'au PC j'écris super vite, et là je me suis dit "mais qu'est-ce que je fais là ?" » ; « j'avais l'habitude que ça bouge plus [...] là on était assis à attendre, et puis les profs parlaient vite, moi j'avais pas l'habitude d'écrire... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2011)

²⁰ « Ben c'est vrai des fois je comprends pas trop. Le vocabulaire et moi... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2011)

²¹ « ...dans les grands amphis, quand t'arrives dans l'amphi A4, c'est choquant surtout quand tu viens d'une classe de 30, et tu te retrouves à 180, ça c'est un peu... » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2011)

²² « J'avais eu des bonnes notes à mon bac d'histoire, j'avais eu 19/20, je me suis dit que j'aurais quelques facilités, mais en fait pas du tout, j'avais pas du tout la même méthode » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

²³ « Je pense que c'est vraiment l'interaction, être sensible à l'interaction qui se joue, et quand on sort d'un cours on s'est très bien si on a transmis quelque chose... mais chacun se débrouille... c'est un peu tabou... on a pas de formation » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012). « Ça fait aussi partie du travail des enseignants chercheurs... d'essayer d'apporter quelque chose » (un étudiant cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

n'est absolument pas du ressort d'un enseignant-chercheur que de se préoccuper de ces questions individuelles de l'échec » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Un autre interrogé sur son implication dans ce projet nous dit : « il ressort un peu qu'on est des vendus » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

Un autre effet espéré de l'expérimentation était le développement des partenariats. Sur ce point, l'expérimentation est pleinement parvenue à son objectif. D'une part, les partenaires extérieurs ont été satisfaits de la manière dont les actions ont été menées²⁴ et surtout des résultats auxquelles elles ont conduit²⁵. D'autre part, ils sont toujours disposés à participer à la poursuite de l'opération voire à accroître les collaborations avec l'université de Perpignan.

Gouvernance et coordinations d'acteurs

La coordination des acteurs internes à l'université peut être appréhendée à partir du tableau 1. De ce dernier, plusieurs enseignements peuvent être dégagés. Tout d'abord, la montée en puissance de l'opération s'est traduite par l'ajout de nouveaux acteurs, à savoir les secrétariats des différentes composantes. Sur la première année, aucun étudiant n'avait accédé au dispositif via ces services, ils sont 5,26 % dans ce cas la seconde année (cf. tableau 19).

Cette amélioration est à nuancer avec le rôle de la scolarité centrale. La part des étudiants accédant au dispositif grâce au service de la scolarité centrale a diminué significativement entre la première et la seconde année. Depuis, le début de l'expérimentation la scolarité centrale était associée, notamment en étant systématiquement invitée au comité de pilotage. Or, très rapidement certains comportements et certains discours ont traduit plutôt une non-adhésion au projet, voire une franche volonté de résister, malgré les discours de façade. L'ambiguïté entre discours et pratique apparaît clairement lorsqu'interrogé sur le manque de coordination entre ce service et celui de la DOSIP, il était avancé comme argument : « La première année effectivement il n'y a pas eu d'harmonisation entre les deux services, parce que notre service n'était pas au courant » (un personnel administratif cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Une fois le service au courant et une fois l'harmonisation réalisée, il y a une baisse du rôle de ce service dans le processus d'accès au dispositif (tableau 19) ! En réalité deux éléments essentiels expliquent ce constat. Premièrement, l'expérimentation menée par les services de la DOSIP apparaissait comme fortement liée à la vice-présidence de l'université. « Les filles de la DOSIP, c'est les filles de F. (le vice-président) ». Or, le sentiment du personnel de la scolarité – partagé par d'autres services – était que les personnes à la DOSIP étaient mieux traitées puisque relevant directement de la vice-présidence. À cet élément s'en ajoute un second. Les acteurs de la scolarité centrale l'expriment ainsi : « C'est notre mission aussi, de renseigner l'étudiant [...] moi j'ai l'expérience avec mes collègues de la péda, et on sait renseigner les étudiants » (un personnel administratif cité par Duvérel-Beyaert, 2012). C'est donc le sentiment d'une perte

²⁴ « Après je trouve ça bien d'avoir pu développer ça à Perpignan, il y a pas beaucoup d'universités qui font ça, et je pense que c'est un projet qui déjà a eu le mérite d'être écrit tel qu'il a été écrit, peut-être pas de manière très réaliste et adaptée par rapport au contexte universitaire [...] que les personnes sur le terrain ont dû se l'approprier et, après qui s'est développé comme il a pu entre les financements tardifs, les recrutements tardifs et autre. Mais au final quand tu regardes la dernière année d'expérimentation tu te dis, ba au final ouais, c'est vachement bien, et ce serait bien que ça continue » (un partenaire cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

²⁵ « Donc moi je trouve que c'était une expérience très positive. Nous c'était une prise de contact plus qu'autre chose, maintenant on va voir la réalisation l'année prochaine. Je suis assez optimiste parce que ici ils ont bien réagi... ((un partenaire cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

d'une partie de leur activité. Perte d'autant plus importante qu'elle concerne une activité fortement valorisée. L'institué au sens de Hess et Savoye (1981) – l'habitude de renseigner – apparaît remis en cause par l'instituant – l'expérimentation Stop décrochage. À ce titre, la manière dont l'expérimentation a été construite joue un rôle essentiel dans les « freins » opérés par la scolarité centrale. Entre le fait de n'avoir pas été associé à l'élaboration du projet, tout en revendiquant une réelle compétence en la matière, et le sentiment d'être « dépouillé » d'une partie la plus intéressante de son travail, il y a là tous les éléments pour une cristallisation. Notons pour finir que nous avons alerté dès la première année l'expérimentateur de cette cristallisation. Dans un premier temps, il a d'abord nié le problème au travers de l'argument « on les a informé ». C'est d'ailleurs suite à cette impossibilité de faire passer notre diagnostic que nous avons décidé de prendre plus de distance avec le porteur et de recruter une personne pour faire l'interface entre nous. Dans le second, pour obtenir l'adhésion des membres du service il a fait jouer la hiérarchie. Cela n'a fait que renforcer le sentiment de volonté de dépouillement et surtout de liaison forte avec la vice-présidence.

La première amélioration doit aussi être nuancée avec le rôle des enseignants référents. Entre la première et la seconde année, il y a une baisse significative des étudiants accédant au dispositif par les enseignants référents (cf. tableau 19). Dans leur discours, ils affichent une volonté de « faire bouger les choses », voire de « décrocher les moules du rocher » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012). À ce titre, l'expérimentation leur apparaît comme quelque chose d'intéressant. Néanmoins le passage à la pratique est plus difficile. Plusieurs éléments le montrent. D'une part, leur assiduité au comité de pilotage s'est avérée relativement faible et surtout, leurs départs au cours de ces mêmes comités étaient très fréquents. Il est évident que cette participation s'ajoutait à toutes les autres activités – autres activités par ailleurs fortement en hausse compte tenu des évolutions quant aux fonctionnements des établissements d'enseignement supérieur. Une nouvelle fois, le porteur du projet a été alerté de notre sentiment quant à la participation effective peut soutenue des enseignants référents. Celle-ci pouvait apparaître comme la traduction d'une adhésion réelle faible à l'expérimentation. La proximité des expérimentateurs avec les enseignants référents sur d'autres actions a conduit à la remarque suivante : « Quand je lui demande service pour autre chose, [il] me répond toujours présent ». Cet élément a aussi contribué à notre nécessaire mise à distance. Par ailleurs, les enseignants référents quant il s'agit d'évoquer les freins à l'innovation invoquent l'attitude des équipes pédagogiques. Ce sont les autres qui sont les freins. Cela est certainement vrai pour partie. Toutefois, lorsqu'à l'un d'entre eux il a été demandé s'il acceptait d'essayer une innovation en matière de repérage des étudiants en difficulté, la réponse a été : « [dans ma discipline] ce n'est pas possible ». Un autre élément non négligeable concernant les enseignants référents est la question de leur posture. Dans les faits, la problématique du repérage des étudiants en situation de décrochage et l'accompagnement de ces derniers interpellent leur rôle d'enseignant-chercheur. Il ne peut être un « assistant social » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Par ailleurs, la demande des enseignants référents met l'accent sur la nécessité d'une réponse collective, c'est-à-dire de l'établissement, et non une somme de réponses individuelles : « ...c'est un système parfaitement hypocrite et à un moment donné il faut dire : "non, là on n'est pas d'accord, on n'est pas là pour planquer la misère !" C'est un message à faire passer parce que tant qu'on aura des solutions parfaitement hypocrites de cet ordre, aucune réelle prise en main de ce public ne sera engagée » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

L'un des points forts de l'expérimentation a été l'évolution quant au regard porté sur les autres partenaires. Lors des comités de pilotage nous avons pu noter une évolution dans les échanges entre les enseignants référents et les partenaires extérieurs. Dans les premiers comités, ces échanges ont été particulièrement tendus. Lors des derniers, de nombreux éléments avaient été clarifiés et les divergences initiales apparaissaient en partie résolues. Le sentiment d'être dans le « même bateau » semblait avoir été admis par tous. Les échanges finaux ont même conduit à faire émerger des pistes pour des actions concrètes entre les différents partenaires. Sur le temps de l'évaluation, leur effectivité n'a pas pu être mesurée. Enfin, pour les enseignants le problème essentiel vient des publics entrants à l'université qui n'auraient pas le niveau – en particulier parce que le niveau aurait baissé²⁶ –, tandis que les lycées au travers de leurs prépas et de leurs BTS garderaient leurs meilleurs élèves. Ainsi, un enseignant nous dit : « Après BTS c'est aussi un service public, on se traîne les mêmes boulets, je veux dire, il n'y a pas de raisons, nan mais c'est vrai... il n'y a pas de raison que certains se payent la belle part du gâteau... » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012). Si le débat sur la baisse du niveau n'est pas propre à l'université, la représentation qu'il induit fait douter quant à la possibilité du dispositif de jouer pleinement auprès des étudiants²⁷.

Conclusion de la partie et mise en perspective

Notre travail d'évaluation a tout d'abord permis de mieux comprendre la problématique du décrochage universitaire. Si les travaux précédents avaient éclairés l'aspect processus, nous avons pu confirmer cette hypothèse. Ce processus est marqué par des moments forts, moments liés au parcours de l'étudiant. Les premiers moments sur le campus, les premiers examens et les premiers résultats d'examen en font partie. À ce titre, le décalage entre eux conduit à rendre plus difficile l'identification des étudiants en situation de décrochage ou du moins retarde celle-ci. Ce retard implique une avancée plus importante vers le décrochage et réduit, par conséquent, l'efficacité et l'efficience du dispositif Stop décrochage. L'évaluation a mis en exergue le manque de connaissance concrète sur les étudiants en situation de décrochage. En particulier, les catégories construites par Nathalie Beaupère et Gérard Boudesseul (2009) ne rendent pas compte de l'ensemble des cas rencontrés. La notion « d'essayistes » (Duvérel-Beyaert, 2011) permet de mettre en évidence le fait qu'un certain nombre d'étudiants jouent aussi la stratégie du « tant que je gagne, je joue ». Réciproquement, dès qu'ils perdent ils arrêtent de jouer. Pour le dire autrement, dans nombre de cas, ces étudiants ne sont pas *a priori* des décrocheurs potentiels. C'est leur parcours universitaire qui les conduits plus moins rapidement à être en situation de décrochage. Cet élément est essentiel. Il laisse entrevoir un espace où l'accompagnement pourrait s'avérer pertinent.

²⁶ « En fait on a effacé tout ce qui était difficile dans le collège et le lycée [...] on fait croire que c'est des choses faciles, [...] on baisse à chaque fois le niveau, et par contre le niveau de sortie de l'université c'est toujours le même celui de la recherche, l'idée de la thèse, c'est-à-dire du niveau international. » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

²⁷ « Ce qui a été fait c'est bien fait, mais c'est un plâtre sur une jambe de bois et ce n'est pas une vraie solution », « [l'expérimentatrice] a bien fait son boulot, ceci étant, elle répond aux questions qu'on lui pose à elle, et ce ne sont pas des questions qu'on devrait poser à l'université » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012)

Notre travail d'évaluation autorise à étayer les enseignements des théories de l'intervention sociale (Herreros, 2009 ; Vrancken et Kutu, 2001), notamment dans une perspective de changer le social (Gilbert, 2008). En particulier, la place des acteurs est au cœur de l'efficacité de ce type de dispositif (Touraine, 2005). Or, bien souvent, les acteurs ne sont pas suffisamment associés à l'ensemble du projet et surtout ils ont le sentiment de ne pas maîtriser tous les tenants et les aboutissants. En somme ils finissent par penser qu'ils n'ont pas le pouvoir agir réellement. La surrection de l'acteur c'est justement l'idée de redonner à celui-ci le sentiment qu'en définitive son action peut avoir une influence. L'expérimentation a participé à cette surrection. Pour preuve, une proposition d'une action poursuivant les mêmes objectifs a été proposée par les services de la DOSIP, avant la promulgation de l'évaluation de l'expérimentation et donc avant toute possibilité d'avoir une pérennité des financements. L'association de tous les partenaires à ce projet mesure les évolutions quant aux changements de comportements de tous ceux ayant participé à l'expérimentation. Tous les partenaires externes ont été d'accord sur le principe de chercher à construire un programme amélioré mais visant fondamentalement aux mêmes finalités.

Pour conclure sur la pertinence de l'expérimentation tant au niveau de l'efficacité que de l'efficacité, le mieux est encore de laisser parler les acteurs. L'un des partenaires conclut de la manière suivante : « **au final quand tu regardes la dernière année d'expérimentation tu te dis, ba au final ouais, c'est vachement bien, et ce serait bien que ça continue** » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

2. Validité externe des résultats et perspectives de généralisation/essaimage

Le phénomène du décrochage n'est pas une problématique singulière à l'université de Perpignan. Les établissements concernés semblent au contraire très nombreux et ne concernent pas uniquement le supérieur²⁸. Toutefois, comme nous l'avons signalé, il serait faux de croire qu'il s'agit de quelque chose de nouveau. Des étudiants en situation de décrochage il y en a toujours eu. Trois éléments contribuent à rendre aujourd'hui cette thématique si prégnante. Premièrement, la massification de l'université a conduit en parallèle à celle des étudiants en situation de décrochage. Cette dernière a donné une visibilité à un phénomène jusque-là occulté. Deuxièmement, les modifications quant à l'octroi des crédits pour les établissements d'enseignement supérieur – notamment les universités – les ont incités à saisir cette question. Un fort taux d'abandon des étudiants et surtout un faible taux de réussite amènent à de mauvais indicateurs au regard des attentes du ministère. Pour les universités dans un contexte de limitation des crédits, cette problématique devient un enjeu non négligeable. Troisièmement, l'importance du phénomène du décrochage n'est pas sans incidence sur les pratiques pédagogiques, faisant apparaître des difficultés qui jusqu'alors ne semblaient pas concerner l'université comme la thématique de la discipline²⁹ durant les enseignements.

²⁸ Dans les conventions signés par le fonds d'expérimentation de la jeunesse, 9 avaient comme thématique le décrochage scolaire et 5 le décrochage universitaire.

²⁹ À l'université de Perpignan, depuis quelques années, certains travaux dirigés n'ont pas pu être correctement effectués, voire non pas eu lieu, à cause de problèmes disciplinaires. Ceux-ci se sont renforcés quand l'administration a exigé des chargés de travaux dirigés qu'ils fassent signer les étudiants à la fin des travaux

Si cette thématique n'est pas propre à l'université de Perpignan, un certain nombre d'éléments sont quand même singulier à celle-ci. Il s'agit d'un établissement pluridisciplinaire – les réorientations peuvent *a priori* être plus aisées – de petite taille au regard d'autres universités et tous les types de licence ne s'y retrouvent pas. Ce dernier élément peut renforcer parfois le choix par défaut de la discipline, facteur pouvant jouer un rôle non négligeable dans le processus de décrochage. Enfin, la forte proportion d'étudiants boursiers comme à l'université de Perpignan n'est pas sans incidence sur les possibilités concrètes d'action (cf. tableau 22).

L'évaluation de l'expérimentation menée tend à prouver qu'elle pouvait avoir une certaine forme d'efficacité. Toutefois, l'importance de la dimension humaine dans l'accompagnement, notamment à travers le thème de la confiance, a pour corolaire la nécessité de disposer de ressources humaines importantes dans l'hypothèse où l'on voudrait généraliser l'action à l'ensemble des étudiants en situation de décrochage, en particulier dans des établissements de plus grandes tailles.

Par ailleurs, nous avons pu signaler, que la réussite réelle d'une telle expérimentation nécessitait des évolutions ne relevant pas de la compétence des établissements. Les modes d'attribution des bourses en sont l'exemple type. Pour ne pas perdre les bourses, certains préféraient rester en situation de décrochage à l'université plutôt que d'aller sur un autre projet leur correspondant mieux. Les expérimentateurs ont été confrontés à des refus de la part d'étudiant car l'alternative proposée les intéressait et était en adéquation avec leur profil mais conduisait à la perte de la bourse. La question des statuts des enseignants-chercheurs et l'épineuse problématique actuelle de leur évaluation ne facilite pas l'investissement des équipes pédagogiques. La question des moyens budgétaires des universités tant au niveau financier que des personnels ne peut pas être omise³⁰. Face à cela, le risque n'est pas nul de réponses individuelles des établissements, réponses n'ayant pas comme finalité de résoudre la question du décrochage mais d'évacuer les potentiels décrocheurs avant qu'ils ne s'inscrivent³¹. Pour rappel, le ressenti exprimé des enseignants référents portait aussi sur l'hypocrisie de la société vis-à-vis des universités³². L'un d'entre eux le résume ainsi : « ce système ne leur apporte absolument rien, ce n'est qu'une réponse

dirigés. Le principe était simple : éviter le départ au tout début du TD de certains étudiants. Ceci était dans les faits une pratique pour partie tolérée. L'obligation de « garder » ces étudiants s'est traduite par des comportements de leur part visant à empêcher le bon déroulement de l'enseignement.

³⁰ « C'est beaucoup de travail (rire), c'est beaucoup de travail, ça demande des moyens, oui bien sûr ça serait bien d'accompagner les étudiants, au contraire parce que certains sont perdus, en revanche, je pense que c'est beaucoup, beaucoup de travail et il faut se donner les moyens. Voilà, c'est surtout, faut se donner les moyens. Tout est faisable, à condition d'avoir les moyens » (un personnel administratif cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

³¹ Par exemple, un établissement peut très bien limiter le nombre des inscriptions dans une filière pour des raisons de capacité d'accueil, au moins s'en servir comme argument. L'organisation de la compétition dans l'accès à la formation peut donner le sentiment de permettre la sélection des plus motivés et donc exclure les potentiels décrocheurs et fauteurs de trouble. Le devenir de ces étudiants exclus n'est pas la priorité des établissements. Pourtant, les empêcher de choisir la filière de leur choix est la meilleure manière de favoriser le décrochage. « L'inscription en licence constitue souvent une solution d'attente pour ceux qui avaient souhaité une autre orientation : le taux d'abandon en fin de première année est trois fois plus élevé lorsque cette filière n'était pas le premier choix de l'étudiant » (Delthare et Lemaire, 2008).

³² « ...c'est un système parfaitement hypocrite et à un moment donné il faut dire : "non, là on n'est pas d'accord, on n'est pas là pour planquer la misère !" » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012) ; « il faut savoir qu'un étudiant coûte à la société actuellement de l'ordre de 8000 à 8500 euros par an. Donc peut-être que ça passe aussi par ça : "qu'est-ce que c'est la fac" et "combien ça coûte une année de formation à l'université ?", "qui est-ce qui finance ça ?" » (un enseignant référent cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

très ponctuelle à leurs difficultés et ces difficultés n’ont rien à voir avec l’université » (un enseignant référent cité Duvérel-Beyaert, 2012).

i. Caractère expérimental du dispositif évalué

Une première lecture sommaire de l’existant avant l’expérimentation pourrait laisser croire à l’absence d’actions concrètes auparavant. La réalité est un peu plus complexe. Tout d’abord, certains enseignants à titre individuel assistaient les étudiants qu’ils jugeaient en difficulté. Simplement ce rôle ne renvoyait à aucune disposition officielle et ne faisait pas toujours l’objet d’une publicité de leur part. Ceci est aussi vrai au niveau des personnels administratifs. Nous avons pu souligner l’écart existant entre le travail prescrit à la scolarité et le travail réellement effectué³³. Les conseils, l’accompagnement des étudiants étaient déjà des pratiques concrètes. Enfin, les services de la DOSIP devaient déjà d’une certaine manière traiter cette problématique, tant au niveau de leur mission de conseil, que d’aide à l’orientation, à l’insertion professionnelle et, en particulier, par le travail de la conseillère d’orientation pédagogique. Le caractère expérimental a été d’en faire une réelle mission des services de la DOSIP et de proposer un contrat à l’étudiant pour bénéficier de l’accompagnement personnalisé. Cet affichage n’a pas été sans générer de forts ressentis de la part de certains, ayant l’impression de la suppression d’une des parties les plus intéressantes de leur métier – même si celle-ci ne relevait pas explicitement de leur fiche de poste. L’aspect expérimental a consisté aussi à faire travailler conjointement les services administratifs avec les équipes pédagogiques. Dans les faits cela existe sur d’autres types d’actions. Toutefois, l’expérience tentait à montrer que la liaison relevait plus du bon vouloir de quelques personnes motivées que d’une réelle imprégnation entre ces deux acteurs. L’aspect expérimental était aussi visible dans la forme singulière de partenariat envisagée avec les acteurs externes à l’établissement.

Selon la commission européenne (2008) « l’expérimentation est une innovation de politique sociale initiée dans un premier temps à une échelle limitée, compte tenu des incertitudes existantes sur ses effets, et mise en œuvre dans des conditions qui permettent d’en évaluer les effets dans l’optique d’une généralisation ». Par rapport à cette définition, la réponse à l’aspect expérimentation mérite d’être nuancer. Les critères d’échelle limitée, d’incertitudes des effets et de politique sociale étaient parfaitement respectés. Le respect du critère de possibilité d’évaluation des effets est plus discutable. Le retard dans l’octroi des financements a conduit l’université de Perpignan à un recrutement tardif. Ainsi, l’expérimentation n’a pu réellement commencer qu’à la fin de l’année 2010. Le protocole initial prévoyait pour l’année initiale de n’avoir qu’un public très restreint (les premières années d’AES et les premières années ayant un baccalauréat professionnel). Cette phase ne s’est pas faite et l’expérimentation a de suite été étendue à l’ensemble des premières années. Le commencement tardif du repérage des étudiants et la montée en compétence de la personne recrutée ont fait de l’année 2010-2011 une année pré-test. Ce n’est que sur l’année 2011-2012 que le dispositif a atteint son véritable régime de croisière. Or, pour des raisons liées à l’organisation interne de l’université de Perpignan – scolarité différenciée selon les composantes – il n’était pas possible d’envisager la construction d’un groupe témoin avant le début de l’année 2013. Par ailleurs et de manière plus générale, le protocole d’évaluation était soumis à une contrainte temporelle. La nature des effets attendus et

³³ Cet aspect est une norme en matière d’emploi (Linhart, 2008) et joue un rôle essentiel dans le bon fonctionnement des structures productives.

induits nécessitait un fort assouplissement de celle-ci. Juger de l'effet sur les représentations des acteurs, sur leurs pratiques, sur la solidité des partenariats, sur l'implication réelle des acteurs demandait un horizon temporel autre que celui imposé par le FEJ. Le retard dans le commencement de l'expérimentation a eu des conséquences considérables pour l'évaluation. Il a aussi généré un sentiment de frustration au sein de l'équipe des expérimentateurs. L'un d'eux nous dit à ce propos : « Donc ça aussi. Les prestations qu'on pourrait proposer, maintenant elles pourraient commencer à se développer parce que le socle est plus stable. On a tissé, et maintenant on peut construire, sauf qu'aujourd'hui, au moment où tu te dis, on va pouvoir vraiment faire un truc super complet, tu te dis "ba merde" on a plus de financement. Pour les usagers, pour les partenaires engagés, du jour au lendemain, tu vas leur dire quoi ? On a plus d'argent, donc on arrête tout ce qu'on a fait pendant un an et demi ? Ils vont nous dire on a perdu du temps à la limite [...] Maintenant ce qu'on a mis en place, ça s'arrête, ça n'a pas de cohérence » (cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

ii. Caractère transférable du dispositif et changement d'échelle

Représentativité du terrain, des acteurs et du public bénéficiaire

L'université de Perpignan est pluridisciplinaire et considérée comme une petite université. Elle accueille entre autres une forte proportion d'étudiants boursiers. Cet élément s'explique par le contexte général de l'université. Le département des Pyrénées-Orientales et la ville de Perpignan sont caractérisés par un fort taux de chômage (supérieur à la moyenne nationale) mais aussi par un fort taux de pauvreté monétaire (supérieur à la moyenne nationale). Le bassin d'emploi se caractérise par une faible part d'emplois industriels et surtout par l'absence de grandes entreprises. En nombre d'emplois, les trois premiers employeurs sont des institutions publiques dont l'accès se fait principalement par concours. L'éloignement géographique d'autres sites universitaires comme Montpellier ou Toulouse, les prix des logements dans ces villes et la faiblesse des logements proposés par les CLOUS font « qu'échapper »³⁴ à l'université de Perpignan demande des moyens financiers importants. Néanmoins, de manière plus générale, il n'y a pas de singularité spécifique quant au corps enseignants à l'université de Perpignan, ni concernant les personnels administratifs. La plupart d'entre eux ont été recrutés par des concours nationaux. De même, le fonctionnement de l'université obéit aux règles édictées par le code de l'éducation. Sur ces éléments les particularismes locaux peuvent être considérés comme étant très faibles. La véritable singularité est à mettre du côté de la construction de l'expérimentation. Sur ce point, comme nous l'avons évoqué précédemment, la présence d'un vice-président si elle permet une impulsion essentielle dans l'émergence de l'expérimentation a engendré par la suite des crispations qui se sont avérées néfastes au niveau de l'efficacité du dispositif. Le retrait du vice-président au cours de l'année 2011 n'a pu totalement effacer les crispations initiales et ce, malgré les alertes que nous avons adressées aux différents membres de l'équipe d'expérimentation.

³⁴ Un travail d'enquête précédemment mené à l'université de Perpignan en 1996 faisait apparaître que nombre d'étudiant avait choisi l'université de Perpignan pour des raisons de proximité mais aussi pour des raisons financières, les deux pouvant pour partie être liées.

Contexte expérimental

Les porteurs initiaux du projet ont choisi de prendre un évaluateur issu de l'établissement. Ce choix s'explique par le refus des autres organismes recommandés par le fonds d'expérimentations pour la jeunesse. Refus justifiés par le fait qu'ils s'étaient déjà engagés dans d'autres projets d'évaluation³⁵. Pour y faire face, le porteur initial a préconisé le choix d'évaluateur interne. Toutefois, il n'y a pas eu appel à la communauté des enseignants chercheurs. Il a semblé pertinent au porteur de projet de solliciter le responsable de la commission égalités des chances de l'université de Perpignan. Ce dernier a accepté et participé à la construction du protocole d'évaluation³⁶. L'idée d'associer la commission égalité des chances paraissait opportune puisque l'expérimentation avait un volet traitant de cette thématique. La mutation de la personne initialement retenue a eu une double incidence. Son successeur à la commission égalité des chances n'a pas repris le projet et s'en est même totalement désintéressé. Malgré de nombreuses sollicitations, notamment par courriels et même par une interpellation directe de notre part, il n'est jamais venu à aucune réunion, ni à aucun comité de pilotage. En fait, cette personne n'a jamais répondu au moindre des courriels³⁷. L'autre incidence a été la nécessité de solliciter une autre personne pour faire l'évaluation. Une nouvelle fois, aucun appel à la communauté des enseignants de l'université de Perpignan n'a été lancé. Le contact s'est fait directement avec la personne sur recommandation de porteur initial – rappelons le par ailleurs à cette époque vice-président de l'université. Le projet d'expérimentation était alors totalement rédigé. Il en était de même pour le protocole d'évaluation. Surtout les deux avaient déjà été validés par le fonds d'expérimentations de la jeunesse.

Le choix final d'un évaluateur interne a eu des conséquences importantes dans le déroulement du projet. Dans un premier temps, la relation a été facile à établir puisqu'il y avait une forte proximité. Néanmoins, le recrutement d'une personne non titulaire pour mener à bien les éléments du dispositif d'expérimentation a eu le résultat paradoxal suivant. L'évaluateur pouvait apparaître comme plus interne que les expérimentateurs. Ensuite, comme nous l'avons signalé précédemment, le fait d'être membre de l'établissement a eu des avantages et des inconvénients. Parmi les avantages, il est possible de citer une facilité d'accès aux acteurs internes, à l'information et une connaissance approfondie des problématiques locales. Parmi les inconvénients, la posture d'évaluateur n'était jamais perçue comme étant totalement neutre. Certains de nos avertissements quant à des dysfonctionnements n'ont pas été entendus de ce fait. Par ailleurs, il est apparu clairement que certains cherchaient à nous instrumentaliser. Ceci est certainement vrai pour tous les évaluateurs. Simplement notre proximité antérieure faisait que cette instrumentalisation était plus aisée. Face à ces difficultés, il est apparu préférable de modifier la structure

³⁵ L'une des personnes en charge de l'écriture du projet le formule ainsi : « Là il y avait une liste d'évaluateur sur le site du FEJ.... Moi ma première idée ça été de faire appel à un extérieur, je me disais ce sera vraiment plus objectif, ce sera un truc carré [...] Donc j'avais sélectionné quatre ou cinq [structures], et toutes étaient prises. » (un personnel administratif cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

³⁶ L'une des personnes en charge de l'écriture du projet rappelle : « on a fait un entretien [...] je retourne la voir [...] et je lui dit qu'il faudrait peut-être simplifier : en termes de budget et autre, ce n'était pas évident de faire rentrer ce qu'[il] voulait » (un personnel administratif cité par Duvérel-Beyaert, 2012).

³⁷ Pour l'anecdote, au cours d'un comité de pilotage nous avons été interpellés sur cette question – puisqu'il s'agit d'un collègue – pour savoir si cette personne répondait habituellement à ces courriels, traduisant ainsi l'absence d'implication du responsable de la commission égalité des chances de l'université de Perpignan mais aussi une certaine représentation des enseignants par les personnels administratifs.

organisationnelle de l'évaluation via le recrutement d'une personne pouvant présenter toutes les garanties en termes de neutralité.

Le travail des évaluateurs a eu des incidences sur le déroulement de l'expérimentation et sur son efficacité (encore qu'il faudrait évaluer concrètement l'apport de l'évaluateur). Tout d'abord, même si nos alertes initiales n'ont pas semblées être prises en compte, elles ont finalement générées des réactions trop tardives pour être suffisant efficaces. Par ailleurs, l'équipe d'évaluation a joué un rôle de soutien auprès des expérimentateurs. Soutien dans des rencontres – jugées certainement insuffisantes par les expérimentateurs – au cours desquelles les expérimentateurs nous faisaient part de leur désarroi quant à l'expérimentation même, quant à la réceptivité par certains acteurs internes à l'université. Cela a été particulièrement vrai au départ concret de la mise en œuvre du dispositif, c'est-à-dire à la fin de l'année 2010. Le premier comité de pilotage avait plongé les expérimentateurs dans une situation de détresse prononcée. Ils étaient persuadés que l'action allait se terminer immédiatement. À leur décharge, ce premier comité de pilotage s'était déroulé de manière très singulière – il était parti en « live » d'après un des expérimentateurs (cité par Duvérel-Beyaert, 2012) – entre des enseignants expliquant qu'ils ne comprenaient pas pourquoi ils étaient là et qui partirent rapidement, des discussions sur la question du recrutement des IUT et des BTS entre le porteur du projet et le coordonnateur général et enfin le départ du porteur du projet avant la fin du comité – à sa décharge le coordonnateur était arrivé avec plus d'une heure de retard. Le fait de rester avec les expérimentateurs pour dialoguer avec le coordonnateur avait permis d'apporter des réponses à ces doutes quant au dispositif et surtout avait contribué à montrer la solidité de l'équipe et le sérieux du travail entrepris.

Ce soutien de l'équipe d'évaluateur s'est matérialisé à d'autres occasions, comme d'autres comités de pilotages – que nous préparions ensemble – et lors de présentation de l'expérimentation à l'extérieur de l'établissement.

Comme nous l'avons signalé, nous avons basé notre intervention en tant qu'évaluateur sur le principe de la surrection de l'acteur. Il s'agissait pour nous de rendre tous les partenaires véritablement acteurs de l'expérimentation et de l'évaluation. Ainsi, l'association de tous les partenaires à l'évaluation s'est faite lors des comités de pilotage où toutes les alternatives ont fait l'objet d'une discussion et d'un choix validé par les membres du comité de pilotage. Cette approche a, en particulier, permis de mieux comprendre la nécessité d'une évolution du protocole d'évaluation, elle a aussi transformé le regard sur le rôle de l'évaluation. L'un des principaux apports perceptibles a été observé au moment du recrutement de la personne pour renforcer l'équipe d'évaluation. Quand nous avons signalé que ce recrutement visait surtout à accroître l'évaluation qualitative, plusieurs membres du comité de pilotage nous ont fait part de leurs doutes quant aux capacités de la personne et surtout quant à ce que l'on pourrait faire de son travail. Pour contextualiser et schématiser, la personne recrutée venait de sociologie, le porteur du projet de la faculté de sciences expérimentales et exactes. Quelques mois plus tard, lorsqu'il s'est agit de finaliser le questionnaire pour l'évaluation quantitative, les mêmes qui avaient fait part de leurs doutes sur l'évaluation qualitative, s'interrogeaient sur la pertinence même de faire du quantitatif. Cette évolution pourrait paraître anecdotique. En vérité, elle traduit un changement profond dans la philosophie de l'expérimentation. Un véritablement accompagnement de qualité ne peut pas nécessairement clairement se quantifier et surtout les relations partenariales ne peuvent être mesurées par un simple nombre. Le changement de philosophie a donc porté sur il vaut mieux en faire moins mais bien le faire car c'est notre crédibilité vis-à-vis des

étudiants et des partenaires – donc la représentation qu'ils se font de l'université de Perpignan – qui est en jeu.

Transférabilité du dispositif

Les ressentis des personnes ayant participé au projet sont une amélioration significative entre la première année (2010-2011) et la seconde (2011-2012). Ces progrès concernent particulièrement la qualité de l'accompagnement proposé. Cela tend à prouver :

- Il est nécessaire de donner du temps au temps. Les partenaires et en particulier le porteur ont eu besoin de temps pour se saisir du dispositif, pour apprendre à mieux se connaître et se faire confiance ;
- Nécessité d'avoir une certaine légitimité. Elle s'obtient, entre autres, quand on est en mesure de faire des propositions concrètes et que l'on est sûr de ces partenariats ;
- Acceptation du projet par la communauté universitaire. Le projet s'inscrit dans un contexte global (LOLF, LRU, SYMPA,...) et local (projet d'établissement, autres dispositifs...).

Nonobstant des aménagements substantiels que nous présenterons plus loin, en particulier dans l'implication plus forte des acteurs internes et externes dans la construction du dispositif, il paraît possible de transférer ce type d'action. Le tableau suivant explicite les éléments qui nous semblent transférables.

	Éléments transférables
Objectif général	Prévention et lutte contre le décrochage
Public cible	Les étudiants de première année
Modalités opérationnelles de mise en œuvre	Réorientations internes validées par un référent unique Réorientations externes via « passerelle BTS » Relations aux entreprises
Communication	Étendre la communication à tous les étudiants de première année, à l'ensemble de la communauté universitaire et aux partenaires extérieurs

De manière plus fondamentale, la transférabilité pour être opérationnelle et efficace devrait suivre quelques principes directeurs. Il est nécessaire d'impulser une telle démarche dans une politique plus générale de l'établissement. Prévenir et lutter contre le décrochage au sein d'une université ne peut pas se faire par quelques personnes, même animées de la meilleure volonté. Le projet ne peut être viable qu'à l'échelle de l'établissement. L'implication de tous les membres du personnel – au moins du maximum – doit donc être recherchée. Cela est particulièrement vrai vis-à-vis des équipes pédagogiques c'est-à-dire du corps enseignant. Le dispositif se doit d'être flexible, en particulier pour tenir compte de la singularité des parcours individuels des étudiants en situation de décrochage. Le dispositif pour être efficace et efficient doit ouvrir plusieurs possibilités d'accompagnement. L'efficacité d'un tel projet ne peut pas être atteinte sans les partenaires extérieurs à l'établissement. Toutefois, il est essentiel de rendre ces partenaires pleinement acteurs du projet, c'est-à-dire de les

associer à sa construction, à sa gestion et donc aux prises de décisions. Dans l'établissement des partenariats, le lien secondaire-supérieur doit être fortement renforcé. Cela passe nécessairement par une réflexion commune sur ce que c'est qu'être partenaire, notamment pour dépasser le simple cadre de la collaboration.

CONCLUSION GENERALE

En 2003, Stéphane Beaud s'interrogeait sur la « responsabilité de la société, de la part de tous ceux qui les ont laissés s'engager sur le chemin escarpé des études supérieures sans les munir d'une boussole et des pré-requis nécessaires à cette aventure ». Dans les faits, « l'inflation scolaire » (Duru-Bellat, 2006) conduit à une augmentation des inégalités. L'expérimentation Stop décrochage visait, d'une certaine façon, à aider les étudiants sur le difficile chemin de la scolarité universitaire. Elle participait de la volonté de réduire les inégalités et de limiter les discriminations.

La lutte contre les inégalités et les discriminations est au cœur des politiques publiques depuis de nombreuses années. Elle doit être intégrée dans les missions des services publics. Or, comme nous l'avons montré, les difficultés engendrées par l'augmentation des étudiants en situation de décrochage – imputable pour partie à la massification de l'enseignement supérieur – peuvent conduire les établissements à des mesures contraires à l'esprit de leur mission de service public. Pour paraphraser Michel Rocard – dont la citation est généralement tronquée qui de ce fait perd sa réelle substance – il nous semble que l'université ne peut pas résoudre toutes les difficultés des étudiants mais elle doit y prendre sa part. C'est une véritable mission de service public. Cela implique une réelle volonté politique au sein de l'établissement, volonté partagée par la communauté universitaire. Cela nécessite aussi un réel soutien des autorités de tutelle, notamment par l'attribution des moyens (humains et financiers) indispensables. Pour l'heure les universités françaises semblent plutôt singulièrement en manquer.



BIBLIOGRAPHIE

- Alava S. et Romainville M. (2001), « Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition : note de synthèse », *revue française de pédagogie*, n° 136, vol 3 (97-105).
- Allo C. et Bourdu E. (2010), « Évaluer une expérimentation sociale dans le domaine de l'emploi : le cas du "groupement d'activités" », CÉREQ, *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, XVII^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Marseille, Relief n° 30, mai.
- Barbant J-Ch. (2011), *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale : modèles et éthiques de l'ingénierie dans le champ social*, Paris, L'Harmattan.
- Beaud S. (2003), *80 % au bac et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La découverte.
- Beaud S. et Weber Fl. (2010), *Guide de l'enquête de terrain*, Paris, La découverte, 4^{ème} édition.
- Beaupère N. et Boudesseul G. (2009), « Quitter l'université sans diplôme. Quatre figures du décrochage étudiant », *Bref du CÉREQ*, n° 265, juin.
- Beaupère N., Chalumeau C., Gury N. et Hugree C. (2007), *L'abandon des études supérieures : rapport réalisé pour l'OVE*, Paris, La documentation française.
- Bigot-Maloizel S. et Vivent C. (2010), « La lutte contre le décrochage scolaire : quelle(s) évaluation(s) ? », CÉREQ, *Évaluation et données longitudinales : quelles relations ?*, XVII^e journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Marseille, Relief n° 30, mai.
- CLEP (2011), « Le plaisir et l'ennui à l'école », *revue internationale d'éducation*, n° 57, septembre.
- Desjours Christophe (2003), *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique et fondements de l'évaluation*, édition INRA.
- Divay S. (2011), « L'évaluation qualitative : objectiver sans compter », *Bref du CÉREQ*, n° 286, mai.
- Dubois J-M. et Podevin G. (2011), « Entre indépendance et connivence, la délicate posture de "l'évaluateur embarqué" », *Bref du CÉREQ*, n° 294-1, novembre.
- Duru-Bellat (2006), *L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie*, Paris, éditions du Seuil et de la République des idées.
- Duvérel-Bayert A. (2011), *Expériences étudiantes et processus de décrochage. Le cas des L1 de sociologie de Perpignan en 2010-2011*, mémoire de master I, département de sociologie, faculté des lettres et sciences sociales, université de Perpignan.
- Duvérel-Bayert A. (2012), *De la commande d'évaluation qualitative d'une expérimentation sociale. Le cas de l'évaluation qualitative du projet « Stop décrochage » porté par l'UPVD et financé par le FEJ*, mémoire de master II Pratiques réflexives de l'intervention sociale, université de Perpignan.
- Gilbert Y. (sous la direction de) (2008), *Changer le social*, Perpignan, Presses universitaires de Perpignan.
- Gomel B. et Serverin E. (2011), « Évaluer l'expérimentation sociale », document de travail, CEE, n° 143.

Haut commissariat à la jeunesse (2009), *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*.

Herreros G. (2009), *Pour une sociologie d'intervention*, Toulouse. Érès.

Hess R. et Savoye A. (1981), *L'analyse institutionnelle*, Paris, Que sais-je ?, Presses universitaires de France.

Linhart D. (sous la direction de) (2008), *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Ramonville Saint-Agne, Érès.

Say J-B. (1803), *Traité d'économie politique ou simple exposition de la manière dont se forment, se distribuent et se consomment les richesses*.

Touraine A. (2005), *Vivre ensemble, la société de demain*, Paris, L'Harmattan.

Vrancken D. et Kutty O. (éd.) (2001), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives*, Bruxelles, éditions De Boeck.

Trepos J-Y. (1996), *La sociologie de l'expertise*, Paris, Que sais-je ?, presses universitaires de France.

Liste des sigles utilisés

Bac pro : baccalauréat professionnel

CÉREQ : centre d'études et de recherches sur les qualifications

DAEU : diplôme d'accès aux études universitaires

DOSIP : direction de l'orientation, des stages et de l'insertion professionnelle

DUT BG : diplôme de génie biologique

ES : baccalauréat économie et social

Faculté LSH : faculté des lettres et des sciences humaines

Faculté SEE : faculté des sciences exactes et expérimentales

Faculté SJE : faculté des sciences juridiques et économiques

Faculté STHI : faculté de sport, tourisme, hôtellerie internationale

IAE : Institut d'administration des entreprises

IFCT : Institut universitaire de technologie

L : baccalauréat littéraire

PPP : projet professionnel personnalisé

S : baccalauréat scientifique

SPTI : licence de sciences pour l'ingénieur

STE : licence de sciences de la terre et de l'environnement

STI : baccalauréat sciences et technologies industrielles

STL : baccalauréat sciences et technologies de laboratoire

STG : baccalauréat sciences et technologies de la gestion

ST2S : baccalauréat sciences et technologies de la santé et du social

UFR : unité de formation et de recherche

Annexe 1 – Les données statistiques

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Enseignant référent	6,25	1,75	4,38
Information DOSIP	1,25	3,51	2,19
PPP	3,75	3,51	3,65
Scolarité centrale	35,00	26,32	31,39
Test de positionnement	1,25	0,00	0,73
Volontaire	52,50	59,65	55,47
Autre service de l'établissement	0,00	5,26	2,19

Tableau 1 – Comment les étudiants ont-ils accédé à l'expérimentation ? (%)

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Filles	55,00	77,19	64,23
Garçons	45,00	22,81	35,77

Tableau 2 – Répartition par genre des bénéficiaires de l'expérimentation (%)

	Année 2010-2011
Filles	46,57
Garçons	53,43

Tableau 3 – Répartition par genre de l'ensemble des « décrocheurs » en première année en 2010-2011 (%)

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
ES	18,75	17,54	18,25
L	15,00	24,56	18,98
S	12,50	12,28	12,41
STG	35,00	21,05	29,20
STI	0,00	8,77	3,65
STL	0,00	1,75	0,73
ST2S	1,25	1,75	1,46
Bac pro	16,25	8,77	13,14
DAUE	1,25	3,51	2,19

Tableau 4 – Répartition par baccalauréat d'origine des bénéficiaires (%)

	Année 2010-2011
ES	16,96
L	12,84
S	17,59
STG	27,26
STI	3,01
STL	1,27
ST2S	5,39
Bac pro	14,42
DAUE	1,27

Tableau 5 – Répartition par baccalauréat d'origine de l'ensemble des « décrocheurs » en première année en 2010-2011 (%)

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Oui	73,24	63,16	68,75
Non	26,76	28,07	27,34
En attente	0,00	8,77	3,91

Tableau 6 – Répartition des bénéficiaires en fonction de la situation en termes de bourse (%)

	Année 2010-2011
Oui	48,13
Non	51,87

Tableau 7 – Répartition des boursiers au sein de l'ensemble des « décrocheurs » en première année en 2010-2011 (%)

	Bénéficiaires (2010-2011)	En situation de décrochage (2010-2011)
Passable	71,43	80,21
Assez bien	28,57	17,20
Bien	0,00	2,44
Très bien	0,00	0,15

Tableau 8 – Mention au baccalauréat des bénéficiaires et de l'ensemble des « décrocheurs » en première année en 2010-2011 (%)

	Année 2010-2011	Année 2011-2012
+9	0,00	0,75
+6	1,32	0,00
+5	1,32	1,75
+4	2,63	3,51
+3	13,16	8,77
+2	21,05	15,79
+1	32,89	31,58
0	27,63	35,09
-1	0,00	1,75

Tableau 9 – Positionnement des bénéficiaires par rapport à la norme de scolarité (%)

Les chiffres indiqués correspondent au nombre d'années d'écart par rapport à la norme. Ainsi, pour l'année 2010-2011, 1,32 % des étudiants avaient 6 années de « retard » par rapport au cursus d'un étudiant n'ayant jamais redoublé.

	Bénéficiaires	Ensemble des étudiants en situation de décrochage
Ajourné	80,39	71,70
Absent injustifié	19,61	19,83
Défaillant	0,00	8,48

Tableau 10 – Résultats aux examens de l'année universitaire 2010-2011 (%)

		Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
<i>Faculté LSH</i>	Anglais	6,25	0,00	3,65
	Espagnol	3,75	3,51	3,65
	Histoire	1,25	1,75	1,46
	Histoire de l'art et archéologie	1,25	1,75	1,46
	Lettres	1,25	1,75	1,46
	LEA	3,75	15,79	8,76
	Sociologie	11,25	8,77	10,22
<i>Institut d'administration des entreprises</i>	Economie management	11,25	5,26	8,76
<i>Faculté de droit et sciences économiques</i>	AES	16,25	10,53	13,87
	Droit	21,25	17,54	19,71
<i>Faculté des sciences exactes et expérimentales</i>	Biologie	2,50	12,28	6,57
	Mathématiques et informatique	3,75	1,75	2,92
	Physique - Chimie	1,25	5,26	2,92
	SPTI	5,00	0,00	2,92
<i>Faculté de sports, tourisme, hôtellerie</i>	STE	0,00	1,75	0,73
	STAPS	0,00	5,26	2,19
<i>Institut universitaire de technologie</i>	DUT CJ	1,25	1,75	1,46
	DUT GB	2,50	0,00	1,46
	DUT GEA	3,75	3,51	3,65
	DUT GLT	2,50	1,75	2,19

Tableau 11 – Répartition des bénéficiaires en fonction de la composante et de la filière (%)

		En situation de décrochage (année 2010-2011)	Ratio de bénéficiaires (%)
<i>Faculté LSH</i>	Anglais	42	11,90
	Espagnol	13	23,08
	Géographie aménagement	6	0,00
	Histoire	27	3,70
	Histoire de l'art et archéologie	21	4,76
	Lettres	10	10,00
	LEA	40	7,50
	Sociologie	187	4,81
<i>IFCT</i>	Catalan	16	0,00
<i>Faculté de droit et sciences économiques</i>	AES	55	23,64
	Droit	168	10,12
<i>Faculté des sciences exactes et expérimentales</i>	Biologie	31	6,45
	Mathématiques et informatique	25	12,00
	Physique - Chimie	4	25,00
	SPTI	20	20,00
	STE	3	0,00
<i>Faculté de sports, tourisme, hôtellerie</i>	STAPS	28	0,00

Tableau 12 – Nombre d'étudiants en situation de décrochage au cours de l'année 2010-2011 et ration de bénéficiaires (%)

Le ratio de bénéficiaires mesure le rapport entre le nombre de bénéficiaires et le nombre d'étudiants en situation de décrochage au cours de la même année. Ainsi, en 2010-2011, 11,9 % des étudiants en situation de décrochage ont bénéficié de l'expérimentation.

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Bilan orientation	30	48	78
Bilan formation	5	1	6
Bilan projet alternance	13	1	14
Conseil et aide sans bilan	1	0	1
Bilan insertion	0	8	8
Sans	31	3	34
TOTAL	80	61	141

Tableau 13 – Nombre de type de bilans effectués par année

Pour l'année 2011-2012 le nombre des bilans est supérieur à celui des bénéficiaires car il leur a été offert la possibilité d'effectuer plusieurs types de bilan. Le total des bilans excède celui du nombre des bénéficiaires puisqu'un même étudiant pouvait bénéficier de plusieurs types de bilan.

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Propositions retenues	50,00	92,98	67,88
Propositions non retenues	5,00	0,00	2,92
sans réponse	45,00	7,02	29,20

Tableau 14 – Réponses des bénéficiaires aux propositions d'accompagnement (%)

En 2010-2011, 50 % des propositions d'accompagnement faites aux étudiants bénéficiaires a été accueilli favorablement par ces étudiants.

		Année 2010-2011	Année 2011-2012
Volontaire	Propositions retenues	43,75	91,18
	Propositions non retenues	6,25	0,00
	sans réponse	81,25	8,82
Enseignant référent	Propositions retenues	80,00	100,00
	Propositions non retenues	0,00	0,00
	sans réponse	20,00	0,00
Scolarité centrale	Propositions retenues	74,07	100,00
	Propositions non retenues	7,41	0,00
	sans réponse	18,52	0,00

Tableau 15 – Proportion des réponses aux propositions faites par les expérimentateurs en fonction du mode d'accès à l'expérimentation (%)

En 2010-2011, 43,75 % de ceux qui sont venus de manière volontaire ont accepté la proposition faite par les expérimentateurs.

	Année 2010-2011		Année 2011-2012	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Enseignant référent	11,36	0,00	0,00	7,69
Information DOSIP	2,27	0,00	4,55	0,00
PPP	6,82	0,00	4,55	0,00
Scolarité centrale	29,55	41,67	22,73	38,46
Test de positionnement	2,27	0,00	0,00	0,00
Volontaire	47,73	58,33	63,64	46,15
Autre service de l'établissement	0,00	0,00	4,55	7,69

Tableau 16 – Modalité d'accès à l'expérimentation en fonction du genre des étudiants (%)

En 2010-2011, 11,36 % des étudiants ont accédé à l'expérimentation via un enseignant référent.

	Année 2010-2011		Année 2011-2012	
	Volontaire	Scolarité centrale	Volontaire	Scolarité centrale
ES	53,33	46,67	30,00	60,00
L	41,67	41,67	64,29	14,29
S	70,00	20,00	42,86	42,86
STG	57,14	32,14	91,67	8,33
Bac pro	38,46	30,77	40,00	20,00

Tableau 17 – Modalité d'accès au dispositif en fonction du baccalauréat d'origine (%)

En 2010-2011, 53,33 % des étudiants bénéficiaires ayant obtenu un baccalauréat ES ont accédé à l'expérimentation de manière volontaire.

		Ratio de décrocheurs par rapport aux inscrits (%)
<i>Faculté LSH</i>	Anglais	62,69
	Catalan	94,12
	Espagnol	26,53
	Géographie aménagement	20,00
	Histoire	43,55
	Histoire de l'art et archéologie	55,26
	Lettres	22,73
	LEA	42,55
	Sociologie	71,92
<i>Faculté de droit et sciences économiques</i>	AES	58,51
	Droit	31,82
<i>Faculté des sciences exactes et expérimentales</i>	Biologie	30,10
	Mathématiques	23,53
	Informatique	46,67
	Chimie	12,90
	SPTI	43,48
<i>Faculté de sports, tourisme, hôtellerie</i>	STE	27,27
	STAPS	20,29

Tableau 18 – Proportion d'étudiants en situation de décrochage selon la licence (%)

En 2010-2011, 62,69 % des étudiants inscrits en première année d'anglais ont eu soit moins de 5 à la moyenne des unités d'enseignement, soit une absence injustifiée, soit ont été considérés comme défaillant.

	Année 2010-2011	Année 2011-2012	Total
Enseignant référent	6,25	1,75	4,38
Information DOSIP	1,25	3,51	2,19
PPP	3,75	3,51	3,65
Scolarité centrale	35,00	26,32	31,39
Test de positionnement	1,25	0,00	0,73
Volontaire	52,50	59,65	55,47
Autre service de l'établissement	0,00	5,26	2,19

Tableau 19 - Modalité d'accès à l'expérimentation (%)

En 2010-2011, 6,25 % des étudiants ont accédé à l'expérimentation par l'entremise d'un enseignant référent.

	Année 2010-2011			Année 2011-2012	
	Oui	Non	Absence de réponse	Oui	Absence de réponse
ES	46,67	6,67	46,67	70,00	30,00
S	60,00	0,00	40,00	100,00	0,00
Bac pro	46,15	15,38	38,46	100,00	0,00
DAEU	0,00	0,00	100,00	100,00	0,00
L	41,67	8,33	50,00	92,86	7,14
STG	57,14	0,00	42,86	100,00	0,00

Tableau 20 – Réponses des bénéficiaires aux propositions d'accompagnement en fonction du baccalauréat d'origine (%)

En 2010-2011, 46,67 % des étudiants bénéficiaires titulaires d'un baccalauréat série ES avaient accepté l'accompagnement proposé.

		Année 2010-2011		
		Oui	Non	Absence de réponse
<i>Faculté LSH</i>	Anglais	20,00	0,00	80,00
	Espagnol	66,67	0,00	33,33
	Histoire	0,00	100,00	0,00
	Histoire de l'art et archéologie	0,00	0,00	100,00
	Lettres	100,00	0,00	0,00
	LEA	33,33	0,00	66,67
	Sociologie	33,33	0,00	66,67
<i>Institut d'administration des entreprises</i>	Economie management	44,44	0,00	55,56
<i>Faculté de droit et sciences économiques</i>	AES	69,23	15,38	15,38
	Droit	41,18	5,88	52,94
<i>Faculté des sciences exactes et expérimentales</i>	Biologie	0,00	0,00	100,00
	Mathématiques	0,00	0,00	100,00
	Chimie	100,00	0,00	0,00
	SPTI	75,00	0,00	25,00
<i>Institut universitaire de technologie</i>	DUT CJ	100,00	0,00	0,00
	DUT GB	100,00	0,00	0,00
	DUT GEA	100,00	0,00	0,00
	DUT GLT	100,00	0,00	0,00

Tableau 21 - Réponses des bénéficiaires aux propositions d'accompagnement en fonction de la filière d'inscription (%)

En 2010-2011, 20 % des étudiants bénéficiaires inscrits en anglais ont accepté les propositions d'accompagnement

	Nombre	%
Boursiers	824	46,77
Non boursiers	938	53,23
Total	1762	100,00

Tableau 22 – Étudiants boursiers inscrits en première année de licence à l'université de Perpignan (année universitaire 2010-2011)

A decorative graphic on the left side of the page consists of several colored squares and dashed boxes of various sizes and colors (purple, green, orange, blue) arranged in a scattered pattern.

Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

Ministère des Sports, de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative
Direction de la Jeunesse, de l'Éducation Populaire et de la Vie Associative

Mission d'animation du Fonds d'Expérimentation pour la Jeunesse

95, avenue de France 75 650 Paris Cedex 13

Téléphone : 01 40 45 93 22

www.jeunes.gouv.fr/experimentation-jeunesse