

REGARDS CROISÉS SUR LES CONDITIONS DE RÉUSSITE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS

Direction scientifique :

Jean-François Giret et Sophie Morlaix

Auteurs :

**Julien Berthaud, Carine Erard, Jean-François Giret, Christine Guégnard,
Sophie Morlaix, Cathy Perret**

Iredu

Juillet 2019



Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Post-baccalauréat**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.

Pour citer cet article :

Giret, J.F. et Morlaix, S. (dir.) (2019). *Regards croisés sur les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur Français*. Paris. Cnesco.

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en juillet 2019

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

Table des matières

Introduction	5
1. Les compétences : des facteurs déterminants de réussite dans l'enseignement supérieur ?	8
A. Une influence modérée des capacités cognitives largement structurée par le passé scolaire des étudiants	9
B. Les compétences transversales dans les parcours des étudiants	10
C. Le rôle de la motivation, comme compétence particulière ?	12
D. Un champ de recherche à approfondir	13
2. L'intégration sociale des étudiants comme déterminants de la réussite universitaire ?	14
A. Les enjeux de l'intégration sociale à l'université	14
B. Les approches conceptuelles de l'intégration sociale à l'université	16
C. Les sources et conditions de l'intégration sociale étudiante.....	18
D. L'intégration sociale parmi les déterminants de la réussite étudiante.....	20
E. Les enseignements d'une enquête menée auprès de 1365 étudiants de Licence (Berthaud, 2017)	22
F. Conclusion.....	23
3. Conditions de vie des étudiants, travail salarié et réussite.....	25
A. Une part importante des étudiants en emploi en France	25
B. Les effets du travail en cours d'études sur la réussite universitaire	26
1) L'importance d'un seuil maximal de travail hebdomadaire par semaine	26
2) Des emplois plus ou moins pénalisants	26
3) Une causalité complexe à démêler	27
C. Des effets positifs du travail salarié sur l'orientation et l'insertion des jeunes.....	27
D. Rapport au présent et rapport à l'avenir.....	28
E. Des dispositifs pour faciliter la conciliation travail salarié-études.....	30
4. Quelles conditions d'accès et de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ?	32
A. Dans une génération, 22 % de bacheliers professionnels... et après ?	32
B. Quand des bacheliers professionnels déjouent les probabilités	33
C. Les enjeux posés par l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur.....	35
D. Les possibles bénéfices d'une entrée dans l'enseignement supérieur pour des bacheliers professionnels.....	36
5. Les pratiques pédagogiques dans le supérieur : nouveaux facteurs contextuels à prendre en compte pour expliquer la réussite ?	39
A. Quelles implications des pratiques pédagogiques sur les parcours des étudiants ?	40

B. L'effet des pratiques pédagogiques en lien avec le numérique	42
6. Effets des différents dispositifs d'aide sur la réussite étudiante.....	44
A. Les dispositifs institutionnels d'aide à la réussite	44
B. L'évaluation des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite	45
C. Quel bilan pour la mesure des effets des dispositifs institutionnels sur la réussite étudiante ? 48	
7. Les sites délocalisés : un atout en faveur de la réussite ?	51
A. Des effets de site récurrents dans l'explication de la réussite	51
B. Les enseignements d'une recherche récente menée à l'Université de Bourgogne.....	52
C. La dimension territoriale de la réussite : entre effets et possibles débats	54
Annexe : La satisfaction des étudiants par rapport à leur orientation dans l'enseignement supérieur.....	72

Introduction

La réussite dans l'enseignement supérieur français a fait l'objet d'une littérature foisonnante ces vingt dernières années, tant au niveau des travaux de recherche publiés dans la littérature scientifique que de rapports plus institutionnels analysant à partir de différentes sources administratives et statistiques, les conditions d'entrée et de succès des étudiants. Ce rapport se propose d'apporter des éclairages nouveaux sur les facteurs individuels favorables à la réussite à l'université, mais également sur des facteurs plus institutionnels, liés à l'environnement d'études, aux relations entre étudiants, à la pédagogie, plus rarement étudiés en France. Le choix, dans ce travail, a été de proposer des synthèses de la littérature scientifique, dont une partie s'appuie sur les travaux empiriques menés au sein de l'IREDU.

Ce travail est constitué de sept notes qui peuvent se lire de manière indépendante mais qui proposent néanmoins une analyse complémentaire des conditions de réussite dans l'enseignement supérieur. La première note (Sophie Morlaix et Julien Berthaud) propose un panorama des conditions de réussite, en analysant les effets de compétences non académiques développées par les étudiants. L'effet de ces compétences non académiques peut également être étudié à l'aune de l'intégration sociale des étudiants à l'université, elle-même facteur de réussite, comme le propose ensuite Julien Berthaud. La troisième note (Jean-François Giret) porte sur les conditions de vie, le travail salarié des étudiants et la réussite, et interroge les conditions dans lesquelles ce travail salarié peut être bénéfique pour la réussite et le parcours professionnel des étudiants. La quatrième note se focalise sur une population d'étudiants en particulier, les bacheliers professionnels et les conditions de leur réussite dans l'enseignement supérieur (Christine Guégnard, Carine Énard). Les trois notes qui suivent concernent des facteurs plus « organisationnels » de la réussite à l'université. Dans la cinquième note, Sophie Morlaix interroge le rôle des pratiques pédagogiques universitaires comme facteur susceptible d'agir sur la réussite à l'université. Cathy Perret, dans une sixième note, questionne l'efficacité de certains dispositifs spécifiques qui sont supposés favoriser la réussite de tous les étudiants et surtout des étudiants les plus en difficultés. Enfin, le rapport se termine par une septième note portant sur les effets de sites sur la réussite étudiante (Christine Guégnard, Carine Énard).

Deux précautions majeures méritent d'être précisées avant la lecture de ce rapport.

La première se rapporte à la définition et à la mesure de la réussite étudiante, qui cristallisent de nombreux débats. Les travaux de l'IREDU ont largement montré l'intérêt de mener de front des recherches sur ce qu'on appelle l'efficacité interne du système éducatif, c'est-à-dire l'efficacité au sein de l'école ou de l'université, et l'efficacité externe, c'est-à-dire ce qui produit l'éducation dans la société (par exemple, Paul, 2005). Si la réussite peut se révéler un indicateur d'efficacité interne et l'insertion professionnelle un indicateur d'efficacité externe, ces deux indicateurs ouvrent la voie à de nombreux débats lorsque l'on tente de les opérationnaliser. Ainsi, pour la réussite, le succès à un examen une année donnée, les notes, le passage dans l'année supérieure ou le nombre d'années pour avoir le diplôme sont des indicateurs fréquemment utilisés en France comme dans d'autres pays, mais qui doivent être débattus (Leclerc et Parmentier, 2011). Le recours à ces indicateurs ne permet d'évaluer que de manière limitée la qualité d'une formation supérieure ou l'efficacité d'un dispositif. D'une part, il est généralement supposé que ces indicateurs reflètent le niveau des acquis

des étudiants en lien avec la formation. Néanmoins, dans l'enseignement supérieur, contrairement à l'enseignement secondaire, des évaluations nationales ou internationales des acquis et des compétences des étudiants n'existent pas. D'autre part, la majorité de ces indicateurs s'inscrivent dans une conception traditionnelle du système éducatif français, où le parcours d'études s'assimilerait à un voyage en TGV, linéaire et rapide, comme le souligne Charles (2015). Il est loin d'être certain que les différentes expériences étudiantes, les années de césure, les stages en France ou à l'étranger, les petits boulots complémentaires aux études ou des réorientations en cours de cycle doivent être considérés comme des échecs dans l'enseignement supérieur. De plus, plusieurs recherches montrent que ces différentes expériences étudiantes, même si elles peuvent retarder les parcours étudiants, peuvent ensuite faciliter l'insertion dans l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, même si les objectifs les plus mis en avant sont la réussite des étudiants et leur insertion professionnelle, d'autres objectifs comme la réduction des inégalités sociales dans l'accès aux différentes filières, la qualité de la vie étudiante ou l'atteinte de 60 % d'une classe d'âge dans l'enseignement supérieur sont souvent présentés comme des enjeux importants, qui peuvent tout aussi bien être complémentaires et que contradictoires aux premiers. Ainsi, malgré une démocratisation de l'accès au baccalauréat depuis plusieurs années, les conditions d'entrée et de réussite dans les différentes filières de l'enseignement supérieur français restent très inégalitaires. Les travaux de Duru-Bellat et Kieffer (2008) ont ainsi montré que l'ouverture de l'accès d'une classe d'âge au baccalauréat ne s'est pas accompagnée d'une démocratisation proportionnelle de l'accès à l'enseignement supérieur et encore moins d'une réduction des inégalités d'orientation dans les filières les plus sélectives. Les différents types de baccalauréat résultant des inégalités sociales et scolaires antérieures vont générer des différenciations verticales (entre filières) mais également horizontales (entre grands domaines d'études) dans les publics étudiants. Celles-ci vont souvent amplifier les inégalités de réussite dès le premier cycle de l'enseignement supérieur. De plus, l'évolution de l'offre de formation dans le supérieur et la montée en puissance de la professionnalisation dans certaines filières ont également eu pour effet d'accroître la sélection sociale et scolaire de certains parcours et d'accentuer leur segmentation (Erlach et Verley, 2010). Autrement dit, le processus d'orientation a souvent conduit à homogénéiser socialement et parfois aussi scolairement de nombreux parcours dans l'enseignement supérieur.

Une seconde précaution relève de la complexité à évaluer un processus d'apprentissage quel que soit le niveau de formation. Ce processus relève de nombreux facteurs, souvent interdépendants et dont l'action s'inscrit dans une double dimension, spatiale et temporelle. Les facteurs individuels et plus contextuels ou organisationnels peuvent se combiner différemment pour agir sur la réussite, en fonction des établissements, des filières, des enseignants ou des publics étudiants. Même si les résultats des recherches présentés dans ce rapport sont fréquemment issus de travaux toutes choses égales par ailleurs, ils restent dépendants des enquêtes utilisées (locales ou nationales, transversales ou longitudinale) ainsi que de la nature des informations collectées.

Ce rapport n'a pas vocation à analyser de manière exhaustive tous les facteurs de réussite dans l'enseignement supérieur. Si certaines lignes fortes sont mises en avant, d'autres facteurs peuvent structurer les parcours dans l'enseignement supérieur, aussi bien en influençant les processus d'orientation post-baccalauréat que les manières d'étudier ou les conditions de mobilité en cours d'études. Ainsi, les inégalités liées au genre, au niveau d'éducation des parents, à leur origine sociale

ou à leur origine migratoire s'avèrent également des conditions déterminantes de la réussite (par exemple, Brinbaum *et al.*, 2018).

1. Les compétences : des facteurs déterminants de réussite dans l'enseignement supérieur ?

Julien Berthaud et Sophie Morlaix (IREDU)

Dans le contexte universitaire français, l'approche par compétences découle des réformes instaurées par le processus de Bologne dans le cadre européen des qualifications, qui a sensibilisé les universités à cette approche, confrontées à la nécessité de décrire les compétences sanctionnées par les diplômes (Chauvigné et Coulet, 2010). Elle découle de l'« irrésistible ascension » des compétences dans le domaine scolaire, soulignée par Romainville (1996), et traduit l'alignement des universités aux enjeux éducatifs, économiques et politiques associés à cette approche.

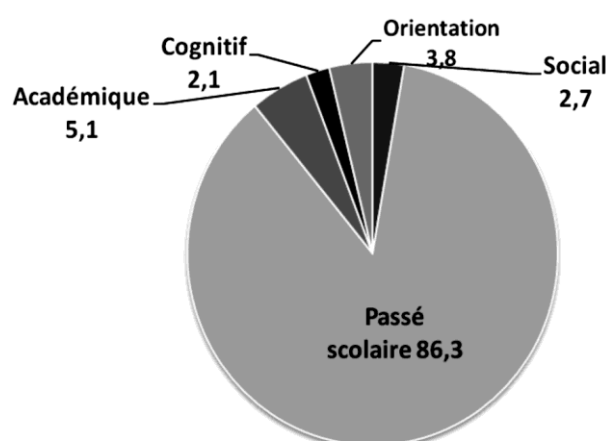
À l'université, le développement de l'approche par compétences résulte notamment d'un souhait grandissant de professionnaliser les étudiants formés à l'université selon Chauvigné et Coulet (2010), les pratiques pédagogiques innovantes et alternatives qui en découlent s'étant principalement développées autour d'une articulation entre formation et emploi. Il s'est ainsi agi de prendre en compte d'une part des compétences purement disciplinaires et d'autre part des compétences considérées comme génériques, qualifiées de non-académiques au sens où elles ne relèvent pas d'une discipline particulière. Ces dernières, parmi lesquelles on trouve par exemple la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à apprendre, la capacité à s'adapter à des situations nouvelles, la capacité à travailler de manière autonome, le souci de la qualité, la capacité à travailler en équipe, la capacité d'organisation et de planification, ou encore la maîtrise de la communication orale et écrite, seraient, dès lors, communes au contexte académique universitaire et au contexte professionnel.

Dans la littérature scientifique, les compétences, objet toujours en débat, désignent globalement des capacités d'action pouvant être mobilisées à différents degrés : savoirs, savoir-faire et savoir-être selon le trio des compétences de Stroobants (1998). Selon Alberio et Nagels (2011) les compétences présentent à la fois une fonction « interne psycho-cognitive » qui correspond à la production de la performance, au goût de l'effort, et une fonction « externe socio-évaluative » qui constitue pour l'individu l'objet de la reconnaissance et de la valorisation sociale. Elles peuvent ainsi servir différents enjeux ou répondre aux différents besoins psychologiques fondamentaux que sont le besoin de compétence, le besoin d'autonomie et le besoin de lien (Connell et Wellborn, 1991). Ces différents besoins illustrent finalement des dimensions essentielles de l'expérience étudiante, notamment en 1^{er} cycle, que sont la réponse aux exigences universitaires, l'autonomisation, l'intégration au réseau étudiant et pour certains le recours à une activité professionnelle (Grebot et Barumandzadeh, 2005 ; Tremblay *et al.*, 2006). Il apparaît pour autant que les compétences sont assez peu abordées dans les travaux s'intéressant à la réussite ou la persévérance des étudiants, ou plus largement à l'expérience étudiante. Des travaux menés à l'IREDU se sont intéressés à certaines compétences non académiques, dans le cadre d'une ANR portant sur l'effet des compétences cognitives sur la réussite universitaire.

A. Une influence modérée des capacités cognitives largement structurée par le passé scolaire des étudiants

Très peu de travaux se sont intéressés aux compétences cognitives des étudiants. Ce fut le cas néanmoins de la recherche de Morlaix et Suchaut (2012), menée au sein d'un projet ANR sur la réussite étudiante en collaboration avec des psychologues. Ils se sont intéressés aux capacités cognitives des étudiants, mesurées à travers la mémoire de travail, la vitesse de traitement de l'information et les capacités de raisonnement¹, tout en prenant en compte le rôle du passé scolaire. Leurs résultats montrent que si ces capacités cognitives n'exercent pas, toutes choses égales par ailleurs, d'effet direct sur la réussite, il peut être relevé que leur effet, en particulier celui des capacités de raisonnement, transite par le passé scolaire et influe indirectement sur les performances académiques. Ainsi, ce résultat indique que « *l'essentiel de l'influence de ces facteurs s'est exprimé auparavant tout au long de la scolarité* ». Ainsi, la variation de réussite est expliquée pour 84 % par le passé scolaire et pour seulement 2 % par les capacités cognitives (Figure 1).

Figure 1. Contribution des caractéristiques des étudiants à la réussite en première année en pourcentage



Source : (Morlaix et Suchaut, 2012, p.89)

En général, les différents travaux produits durant ces dernières années aboutissent aux mêmes conclusions que celles mentionnées dans les écrits des années 1990, soulignant le rôle structurant du parcours dans le secondaire, des filières du baccalauréat et les redoublements passés. C'est notamment le cas pour une série de travaux menés par les enseignants-chercheurs de l'IREDU ces dernières années : ainsi, Lambert-Le Mener (2012), Morlaix et Suchaut (2012), et Duguet (2014) identifient le passé scolaire comme étant hautement prédictif de la réussite en première année universitaire. Lambert-Le Mener (2012) souligne même que la catégorie sociale de l'étudiant,

¹ Dans Morlaix et Suchaut (2012), les capacités cognitives des étudiants concernent la mémoire de travail, la vitesse de traitement et le raisonnement. Trois indicateurs sont retenus pour mesurer la mémoire de travail : le *Reading Span*, l'*Operation Span* et l'empan de mémoire de travail issu des épreuves du *Time-Based Resource-Sharing model* (modèle TBRS). Trois indicateurs mesurent aussi la vitesse de traitement : le *Simple Reaction Task* (SRT, tâche de détection simple) et deux épreuves adaptées des travaux de Posner (toutes deux des tâches de détection complexes). Les épreuves de mémoire de travail se réfèrent à la structure des tâches informatisées issues du modèle TBRS. Les matrices de Raven mesurent les capacités de raisonnement. Par ailleurs, à partir du Diplôme approfondi en langue française (DALF), une mesure des connaissances académiques initiales a également été construite.

appréhendée par le niveau de diplômes de ses parents, n'a pas d'effet sur la réussite une fois les facteurs scolaires contrôlés (la filière d'inscription dans le supérieur et le passé scolaire).

B. Les compétences transversales dans les parcours des étudiants

En marge ou en parallèle des capacités cognitives et du niveau académique initial des étudiants, l'intérêt s'est porté récemment sur une autre catégorie d'indicateurs, imaginés comme étant détachés de la tâche académique ou disciplinaire et regroupés sous l'appellation de compétences non académiques. Elles s'opposent à des compétences spécifiques ou techniques, entendues comme indissociables d'un champ disciplinaire ou professionnel, sans pour autant être définissables de manière stricte puisque pouvant se rapporter à différents construits ou à différentes manières de les appréhender (Giret, 2016). C'est ainsi que sont regroupées sous cette appellation différentes terminologies telles que les compétences non cognitives (Heckman et Rubinstein, 2001), les compétences comportementales (Bellier, 2000), les compétences émotionnelles (Gendron, 2007), les *soft skills* (Robles, 2012) ainsi que les compétences sociales. Du fait de leur non spécificité, elles sont imaginées transférables dans différents contextes (Giret, 2016). Parfois appelées en ce sens compétences transversales, elles renvoient ainsi aux aptitudes (les savoir-faire) et aux attitudes (les savoir-être) mais se distinguent des connaissances (les savoirs) (Morlaix, 2016), selon la typologie des compétences (Stroobants, 1998). Considérées comme non cognitives, elles peuvent renvoyer aux notions d'habitus et de capital culturel développées par Bourdieu, soit des manières d'être et de faire adaptées à différentes situations (Morlaix, 2016).

Leur prise en considération et leur appropriation dans le champ de la recherche en éducation découle de la production de travaux de recherche, notamment en économie, mettant en avant le fait que certains savoir-faire et savoir-être, au-delà des capacités explicitement visées, évaluées et validées par les institutions, pouvaient être valorisées, sociologiquement ou économiquement. Les travaux de Heckman et Kautz (2012), en s'inspirant de la taxonomie des *Big Five* mobilisée par les psychologues de la personnalité², montrent par exemple que certains « traits » personnels, envisagés tels des compétences³, comme la conscience dans le travail (le fait de persévérer, d'être assidu et organisé dans le travail, et d'avoir le goût de l'effort) ou la stabilité émotionnelle (gestion des émotions, locus de contrôle, estime de soi, etc.) entrent en compte dans l'explication des différences de réussite à des tests standardisés chez les adultes, les facteurs cognitifs n'étant pas les seuls facteurs influents. D'autres travaux vont également dans ce sens, révélant même l'influence de ces compétences à long terme, sur l'insertion professionnelle, la productivité et le niveau de revenus.

Les travaux empiriques de Bowles et Gintis (1976) avancent ainsi que des comportements non cognitifs, comme le fait d'être appliqué ou assidu dans son travail, ou encore la capacité à coopérer ou à s'entendre avec autrui, sont des prédicteurs de la réussite scolaire et professionnelle autant voire plus importants que les performances académiques ou les capacités cognitives. Selon ces auteurs, ces compétences seraient recherchées sur le marché du travail par les employeurs mais seraient aussi encouragées et valorisées au sein du système éducatif, par l'institution ainsi que par

² Les *Big Five* sont mobilisés en psychologie afin de définir les cinq grands traits de la personnalité : *Conscientiousness*, *Openness to Experience*, *Extraversion*, *Agreeableness*, *Neuroticism/ Emotional Stability*.

³ Ces différents traits sont envisagés par les auteurs comme des compétences dans la mesure où elles font l'objet d'un apprentissage et peuvent évoluer tout au long de la vie (Heckman et Kautz, 2012).

les enseignants. Plus récemment, Bowles *et al.* (2001) ont par ailleurs montré que les compétences non cognitives compteraient pour 20 % dans l'impact du niveau d'éducation sur les revenus.

Conséquence directe du caractère récent de cet objet d'études, les travaux qui abordent directement de telles compétences en vue d'expliquer la réussite académique sont rares voire inexistants, qui plus est auprès de populations étudiantes⁴. Une étude menée par Boyer et Sedlacek (1987) montre toutefois que des variables non cognitives telles que la confiance en soi, l'auto-évaluation réaliste, la recherche d'objectifs à long terme, la patience et la persévérance vis-à-vis des objectifs fixés, la tolérance ainsi que les connaissances et compétences développées dans des domaines non académiques (par exemple service à la communauté ou expériences de *leadership*), sont des facteurs favorisant de manière significative la persévérance d'une part mais également de meilleures notes d'autre part chez les étudiants⁵.

Par ailleurs, la description du « métier d'étudiant » fait également état de diverses capacités requises à son exercice, et qui ne sont pas toutes de nature académique. S'il implique une affiliation intellectuelle qui passe nécessairement par des stratégies cognitives, des façons d'appréhender le savoir, des manières d'étudier ou encore des prérequis disciplinaires, il apparaît également qu'il suppose chez l'étudiant d'autres habiletés plus génériques et plus larges qui ne s'appliquent pas uniquement à la tâche purement académique mais sont néanmoins considérées comme primordiales pour la réussite. Pour Alava (1999), en effet, l'acquisition du métier d'étudiant suppose d'acquérir des habiletés renvoyant à la fois au domaine cognitif mais aussi au domaine social, ces compétences ne devant pas être envisagées isolément les unes des autres mais plutôt dans leur dynamique d'intégration « personnelle et contextuelle » qui constitue une manière de faire, d'être et de savoir. Le métier d'étudiant requiert ainsi des capacités d'organisation, d'adaptation et de participation, ainsi que des capacités de gestion tant au niveau de l'activité studieuse à proprement parler qu'au niveau du temps libre, qui peut être alloué aux études ou à d'autres activités. Pour Beaupère et Grunfeld (2012) également, le métier d'étudiant requiert selon les publics une plus ou moins grande capacité d'adaptation, les étudiants n'ayant pas su s'adapter aux ruptures institutionnelles, sociales et académiques avec l'enseignement secondaire étant amenés à abandonner leurs études (Sarfati, 2013). Des entretiens menés par Boyer (2000) auprès d'étudiants entrant à l'université illustrent d'ailleurs ce propos : les étudiants qui décrivent une adaptation réussie mettent en avant leur capacité à « maîtriser les changements rencontrés », de même qu'ils attribuent cette adaptation réussie à « leur force de caractère et à leur indépendance » (p. 53). Une enquête, qui a été réalisée auprès d'étudiants de l'Université de Bourgogne⁶, montre que certaines compétences transversales, notamment l'initiative, le goût de l'effort et surtout le sentiment d'efficacité, apparaissent très significativement associées à de plus grandes chances de réussite et de meilleures notes finales, cet effet perdurant sous contrôle des autres déterminants.

⁴ On notera en revanche quelques travaux portant sur l'enseignement primaire (Morlaix, 2016 ; Fanchini, 2016) ou secondaire (Lleras, 2008).

⁵ L'étude s'est plus précisément intéressée à la persévérance et la réussite des étudiants étrangers dans les facultés américaines (Boyer et Sedlacek, 1987).

⁶ L'enquête réalisée par Berthaud (2017) sera présentée de manière plus détaillée dans la section suivante.

C. Le rôle de la motivation, comme compétence particulière ?

Parallèlement à ces travaux, un autre facteur essentiel au processus d'apprentissage, et lié, en partie, au passé scolaire (Morlaix et Le Mener, 2015) est abordé dans les recherches : il s'agit de la motivation des étudiants, facteur dont l'effet sur la scolarité a largement été étudié par les chercheurs québécois. La motivation peut être définie comme étant « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, 1998). Vallerand (1993) mentionne le fait que ce facteur tient « *un rôle capital dans les activités d'apprentissage, de créativité, de performance et de persévérance dans les études* ». Ce dernier ajoute que le manque de motivation est un élément exerçant un rôle primordial dans la décision d'abandonner les études. De même, pour Bédard et Viau (2001) la motivation représente une condition importante de l'apprentissage. Des recherches s'appuyant plus précisément sur la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) montrent qu'un faible niveau d'autodétermination peut notamment engendrer une faible performance scolaire (Fortier, Vallerand et Guay, 1995). Ces derniers indiquent d'ailleurs qu'une motivation intrinsèque produit un meilleur niveau de créativité, diminue les abandons d'études, entraîne un plus grand engagement cognitif et un meilleur apprentissage.

En France, les travaux cherchant à éclairer le rôle de cette variable sur la réussite se font plus rares. Pourtant, Boujut et Bruchon-Schweitzer (2007) évoquent toute l'importance de considérer ce facteur puisque selon eux, « *outre les aptitudes cognitives des élèves ou des étudiants, c'est leur motivation qui explique leur réussite* ». Plus récemment, Lambert-Le Mener (2012) s'est attachée à étudier, au travers d'une démarche empirique, le rôle joué par la motivation sur la réussite des étudiants de première année universitaire. Cette auteure montre que l'impact de cette variable varie en fonction du degré de motivation de l'individu. Ainsi, la motivation intrinsèque joue un rôle positif et significatif sur la moyenne annuelle obtenue par les étudiants, tandis que l'amotivation exerce un impact négatif sur les résultats obtenus par les étudiants aux examens. Cet effet varie toutefois en fonction du niveau des étudiants, la motivation n'ayant aucune incidence sur les étudiants les plus faibles. En revanche, ce facteur joue un rôle important pour les étudiants du dernier quartile, jusqu'à deux points de plus sur la moyenne annuelle : « *ces étudiants meilleurs scolairement tendent à bénéficier de façon plus profitable du fait d'être motivé* ». En définitive, Lambert-Le Mener estime que la motivation constitue « *un facteur clé dans la compréhension de la réussite* », puisqu'elle joue un rôle « *notable* » sur les résultats obtenus aux examens par les étudiants de première année. Duguet (2014) aboutit au même type de constat : la motivation constitue une variable très significative dans l'explication, toutes choses égales par ailleurs, de la note moyenne obtenue au premier et second semestres, ainsi que de la probabilité de valider la première année universitaire. Cet effet reste cependant moindre en comparaison à celui des caractéristiques liées au parcours scolaire et au passé scolaire. D'autres écrits montrent que la construction de l'effet de la motivation est sous-tendue par le passé scolaire de l'étudiant, un parcours plus général et brillant augurant une motivation plus forte. L'origine sociale joue pour sa part un rôle en amont sur la détermination du choix de la série dans le secondaire, se répercutant indirectement sur la motivation (Morlaix et Le Mener, 2015).

D. Un champ de recherche à approfondir

Les différents travaux ayant essayé d'introduire des mesures des compétences dans l'explication de la réussite des étudiants conduisent à des résultats mitigés. Le rôle du passé scolaire reste en général déterminant et va structurer l'acquisition de ces compétences. Cependant, certaines compétences cognitives, non académiques ou la motivation peuvent au moins partiellement affecter les chances de réussite à l'université. Ce type de démarche, complétée dans les notes suivantes par des zooms sur l'intégration étudiante ou le travail salarié, peut contribuer à rendre mieux compte de la complexité de l'expérience étudiante, à l'heure où les universités françaises accueillent chaque année toujours plus d'étudiants et dans un contexte où l'offre de formation des universités est mise à mal par des politiques de restriction budgétaire. En outre, et alors que les universités sont invitées à réfléchir aux prérequis de leurs formations, ces résultats peuvent conduire à développer la réflexion sur les compétences requises pour réussir à l'université (ici l'autonomie, la confiance en soi et le goût de l'effort) et sur celles « réellement » acquises par les étudiants (ici le travail d'équipe et la créativité). Ils contribuent également à développer les connaissances autour des effets des déterminants non académiques, qui sont de plus en plus questionnés à la fois en termes de parcours académiques mais aussi de professionnalisation ou d'employabilité (Giret et Morlaix, 2016 ; Béduwé et Mora, 2017 ; Albandea et Giret, 2016, 2018).

2. L'intégration sociale des étudiants comme déterminants de la réussite universitaire ?

Julien Berthaud (IREDU)

Les travaux visant à expliquer les différences et les inégalités de parcours et de réussite à l'université, en France comme à l'étranger, mettent en évidence l'influence de nombreuses variables renvoyant d'une part aux étudiants et d'autre part au contexte dans lequel ils sont placés durant leurs études (Duguet, Le Mener et Morlaix, 2016). Parfois sont également considérés les facteurs interpersonnels ou relationnels qui témoignent des interactions entre l'étudiant et son environnement social (Sauvé *et al.*, 2006). Ce dernier est constitué des enseignants et des personnels universitaires, mais aussi voire surtout des autres étudiants. Moins considérée dans le contexte français, cette catégorie de facteurs apparaît centrale dans d'autres pays, tout en étant essentiellement mobilisée pour justifier d'une plus forte rétention des étudiants dans leur parcours académique (Neuville *et al.*, 2013).

Depuis les années 70-80 en effet, les travaux nord-américains notamment révèlent l'importance des processus interactionnels dans l'explication des parcours étudiants. Si leur influence positive sur la persévérance des étudiants a été maintes fois démontrée, que ce soit dans les travaux de Tinto (1975, 1993) ou ceux qui ont pris sa suite (Pascarella, 1985 ; Cabrera *et al.*, 1992 ; Berger et Milem, 1999 ; Schmitz et Frenay, 2013), il apparaît en revanche que l'étude de leur influence sur la réussite effective reste à construire, qui plus est dans le contexte français.

Réalisés dans le cadre d'une thèse de doctorat, les travaux présentés ci-après (Berthaud, 2017⁷) proposent ainsi d'investir, parmi ces pistes peu explorées en France, les relations et interactions sociales entre pairs à l'université, tout en mobilisant les autres déterminants reconnus comme étant influents sur la réussite étudiante⁸. Cette recherche, à la fois théorique et empirique, propose ainsi de (re)définir et de mesurer l'intégration sociale étudiante, puis d'en comprendre les déterminants en lien notamment avec les compétences transversales des étudiants⁹. Enfin, la place occupée par l'intégration sociale et les compétences transversales étudiantes au sein des déterminants de leur réussite académique (validation des examens et performances) est questionnée.

A. Les enjeux de l'intégration sociale à l'université

Du fait des modifications qu'il engendre sur l'environnement social des élèves, le passage d'un niveau du système éducatif à l'autre peut représenter un nouveau palier de socialisation. Et sur ce point, le passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur, et plus particulièrement l'université, est largement appréhendé dans la recherche en termes de ruptures, de changements et de transition. Comme souligné par Jellab (2011), ce passage est toujours vu comme une rupture et non comme une continuité. Au-delà de la levée de l'obligation scolaire, les élèves sont confrontés à de nombreux changements qui représentent autant de ruptures avec leur expérience

⁷ Certains passages de ce chapitre ont fait l'objet de publications et de soumissions dans des revues scientifiques nationales et internationales à comité de lecture.

⁸ Les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire, l'engagement académique, le contexte de formation et les conditions de vie et d'études.

⁹ Dans notre travail, les compétences transversales renvoient à l'adaptabilité, l'apprentissage continu, la communication, la créativité, la gestion du stress, l'initiative, la prise de décisions, le raisonnement analytique, le souci d'obtenir des résultats, le travail d'équipe et le sentiment d'efficacité.

scolaire antérieure : moindre contrôle de l'assiduité, absence d'implication des parents, effectifs massifs, difficultés de compréhension du fonctionnement universitaire, savoirs qui ne sont plus exclusivement transmis par les enseignants, études qui ne sont plus définies exclusivement par l'obtention d'un diplôme terminal mais aussi par l'élaboration d'un projet professionnel, ou encore nouveaux lieux de vie pour les étudiants qui prennent leur indépendance (Grebott et Barumandzadeh, 2005). Les étudiants évoquent ainsi un « rite de passage » qui recouvre à la fois l'idée de maturité, d'autonomisation et d'indépendance (Haas *et al.*, 2012). La transition vers l'université recèle ainsi de nombreuses sources de stress renvoyant à la constitution d'un nouveau réseau social, à l'augmentation du niveau d'exigences et à l'effort à fournir en termes de performances, à l'adaptation à un nouvel environnement spatial et organisationnel, à l'autonomisation qui peut s'associer à des contraintes financières et à l'articulation entre activités studieuses et activités professionnelles pour certains (Tremblay *et al.*, 2006).

Il s'agit là d'un apprentissage, celui du « métier d'étudiant » (Alava, 1999), qui implique à la fois la maîtrise de méthodes et de pratiques de travail nécessaires à la réalisation de la tâche « scolaire », des capacités de gestion entre le temps d'études et le temps libre, mais aussi l'intégration des valeurs et des normes préétablies par le milieu universitaire qui définissent le rôle social d'étudiant attendu par l'institution et ses acteurs (Jellab, 2011). On perçoit ici l'idée d'acculturation comme étape de la socialisation étudiante, retranscrivant la confrontation entre une culture scolaire et une culture universitaire, les acquis et les représentations émanant du secondaire pouvant être remis en cause à l'arrivée à l'université où les attentes sont supérieures (Larose et Roy, 1993). Pour Coulon (1997), cet apprentissage constitue une « affiliation intellectuelle » selon laquelle l'étudiant se doit d'acquérir la « posture intellectuelle » en vigueur à l'université et qui implique à la fois des manières d'aborder le savoir, de l'acquérir et de le restituer. Mais l'arrivée à l'université constitue également un « apprentissage social » puisque le nouvel étudiant doit se redéfinir socialement en tissant de nouveaux liens, en interagissant avec ses pairs à la fois pour acquérir et s'approprier les règles sociales implicites, mais aussi pour trouver sa place au sein d'un nouvel environnement (Alava, 1999).

De cette confrontation culturelle peut découler différents résultats selon la plus ou moins grande propension de l'élève à s'ouvrir à la culture universitaire d'une part, et la plus ou moins grande congruence entre la culture acquise dans le secondaire et les attentes universitaires d'autre part (Duclos, 2011). De même, l'identité résultante des socialisations antérieures peut s'avérer plus ou moins adaptée aux exigences du milieu universitaire. Ces composantes du métier d'étudiant sont négociées ou actualisées par l'intermédiaire des interactions entre le nouvel étudiant et le milieu qu'il intègre, l'intégration apparaissant ainsi comme « objet essentiel du processus » (Alava, 1999 ; p. 10). L'intégration aux études universitaires implique donc à la fois l'étudiant et l'université dans une responsabilisation partagée et dont la finalité est l'incorporation du nouvel étudiant au sein de la communauté universitaire (Brochu et Moffet, 2010). Haas *et al.* (2012) abordent ainsi l'entrée à l'université comme un processus d'affiliation et d'acculturation et comme un rite de passage associé à une transformation identitaire, de l'identité d'élève à l'identité d'étudiant, dans laquelle les pairs occupent une place prédominante, d'autant que la transition opère de profondes modifications au sein du réseau social d'appartenance (Larose et Roy, 1993). Cette « redéfinition sociale » est vécue comme une épreuve pour les étudiants, un quart déplorant le manque de contact entre étudiants et déclarant se sentir seul ou isolé (Belgith et Ferry, 2015).

Ainsi, si le passage du secondaire à l'université amène, d'une part, une confrontation entre la culture scolaire et la culture universitaire, procédant ainsi d'une acculturation dont l'enjeu est d'intégrer l'université. Il amène, d'autre part, une redéfinition du réseau social d'appartenance et une confrontation entre le réseau issu de la scolarité antérieure et le réseau étudiant, procédant ainsi d'une affiliation dont l'objectif est de s'intégrer à l'université. L'identité universitaire et l'identité sociale visées sont deux pans du métier d'étudiant qu'il s'agit de maîtriser. Ce processus d'intégration est régi par les interactions entre le nouvel étudiant et le milieu universitaire, notamment le groupe de pairs.

B. Les approches conceptuelles de l'intégration sociale à l'université

Au sein du modèle original de Tinto (1975), l'intégration sociale se définit par l'interaction entre l'étudiant et les différents intervenants du milieu universitaire et est mesurée par le degré de congruence entre l'étudiant et l'environnement social de l'institution, principalement à travers les interactions sociales qui se nouent avec le groupe de pairs et les interactions informelles avec les enseignants. La recherche réalisée par Berger et Milem (1999) est un exemple parmi d'autres des travaux qui se sont attachés à valider le modèle initial de Tinto et illustre, en ce sens, la méthodologie employée en vue de mesurer l'intégration sociale telle qu'envisagée chez Tinto. L'intégration sociale y est mesurée à partir de dix items par le biais desquels les étudiants évaluent la qualité perçue des relations interpersonnelles qu'ils entretiennent à l'université, avec leurs pairs et avec leurs enseignants, ainsi que les possibilités d'interactions qu'offre l'université. Cette qualité perçue renvoie à la possibilité d'entretenir des relations proches voire amicales, ainsi que l'apport des interactions en termes de soutien, de développement intellectuel et personnel. De cette manière, la mesure de l'intégration sociale revient à une mesure de satisfaction vis-à-vis des interactions et des relations sociales avec l'ensemble des acteurs universitaires, étudiants comme enseignants. La nature et la fréquence des interactions, de même que le soutien perçu ne sont pas des indicateurs inclus dans la mesure de l'intégration sociale mais sont envisagés comme des facteurs antérieurs. Schmitz et Frenay (2013) mobilisent quant à elles l'« ajustement social » qui, selon les auteures, « répond à la définition de l'intégration sociale proposée par Tinto (1975) dans la mesure où elle tient compte de la qualité des relations sociales entre pairs, des relations informelles avec les enseignants et des engagements dans les activités extra-académiques » (p. 93). Aux éléments précédents sont ajoutés la satisfaction vis-à-vis de l'université, les activités qu'elle offre mais aussi le sentiment d'appartenance de l'étudiant à son université de même que sa satisfaction vis-à-vis de sa vie sociale, des items relatifs à la perception qu'a l'étudiant de ses capacités sociales et d'adaptation et de son implication, ainsi qu'une mesure du soutien social des pairs incluant des items relatifs à l'entraide entre étudiants. Néanmoins, chez ces auteures, le soutien social, bien que dissocié de l'intégration sociale, est mesuré en parallèle et non en amont. Proche de la conceptualisation de Tinto, l'intégration sociale chez Mannan (2001) mesure « la perception du sujet de trouver sa place de manière harmonieuse dans la vie sociale de l'université et son degré de satisfaction par rapport à ses relations interpersonnelles avec les autres étudiants » (Neuville *et al.*, 2013 ; p. 117). Contrairement aux opérationnalisations précédentes, l'intégration sociale est ici uniquement relative aux relations avec les autres étudiants sans faire mention des enseignants qui ne sont concernés que par la mesure de l'intégration académique. L'intégration sociale est ici relative au soutien apporté par les pairs, au sentiment d'être intégré, à l'établissement de relations ainsi qu'au sentiment d'isolement. Neuville *et al.* (2013) associent quant à eux leur mesure de l'intégration sociale à une échelle du sentiment

d'appartenance institutionnelle qui décrit l'attachement à l'établissement et le sentiment d'y être intégré.

Ces différentes démarches tendent ainsi à fournir une vision plutôt qualitative de l'intégration sociale puisque particulièrement axée sur la perception subjective, la satisfaction voire l'évaluation par l'étudiant de la qualité de son réseau, de ses relations et de ses interactions sociales. En revanche, la nature des interactions ainsi que leur fréquence ne sont que partiellement envisagées, certains les abordant en marge de l'intégration sociale et d'autres n'en faisant pas même mention. Certains auteurs estiment d'ailleurs que les recherches se focalisent sur la perception et la satisfaction des étudiants quant à leur intégration à l'université, ce qui ne renvoie qu'à un seul aspect du concept, qui ne paraît ainsi que partiellement interrogé (Fontaine et Peters, 2012).

De manière contemporaine à Tinto, d'autres chercheurs ont proposé des modèles visant à expliquer l'abandon des études à l'université dans lesquels le concept d'intégration sociale, bien que toujours présent, est abordé différemment et notamment par des aspects plutôt quantitatifs, contrairement aux conceptualisations évoquées jusqu'ici. Terenzini et Pascarella (1977) proposent par exemple une mesure de l'intégration sociale composée de scores renvoyant à la fréquence des interactions informelles avec des enseignants en dehors des cours, au nombre d'activités extracurriculaires exercées avec d'autres étudiants et à la perception par l'étudiant de sa vie non académique. Ces auteurs donnent ainsi à voir une mesure plutôt quantitative de ce concept, où la fréquence des interactions est abordée comme partie intégrante du concept d'intégration sociale et non comme un facteur de l'intégration. Chez Pascarella et Chapman (1983) ensuite, l'intégration sociale est appréhendée par la fréquence à laquelle les interactions se manifestent, la participation à des activités à l'intérieur et en dehors du cadre universitaire, mais également l'étendue du réseau d'amis parmi les étudiants ou encore le nombre de week-ends où l'étudiant demeure sur le campus. Dans une autre publication, Pascarella (1980) tend finalement à considérer que les aspects qualitatifs des interactions, à savoir la qualité perçue par l'étudiant, sont aussi importants que les aspects quantitatifs, à savoir la fréquence à laquelle ces interactions surviennent, et retient alors quatre aspects : le contexte dans lequel les interactions surviennent, la fréquence à laquelle elles surviennent, les objectifs qui leur sont assignés et leur impact, à savoir la qualité et la satisfaction perçues par l'étudiant.

Ainsi le concept d'intégration sociale, tel qu'imaginé par Tinto, a donné lieu à différentes interprétations et, par là-même, à des méthodologies différentes dans son opérationnalisation. Différentes dimensions de l'intégration sociale transparaissent, renvoyant d'une part à des aspects quantitatifs (la fréquence des interactions ou le temps passé sur des activités), et d'autre part à des aspects qualitatifs (la qualité perçue en termes de soutien ou de développement personnel, la satisfaction vis-à-vis des relations entretenues ou encore le sentiment d'appartenance), et mettant ainsi au jour le caractère multidimensionnel de l'intégration à l'université.

Enfin, dans la littérature scientifique, les problématiques relatives aux relations interpersonnelles entretenues par un individu avec son environnement social sont nombreuses mais toutes ne renvoient pas au concept d'intégration sociale à proprement parler ; d'autres terminologies sont employées et associées à des conceptualisations globalement similaires, telles que le sentiment d'appartenance ou le soutien social. D'après Mucchielli (1980), le sentiment d'appartenance renvoie à l'identification personnelle de l'individu par rapport au groupe dans lequel il se trouve. Cette

identification implique des attaches affectives, des valeurs communes adoptées, des normes et des habitudes, ainsi que la considération et la solidarité entre les différents membres à l'intérieur du groupe. Guilbert (2005) définit quant à elle le sentiment d'appartenance comme étant « l'émotion de se considérer comme partie intégrante d'une famille, d'un groupe ou d'un réseau » (p. 6). Ce sentiment est lié à la capacité de l'individu à exprimer ses attentes et ses idées ainsi qu'à la reconnaissance de son statut contributif par le groupe, c'est-à-dire la reconnaissance du fait qu'il soit, lui-même, en mesure d'apporter quelque chose au groupe d'appartenance. L'intégration sociale désigne par ailleurs la réponse apportée au désir d'appartenance sociale qui caractérise l'être humain, soit le désir d'avoir sa place parmi les autres et de créer des liens avec eux (Devillard, 2000). Le soutien social, quant à lui, peut se définir selon trois dimensions que sont le réseau de soutien, les comportements de soutien et l'appréciation subjective du soutien (Beauregard et Dumont, 1996). D'autres auteurs (Barrera, 1981 ; Vaux *et al.*, 1986 ; Ruiller, 2007) s'accordent également sur la nécessité de distinguer et d'associer différentes dimensions afin d'aborder le réseau de soutien ou le soutien social dans son intégralité : une dimension structurale (le nombre de relations sociales, les caractéristiques du réseau de soutien, l'intensité des liens sociaux), une dimension fonctionnelle (le soutien reçu ou les comportements ou les relations de soutien) et une dimension subjective (la perception ou l'appréciation subjective du soutien). L'intégration sociale ou la socialisation renvoient alors à des fonctions du soutien social (Cutrona et Russel, 1987). Finalement, les notions d'intégration sociale, de sentiment d'appartenance ou encore de soutien social peuvent être confondues en ce sens qu'elles se repercutent les unes sur les autres en vue de qualifier un résultat semblable et renvoient à des conceptualisations proches.

C. Les sources et conditions de l'intégration sociale étudiante

Étudier les sources et les conditions de l'intégration sociale étudiante conduit parallèlement à se pencher sur la ou plutôt les conditions étudiantes. En effet, l'hétérogénéité du public étudiant donne à voir différents profils, se dessinant par exemple au travers du degré plus ou moins élevé d'autonomisation de l'étudiant (Cicchelli et Erlich, 2000) ou encore de la valeur accordée aux études qui varie d'un étudiant à l'autre (Dubet, 1996 ; Paivandi, 2015). Ceci rappelle le modèle de Tinto (1993) qui intègre, en amont de l'expérience universitaire et de l'intégration qui en résulte, les engagements des étudiants, tant en termes de buts assignés à la formation universitaire et au projet professionnel que d'engagements externes (les activités autres que l'activité studieuse) venant réguler les engagements institutionnels. La multiplicité des expériences et des identités étudiantes peut, dès lors, être mise en relation avec des différences en termes d'intégration sociale. Plus précisément, les recherches tendent à retranscrire des besoins, des ressources, des opportunités et des contraintes variables en matière de sociabilité étudiante.

La socialisation des étudiants remplit des fonctions diverses. Assurant l'affiliation et l'acculturation nécessaires à l'intégration à l'université (Haas *et al.*, 2012), la sociabilité étudiante participe en outre d'un autre apprentissage, auquel les étudiants se retrouvent confrontés mais à des degrés différents : l'autonomisation ou l'apprentissage du « rôle d'adulte ». Comme le souligne Bonnet (1997, p. 70), « l'essence sociale de la pratique du groupe étudiant est d'être une pratique transitionnelle ». Aussi, les études peuvent constituer un sas, un passage entre deux modes de vie (Erlich, 1998). Cependant, inégalement situés le long de ce processus, les étudiants mobilisent le réseau étudiant et les interactions sociales à des degrés différents : constitutive d'une forme d'entraide étudiante venant atténuer le passage entre l'enseignement secondaire et l'université de masse (Dubet, 1994 ; Merle,

1997), elle vise également à atténuer les modifications survenant dans les modes de vie des étudiants, notamment ceux pour lesquels l'entrée à l'université coïncide avec une prise d'indépendance vis-à-vis du foyer familial (Bonnet, 1997). Évolutive, en ce sens, en fonction de l'âge des étudiants, de leur situation dans le cycle de vie et/ou dans le cycle de formation ainsi que de leur rapport aux études, l'intégration sociale étudiante apparaît comme un moyen mis au service des transitions, scolaire, sociale et identitaire, auxquelles les étudiants sont confrontés. À ce titre, plus les étudiants sont âgés et moins la mobilisation du réseau étudiant est forte (Cicchelli et Erlich, 2000).

Le recours à la sociabilité étudiante apparaît ainsi inégal selon les modalités dans lesquelles les étudiants sont placés, et qui constituent des moteurs plus ou moins forts de leur « investissement social » et donc de leur intégration. Ajoutons, en outre, que d'autres caractéristiques sociodémographiques telles que le genre (Larose et Roy, 1994), l'origine sociale (Montfort, 2003) ou encore la nationalité (Duclos, 2011) régissent également la constitution des réseaux étudiants et les interactions sociales qui en découlent. Par ailleurs, l'influence du lieu de vie et du mode d'hébergement transparaît dans le recours plus important au groupe de pairs chez les étudiants qui vivent seuls (Bonnet, 1997). De la même manière, les aspirations des étudiants, le sens et la valeur qu'ils attribuent à leurs études et à leur statut, ne sont pas sans influencer sur la place qu'occupe la sociabilité étudiante au sein de leurs parcours. Le sens donné aux études définit par exemple les comportements de travail de même que les relations avec les autres étudiants, qui peuvent être vus soit comme des collègues de travail, soit comme un facteur de développement intellectuel et personnel (Boyer, 2000). Mais un autre projet est pour certains étudiants de bénéficier d'un statut social offrant la liberté de « profiter de la jeunesse » (Beaud et Pialoux, 2001) et repoussant l'échéance professionnelle, certains étudiants ne s'inscrivant qu'en vue de bénéficier de ce statut et de ses avantages, par convenance sociale (Erlich, 2004). Dans ce cas, le réseau étudiant participe le plus souvent d'une sociabilité juvénile, en étant principalement mobilisé pour sortir et « faire la fête » (Cléménçon, 1995). Il apparaît ainsi qu'en fonction de leurs besoins, qui découlent de facteurs individuels et contextuels, les étudiants définissent des buts sociaux ou des attentes sociales (Filisetti, Wentzel et Dépret, 2006 ; Schmitz et Frenay, 2013) qui à leur tour vont définir leurs comportements sociaux, autrement dit leur degré d'investissement dans la sociabilité étudiante, en vue d'atteindre certains objectifs et d'obtenir certains résultats.

Le cadre institutionnel s'avère quant à lui tout aussi déterminant dans l'explication de l'intégration sociale étudiante, moins dans les opportunités sociales qu'il permet ou qu'il réprime, l'espace universitaire étant surtout vu par les étudiants comme un lieu d'études n'offrant que très peu d'activités sociales en son sein (Erlich, 2004), mais plutôt dans la constitution d'un environnement d'apprentissage qui se révèle d'autant plus favorable à la création de réseaux étudiants stables et solidaires lorsque les effectifs étudiants sont réduits (Felouzis, 2001), que les pratiques pédagogiques favorisent la coopération (Montfort, 2003) ou encore qu'une dimension communautaire est instaurée (Dubet, 1996). Cependant, de telles conditions semblent être l'apanage de formations élitistes opérant une sélection forte, se basant principalement sur des critères sociaux, culturels et économiques largement favorables aux étudiants issus de milieux favorisés (Merle, 1996), et qui se donnent ainsi des moyens de favoriser l'intégration sociale étudiante auxquels d'autres formations, notamment les filières généralistes universitaires, ne peuvent prétendre. Ces dernières sont dès lors considérées comme étant bien moins intégratrices (Dubet, 1996). Relevons que les antennes universitaires font toutefois exception : de par leurs plus faibles effectifs et leur fonctionnement

proche du secondaire, les formations qui y sont proposées offrent ainsi un cadre plus favorable aux interactions sociales que les grands campus universitaires (Felouzis, 2003).

Mais la sociabilité étudiante s'illustre également sinon davantage en dehors de l'espace universitaire par le biais d'activités et de loisirs variés (Coulon et Paivandi, 2008). Le temps consacré aux loisirs et à la sociabilité fait partie intégrante du rythme de vie des étudiants. En effet, de par le temps libre disponible et les faibles contraintes horaires, cette période de la vie représente le meilleur moment pour s'adonner aux loisirs et à la culture (Bonnet, 1997). La socialisation des étudiants s'effectue également dans un contexte, un temps et des espaces externes à l'université et aux études ; elle apparaît ainsi liée aux différents aspects de la vie étudiante. Là encore, les conditions dans lesquelles les étudiants sont placés offrent plus ou moins d'opportunités pour certains et des contraintes plus ou moins fortes pour d'autres. En effet, selon le type de formation suivie, le temps libre allouable aux interactions sociales peut varier sensiblement et selon les conditions de vie et d'études, et plus particulièrement la nécessité qui conduit une part de la population étudiante à travailler en parallèle des études (Bédoué et Giret, 2016), le budget-temps n'est pas le même. La gestion de ce temps représente dès lors une condition de l'intégration sociale étudiante puisque le temps investi dans les relations sociales constitue une ressource mobilisée par les étudiants en vue d'assurer leur socialisation.

Mais l'investissement dans les réseaux et les interactions sociales étudiants suppose également la mobilisation d'autres ressources propres aux individus, elles aussi inégalement distribuées et maîtrisées d'un étudiant à l'autre. Outre les ressources financières, qui déterminent l'investissement dans les sorties et les loisirs par exemple, il en va de même des compétences sociales qui déterminent l'investissement social à proprement parler. Il apparaît en effet que ces dernières constituent une condition *sine qua non* à toute intégration sociale d'une part, mais agissent en faveur de relations et de réseaux socialement utiles d'autre part (Gendron, 2007) ce qui évoque finalement, dans notre cas, l'intégration sociale telle que définie plus tôt : un moyen mis au service de besoins particuliers ou encore un recours face à des situations difficiles permettant l'ajustement émotionnel, l'entraide et le soutien. Parmi ces capacités socialisatrices, on peut relever notamment ce qui a trait à la communication, la coopération, la gestion des émotions, la confiance en soi, l'initiative ou encore l'autonomie. Un tel capital n'est cependant pas également constitué d'un individu à l'autre (Gendron, 2007, 2010). Aussi peut-on considérer que les compétences sociales constituent un autre déterminant, une ressource ou encore un prérequis de l'intégration sociale étudiante, et que tous les étudiants n'en sont pas équitablement dotés.

Ainsi, la littérature amène à considérer l'influence de nombreuses variables sur la sociabilité étudiante révélant tour à tour les besoins exprimés et les ressources mobilisées par les étudiants pour s'intégrer socialement à l'université ainsi que les opportunités et les contraintes qui facilitent ou entravent leurs chances de le faire.

D. L'intégration sociale parmi les déterminants de la réussite étudiante

Avant les années 1980, les aspects interactionnels et relationnels étaient relativement absents et méconnus des recherches sur les étudiants et l'université, constituant même pour certains une sorte de « boîte noire » (Coulon et Paivandi, 2008). Les travaux de Tinto (1975, 1993) et les nombreuses exploitations de son modèle, ont par la suite largement contribué à démontrer que des facteurs interpersonnels tels que le sentiment d'intégration sociale des étudiants, la qualité du groupe de

pairs et les relations avec les pairs, influent significativement sur le déroulement des études, notamment en termes de persévérance.

Dans nombre de ces travaux, c'est principalement la dimension subjective de l'intégration sociale qui est abordée, autrement dit la qualité perçue du réseau social disponible et la satisfaction qui émane de la socialisation. Il apparaît en effet que, pour les étudiants, le soutien apporté par les pairs est crucial pour leur parcours académique (Mamiseishvili, 2012) et le sentiment d'être intégré permet de réduire le stress lié à la séparation familiale (Wilcox, Winn et Fyvie-Gauld, 2005) ; les décrocheurs se caractérisent ainsi par des difficultés à se créer un réseau social, présentant un faible sentiment d'appartenance et se sentant exclus du monde universitaire (Beaupère et Grunfeld, 2012). L'intégration sociale favoriserait par ailleurs l'engagement institutionnel des étudiants et influencerait favorablement les efforts fournis par ces derniers dans leur apprentissage (Schmitz et Frenay, 2013). Certains travaux (Boyer et Sedlacek, 1987) montrent en effet que la disponibilité d'un réseau de soutien fort est une variable expliquant de manière significative la persévérance dans les études, et qui est positivement et significativement liée à de meilleures notes. Pour les étudiants, le fait de pouvoir se tourner vers d'autres personnes en cas de difficultés est une des conditions essentielles à l'ajustement académique, autrement dit au fait de s'adapter aux demandes et exigences du monde universitaire. D'autres travaux ont pu démontrer l'impact positif de la perception par les étudiants de l'existence d'un soutien de la part des pairs sur leur réussite (Neuville, Frenay et Schmitz, 2013), ceux qui réussissent estimant avoir été mieux intégrés que ceux qui ont échoué, mais aussi sur leur bien-être, participant cette fois-ci de l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013).

Au-delà de la perception subjective, c'est donc également la dimension fonctionnelle de l'intégration, à savoir l'implication dans les interactions sociales, qui exerce une influence positive sur les parcours des étudiants à l'université. Les travaux de Bean (1983) révèlent ainsi l'impact positif des interactions à l'université ainsi que de l'investissement dans la vie sociale du campus sur le processus de persévérance dans les études. Astin (1996) avance quant à lui que les interactions avec les autres étudiants représentent le plus fort investissement positif influant sur les résultats universitaires, de même que l'absence d'implication dans la vie du campus est un facteur influant négativement. Les échanges entre pairs constituent en effet des moyens de substitution au soutien apporté par l'enseignant, ils représentent des recours lorsque l'échange avec ce dernier n'est pas possible. De plus, la discussion avec les autres étudiants permet une « mise en perspective » jugée utile par les étudiants (Boyer, 2000 ; p. 43). La (re)mobilisation des étudiants dans leurs études passe en effet par les relations sociales et les interactions qui ouvrent la voie aux relations d'entraide voire à l'échange de savoirs (Coulon et Paivandi, 2008). Notons toutefois que des résultats inverses sont parfois relevés. Mamiseishvili (2012) montre par exemple que l'intégration sociale des étudiants étrangers peut influencer négativement sur leur persévérance et leur réussite. Une explication serait que le temps investi dans les activités sociales n'étant pas investi dans le travail purement académique, les étudiants qui sont davantage engagés dans la vie sociale font moins de sacrifices pour leurs études.

La littérature conduit ainsi à formuler l'hypothèse selon laquelle l'intégration sociale étudiante est un facteur influent, du moins ses dimensions fonctionnelle et subjective, qui plus est lié à d'autres indicateurs également reconnus comme déterminants. Le recours aux modèles intégratifs, dont se sont saisis plusieurs auteurs, révèle en effet qu'elle agit de manière indirecte sur la persévérance et la réussite puisqu'elle favorise l'engagement institutionnel des étudiants (Cabrera *et al.*, 1992 ; Tinto,

1993 ; Berger et Milem, 1999), et qu'elle permet l'ajustement émotionnel (Schmitz et Frenay, 2013) et l'ajustement académique (Pascarella, 1985 ; Neuville *et al.*, 2013) favorisant ainsi l'affiliation au monde universitaire. Mais ces travaux excluent d'autres types de variables, notamment celles relevant du contexte de formation ou des conditions de vie et, pour la plupart, cherchent à expliquer une intention de persévérer et rarement une persévérance effective. Encore moins souvent, ces travaux ont cherché à évaluer le poids de l'intégration sociale dans l'explication de la réussite effective ou des performances des étudiants, ce qui représente aux yeux de Neuville *et al.* (2013) une perspective de recherche cruciale.

E. Les enseignements d'une enquête menée auprès de 1 365 étudiants de licence (Berthaud, 2017)

Empruntant leurs fondements théoriques aux notions de socialisation, d'affiliation, d'acculturation, de sentiment d'appartenance ou encore de soutien social, et en considérant les différentes opérationnalisations de l'intégration sociale mobilisées dans les travaux précurseurs de Tinto (1975) ou encore de Pascarella (1985), Berthaud (2017) définit un concept multidimensionnel retranscrivant les aspects qualitatifs et quantitatifs de la socialisation des étudiants en milieu universitaire et plus spécifiquement au groupe de pairs. Le concept d'intégration sociale étudiante s'entend ainsi en termes d'implication et de perception et s'appréhende autour de trois dimensions que sont :

- 1) la dimension structurale (les caractéristiques du réseau étudiant constitué),
- 2) la dimension fonctionnelle (les interactions sociales ayant cours au sein du réseau et renvoyant d'une part à la collaboration studieuse et d'autre part aux sorties et loisirs),
- 3) la dimension subjective (à savoir la qualité perçue du réseau au travers du soutien apporté et de la valeur attribuée en termes de sentiment d'intégration, de relations amicales, d'entraide étudiante et de développement personnel).

Les résultats empiriques de ce travail¹⁰ montrent que l'intégration sociale étudiante en licence est expliquée de manière significative par la combinaison de facteurs individuels, contextuels et des compétences transversales. Globalement, il apparaît que des besoins différents en matière de sociabilité étudiante s'expriment en fonction de l'âge, du genre et des buts poursuivis par les étudiants au travers de leurs études. Le contexte de formation définit quant à lui les opportunités offertes aux étudiants pour s'intégrer socialement, des différences importantes apparaissant, selon le type de formation, au travers du niveau d'études (les étudiants de 2^e et 3^e années présentent logiquement une intégration plus forte), du domaine disciplinaire (les étudiants de la filière STAPS investissent davantage les interactions externes) et de l'effectif de la formation (les effectifs réduits favorisent l'intégration sociale). Parmi les compétences envisagées, telles des ressources mobilisées par les étudiants pour assurer leur intégration, on relève l'effet important associé aux capacités renvoyant à la collaboration et à la gestion du stress. On relève enfin que les conditions de vie et d'études ne constituent pas un facteur pertinent au sein des analyses pour expliquer des différences d'intégration.

De la combinaison de ces différents groupes de facteurs émergent quatre profils distincts autour de l'intégration sociale étudiante :

¹⁰ Ce travail repose sur l'analyse des données recueillies auprès de 1 365 étudiants de Licence, inscrits en 1^{re}, 2^e ou 3^e année d'études, données représentatives en termes de filières disciplinaires.

- 1) Un premier groupe, les « restreints » (29 %), se caractérise par une sociabilité plus faible à tout point de vue. Plutôt âgés et disposant de conditions d'études moins favorables, ces étudiants présentent d'une part des besoins inférieurs et d'autre part des contraintes plus fortes en matière d'intégration, conformément à ce que suggère la littérature (Cicchelli et Erlich, 2000).

Les autres groupes présentent quant à eux des degrés élevés d'intégration sociale étudiante mais à des niveaux différents.

- 2) L'un d'entre eux (28 %) illustre la sociabilité juvénile présentée dans certains travaux (Cléménçon, 1995 ; Erlich, 1998), puisque composé d'étudiants plus jeunes, moins engagés dans leurs études et privilégiant les interactions externes (loisirs, sorties, etc.), tout en révélant également la moindre variété offerte par les grandes promotions de 1^{re} année et de certaines filières en matière de sociabilité étudiante (Jellab, 2011).
- 3) Un autre groupe (15 %) rappelle quant à lui la dimension affective des interactions sociales développées par les filles, qui recherchent davantage le soutien chez les pairs, ainsi que le maintien des réseaux antérieurs chez les jeunes étudiants (Larose et Roy, 1994 ; Boyer, 2000).
- 4) Enfin, le dernier groupe, les « matures » (28 %), apporte un nouveau regard sur la sociabilité étudiante en dressant un profil caractérisé par une sociabilité forte, notamment en ce qui concerne les interactions studieuses entre pairs, plus ouverte en termes de réseau, et associé à des niveaux d'indépendance et de compétences transversales élevés.

La seconde phase d'analyse interrogeant les effets de l'intégration sociale et des compétences transversales étudiantes sur la réussite académique révèle tout d'abord un lien très fort entre les différents profils issus de la typologie et la réussite, que ce soit en termes de validation des examens, de persévérance ou de performances. Un avantage très significatif est constaté pour les étudiants appartenant à la catégorie des « matures » en comparaison des profils « restreints » et « juvéniles », et dans une moindre mesure des « affectifs », sous contrôle du passé scolaire, seul déterminant de la réussite non inclus dans la construction de la typologie et, par ailleurs, reconnu comme étant l'un des plus influents sur la réussite (Dupont, De Clercq et Galand, 2015). Si de tels résultats laissent présager d'un lien fort entre intégration sociale étudiante et réussite académique, celui-ci n'est confirmé que sous forme d'effets bruts (la collaboration studieuse et le sentiment d'intégration favorisent la réussite et la persévérance) mais disparaît ou s'amenuise une fois considéré l'ensemble des déterminants de la réussite étudiante. Ont enfin été testées les relations indirectes émanant de la sociabilité étudiante et transitant par l'investissement académique des étudiants, soit la principale relation imaginée dans le modèle intégratif de Tinto (1975). Il s'avère dès lors que des effets indirects sont relevés sur les performances finales des étudiants en fin d'année, au travers de leur engagement académique : plus nombreuses sont les interactions studieuses entre étudiants, plus élevée est la valeur attribuée au réseau et plus important est le soutien apporté par les pairs, meilleur est l'investissement académique des étudiants et meilleures sont les notes qu'ils obtiennent en fin d'année.

F. Conclusion

Au final, les travaux de Berthaud (2017) montrent que l'intégration sociale étudiante, en raisonnant « toutes choses égales par ailleurs », n'apparaît pas être un facteur central de la réussite à l'université,

mais plutôt un facteur supplémentaire venant s'ajouter aux variables caractérisant les profils de réussite, telles que le fait d'avoir une carrière scolaire d'excellence, mais aussi le fait d'étudier dans des conditions favorables tant du point de vue socioéconomique que du point de vue institutionnel. En effet, si elle n'agit pas de manière directe sur la réussite, ou alors de façon négative quand elle repose davantage sur des modalités externes (comme les loisirs et les sorties), elle apparaît en revanche plus développée chez les étudiants cumulant déjà des caractéristiques favorables à la réussite (bac général, mention, etc.), et qui déclarent en outre des niveaux de compétences transversales plus élevés, ou du moins une confiance élevée en leurs capacités et leurs chances de réussir (*cf.* section précédente). En outre, l'intégration sociale étudiante semble participer d'un ajustement académique en amenant ou en maintenant un fort degré d'investissement chez les étudiants dans leurs études, en termes d'assiduité, de temps de travail personnel ou de pratiques studieuses. La valeur accordée au réseau étudiant réduit d'ailleurs, à mesure qu'elle augmente, les risques d'être défaillant aux examens. Ces deux derniers points rejoignent ainsi, tout en les complétant, les travaux nord-américains et belges évoqués plus tôt.

Ce travail confirme donc l'intérêt à porter pour le maintien ou le développement d'actions visant à favoriser l'intégration sociale des étudiants ainsi que la création d'un contexte d'études favorable, tels que les dispositifs d'accueil ou d'intégration par exemple, puisqu'une socialisation réussie constitue un gage supplémentaire d'une plus grande réussite académique pour certains étudiants.

Ces conclusions doivent néanmoins être considérées au regard des indicateurs mobilisés qui ne sont pas neutres et des données recueillies qui sont issues d'un échantillon non représentatif provenant d'une seule université. En ce sens, les résultats présentés ici ne permettent aucune comparaison et ne peuvent être généralisés à l'ensemble des universités françaises et moins encore à l'ensemble des filières de l'enseignement supérieur. La littérature montre d'ailleurs à ce sujet que des différences importantes en matière d'intégration apparaissent d'un site à l'autre (Cléménçon, 1995) et d'une filière à l'autre (Dubet, 1996).

3. Conditions de vie des étudiants, travail salarié et réussite

Jean-François Giret (IREDU)¹¹

Les effets des conditions de vie sur la réussite à l'université sont en partie liés à différents facteurs économiques et sociaux qui vont conduire certains étudiants à connaître des risques d'échec beaucoup plus élevés que les autres. La fragilité économique est considérée comme un frein déterminant pour la réussite, l'orientation et la persévérance des étudiants (Laib, 2014)¹². Souvent nécessaires pour compléter les revenus des étudiants, les aides familiales (Le Pape et Tenret, 2016) ou les bourses à critères sociaux (Fack et Grenet, 2014) apparaissent alors comme des facteurs favorisant la réussite, notamment pour les étudiants à faibles revenus. Ces modes de financement ne sont cependant pas suffisants pour une partie des étudiants, qui vont devoir trouver d'autres modes de financement pour améliorer leur niveau de vie ou, pour certains, pouvoir continuer leurs études.

Cette note va traiter plus particulièrement du salariat étudiant, un des aspects des conditions de vie qui participe au financement des études et qui peut avoir des conséquences sur la réussite étudiante et sur l'insertion professionnelle.

A. Une part importante des étudiants en emploi en France

La part des étudiants ayant une activité professionnelle durant les études varie assez sensiblement selon les enquêtes utilisées et les moyens de repérer l'emploi étudiant dans les trajectoires universitaires. En France, les enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante permettent d'établir que 46 % des étudiants exercent une activité rémunérée pendant l'année universitaire (selon l'enquête Conditions de Vie 2016). Cependant, un tiers de ces activités correspondent à des stages ou à des périodes d'alternance et 14 % sont des emplois mais en lien direct avec le contenu des études (internes dans les hôpitaux, allocataire de recherche en doctorat...). Au total, un peu moins de 13 % de l'ensemble des étudiants exercent une activité concurrente ou très concurrentes¹³ aux études, c'est-à-dire supérieure ou égale à un mi-temps hebdomadaire. Pour ces étudiants, on le précisera ci-dessous, l'emploi salarié représente un réel handicap pour la réussite universitaire. En outre, 17 % des étudiants occupent des petits jobs, inférieurs à un mi-temps. Enfin, parmi les étudiants qui ne travaillent pas, 22 % d'entre eux, soit 12 % de l'ensemble des étudiants aimeraient travailler mais ne trouvent pas d'emploi.

Tous les étudiants n'ont pas les mêmes probabilités de travailler durant les études (Giret, 2011 ; Belghith, 2015) : les étudiants inscrits à l'université, notamment en lettres et sciences humaines ainsi que les étudiants en région parisienne sont en général plus nombreux à exercer un emploi salarié. Par ailleurs, les étudiants de milieu modeste travaillent un peu moins durant les études. Cela s'explique principalement par un effet de structure : ils sont souvent moins nombreux parmi les étudiants les plus âgés en cycle master ou en doctorat qui ont tendance à travailler plus. Ils bénéficient également de bourses qui imposent des contraintes en termes de temps de travail salarié et de présence au cours.

¹¹ Certains des travaux présentés dans cette note ont été réalisés au sein du Centre associé Céreq de Dijon ou en partenariat avec l'Observatoire national de la vie étudiante.

¹² A partir du panel des bacheliers 2008 du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ainsi que des fichiers Aglaé sur les aides aux étudiants.

¹³ Respectivement, moins ou plus de 6 mois au cours de l'année universitaire.

En revanche, lorsque les étudiants de milieu plus modestes travaillent, ils ont une probabilité plus forte d'exercer une activité très concurrente des études, supérieure ou égale à un mi-temps et dont la durée dépasse six mois au cours de l'année universitaire. Enfin, le niveau de revenu tiré de l'emploi salarié augmente généralement avec le niveau d'études et l'âge des étudiants, notamment pour les étudiants inscrits à l'université.

B. Les effets du travail en cours d'études sur la réussite universitaire

Les conséquences du travail salarié des étudiants sur la réussite académique des étudiants sont souvent considérées comme défavorables. Même si un emploi salarié régulier et concurrent aux études rend difficile la conciliation travail - étude, le constat mérite d'être affiné.

1) L'importance d'un seuil maximal de travail hebdomadaire par semaine

D'abord, un travail à temps plein durant l'année universitaire pénalise fortement les chances de réussite. Il conduit également à augmenter la probabilité d'un décrochage universitaire dès la première année (Body *et al.*, 2014). La majorité des recherches (Beffy *et al.*, 2009 ; Beffy *et al.*, 2013 ; Body, 2014 ; Giret, 2011 ; Body *et al.* 2014) souligne que les étudiants ne doivent pas dépasser un mi-temps, même si des estimations plus précises sur données françaises indiquent que des effets défavorables commencent lorsque la durée de travail est supérieure à une dizaine d'heures dans la semaine (Body *et al.*, 2017).

2) Des emplois plus ou moins pénalisants

Ensuite, tous les types d'emplois salariés n'ont pas les mêmes effets sur la réussite universitaire. Un emploi déconnecté des études et dans le secteur privé (hors petits boulots du type baby-sitting ou aides aux devoirs) apparaît comme plus pénalisant (Body *et al.*, 2014). En revanche, un emploi sur le campus réduit les risques d'échec : il est souvent plus compatible avec les contraintes des études universitaires, réduit le temps de transport qui est généralement plus élevé pour les étudiants salariés et pénalise moins l'intégration de l'étudiant dans l'établissement et la socialisation par les pairs. Par ailleurs, l'aspect récurrent de l'emploi régulier tout au long des études produit un processus de cumul des difficultés qui fait qu'en général, l'emploi récurrent allonge la durée des études et accroît les risques de décrochage sur le moyen terme (Béduwé *et al.*, 2016, 2019). Ils sont également source de stress pour les étudiants.

3) Une causalité complexe à démêler

Une des difficultés pour appréhender l'effet du travail en cours d'études sur la réussite est liée aux différents facteurs qui conduisent l'étudiant à prendre une activité rémunérée et qui peuvent également expliquer ses difficultés universitaires. Elles peuvent être la conséquence d'un moindre intérêt pour les études, de premiers échecs à des examens intermédiaires universitaires et de choix d'orientation contraints qui conduisent les étudiants à travailler. Lorsqu'il a été demandé à des jeunes qui ont interrompu leurs études universitaires alors qu'ils travaillaient les motifs de leur décrochage, une large majorité d'entre eux a invoqué les ressources financières insuffisantes (42 %) et le manque de motivation (37 %), devant le fait d'avoir un emploi (Bédoué *et al.*, 2016). Certaines méthodes économétriques permettent de tenir compte de cette difficulté : elles confirment néanmoins que l'effet du travail en cours d'études reste largement pénalisant notamment lorsque l'activité dépasse le mi-temps (voir Body, 2014 pour une revue de la littérature).

Meng et Heijke (2005) apportent un éclairage original à ces questions en s'intéressant non pas à la réussite à un examen, mais aux compétences acquises par les étudiants en distinguant notamment les compétences spécifiques à la discipline d'études et les compétences plus génériques. Ils utilisent l'enquête CHEERS (*Careers After Higher Education: A European Research Survey*) sur 9 pays européens où l'acquisition de différentes compétences (36) est autoévaluée *a posteriori* par les diplômés eux-mêmes. Ils montrent que le temps de présence en cours, obligatoire ou facultatif, a un impact sur les compétences spécifiques à la discipline d'études. En revanche, il ne semble pas favoriser l'acquisition des compétences génériques (capacités à résoudre des problèmes, capacités d'apprentissage). Le temps personnel d'études et le temps consacré à un emploi lié aux études ont toujours un effet positif sur l'acquisition des deux types de compétences alors que le travail non lié aux études a un effet négatif sur l'acquisition des compétences. Une des limites est en revanche que l'échantillon ne retient que des diplômés et écarte donc les jeunes qui décrochent de l'enseignement supérieur.

C. Des effets positifs du travail salarié sur l'orientation et l'insertion des jeunes

Le travail salarié peut également, dans certains cas, apporter un avantage en termes d'orientation et d'insertion professionnelle. À diplôme égal, avoir eu un emploi salarié durant les études facilite l'accès à l'emploi après la fin des études et peut apporter un avantage salarial notamment à court terme (Bédoué et Giret, 2004 ; Bédoué et Giret, 2017). Cela n'est pas systématique et dépend surtout du niveau de qualification de l'emploi et du lien avec les études. Par ailleurs, cet effet protecteur du travail salarié durant les études peut être interprété de différentes manières, en termes de compétences, de signal ou de motivation ou simplement en termes de besoins d'autonomie financière. L'examen des trajectoires d'insertion montre que sur le moyen terme, les jeunes qui travaillent ont plus de chances d'éviter durablement le chômage ou l'inactivité. Cependant, cinq ans après la sortie de l'enseignement supérieur, les avantages salariaux en termes de salaires ou de qualifications de l'emploi sont beaucoup moins apparents. Cela peut, par exemple, suggérer que l'emploi durant les études constitue un avantage initial pour les débutants qui ont déjà cette première expérience, mais que celle-ci disparaît lorsque tous ont pu acquérir une expérience professionnelle en début de parcours.

Néanmoins, les enquêtes du Céreq indiquent également que les jeunes ayant eu un emploi salarié déclarent très majoritairement que cette expérience professionnelle durant les études permet d'acquérir des compétences, de nouer des relations professionnelles et de constituer un signal pour

le curriculum vitae. Elle constitue un mode de recrutement non négligeable (Lize *et al.*, 2016) et garantit pour certains jeunes une stabilisation au sein de l'entreprise dans les premières années qui suivent la fin des études. Il peut également permettre aux jeunes la transition entre le départ du système éducatif et l'accès à un emploi stable. Se pose cependant la question de la qualité des emplois exercés dans ces entreprises où le jeune a déjà travaillé.

Même si dans la majorité des cas, le travail salarié est exercé pour des raisons financières, il peut aussi être la conséquence de tensions vocationnelles entre des études universitaires jugées, par certains étudiants, trop théoriques et un souhait de découvrir le marché du travail et de se professionnaliser, comme le montrent les entretiens réalisés par Béduwé *et al.* (2016). Il peut également, dans certains cas, remobiliser le jeune en situation de décrochage universitaire et lui permettre de s'inscrire dans un parcours de rattrapage universitaire alors qu'il a interrompu les études.

D. Rapport au présent et rapport à l'avenir

Les premiers travaux statistiques sur le travail étudiant datent des années 70. À partir d'une enquête menée par le Crédoc et l'IREDU, Levy-Garboua (1976) suggérait que le travail étudiant augmentait en période de crise économique parce que les étudiants compensaient une baisse des perspectives professionnelles par un moindre investissement dans le temps studieux. Autrement dit, les étudiants, notamment lorsqu'ils étaient de milieu aisé, prenaient une activité salariée pour améliorer leur revenu au détriment de leur activité universitaire. Là encore, la causalité est délicate à mettre en évidence et les facteurs qui peuvent conduire à un relâchement de l'effort studieux sont nombreux (un changement dans les pratiques scolaires au lycée et à l'université, une moindre exigence des enseignants de licence...), mais lorsque l'on compare par filières, on observe bien une corrélation entre temps d'études et perspectives d'insertion des diplômés.

Le tableau ci-après concerne le temps personnel médian consacré aux études dans chaque filière entre 1994 et 2006. En 12 ans, ce temps d'études a diminué d'environ 2 heures pour l'ensemble des étudiants inscrits dans les trois premières d'années d'enseignement supérieur. Cette diminution masque cependant des évolutions assez différentes par filières. La durée hebdomadaire d'études (non obligatoire) s'est accrue pour les deux filières où elle était initialement la plus élevée : les CPGE et surtout la santé. Elle a augmenté de près de 6 heures pour les étudiants inscrits en médecine. Ces derniers déclarent, en 2006, trente heures de travail personnel par semaine auxquelles s'ajoutent au moins 20 heures de participation effective à des cours. Les étudiants en sciences sont ceux qui consacrent le moins de temps personnel aux activités d'études : 10 heures par semaine en 2006, soit environ 3 heures de moins par rapport en 1994. En revanche, ils assistent à près de 24 heures de cours par semaine, contre environ 16 heures pour un étudiant en sciences humaines et 20 heures pour un étudiant en droit ou en économie. Au niveau des BTS et des IUT, le temps personnel consacré aux études se réduit également et représente en moyenne, en 2006, une dizaine d'heures, mais l'essentiel de leur apprentissage se fait durant les 30 heures de cours hebdomadaires, en principe obligatoires.

Il est possible de comparer ces temps moyens à ceux calculés par Jarousse (1984) à partir de l'enquête Crédoc-IREDU de 1973 et des enquêtes de l'Étudiant de 1977, 1979 et 1982 bien que la nature et le champ des enquêtes incitent à une certaine prudence dans la comparaison de ces

résultats¹⁴. On peut cependant constater que la détérioration du marché du travail des jeunes diplômés depuis les années 80 ne s'est pas accompagnée d'un effondrement du temps consacré aux études. En santé, le temps librement consacré aux études était de 29,4 heures en 1973, soit une demi-heure de moins qu'en 2006. Il était en sciences de 22,7 heures en 1973, mais seulement de 11,1 heures en 1982, puis de 10 heures en 2006. Le constat est identique pour les lettres-sciences humaines et le droit-sciences économiques : le temps moyen est divisé par deux entre 1973 et 1982. Depuis, il se maintient à environ 11 heures en lettres-sciences humaines, mais il augmente à nouveau, en droit-sciences économiques, de 11 heures en 1982 à 14 heures en 2006.

Tableau 1. Évolution du temps personnel consacré aux études (temps médian hebdomadaire en minutes) en fonction des différentes filières

	1994	1997	2000	2003	2006
Ensemble	840	840	720	720	720
CPGE	1 380	1 500	1 500	1 380	1 440
Santé	1 440	1 680	1 500	1 620	1 800
Sciences	780	720	660	600	600
Droit Economie	900	900	840	780	840
Lettres, Sc. Humaines et sociales	780	840	720	660	660
IUT	720	720	600	660	600
BTS	660	720	600	540	540

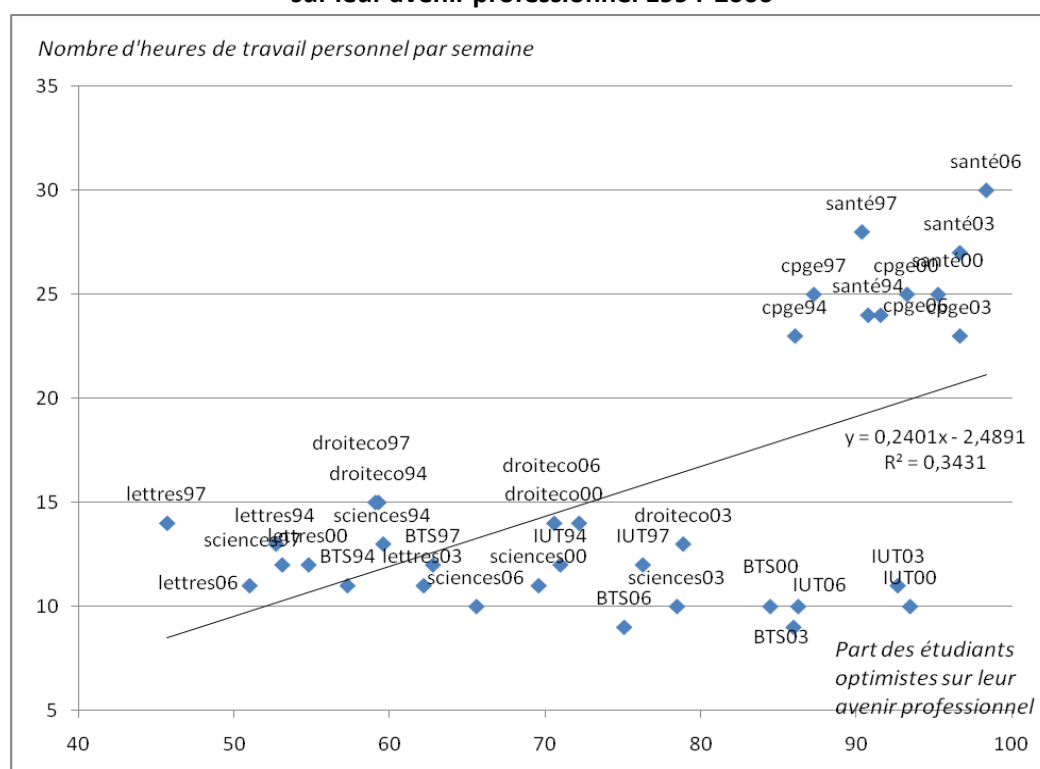
Source : Enquêtes OVE sur les conditions de vie des étudiants (1994-2006) (Giret, 2011)

Champ : étudiants de 1^{re}, 2^e et 3^e années d'enseignement supérieur.

Le graphique ci-après propose un aperçu du lien entre le nombre d'heures de travail personnel consacrées aux études et le niveau d'optimisme des étudiants par rapport à l'avenir professionnel. Pour l'ensemble des filières et des années, on observe bien une relation croissante entre optimisme et temps d'études personnel. Cependant, on voit clairement les étudiants de filières sélectives (CPGE et santé) se distinguer des autres par une confiance plus élevée dans leur avenir professionnel et un nombre d'heures plus élevé, quelles que soient les années. La relation d'ensemble est beaucoup moins évidente si l'on ne tient plus compte des filières sélectives. Elle est même légèrement décroissante, car les étudiants issus de filières professionnelles courtes (BTS et IUT) sont plus optimistes et consacrent moins de leur temps libre aux études.

¹⁴ L'enquête de 1973 concerne les deux premiers cycles des étudiants de l'université, alors que les enquêtes de l'étudiant concernaient également les 3^{es} cycles.

Figure 2. Nombre d'heures de travail personnel hebdomadaire et optimisme des étudiants sur leur avenir professionnel 1994-2006



Source : Enquêtes OVE sur les conditions de vie des étudiants (1994-2006) (Giret, 2011)

Les derniers résultats des enquêtes de l'OVE en 2016 ne permettent pas d'avoir des éléments strictement comparables sur le temps personnel d'études, notamment pour les filières universitaires. Cependant, les ordres de grandeur sont assez proches et ne mettent pas en évidence une remontée du temps personnel d'études : pour les STS, il serait de 7 heures par semaine en 2016, 9 heures pour les IUT et 21 heures pour les étudiants de CPGE.

Pinto (2010) propose une analyse ethnographique de l'évolution de ce rapport aux temps dans le parcours des étudiants. Elle identifie trois types de rapports à l'avenir pour les étudiants salariés que sont « le provisoire », « l'anticipation » et « l'éternisation » qui sont liés à trois modes d'articulation entre emplois et études « la dissociation », « l'ajustement » et la « substitution ». Dans le premier cas, les étudiants exercent des activités non liées aux études de manière occasionnelle. Dans le deuxième cas, le travail exercé peut servir un projet professionnel. Mais le troisième cas apparaît comme le plus problématique, car il est source de décrochage : le travail salarié prend de plus en plus de place dans les études et se substitue progressivement à l'activité studieuse.

E. Des dispositifs pour faciliter la conciliation travail salarié-études

Les aménagements de cours proposés aux étudiants salariés apparaissent comme un moyen de mieux concilier les études et le travail salarié et de réduire l'échec en fin d'année universitaire (Body *et al.*, 2017). Des mesures existent déjà dans les universités : priorité de choix des TD pour les étudiants salariés, autorisation d'absence, TD organisés le soir ou le samedi. On peut penser que le développement d'enseignement hybride (présence et distance) puisse également faciliter la conciliation études-travail salarié. Cependant, une des difficultés est que les étudiants puissent être pleinement informés des mesures mises en place au sein des différentes institutions/universités et composantes pour favoriser cette conciliation. En effet, les étudiants salariés, du fait de leurs

contraintes, sont souvent moins intégrés à leur établissement et à leur formation (Béduwé *et al.*, 2018). Ils sont non seulement moins informés des dispositifs existants qui pourraient leur faciliter la conciliation de leur travail et de leurs études, mais ont également moins de contact avec leurs pairs, ce qui accroît les difficultés d'apprentissage. Les efforts de mises en relation avec leurs pairs mais également avec des tuteurs dont l'emploi de temps serait adapté à leurs contraintes, seraient sans doute efficaces.

Une autre possibilité est de proposer/sélectionner pour les étudiants des emplois compatibles avec les études, parce qu'ils se trouvent sur le campus, parce qu'ils ne dépassent pas un certain nombre d'heures, parce que les employeurs sont d'accord pour libérer les étudiants au cours des périodes qui précèdent des examens. Une expérimentation réalisée par Dmitrijeva *et al.* (2014) à l'université du Mans semble indiquer qu'une bourse d'emplois présélectionnés par l'université permet d'éviter aux étudiants qui travaillent un taux d'échec plus élevé. Les travaux réalisés aux États-Unis montrent également que les activités salariées au sein du campus semblent moins pénalisantes. La dernière enquête de l'OVE indique que 15,8 % des étudiants en 2016 ont exercé une activité au sein de l'établissement d'études.

Se pose néanmoins la question du niveau de ressources nécessaires pour vivre et financer les études. Pour l'ensemble des étudiants salariés, les ressources moyennes liées à l'activité salariée sont légèrement inférieures à 600 euros (Béduwé et Giret, 2016), ce qui représente pour ces étudiants plus que le cumul des aides publiques et des ressources versées par les parents. En général, le niveau de revenu d'un étudiant qui est salarié est nettement plus élevé que celui d'un étudiant qui n'est pas salarié. Si un peu plus de la moitié des étudiants déclare que le travail étudiant est indispensable pour vivre, c'est le cas de 88 % des étudiants qui exercent une activité très concurrente aux études. Pour les étudiants les plus en difficulté, on peut penser que l'emploi salarié permet de sortir de la pauvreté lorsque les ressources familiales sont insuffisantes. Lorsque les étudiants sont issus de milieux très défavorisés, Galland (2016) montre par exemple que le revenu du travail salarié dépasse largement le revenu donné par les parents et atteint presque le niveau des aides publiques¹⁵ (ce qui représente en moyenne une trentaine d'heures mensuelles payées au SMIC).

¹⁵ 293 euros de ressources moyennes liées au travail contre 336 euros pour les aides publiques

4. Quelles conditions d'accès et de réussite des bacheliers professionnels dans l'enseignement supérieur ?

Christine Guénard (IREDU, Céreq) & Carine Énard (IREDU)

Les ambitions politiques de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau baccalauréat et la généralisation du baccalauréat professionnel en trois ans ont augmenté la proportion de bacheliers¹⁶ professionnels depuis sa création en 1985. Dans le *Code de l'éducation*, le baccalauréat professionnel est présenté comme une formation professionnelle organisée en vue de l'exercice d'un métier « *qui peut permettre de poursuivre une formation ultérieure* ». Cette double finalité possible de ce baccalauréat a été longtemps tenue sous silence (Maillard, 2007). Au plan national, ces diplômés représentent à présent près de 30 % des bacheliers et occupent ainsi la deuxième place dans la trilogie des baccalauréats en termes de candidats et de diplômés¹⁷. Dès lors en 2017, la proportion de bacheliers concerne 79 % d'une génération dont 22 % de la voie professionnelle.

A. Dans une génération, 22 % de bacheliers professionnels... et après ?

La part des bacheliers professionnels qui entreprennent des études supérieures l'année suivante progresse et s'établit actuellement à 30 % hors apprentissage (contre 17 % en 2000). Plus de 80 % de ces jeunes¹⁸ souhaitent poursuivre des études en sections de technicien supérieur (STS)¹⁹ parmi les lycéens de terminale professionnelle émettant un vœu *via* APB (procédure d'admission post-baccalauréat). Or, dans les faits, seuls deux sur cinq y sont effectivement admis. Ces statistiques remettent en question la valeur réelle du baccalauréat, premier titre universitaire, pour ces jeunes dont les perspectives de poursuite d'études restent contingentées par les places disponibles en section de technicien supérieur (Aschieri, 2013).

En réalité, leur taux de poursuite dans l'enseignement supérieur a progressé essentiellement vers les STS. Depuis de nombreuses années, seulement 7 % à 8 % des nouveaux bacheliers professionnels entrent à l'université et s'inscrivent dans des formations variées : sciences humaines sociales, langues, administration économique et sociale, droit, STAPS, lettres... exceptionnellement en institut universitaire de technologie (IUT). Quelques rares classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) leur sont spécifiquement réservées (deux scientifiques, trois économiques à ce jour). L'orientation vers ces études longues du supérieur²⁰ peut paraître d'autant plus décevante (Paivandi, 2011) qu'ils peinent à franchir les étapes de la sélection, avec une probabilité de valider un diplôme nettement moins importante qu'en section de technicien supérieur (la moitié des bacheliers professionnels), puisque 6 % obtiennent la licence en trois ou quatre ans²¹. De même, la moitié des bacheliers

¹⁶ Les termes bacheliers, étudiants... sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et masculin.

¹⁷ À la session de 2017, 177 570 jeunes ont été reçus à l'examen du baccalauréat professionnel (337 714 au baccalauréat général et 128 488 au baccalauréat technologique cf. MESRI, 2018).

¹⁸ Il en est de même dans Parcoursup où 84 % des candidats de lycée professionnel ont émis un vœu d'inscription en STS en 2018 (MESRI, 2018).

¹⁹ Où ils doivent être accueillis s'ils obtiennent une mention bien ou très bien et demandent une section de même champ professionnel. Cette mesure datant de 2005, peu suivie d'effets, a entraîné la mise en place des quotas sur proposition des recteurs, dans la lignée de l'accueil des bacheliers technologiques en IUT.

²⁰ À savoir, l'université, les écoles d'ingénieurs, les grandes écoles.

²¹ Les perspectives de réussite en licence en 3 ou 4 ans concernent 49 % des bacheliers généraux et 16 % des bacheliers technologiques (MESRI, 2018). Le brevet de technicien supérieur (BTS) est obtenu en 2 ou 3 ans par 83 % des bacheliers généraux, 70 % des bacheliers technologiques et 50 % des bacheliers professionnels. Cependant la réussite des bacheliers

professionnels valident leur diplôme deux ou trois ans après s'être inscrits en DUT (diplôme universitaire de technologie)²². Dans la plupart des cas, ces diplômés, aux cursus scolaires diversifiés, sont issus de milieu modeste²³ et la poursuite d'études des bacheliers professionnels reste le fait d'une minorité. En revanche, la quasi-totalité des bacheliers généraux et les trois quarts des bacheliers technologiques accèdent à l'enseignement supérieur²⁴. De plus, lors de la dernière procédure d'APB en juin 2017, seulement 44 % des bacheliers professionnels ont obtenu leur premier vœu contre 63 % des bacheliers généraux et 51 % des bacheliers technologiques.

B. Quand des bacheliers professionnels déjouent les probabilités

Les chiffres sur l'orientation témoignent ainsi d'une grande discipline de la plupart des bacheliers qui empruntent d'eux-mêmes les filières qu'on souhaiterait par ailleurs leur imposer (par le biais des quotas notamment) (Bodin, Orange, 2015). Or, des bacheliers professionnels déjouent les probabilités d'orientation en s'inscrivant pour exemples en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) ou en classes préparatoires aux écoles d'art²⁵. L'analyse de leurs projets scolaires réalisés par Magali Danner, Carine Énard et Christine Guégnard (2015, 2016) montrent que certains de ces bacheliers saisissent cette opportunité que représente l'enseignement supérieur. Leurs propos révèlent l'espace des possibles et la liberté des jeunes de choisir des études qu'ils ont des raisons de préférer au moment de la transition entre le secondaire et le supérieur. Mobilisant une stratégie de détour (Charlot, 1999) ou de contournement (Bernard, Troger, 2012), ils s'appuient sur ce passeport pour les études supérieures qu'est le baccalauréat afin de déjouer les probabilités relatives à leur orientation.

Dans certains cas, l'orientation vers des filières du supérieur long adossées à un champ professionnel peut offrir un contexte d'apprentissage favorable à l'expression d'un rapport positif aux études de ces bacheliers (Danner, Énard, Guégnard, 2016) comme le souligne l'analyse des entretiens réalisés par les auteures²⁶. En témoigne, par exemple, la réussite de ce bachelier professionnel en menuiserie qui, après avoir validé sa licence en trois années, tente le Certificat d'aptitude au professorat d'Éducation physique et sportive conformément à son projet initial. Si l'enseignement long est souvent choisi après un refus en STS, ce n'est pas le cas des jeunes observés dans cette recherche. Au regard de leur implication dans la pratique artistique ou sportive, ils ont procédé à des arbitrages avec d'autres formations. La classe préparatoire aux écoles d'art et la filière STAPS peuvent leur apparaître d'autant plus légitimes qu'elles font appel en partie à un rapport aux études comparable à celui initié dans l'enseignement secondaire professionnel, avec des connaissances pratiques. Par

professionnels inscrits pour la première fois en licence professionnelle (L3) en 2013 n'est pas très éloignée de celle des bacheliers généraux (87 % *versus* 91 %).

²² Le diplôme universitaire de technologie (DUT) est obtenu en 2 ou 3 ans par 83 % des bacheliers généraux, 64 % des bacheliers technologiques et 49 % des bacheliers professionnels (qui représentent seulement 4 % des inscrits en 2013) (Harnois, 2017).

²³ 31 % sont enfants d'ouvriers contre 11 % des bacheliers généraux (MESRI, 2018).

²⁴ Poursuivent des études supérieures (y compris l'apprentissage), 99 % des bacheliers généraux, 80 % des bacheliers technologiques et 36 % des bacheliers professionnels en 2016 (RERS, 2017).

²⁵ Cette recherche s'appuie sur les résultats de deux études conduites dès 2013 : l'une auprès des 468 étudiants de première année de STAPS inscrits à l'université de Bourgogne, l'autre concerne les 323 élèves des 16 classes préparatoires publiques aux écoles supérieures d'art réparties sur l'ensemble du territoire.

²⁶ Dans notre étude, parmi les 32 bacheliers professionnels inscrits à la rentrée 2013 en STAPS à l'université de Bourgogne, deux bacheliers professionnels obtiennent leur DEUG en deux ans, deux autres en trois ans.

ailleurs, préparant à des métiers dominés par l'idéologie du « don » et du « talent », ces cursus donnent à penser que la réussite échappe à la seule logique scolaire, là où il devient possible de convertir leurs expériences pratiques en diplômes²⁷. Pariant sur leurs dispositions artistiques ou sportives développées dans et hors du champ scolaire, les bacheliers professionnels mobilisent en premier les logiques d'action vocationnelles, puis stratégiques à l'image des autres étudiants pour donner du sens à leur expérience étudiante (Dubet, Martucelli, 1996). Venant d'une formation secondaire professionnelle dans laquelle ils ont souvent été dirigés, ces bacheliers prennent place dans des cursus « inattendus » au sein desquels ils peuvent imaginer valoriser leurs engagements dans une pratique sportive ou artistique (à l'instar des bacheliers technologiques et généraux).

Ces bacheliers professionnels prennent place avec des comportements scolaires qui peuvent différer, notamment quant à leur perception du temps de travail personnel, mais aussi en matière de décalage entre les pratiques pédagogiques vécues à l'université (cours en amphithéâtre, problèmes de prise de notes, d'assimilation des savoirs, d'expression écrite, modalités d'évaluation...) et leurs compétences acquises dans le secondaire (habitudes scolaires et rythme de travail personnel en lycée professionnel). Cette moindre maîtrise du temps du travail studieux interpelle la « condition étudiante » (Felouzis, 2011), les modalités de vie et d'étude, éléments clés de la réussite à l'université pour des bacheliers professionnels comme pour bien d'autres étudiants (Landrier, Cordazzo, Guégnard, 2016). Ces différences de pratiques studieuses mais aussi de pratiques de sociabilité et de degré d'intégration à la vie étudiante sont aussi observées dans la dernière enquête nationale sur les conditions de vie (Belghith, 2016). Stéphane Baud et Fabien Truong (2015) parlent du « *temps invisible de l'intégration* » qui « *peut être perçu comme annonciateur de lendemains qui déchantent ou de jours radieux à venir, car il raconte à la fois l'histoire des multiples coûts cachés des études longues et des embûches successives qui les mènent des études à la vie active, mais aussi celle d'un investissement dans le supérieur qui paye encore, et tout de même un peu.* »

Cependant, leurs difficultés rencontrées, quant au rythme, à la qualité et quantité de travail, ne sont pas si différentes de celles déjà soulevées à propos des étudiants (Erllich, 1998 ; Beaud, 2002 ; Felouzis, 2011...). Et lorsqu'ils sont les premiers de leur famille à accéder à l'université, les difficultés peuvent s'accroître, notamment parce que les problèmes d'intégration sont en partie liées à la distance sociale et culturelle vis-à-vis du monde de l'enseignement supérieur. Ces difficultés n'apparaissent toutefois pas formulées par les bacheliers professionnels inscrits dans ces filières vocationnelles (Danner, Érard, Guégnard, 2016) probablement en lien avec des interrelations facilitées entre étudiants qui partagent des engagements sportifs ou artistiques extra-scolaires et de longue date.

Leurs ambitions en matière de poursuite d'études des bacheliers sont plus modestes, exprimant moins que les autres jeunes un projet professionnel. Ces aspirations bien que plus modérées (et réalistes ?) indiquent toutefois une vision positive de l'avenir également relevée par Belghith (2016) : ces bacheliers atypiques semblent « *tirer profit de leur passage par l'enseignement supérieur* » par une once d'optimisme supplémentaire quant à leur futur professionnel, « *notamment la possibilité de se vivre davantage que les autres dans une situation de mobilité sociale ascendante* ». Comme le montre Jellab (2017) qui met en perspective les effets de la généralisation du baccalauréat professionnel préparé en trois ans sur le rapport aux savoirs chez les élèves de lycée professionnel

²⁷ Cette dimension est appelée à se renforcer avec le Décret n°2017-962 du 10 mai 2017 qui légifère la prise en compte des expériences associatives dans la validation des diplômes universitaires.

(LP), les expériences scolaires et professionnelles de ces bacheliers contribuent à forger le projet de poursuivre des études dans l'enseignement supérieur court. Si nombre d'élèves continuent à percevoir leur entrée en LP comme une chute scolaire, au regard de la formation professionnelle peu valorisée en France et du prestige de la voie générale, une partie des lycéens plus jeunes (que les cohortes antérieures) ambitionnent un diplôme du supérieur, attestant de l'effet de la réforme sur les projets d'avenir et sur la prise de distance avec l'entrée immédiate dans la vie active. Le baccalauréat professionnel est ainsi « *devenu un tremplin vers une ascension scolaire* » pour ces jeunes, encouragés par la plupart des acteurs du LP qui voient ainsi « *une manière de consolider des compétences, d'augmenter les chances d'insertion et de valoriser la voie professionnelle* ».

En annexe, sont présentées quelques statistiques de l'enquête Conditions de vie des étudiants concernant l'opinion des étudiants sur leurs études et leur orientation en fonction de leur filière de baccalauréat et de leur filière dans l'enseignement supérieur (Giret, 2017). Elles mettent clairement en évidence une opposition entre les bacheliers professionnels inscrits en première année de licence universitaire et en BTS. Les premiers déclarent plus souvent être inscrits en licence par défaut, fréquemment suite à un refus dans une autre formation et sont beaucoup moins satisfaits de leurs études. *A contrario*, les seconds poursuivent plus fréquemment en BTS parce qu'ils ont un projet professionnel précis et sont moins nombreux à considérer que leur choix d'études s'est fait par défaut.

C. Les enjeux posés par l'accès des bacheliers professionnels à l'enseignement supérieur

La typologie réalisée dernièrement parmi les diplômés de licence par Yaël Brinbaum, Cédric Hugrée et Tristan Poullaouec (2018) rappelle non seulement l'hétérogénéité des trajectoires des bacheliers professionnels et technologiques dans l'université française, mais aussi les manières dont les parcours scolaires, l'origine sociale et les conditions d'études se combinent en faveur de la réussite en licence. Or, parmi les cinq parcours des diplômés de licence, un groupe se singularise (6 % des licenciés) : les bacheliers technologiques et professionnels désignés comme des « *bacheliers par effraction* » (Beaud, 2002), issus des classes populaires, aux parcours fragiles et heurtés dans le secondaire (les plus faibles résultats en français et mathématiques à l'entrée au collège, bac obtenu avec retard), n'exerçant pas de travail salarié régulier. Un autre groupe plus important (21 % des licenciés) se compose principalement de titulaires de licence professionnelle, qui sont nommés « *les rescapés de l'enseignement technologique ou professionnel* », avec des cursus scolaires différents (résultats faibles aux évaluations de 6^e mais bac obtenu à l'heure), aux origines sociales modestes, occupant un travail salarié régulier. Grâce à cette recherche les trajectoires les moins probables de bacheliers qui, contre toute attente, obtiennent leur diplôme de licence sont mises en lumière.

Ces constats invitent à réfléchir sur le parcours des bacheliers professionnels dans certains cursus du supérieur. Pour la très grande majorité d'entre eux, leurs chances de réussite restent des plus incertaines. Toutefois, l'enjeu des études pour ces jeunes se situe-t-il seulement dans la certification ? Comme le notent Romuald Bodin et Mathias Millet (2011), des « *étudiants s'approprient l'offre universitaire, ou plus précisément la détournent. Ils en font le lieu d'une préparation à leur avenir professionnel où l'obtention d'un diplôme n'est plus la priorité. [...] En ce sens, l'Université joue son rôle* », notamment quand les baccalauréats professionnels occupent la deuxième place de la trilogie des baccalauréats. Dans le cadre d'une expansion scolaire s'inscrivant dans l'objectif de 60 % de diplômés de l'enseignement supérieur d'une classe d'âge, les bacheliers

professionnels peuvent prendre une place : en 2017, 41 % d'une génération obtiennent un baccalauréat général, 22 % un baccalauréat professionnel²⁸ qui se positionne ainsi devant le baccalauréat technologique (16 %).

Ce baccalauréat en trois ans leur ouvre un champ de possibles, comme la poursuite d'études, le fait de vivre une expérience étudiante, de consolider un projet professionnel (Jellab, 2015), de retarder l'entrée dans la vie active, un temps d'attente, de préparation à d'autres cursus, comme une exploration des possibles ou « *le droit de rêver socialement* » (Beaud, Pialoux, 2001)... Une fois leur baccalauréat en poche, ces diplômés revivent des aspirations de poursuite d'études, des ambitions sociales, auxquelles ils ont cru devoir renoncer. Dans un contexte où continuer ses études est devenu une norme de génération, les filières du supérieur adossées à un champ professionnel peuvent offrir à ces bacheliers une chance d'échapper au destin social auquel les prépare leur cursus secondaire. Il s'agirait moins « *d'une revanche sur le système scolaire et plus particulièrement sur l'orientation subie* » (Beaud, 2002) qu'une « *opportunité de faire valoir leur réussite* » (Jellab, 2015).

Au vu de la finalité professionnelle de leur diplôme, ces bacheliers professionnels peuvent paraître, aux yeux de tout à chacun, ne pas être à leur place en classe préparatoire aux écoles d'art ou à l'université en STAPS, sans doute parce qu'ils sont parmi les premiers, ou les pionniers, à tenter d'autres études supérieures en lien avec leur « passion ». N'était-ce pas le cas aussi des bacheliers technologiques il y a plusieurs années qui s'aventuraient sur les bancs de l'université ?

Les entretiens réalisés auprès des bacheliers professionnels inscrits dans les filières adossées à un champ professionnel ouvrent d'autres perspectives. Il s'agit, sans doute, moins d'interroger leurs justifications à entreprendre des études longues que les processus institutionnels (modalités d'enseignement, contenus, modalités d'évaluation...) et le modèle pédagogique universitaire qui ne facilitent pas leur adaptation (cf. les chapitres de Sophie Morlaix et de Cathy Perret). De plus, renvoyés à des logiques d'excellence²⁹, de quotas (loi sur l'enseignement supérieur et la recherche de 2013) ou de parcours spécifiques (loi sur l'ESR de 2014), les bacheliers professionnels continuent néanmoins d'être exclus des filières les plus prestigieuses. L'expression « *les portes entrouvertes de l'enseignement supérieur* » (Lemêtre, Mengneau, Orange, 2016) signifie bien que pour les bacheliers professionnels, la voie de passage reste très limitée et un espace à conquérir par des tactiques individuelles et collectives. Les études supérieures s'ouvrent pourtant à ces jeunes malgré toutes les résistances du système (Troger *et al.*, 2016). Au début des années 2000, Stéphane Beaud et Michel Pialoux (2001) soulignaient déjà les impasses de certaines poursuites d'études des bacheliers professionnels. Et plus récemment, d'autres auteurs soulignent la chance accordée

D. Les possibles bénéfices d'une entrée dans l'enseignement supérieur pour des bacheliers professionnels

De fait, la poursuite dans l'enseignement supérieur s'est peu à peu imposée de manière symbolique et irréversible (Beaud, Truong, 2015) dans un contexte économique, de chômage persistant, de concurrence entre diplômés, de multiplication d'emplois précaires... Cette vague d'allongement des études s'explique aussi par la situation du marché du travail et les perspectives d'insertion

²⁸ 3 % d'une génération en 1990 et 11 % en 2000 et 2005 avant la réforme de la voie professionnelle.

²⁹ L'admission de droit en STS (de la même spécialité) pour les bacheliers avec mention bien ou très bien. D'ailleurs, on peut s'interroger sur ce processus qui enferme les meilleurs lycéens vers les STS, "sous-espace" de l'enseignement supérieur (Bodin, Orange, 2015).

professionnelle des jeunes tout autant que la « *quête d'une identité sociale rapprochant des élèves, issus majoritairement de milieu populaire, des étudiants* » (Jellab, 2015). Le contexte de chômage endémique et d'injonction au diplôme rend donc la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur plus impérieuse encore, face à un monde du travail peu enchanteur.

Certains bacheliers professionnels peuvent trouver un bénéfice à poursuivre des études supérieures. Ainsi, Stéphanie Moullet (2005), à partir d'une enquête du Céreq, montrait un gain de salaire significatif après trois ans de vie active pour les bacheliers professionnels qui ont continué des études supérieures, même en cas d'échec au diplôme préparé. Les travaux de Philippe Lemistre (2016) relèvent également un avantage en termes d'insertion et de salaire pour des bacheliers professionnels diplômés de BTS ou DUT.

La dernière enquête Génération 2013 du Céreq apporte un complément d'informations quant au devenir professionnel des premiers sortants titulaires de ce diplôme en trois ans (Ilardi *et al.*, 2018). Les bacheliers professionnels se positionnent mieux dans la file d'attente des emplois que les détenteurs de CAP : 44 % ont connu une trajectoire d'accès durable à l'emploi (37 % des diplômés de CAP), mais cette rapidité d'entrée dans le monde professionnel n'est pas synonyme de stabilité. Leur taux de chômage est plus proche de celui des sortants du secondaire dans leur ensemble que de celui des sortants du supérieur, ce qui n'était pas le cas auparavant (Ilardi, Sulzer, 2018). Trois ans après la sortie du système éducatif, leur taux d'emploi est de 69 %, mais le quart d'entre eux se trouvent sans emploi ni formation. De plus, leurs conditions de travail ne sont pas meilleures, avec une dégradation tendancielle de la qualité des emplois. L'emploi à durée indéterminée et à temps plein tend à se raréfier et ils demeurent cantonnés à des salaires proches du SMIC trois ans après la fin de la scolarité. Pensé à l'origine comme devant permettre l'accès aux qualifications d'ouvrier hautement qualifié, voire de technicien, le bac professionnel est non seulement le diplôme des enfants d'ouvriers et d'employés mais aussi le bac des futurs ouvriers et employés pas toujours qualifiés (Ilardi, Sulzer, 2018).

Comme le rappellent nombre d'auteurs (dont Maillard en 2007 et 2017, Bernard et Troger en 2012...) le baccalauréat professionnel est soumis à une tension jamais résolue, entre un objectif d'insertion professionnelle et le droit à la poursuite d'études supérieures de par son titre. De plus, cette tension peut être plus ou moins accentuée au regard des spécialités de formation fortement sexuées et ségréguées. En effet, si la part des filles en lycée professionnel peut laisser penser à une relative mixité (42 %), celle-ci est loin d'être achevée (Lemarchant, 2007 ; Depoilly, 2014). Aujourd'hui encore, filles et garçons ne suivent pas les mêmes filières professionnelles, n'accèdent pas aux mêmes savoirs. Cette formation différenciée les conduit vers des métiers, des espaces professionnels et des perspectives de poursuite d'étude distincts³⁰, et pourrait fragiliser l'accès des filles à l'enseignement supérieur, notamment de milieux populaires en produisant des effets d'exclusion ou d'autocensure.

Face au défi de « démocratiser l'université », se pose la problématique de l'accueil dans de « bonnes » conditions de ces bacheliers professionnels en améliorant la transition du lycée à l'université... mais aussi vers d'autres établissements du supérieur. Aujourd'hui, une forme

³⁰ La population féminine est davantage concentrée dans quelques spécialités de formation, essentiellement les services, qui peuvent conduire par exemple vers les métiers très précarisés de l'aide à la personne (Lada, 2011) et très peu d'opportunités de poursuite d'études supérieures.

d'intégration lycée-supérieur existe pour quelques bacheliers qui continuent en formation professionnelle supérieure ou en classes préparatoires aux grandes écoles. À titre d'illustrations, depuis 2016, dans cinq académies (dont Dijon et Besançon), a débuté une expérimentation en faveur de l'accueil et de la réussite des bacheliers professionnels en STS, en s'appuyant sur le développement de compétences et de capacités transférables. Vingt-trois académies y participent actuellement. Une CPGE à Montceau-les-Mines accueille spécifiquement des bacheliers professionnels depuis 2010 pour accéder à une école d'ingénieurs en trois ans³¹ en mettant en place un grand nombre de dispositifs pédagogiques adaptés à la spécificité de chacun dont la différenciation dans l'enseignement, la remédiation systématique des lacunes, une aide du soir par des élèves polytechniciens, des interrogations orales régulières et le tutorat de chaque étudiant par un membre de l'équipe enseignante, un travail en groupe favorisé par le caractère obligatoire de l'internat.

Des interrogations demeurent : faut-il proposer des cursus adaptés ? En innovant par de nouvelles pédagogies ? En imaginant des évaluations tant formatives que certificatives ? En offrant des soutiens pour développer les méthodes du travail universitaire, de techniques d'expression, d'apprentissage du « métier d'étudiant » ? En développant un enseignement contextualisé et des échanges avec les pairs et les enseignants ? En soutenant des activités de socialisation à l'entrée (cf. les recherches portant sur la persévérance à l'université (Tinto, 2012 ; les chapitres de Sophie Morlaix et Cathy Perret) ? Une autre option serait de permettre aux étudiants de construire leur parcours personnel à partir d'une pluralité de modules de formation, au terme desquels les compétences acquises seraient clairement identifiées (France Stratégie, 2017).

³¹ Sur les trois dernières promotions, 97 % des étudiants ont réussi à intégrer une école.

5. Les pratiques pédagogiques dans le supérieur : nouveaux facteurs contextuels à prendre en compte pour expliquer la réussite ?

Sophie Morlaix (IREDU)

Les années 2010 se sont caractérisées par une évolution de la focale sur les déterminants de la réussite universitaire : alors que la littérature regorge de travaux sur les caractéristiques personnelles des étudiants et que quelques recherches ont été produites sur différents facteurs contextuels liés aux politiques nationales, un questionnement émerge concernant les pratiques enseignantes.

Il s'est inscrit en France dans le prolongement des réflexions liées à la pédagogie universitaire. En témoignent, à titre d'exemples, différents rapports produits au début des années 2000 : ainsi le rapport Dejean (2002) préconise que soit généralisée et rendue obligatoire une formation des enseignants à la pédagogie. Cette même année, le rapport Petit rappelle la nécessité de valoriser la pédagogie dans l'enseignement supérieur, en proposant notamment aux enseignants une formation pédagogique initiale et continue en ce sens. Plus récemment, le comité de suivi de la licence et de la licence professionnelle (Raby, 2011) indique qu'une « évolution » des pratiques pédagogiques des universitaires est devenue une réelle nécessité. Cette « évolution » devrait passer par une valorisation de la mission d'enseignement à un niveau semblable à celui de la recherche, cela impliquant que les enseignants se voient proposer une formation à la pédagogie initiale et continue « adaptée », par exemple dans le cadre d'une structure universitaire de pédagogie. Toutefois, outre la valorisation et la formation des enseignants à la pédagogie, c'est aussi le rôle de leurs pratiques sur les apprentissages des étudiants qui fait l'objet d'interrogations croissantes chez les chercheurs, et dans plusieurs rapports institutionnels, notamment celui de Bertrand, en 2014, qui met en avant la pédagogie comme facteur « déterminant pour la réussite des étudiants ». Il considère en ce sens qu'il est important de faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, dans le but notamment de mieux pouvoir faire face aux différents publics étudiants, comme le mentionnent plusieurs chercheurs dans leur thèse (Engels, 2015).

Au regard de ces travaux, on peut s'interroger sur la manière dont la communauté scientifique s'empare de cette question. Différents écrits produits à l'échelle de l'hexagone sur la pédagogie universitaire (Demougeot-Lebel, 2015) soulignent, depuis maintenant plusieurs décennies, l'importance d'approfondir les recherches sur le sujet. Tandis que certains dénoncent un « immobilisme » (Bireaud, 1990) de la pédagogie universitaire qui ne serait pas sans conséquences sur les étudiants, d'autres indiquent que la pratique des cours magistraux est « inscrite dans la tradition universitaire » et constitue par là-même un facteur d'échec pour les individus inscrits en premier cycle (Leroux, 1997), supposant par là même que la pédagogie mobilisée durant ce type de cours ne favoriserait pas la réussite étudiante. De même, Felouzis (2003), dans un ouvrage intitulé « les mutations actuelles de l'université », considère que le modèle pédagogique universitaire qui prévaut est inadapté aux nouveaux types de publics évoluant à l'université et que cette inadéquation se situerait à l'origine de la « fuite » des étudiants de premier cycle. Plus récemment, Paivandi (2012) évoque le fait que pour parer au « décrochage précoce » et favoriser la réussite des étudiants, il est nécessaire que l'université repense sa pédagogie.

D'autres chercheurs se sont évertués, en conclusion de leurs travaux et bien souvent en guise de perspectives de recherche, à énoncer l'importance d'approfondir les travaux sur la prise en compte des pratiques enseignantes comme facteurs de réussite. C'est notamment le cas d'Annoot et Fave-

Bonnet (2004). Ces dernières rassemblent dans un ouvrage des contributions visant à proposer un panorama de la recherche sur les pratiques enseignantes dans l'enseignement supérieur et indiquent en conclusion que « l'action » de l'enseignant auprès de son public d'étudiants n'est pas « neutre » et qu'elle mérite d'être étudiée. Coordonnant avec Marc Romainville un ouvrage portant sur les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon dans l'enseignement supérieur, Michaut (2012) ajoute par ailleurs que les effets des pratiques enseignantes sur la réussite restent aujourd'hui une « zone d'ombre », personne ne s'étant jusqu'à présent interrogé sur « l'effet enseignant » ou sur les pratiques de notation.

A. Quelles implications des pratiques pédagogiques sur les parcours des étudiants ?

À notre connaissance, une seule recherche en France (Duguet, 2014) s'est jusqu'à présent penchée, au travers de la mise en place d'un dispositif d'enquête statistique, sur les implications des pratiques pédagogiques³² des enseignants sur la scolarité des étudiants inscrits en première année universitaire en termes de motivation, de manières d'étudier, mais aussi de réussite. Cette dernière a procédé à l'observation *in situ* des pratiques en cours magistral et a réalisé, parallèlement à ce dispositif, une enquête par questionnaires auprès d'étudiants de première année issus des mêmes filières. Les premiers résultats sont intéressants : ils démontrent que la perception des étudiants à l'égard des pratiques des enseignants, en comparaison à d'autres variables telles celles liées au passé scolaire de l'individu, exercent un impact modéré sur la note moyenne obtenue aux examens du premier et du second semestres, ainsi que sur la probabilité de valider la première année universitaire. Cependant, trois dimensions des pratiques pédagogiques, liées aux interactions avec les étudiants, à la façon d'organiser le cours et à l'attitude des enseignants, exercent un réel effet significatif, toutes autres variables contrôlées égales par ailleurs, sur la réussite, même si le pouvoir explicatif de ces facteurs reste inférieur à celui d'autres variables, telles celles relatives au passé scolaire des jeunes arrivants à l'université.

Cette recherche de Duguet semble rester à la marge des travaux produits jusqu'alors sur le thème de la pédagogie universitaire. En effet, si la communauté scientifique reconnaît, en France, toute l'importance de produire des travaux visant à éclairer le rôle des pratiques enseignantes sur la réussite universitaire, le sujet paraît néanmoins rester tabou. Trinquier, Clanet et Alava notaient d'ailleurs déjà, en 1999, que lorsqu'on parle de pédagogie à l'université, on s'intéresse en réalité le plus souvent aux « dispositifs organisationnels » et non réellement aux pratiques des enseignants en tant que telles. Toutefois, on peut se demander si le cas de la France est particulier en ce que les recherches portant sur ce thème sont lacunaires, ou si la situation est similaire dans d'autres pays tels que la Belgique, le Canada ou bien encore les pays anglo-saxons. Or, si l'on s'intéresse aux travaux produits de l'autre côté de la frontière, on constate que tout comme leurs collègues français, les chercheurs belges considèrent que la question des implications des pratiques pédagogiques des enseignants sur la scolarité des étudiants reste à l'heure actuelle globalement en suspens. Comme l'indique Romainville en 2005, le sujet reste relativement tabou et les facteurs pédagogiques, incluant les pratiques pédagogiques, figurent « assez étrangement » parmi les moins abordés dans

³² Elle définit dans ce travail les pratiques pédagogiques comme étant toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances aux étudiants et pouvant se référer à plusieurs dimensions telles que les interactions avec les étudiants, l'utilisation du matériel par l'enseignant, sa façon d'organiser et de transmettre le cours, sa clarté ou bien encore son attitude.

les recherches (Galand, Neuville et Frenay, 2005). Ces derniers, s'appuyant sur les travaux de Lee et Burkman (2003), constatent d'ailleurs que tout se passe comme si la littérature scientifique produite sur les déterminants de la réussite partait d'une hypothèse implicite qui vise à considérer que l'échec tient en réalité principalement aux caractéristiques des étudiants plutôt qu'aux caractéristiques du contexte auquel ils sont confrontés. Certains auteurs évoquent toutefois le fait que l'amélioration de la pédagogie à l'université pourrait constituer un véritable moyen de lutter contre l'échec. C'est notamment le cas de Romainville (2000), qui fournit même des pistes d'action pouvant selon lui favoriser à terme la réussite des jeunes bacheliers inscrits en premier cycle : « privilégier les méthodes qui suscitent l'apprentissage en profondeur », « favoriser la transparence des objectifs et des évaluations » ou bien encore « revaloriser la mission d'enseignement » en sont des exemples mentionnés par l'auteur. Toutefois, de même qu'en France, les recherches empiriques s'étant attachées à quantifier le poids exercé par les pratiques enseignantes sur la réussite des étudiants restent rares dans le contexte belge. Le constat effectué par les chercheurs québécois est analogue. Ainsi, Pageau et Médaille (2005) estiment que la production de davantage de travaux en pédagogie universitaire pourrait contribuer à la réussite des étudiants. Ces propos, laissant supposer que les pratiques enseignantes auraient un rôle à jouer sur la réussite, rejoignent en quelque sorte ceux de Fontaine et Peters (2012). Ceux-ci dressent, à l'appui d'une recension des écrits déjà produits sur le thème de l'abandon et de la persévérance des étudiants, un portrait global des facteurs de « rétention » en premier cycle universitaire. Or, ils identifient la pédagogie des enseignants universitaires comme étant justement un facteur de rétention. Ainsi, plusieurs universités québécoises ont initié des dispositifs d'aide à la pédagogie universitaire pour les enseignants, notamment à travers l'ouverture de centres de pédagogie universitaire ou d'ateliers et de journées ponctuelles de valorisation de l'enseignement, car elles « reconnaissent de plus en plus l'influence bénéfique d'une pédagogie de qualité sur la persévérance des étudiants », la persévérance étant elle-même un facteur lié à la réussite. Ménard (2012) s'est également penchée sur cette question de la persévérance des étudiants en examinant notamment dans quelle mesure les « activités d'enseignement et d'apprentissage » proposées aux étudiants étaient liées à la persévérance de ces derniers. Si, comme le montre l'auteur, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage restent « traditionnelles », cette situation n'est pas sans poser problème puisque les étudiants considèrent que les activités d'enseignement sont susceptibles d'avoir un impact négatif sur l'apprentissage, particulièrement si l'enseignant n'a pas d'habileté pédagogique et s'il n'est pas concret. Des travaux portant sur cette question du lien entre les pratiques enseignantes et la réussite étudiante ont également été produits par des auteurs anglo-saxons, cela depuis plusieurs décennies. Déjà en 1994, Nightingale et O'Neil listaient différents facteurs, pouvant se rattacher aux pratiques enseignantes et conduire un enseignement à être « de qualité ». Ils préconisent ainsi entre autres d'« utiliser l'expérience de l'étudiant comme une des ressources de l'apprentissage », de « s'adapter à son niveau de connaissances », de « promouvoir la responsabilité de l'étudiant dans ses apprentissages » ou encore de « développer l'apprentissage actif et coopératif ». Plus récemment, Braxton, Bray et Berger (2000) ont mené une recherche empirique afin de déterminer l'impact des habiletés pédagogiques des enseignants, ou autrement dit leur niveau d'organisation, de préparation et de clarté sur les étudiants. À l'appui de données recueillies auprès d'un échantillon d'étudiants de première année d'une université privée, ils montrent que ces habiletés ont un impact positif sur l'apprentissage des étudiants, leur intégration sociale, leur engagement à poursuivre leurs études, mais aussi leur réussite.

B. L'effet des pratiques pédagogiques en lien avec le numérique

D'autres aspects concernant les pratiques pédagogiques à l'université ont été traités, notamment l'utilisation du numérique. Les résultats de ces travaux de recherche sont pour l'instant mitigés dans le sens où les pratiques numériques des enseignants restent très peu développées et de nature classique. Ainsi une recherche menée à l'IREDU en 2016 met en évidence plusieurs constats : le premier montre que les TICE mobilisées par les enseignants durant les heures de cours sont plutôt classiques. Les enseignants font rarement usage de certains outils, d'ailleurs méconnus par un certain nombre d'entre eux, tels que la création collaborative de contenus sur un wiki, les outils et logiciels spécialisés, les ressources interactives, ou encore les boîtiers de votes électroniques et dispositifs assimilés. Ces résultats rejoignent en cela ceux de l'enquête Léger Marketing (2011), ou bien encore de Fusaro et Couture (2012) selon lesquels certaines technologies permettant de rendre les apprenants davantage acteurs de la situation pédagogique, tels que les tests / quiz, les outils et logiciels spécialisés, les blogs, les wikis, les exercices, les simulateurs ou bien encore les portfolios numériques, ne sont jamais mobilisés pour enseigner par plus de la moitié des enseignants (Fusaro et Couture, 2012). Tout comme ces auteurs, nous constatons que les technologies « standards » sont les plus mobilisées par les enseignants. Le second résultat met en évidence le fait que les enseignants font davantage usage des TICE en TD/TP qu'en CM. On peut toutefois apporter une nuance à ce résultat. A l'heure où l'on met l'accent sur la volonté de développer l'usage des TICE chez les usagers du système universitaire, en témoigne notamment la stratégie nationale et d'innovation de 2008 ou bien encore le schéma stratégique des systèmes et technologies de l'information et de la communication formulé en 2013 (Endrizzi, 2012), les différentes technologies interrogées dans notre travail demeurent non utilisées par une proportion non négligeable d'enseignants, que cela soit en CM ou bien en TD/TP. Il apparaît donc que les injonctions politiques n'aient pas encore permis de convertir les enseignants au « tout numérique ». Un troisième résultat porte sur les TICE dont les enseignants font usage en dehors des heures de cours qui sont, elles aussi, plutôt classiques. Nous montrons en effet qu'outre les logiciels de traitement de texte, de présentation, la consultation de fichiers bureautiques et de site internet, le courriel et dans une moindre mesure les plateformes d'enseignement, les autres technologies restent mobilisées à la marge. Enfin, les facteurs explicatifs des usages des TICE par les enseignants relèvent davantage de la « sphère psychosociale » et de la « sphère cognitive » (Trestini, 2012) des enseignants plutôt que de leurs caractéristiques intrinsèques. Les résultats présentés dans cette recherche sont à relativiser, notamment en raison des biais liés au mode de passation des questionnaires : en les diffusant via internet, il est probable que nous n'ayons pas atteint les enseignants technophobes. Par ailleurs, investiguer auprès d'enseignants d'autres universités permettrait de voir si ces résultats peuvent être confortés, et si l'effet du contexte d'enseignement est susceptible de varier en fonction de la politique de l'établissement en matière de technologies numériques. En outre, intégrer d'autres facteurs explicatifs, tels que la méthode pédagogique privilégiée par l'enseignant pour enseigner, permettrait sans doute de parvenir à une meilleure compréhension de ces usages. De même, on peut imaginer que les attentes des étudiants en la matière, mais aussi la dynamique collective de la composante d'enseignement concernant le numérique sont susceptibles de jouer sur les usages des TICE par les enseignants. En outre, il serait intéressant d'aborder la formation des enseignants aux TICE de manière plus fine : d'autres indicateurs, tel le fait d'être physiquement à proximité d'un service de formation au numérique, seraient intéressants à prendre en compte.

Néanmoins, ce travail montre que, malgré des injonctions politiques visant à encourager les enseignants à faire usage du numérique pour rénover les pratiques pédagogiques (MESR, 2015), des efforts restent à effectuer en la matière. Il ne s'agit pas là d'incriminer les enseignants concernant leur usage restreint des TICE, mais plutôt de comprendre les raisons d'une telle situation en examinant plus en avant, par exemple, leur perception des outils numériques, leur formation à ces derniers ou bien encore en étudiant davantage le contexte, notamment en matière de politique incitative à l'égard des TICE de la part des instances universitaires, dont les enseignants dépendent. Cet article pose également question concernant les usages pédagogiques que font les enseignants des TICE. En effet, différents modèles d'intégration des TICE (Davis, 1989 ; Puentedura, 2009 ; Karsenti, 2013) montrent qu'il ne suffit pas de mobiliser les TICE pour les rendre efficaces, mais qu'il est nécessaire de repenser la scénarisation pédagogique et de s'appuyer sur les TICE pour rendre les apprenants davantage acteurs de leurs apprentissages. Il paraît donc pertinent de se demander si, bien que les TICE mobilisées par les enseignants soient de nature plutôt classique, elles permettent un réel repositionnement pédagogique de leur part, ou bien sont au contraire mobilisées en renfort d'une pédagogie transmissive.

Enfin, d'autres dimensions des pratiques pédagogiques liées à des contextes spécifiques d'enseignement, ont également été évaluées dans le cadre plus général des dispositifs d'aide à la réussite de tous les étudiants. Un focus particulier est fait sur ces recherches dans la note suivante.

6. Effets des différents dispositifs d'aide sur la réussite étudiante

Cathy Perret (IREDU/CIPE)

Aux alentours des années 2000, la recherche française a commencé à s'interroger sur les dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante, nés au fil des lois et plans gouvernementaux pour gérer la massification et l'hétérogénéité des publics étudiants (Duguet, Le Mener & Morlaix, 2016). Jusque-là, la littérature semblait assez pauvre pour déterminer le type de mesure la plus efficace pour favoriser la réussite des étudiants à l'université, notamment car peu de recherches se concentraient sur les questions d'apprentissage (Fave-Bonnet & Clerc, 2001) ou sur les facteurs pédagogiques favorables à la réussite (Adangnikou, 2008). Peu de résultats pouvaient être facilement utilisés pour orienter les choix des universités et leurs équipes enseignantes dans la construction de l'accompagnement des étudiants. Des premiers travaux sur le tutorat et sur l'accompagnement méthodologique ont ainsi été réalisés (Annoot, 1998 ; Coulon, 1997). Ces nouveaux dispositifs institutionnels ont constitué de nouvelles formes d'accompagnement des étudiants. L'aide institutionnelle aux étudiants étant jusque-là sans lien avec des aspects pédagogiques puisqu'elle était apportée par un système de bourses conditionnées aux ressources financières des familles des étudiants ou par certaines formes individuelles d'accompagnement portées par des services de médecine préventive ou d'orientation. Avec les transformations de la licence en France et l'introduction du Plan réussite en licence (PRL) annoncé en 2007 et financé par un effort budgétaire de 730 millions d'euros consenti par l'État jusqu'en 2012, la recherche française a renouvelé les premiers travaux sur les aides apportées aux étudiants pour réussir en licence, et notamment sur le tutorat et ses effets sur la réussite étudiante (par exemple, Borrás, 2012 ; Haas *et al.*, 2012). Les travaux sur les autres formes de dispositifs institutionnels visant à favoriser la réussite du plus grand nombre à l'université restent peu nombreux et focalisés sur des dispositifs spécifiques destinés aux étudiants de 1^{re} année de licence, alors que des recensements ont pu montrer l'existence de dispositifs institutionnels pour les étudiants de 2^e et 3^e année de licence (Comité de suivi de licence, 2011). Les éventuels systèmes institutionnels d'aide à destination des étudiants d'IUT et BTS sont donc restés méconnus. En fait, depuis la disparition de ce plan, aucun recensement des dispositifs d'aide à la réussite n'a été entrepris dans un contexte où les financements des initiatives pédagogiques s'inscrivent dans une logique d'appels d'offres, avec par exemple les IDEFI ou les PIA comme « nouveaux cursus à l'université ».

A. Les dispositifs institutionnels d'aide à la réussite

Les dispositifs de soutien peuvent prendre différents formats. La typologie proposée par Romainville & Noel (1998) précisait que certains visent à la fois un accompagnement préventif axé notamment sur l'accueil des nouveaux arrivants, un accompagnement formatif tourné vers l'apprentissage de la méthodologie universitaire et du métier d'étudiant, et un accompagnement remédial, davantage destiné aux étudiants en difficultés, plaçant ainsi les apprentissages au centre de l'accompagnement et du soutien aux étudiants. Mais au-delà de ces catégorisations, les dispositifs institutionnels sont également tournés vers d'autres types de soutien institutionnels liés à l'orientation et la construction d'un projet professionnel pour les étudiants de l'université. Cette diversité des dispositifs fait écho aux constats sur la pluralité des modalités d'organisations pédagogiques des enseignements entre les filières et les sites (Felouzis, 2000 ; Jarousse & Michaut, 2001 ; Nicourd, Samuel & Vilter, 2011), comme au niveau du tutorat (Alava & Clanet, 2000 ; Annoot, 2001 ; Danner, Kempf & Rousvoal,

1999 ; Fornasieri *et al.*, 2003 ; Borrás 2011). Deux constats majeurs peuvent être établis à la lumière des études sur ces dispositifs d'aide à la réussite étudiante. Le premier concerne la variété des dispositifs proposés au sein d'un même établissement et entre les établissements (comité de suivi de la licence, 2011) et le second a trait à l'hétérogénéité d'un même dispositif entre les établissements et entre les filières d'un même établissement (Perret, Berthaud & Morlaix, 2012). Une série de recherches menées à l'université de Bourgogne tend à montrer que ni les équipes pédagogiques confrontées à de forts taux d'échec, ni celles confrontées aux plus petites promotions ou aux flux d'étudiants importants ne se singularisent dans les formes de soutien qu'elles proposent aux étudiants (Berthaud & Perret, 2016 ; Perret, 2013). Les critères d'introduction de certaines formes d'aide à la réussite étudiante sont à rechercher ailleurs.

La pluralité de la nature et des types d'actions proposées pour accompagner les étudiants vers la réussite rendent compte des nouvelles facettes du métier d'enseignant-chercheur à l'université. En effet, l'introduction du tutorat dans les universités françaises dans les années 1990 s'était traduite par une « décomposition de la fonction enseignante » (Annoot, 2012), dans la mesure où le tutorat est proposé par des étudiants expérimentés : la principale mission était d'aider les étudiants arrivant à l'université à acquérir la méthodologie universitaire (utilisation des ressources documentaires, attentes des enseignants, déroulement des examens, etc.). Désormais, les dispositifs d'accompagnement des étudiants ne sont plus une fonction réservée exclusivement aux étudiants ; ils s'étendent aux enseignants universitaires qui se voient confier de nouvelles tâches venant compléter leur enseignement (Annoot, 2012). Connaître les motivations des équipes enseignantes pour s'impliquer dans des dispositifs de soutien aux étudiants apparaît alors nécessaire pour assurer la pérennité de ces dispositifs. Perret, Berthaud et Demougeot-Lebel (2017) ont souligné les risques de démobilitation des enseignants-chercheurs engagés dans ces dispositifs d'aide à la réussite.

B. L'évaluation des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite

L'absentéisme des étudiants dans les dispositifs d'aide à la réussite est traditionnellement rapporté dans la littérature française sur le tutorat et dénoncé par les enseignants. Il peut être lié à certaines dimensions organisationnelles dans la mise en place du dispositif (Annoot, 2001 ; Borrás, 2011 ; Fornasieri *et al.*, 2003). Il peut dépendre également des étudiants, de leur perception de la prise en compte, par le dispositif, de leurs difficultés ou de leur anticipation d'un possible échec (Annoot, 1998). Des étudiants peuvent également juger le tutorat stigmatisant au moins en partie (Borrás, 2011). Une recherche conduite à l'IREDU par Lambert-Le Mener (2015)³³ montre que les difficultés méthodologiques et académiques des étudiants font naître un besoin d'aide, sans toutefois être des facteurs incitatifs suffisants pour faire participer les étudiants aux dispositifs de soutien proposés à l'université. Ces travaux mettent ainsi en porte-à-faux l'idée de l'incapacité des étudiants à évaluer la nécessité de participer aux actions d'aides portées par les institutions universitaires. Cependant, la non-participation à des programmes de soutien peut s'expliquer par de nombreux facteurs (Romainville, 1998) : les étudiants peuvent craindre d'être catalogués comme « étudiants en difficultés » et de subir dès lors une forme de marginalisation, de stigmatisation ou de dévalorisation. Ils peuvent avoir également des difficultés à admettre un risque d'échec, que ce soit du point de vue de l'estime de soi ou du fait du regard de l'entourage (notamment familial). Lambert-Le Mener

³³ Ces données sont issues d'une recherche plus large menée au sein de l'IREDU dans le cadre d'un projet financé par l'Agence nationale de la recherche (ANR) dénommé COMPSUP sur les facteurs de réussite des étudiants de première année universitaire.

(2015) pointe en revanche le rôle majeur de la motivation sur l'implication des étudiants dans les dispositifs de soutien. En effet, les difficultés motivationnelles se traduisent dans l'investissement global des étudiants qui ne se saisissent pas des moyens mis à leur disposition. Se pose alors la question de savoir si ces étudiants manquent de motivation dès l'entrée à l'université, en raison d'un choix par défaut, ou si leur motivation s'étiolé au fil du premier semestre. La réponse à cette interrogation est importante car les solutions offertes par les institutions universitaires ne peuvent pas être les mêmes selon les profils des étudiants. S'il s'agit d'une faible motivation dès l'entrée en 1^{re} année de licence, l'orientation doit être un pilier de travail ainsi que la transition entre le secondaire et le supérieur. Si la motivation s'étiolé au fil de l'année, il s'agirait alors de dynamiser la prise en charge des étudiants pour favoriser leur motivation et de réfléchir aux leviers pédagogiques développant la motivation étudiante³⁴.

Peu de ces dispositifs institutionnels d'aide aux étudiants font l'objet d'une évaluation systématique de leurs effets sur la réussite étudiante (Declercq *et al.*, 2016). Les recherches sur les effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante apparaissent ainsi comme un point aveugle de la recherche sur la réussite étudiante (Frenay, 2015 ; Romainville & Michaut, 2012). Pourtant, réexaminer les conditions de réussite des étudiants à l'université en explorant les influences possibles des dispositifs d'aide aux étudiants est un enjeu important, car les travaux sur la réussite étudiante ont montré que les contextes d'études jouaient un rôle non négligeable. En effet, la réussite n'est pas seulement marquée par les caractéristiques sociodémographiques des étudiants, leur passé scolaire, leurs conditions de vie ou encore leurs pratiques d'études. L'une des caractéristiques des recherches sur les effets des dispositifs d'aide à la réussite est leur caractère local : les recherches étant menées à l'échelle d'une formation ou de quelques formations ou filières, et plus rarement à l'échelle d'une université ou de plusieurs universités en France, et encore moins dans une perspective de comparaison internationale. Contrairement aux autres niveaux d'enseignement, les méta-analyses demeurent rares dans le supérieur sur les dispositifs d'aide et d'accompagnement des étudiants. Citons à titre d'exception Robbins *et al.* (2009) relevant des effets directs et indirects des stratégies d'intervention académiques sur les résultats de performance et de rétention des étudiants à partir de l'exploitation initiale de 404 études. Cette distinction entre les effets directs et indirects des dispositifs d'aide à la réussite n'est pas encore abordée dans la recherche française consacrée à l'étude des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite. L'adoption de démarches d'évaluation mesurant le rapport « coût-efficacité » de différents dispositifs est difficile en raison de l'absence d'accès aux informations financières par les chercheurs (Perret & Morlaix, 2013).

Il n'est pas illusoire de penser *a priori* que des enseignants impliqués dans des dispositifs de soutien et d'accompagnement pourraient chercher à connaître les effets de leurs actions. Et ce pour deux raisons. D'une part pour interroger leurs effets positifs ou négatifs sur l'acquisition et la restitution par les étudiants de connaissances et compétences. D'autre part, dans le but d'obtenir des données pour analyser leurs actions en vue de les conforter ou de les améliorer car, comme Salmon *et al.* (2009) le rappellent, les enseignants-chercheurs jouent bien souvent un rôle majeur dans l'amélioration et le renouvellement des dispositifs. Mais plusieurs travaux (Perret, 2014 ; Perret, Berthaud et Demougeot-Lebel, 2017) soulignent les difficultés des enseignants-chercheurs à

³⁴ Il convient de noter que les étudiants « motivés » qui sont plus présents dans les dispositifs, sont également ceux chez qui la motivation va jouer un rôle positif pour les performances universitaires.

appréhender la question de l'efficacité des dispositifs de soutien à la réussite, qu'ils ont pourtant construits et qu'ils animent, même dans un contexte de forte présence de demande d'autoévaluation par l'institution. Au-delà de l'absence de transmission des acquis de l'expérience par les pionniers à leurs collègues reprenant les dispositifs, il est apparu que les déclarations des enseignants-chercheurs sur les effets avancés de leurs dispositifs ne s'appuient pas toujours sur des mesures objectives, que peu tentent de mesurer les acquis des étudiants et que nombre avouent leur méconnaissance des effets des dispositifs. De plus, les points de vue des enseignants-chercheurs sur les effets d'un même dispositif peuvent être divergents entre des filières. Ils peuvent en outre, être différents de ceux des étudiants, comme l'a montré une recherche sur les enseignants-référents dans une filière (Perret, Pichon & Berthaud, 2012). Même lorsqu'une action est jugée favorable aux étudiants, les enseignants-chercheurs peuvent ainsi ne pas exposer les mêmes aspects positifs d'une filière à une autre et tendent à exposer rarement des effets négatifs (Perret, 2014). D'autres travaux soulignent l'effet des croyances des étudiants. Les tutorés sont par exemple plus convaincus de l'apport du tutorat dans la réussite que les non tutorés et s'engagent également dans ces dispositifs pour différentes raisons (Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013 ; Pourcelot & Ben Abid-Zarrouk, 2016) : un recours au tutorat pour se perfectionner et accroître ses chances de réussite, et/ou un but d'apprentissage du métier d'étudiant via l'acquisition de méthodes.

Les apports critiques de ces différentes recherches montrent la nécessité de dépasser des analyses des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante basées sur les seules perceptions des acteurs. Nombre de travaux s'intéressant aux effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante se focalisent sur les performances des étudiants aux examens, alors que d'autres mesures de la réussite sont possibles. À cet égard, Perret & Morlaix (2013) invitent à la lecture prudente des seuls taux de réussite à l'issue d'un ou plusieurs dispositifs d'aide à la réussite ou pour estimer l'impact, à l'échelle d'un établissement, d'un système de soutien aux étudiants, compte tenu des modifications rapides des publics étudiants, de l'hétérogénéité des dispositifs proposés et de leurs modifications. Ne pas pouvoir mesurer l'impact immédiat en termes de réussite sur les étudiants est très frustrant, mais les mesures d'efficacité ne peuvent être faites sur la seule base de la comparaison de taux de réussite. La difficulté de l'examen des effets des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite réside notamment dans leur hétérogénéité : c'est autant de dispositifs d'évaluation qu'il faut développer en tenant compte des profils des étudiants, des participations, des motivations étudiantes et enseignantes comme des modalités pédagogiques et organisationnelles déployées etc. Ainsi, à titre d'exemple, il est utile de préciser que si des travaux ont pu montrer une amélioration des indicateurs de réussite avec le tutorat (les étudiants participants ayant de meilleurs résultats), la portée de ces comparaisons a été fortement relativisée par la prise en compte du niveau des étudiants (via leur réussite aux premiers examens de l'année dits partiels de janvier) puisque seuls les étudiants moyens tiraient profit du tutorat (Danner, 2000). En parallèle, la révélation des profils spécifiques des étudiants suivant les séances de tutorat (Fornasieri *et al.*, 2003) a également remis en cause toutes les recherches sur l'efficacité du tutorat : elles se heurtent aux différences de profils des étudiants participants et non participants. Il n'existe donc pas actuellement de consensus sur les effets du tutorat : la prise en compte du passé scolaire des étudiants est venue en effet nier les effets positifs initialement relevés (Michaut, 2003).

Le seul recours à ces taux de réussite ne peut pas être utilisé comme signal d'une efficacité ou d'une inefficacité d'un dispositif. Il convient donc d'examiner avec intérêt mais prudence les résultats de praticiens ou de chercheurs reposant sur une analyse comparée des taux de réussite, faisant fi des

profils différenciés des étudiants impliqués ou non dans des dispositifs (Cannard *et al*, 2012 ; Ben Abid-Zarrouk & Weisser, 2013 ; Poucelot & Ben Abid-Zarrouk, 2016), comme le reconnaît lui-même Coulon (1999) à propos des effets de la méthodologie du travail documentaire sur la réussite en 1^{re} année. Chercher à s’affranchir de ces taux bruts est nécessaire pour connaître les effets des dispositifs d’aide à la réussite étudiante. Par ailleurs, si les effets sur les notes et les examens sont les plus abordables actuellement pour appréhender la réussite des étudiants, d’autres manières d’appréhender la réussite étudiante sont également possibles. À titre d’illustration, de manière récente, Perret et Henry (2018) ont proposé des analyses des parcours étudiants au sein d’une université en mobilisant le système interne de gestion des inscriptions et des examens d’une université pour appréhender les effets d’un dispositif de réorientation et de sa disparition.

C. Quel bilan pour la mesure des effets des dispositifs institutionnels sur la réussite étudiante ?

Les notions d’ « échec » et de « réussite » à l’université sont souvent critiquées par la recherche et considérées comme floues, institutionnelles et utilisées pour des enjeux politiques (Millet, 2012). En effet, l’ampleur de l’échec, de la réussite et de l’abandon dans l’enseignement supérieur dépend fortement des indicateurs retenus (Michaut, 2012). À titre d’exemple, un échec aux examens de licence peut être aussi synonyme d’une réorientation favorable et le gage d’une insertion professionnelle réussie. Jusqu’à présent, les études des effets sur la réussite étudiante s’attachent seulement à examiner les performances aux examens des étudiants de 1^{re} année de licence. Au-delà des difficultés d’évaluer rigoureusement et quantitativement l’impact de certaines démarches pédagogiques, rapportées par Closset et Delfoge (2011), des recherches belges et françaises s’accordent sur le fait qu’avec l’arrivée de nouveaux étudiants, la réussite ne s’est pas améliorée malgré l’introduction de nouveaux dispositifs pour les étudiants (Parmentier, 2011 ; Morlaix & Perret, 2013 ; Perret, Berthaud & Benoist, 2013). Une série de recherches de l’IREDU soulignent aussi des effets différenciés de différents types de dispositif de soutien selon les publics étudiants (Perret & Morlaix, 2014). Les travaux réalisés par Morlaix & Perret (2013 & 2014) pointent aussi un autre constat important : la multiplication des actions semble préjudiciable à nombre d’étudiants, exception faite des bacheliers scientifiques. Si bien que les auteures se demandent si cette multiplication des actions de soutien ne finit pas par décourager certains étudiants et par jouer « *un rôle de sélection des étudiants, renvoyant ainsi aux notions de « filtr » (Arrow, 1973) joué par l’université française (Gamel, 2000)* », renvoyant alors à « *un effet opposé à celui espéré d’accompagnement des jeunes les plus en difficultés vers la réussite* ».

Une série de recherches de l’IREDU réalisées pour des dispositifs variés³⁵ arrivent aux mêmes conclusions : elles montrent toutes une amélioration des apprentissages et des résultats aux examens pour les plus faibles, sans toutefois leur permettre de réussir leurs examens. Tout se passe comme si ces dispositifs jouaient « *un rôle d’amortisseur* » pour certains étudiants (dont les bacheliers technologiques et professionnels, étudiants ayant de faibles acquis en début d’année) sans pour autant permettre à ces étudiants de réussir leur premier semestre. En outre, les étudiants dont on peut augurer d’un niveau initial plus favorable, peuvent finalement ne pas tirer profit d’un dispositif (aucun effet sur leur réussite aux examens voire des effets négatifs) ou au contraire tirer

³⁵ Dispositifs de remédiation, obligatoire ou volontaire avec une sélection ou une recommandation forte par les enseignants (Perret, Berthaud & Benoist, 2013), dispositif de renforcement linguistique en langue (Perret & Berthaud, 2015a) ou encore de modules de remise à niveau disciplinaire en sciences et de révisions intersessions (Perret & Berthaud 2015b).

profit plus que les autres étudiants d'un dispositif. C'est donc bien ici un nouveau constat qui est établi concernant les rendements variés des programmes de soutien pour les étudiants ayant traditionnellement les plus fortes chances de réussite dans une filière. Les bénéfices de la participation à un dispositif d'aide aux révisions à plus long terme, c'est-à-dire l'année suivant la participation, où les étudiants participant aux dispositifs ont une plus forte réussite, ont fait l'objet de deux recherches. Ces deux recherches font apparaître des résultats divergents (Declercq *et al.*, 2018 ; Perret, Pichon & Berthaud, 2014). Si l'introduction d'un dispositif de soutien peut venir modifier les différences de réussite entre filières, les conclusions de la recherche actuelle soulignent le poids décisif du passé scolaire dans les performances aux examens : les dispositifs n'arrivent pas à compenser l'influence de l'origine scolaire.

Ces mêmes travaux de l'IREDU sur les effets des dispositifs PRL pointent également un résultat jusque-là ignoré, à savoir la diminution des risques d'abandon des étudiants les plus faibles en 1^{re} année (Perret et Morlaix, 2012 ; Perret, Berthaud et Benoist, 2013 ; Perret, Berthaud & Pichon, 2014). Ce résultat confirme celui noté dans d'autres contextes, comme au Canada où l'introduction de dispositifs d'aides à l'insertion et à la réussite des étudiants en difficulté apparaît également comme un facteur favorisant la rétention des étudiants dans l'enseignement supérieur (Fontaine & Peters, 2012). Ce maintien en première année d'une partie des étudiants les plus faibles est-il favorable à leur réussite après plusieurs années ? Seul le développement de recherches sur les parcours étudiants pourra apporter des réponses. Mais encore, cette nouvelle persévérance n'est pas sans poser de question sur l'accompagnement de ces étudiants : leur survie en licence est-elle dépendante d'actions d'accompagnement spécifique durant toutes les années de licence ou peut-elle se réaliser sans cette béquille ? Ces interrogations ne peuvent pas être élucidées car la réussite en licence n'est pas seulement inhérente à la réussite de la L1. Or, peu de recherches se sont attelées aux abandons après la première année à l'université. D'un point de vue des institutions universitaires, la réduction de ces abandons n'est également pas à éluder car la présence aux examens d'étudiants (effet positif de cette réduction des risques d'abandon) réussissant peu impactent les taux de réussite (effet négatif de la présence aux examens d'étudiants ne réussissant pas).

Le rapport Demuyne rappelait en 2011 qu'au sein de l'université française, « les réorientations sont nombreuses mais elles restent le fait d'étudiants livrés à eux-mêmes, condamnés à retrouver leur chemin dans le maquis de notre enseignement supérieur ». Le rapport encourageait la mise en œuvre de dispositifs visant à accompagner les étudiants. Dans les faits, des universités françaises ont mis en place des dispositifs collectifs (pour exemple, à l'université de Bretagne Occidentale (O2 - Objectif Orientation), à Limoges (projet RE/agir), à Nancy (DU passerelle), mais aussi à Bordeaux, Mulhouse.... Le comité de suivi de la licence (2011) comptabilisait aussi plus 70 universités proposant des dispositifs de réorientation pour leurs étudiants. Peu de ces dispositifs ont fait, à notre connaissance, l'objet de travaux de recherche en France. On trouve en revanche ceux-ci dans les universités étrangères qui développent depuis plusieurs années des « dispositifs relais ». Concernant l'un de ces dispositifs ayant fait l'objet d'un suivi longitudinal pendant 12 ans, Cattonar et Verwaerde (2015) soulignent les effets positifs déclarés par les étudiants sur leur parcours académique ou professionnel mais aussi sur le sentiment d'avoir pu répondre à des questions telles que « *qui suis-je ? Qu'ai-je envie de faire de ma vie ? Sur quelles valeurs souhaite-je m'appuyer ? Etc.* ». Entrés volontairement dans le dispositif, les étudiants participants souhaitaient avant tout y (re) construire un projet de formation ou professionnel pour plus de 70 % d'entre eux, prendre un temps de recul et

rester actifs pour plus de deux tiers d'entre eux, et enfin être soutenus et réfléchir sur eux-mêmes pour un peu plus de la moitié. Au final, les auteures constatent que près de 95 % des étudiants participant au dispositif déclarent avoir repris des études et que plus de 4 étudiants sur 5 ont mis en œuvre le projet développé au cours de la formation. Les auteures soulignent le caractère central de la reprise de confiance en soi, qui est aussi mis en avant par Dozot, Piret et Romainville (2012) dans un autre dispositif similaire de réorientation étudié depuis 2017, estime de soi dont ils rappellent le lien avec la persévérance et la réussite académiques (« *Une estime de soi haute est associée à la persistance, la performance, de plus hautes aspirations au niveau des choix d'études...* »). Toutes ces recherches sont conduites auprès d'étudiants qui réalisent à un moment de leur parcours que leur choix initial de formation doit être réinterrogé. Une recherche de l'IREDU sur les effets d'un dispositif de réorientation à destination des étudiants exclus de la première année des études médicales (PACES) à l'issue des premiers examens de l'année conduite à l'échelle d'une université auprès de 6 cohortes (Perret & Henry, 2019) apporte une nouvelle perspective aux constats sur la mobilisation des dispositifs de soutien. Cette recherche montre en effet que, lorsqu'il s'agit d'opter sur les suites possibles de cette réorientation contrainte, les étudiants mieux dotés scolairement, en particulier les garçons, ont fait le choix d'une réorientation immédiate dans une autre filière, tandis que les étudiants boursiers utilisent le dispositif de réorientation proposé. Ce résultat réinterroge les effets du dispositif, y compris potentiellement contre-productifs : il pourrait occulter pour certains étudiants boursiers la possibilité de se réorienter le plus rapidement possible dans une autre filière. À l'image des autres travaux, participer à ce dispositif et non quitter l'université durant un semestre garantit les chances de persévérance dans l'établissement, au moins dans les trois ans qui suivent l'exclusion des études de santé.

L'analyse de la disparition de ce dispositif sur les choix des étudiants (Perret & Henry, 2018b) montre que la fin du dispositif institutionnel se traduit par un accroissement des sorties de l'université après l'échec. Les possibilités de passerelles directes vers d'autres filières ne compensent pas la disparition du dispositif dédié à la reconstruction d'un projet. De plus, la suppression de ce dispositif semble affecter plus particulièrement les femmes, ces dernières étant alors moins nombreuses à se réinscrire dans l'établissement l'année suivant un échec en PACES. Cette suppression affecte également les parcours des étudiants ayant eu une mention au baccalauréat : ils possèdent une probabilité plus élevée par rapport à leurs prédécesseurs de quitter l'établissement, alors qu'ils étaient de ceux qui rebondissaient le plus, grâce au dispositif, vers un semestre dans une autre filière dès l'année de PACES. Si la disparition du dispositif de réorientation a des effets sur le maintien de l'engagement dans une formation au second semestre, elle en a également sur la réinscription des étudiants l'année suivant la PACES.

Au-delà des dispositifs institutionnels d'aide à la réussite étudiante, les étudiants peuvent bénéficier d'autres formes de soutien, qui sont jusqu'à présent peu évaluées. Aucune recherche scientifique ne s'est attelée à l'étude des rôles des structures privées d'accompagnement et de soutien scolaires payés par les familles (notamment pour les concours de la PACES). Les effets en termes de réussite aux examens des dispositifs d'aide à la réussite via des outils numériques dans certaines universités françaises (tests d'acquis avec remédiation, MOOC, etc.) ne font pas non plus, l'objet de publications. Le développement du numérique peut sembler être utile pour les apprentissages à l'université (Karsenti et Bugman, 2017). En France, les outils numériques semblent cependant assez peu mobilisés par les étudiants (Roselli, Chauvac et Jmel, 2016) et ont des effets contrastés et mitigés sur la réussite académique (Michaut et Roche, 2017).

7. Les sites délocalisés : un atout en faveur de la réussite ?

Christine Guégnard (IREDU, Céreq) & Carine Érard (IREDU)

Analyser les conditions locales d'études est d'importance : en 2013, la France compte 145 sites universitaires qui se répartissent en 45 sièges d'universités³⁶ et une centaine de délocalisations. Actuellement, le paysage de l'enseignement supérieur et de la recherche est marqué par un profond mouvement avec 25 regroupements universitaires et scientifiques. Or, les statistiques nationales ou régionales masquent souvent la réalité des disparités territoriales.

A. Des effets de site récurrents dans l'explication de la réussite

Parmi les cinq grands piliers déterminants de la réussite universitaire, aux côtés des caractéristiques socio-démographiques des étudiants³⁷, de leur scolarité antérieure, des manières d'étudier et de leurs conditions de vie, le contexte est parfois identifié (Landrier, Cordazzo, Guégnard, 2016). Toutefois, nombre de travaux privilégient les parcours scolaires antérieurs pour expliquer la réussite et l'échec, et très peu s'attachent aux effets de contexte, et notamment aux impacts de l'ancrage territorial des universités sur la composition sociale des étudiants et sur leurs trajectoires d'études.

Pourtant quelques recherches montrent les effets de site non négligeables en matière de réussite, même s'ils sont variables selon les filières, sans toutefois avoir de conséquence mécanique sur la réussite des étudiants³⁸. Ainsi, les travaux d'Éric Bernet (2009) sur la filière administration économique et sociale (à Dijon et au Creusot) concluent aussi à une meilleure réussite des étudiants du site délocalisé. Une recherche plus ancienne menée en Bourgogne cette fois sur la filière Droit (à Dijon et à Nevers) souligne un effet plutôt négatif de l'antenne délocalisée de Nevers sur la réussite en première année mais les étudiants délocalisés ont « toutes choses égales par ailleurs » quasiment les mêmes probabilités d'obtenir le Deug en deux ou trois ans (Bourdon *et al.*, 1994).

Les travaux de Georges Felouzis (2001) réalisés en Aquitaine confirment que le site d'études joue de manière significative, à caractéristiques équivalentes des étudiants : pour la réussite en deux ans, l'antenne de Périgueux est la plus favorable devant Agen et Bordeaux, et pour la réussite au Deug sur le plus long terme (après trois ou quatre inscriptions), le site de Périgueux est toujours plus favorable mais Bordeaux devance l'antenne d'Agen. Il semble que « *La clé de compréhension des effets de site se trouve dans la capacité des enseignants à se mobiliser dans la réussite de leurs étudiants* » (Felouzis, 2001) et plus particulièrement ceux qui ont en charge l'organisation du site délocalisé. Dans des travaux précédents (suivi de 7 000 étudiants en droit, géographie et sciences de la matière entrés en 1992 en première année), Georges Felouzis montre que les inégalités locales de réussite s'observent dans deux disciplines (droit et géographie), mais pas en sciences de la matière.

Les différences de résultats observées entre universités s'expliquent largement par la composition sociale et scolaire de leur public étudiant et par leurs organisations pédagogiques. Autre exemple, pour expliciter la meilleure réussite des étudiants de la filière AES dans l'une des deux universités parisiennes étudiées, Nicourd *et al.* (2011) avancent l'hypothèse d'une organisation pédagogique

³⁶ Cf. Labadie, 2014.

³⁷ Les termes étudiants... sont pris au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et masculin.

³⁸ Cf. Bourdon *et al.*, 1994 ; Felouzis, 2001, 2006 ; Michaut, 2005 ; Bernet, 2009.

fournissant des supports de socialisation nécessaires aux étudiants d'origine populaire pour s'inscrire dans leur « carrière d'étudiant ». En favorisant la mixité sociale et en encourageant le travail en groupe, cette organisation permet d'élargir leur horizon culturel et leurs aspirations professionnelles, mais aussi d'acquérir une certaine aisance au niveau de l'expression écrite, domaine dans lequel les étudiants d'origine populaire déclaraient éprouver des difficultés. Le contexte institutionnel et territorial joue pleinement selon Stéphane Beaud et Fabien Truong (2015), notamment pour l'intégration dans un collectif d'alliés, groupe de pairs de taille moyenne qui permet de décrypter aussi les impératifs du travail académique. Une université de proximité contribue à une démocratisation dont les effets peuvent être à double détente (Faure, 2009) : la réduction des inégalités semble effective grâce à la poursuite d'études supérieures de jeunes qui, sans elle, n'auraient pas engagé un cursus universitaire, mais à terme, elle ne permet pas toujours une mobilité sociale ascendante (Beaud, 2003 ; Faure, 2009).

B. Les enseignements d'une recherche récente menée à l'Université de Bourgogne

Une recherche récente menée par Carine Énard, Christine Guénard et Jake Murdoch (2016, 2018) invite à réfléchir au rôle que peut jouer le territoire *via* les politiques de délocalisation sur l'accueil et l'accompagnement des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'université. Le cas des étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) offre cette opportunité. En effet, la formation STAPS est offerte en Bourgogne sur deux campus : à Dijon, siège de l'université, et au Creusot dans le cadre d'une politique régionale de délocalisation afin de faciliter la poursuite d'études supérieures des jeunes, notamment d'origine populaire³⁹. Le centre universitaire de Condorcet créé en 1991 au Creusot a ouvert le Deug STAPS en 1997 et accueille actuellement les étudiants en première et deuxième années de licence. Au moment de notre étude, l'antenne du Creusot compte environ 1 000 étudiants (inscrits en AES, STAPS et dans quatre disciplines en IUT) alors que Dijon accueille près de 22 000 étudiants dans la capitale régionale⁴⁰. La promotion de première année STAPS y est nettement plus réduite, avec une centaine d'étudiants (soit un tiers environ de l'effectif dijonnais).

Les résultats de fin de première année de licence en 2013 à l'université de Bourgogne révèlent un succès global aux examens de 46 %⁴¹, chiffre proche de celui des étudiants en STAPS, mais avec une réussite plus importante au Creusot (52 % *versus* 40 % à Dijon). Les étudiants en STAPS de l'antenne du Creusot, site délocalisé, sont donc plus nombreux à être admis en deuxième année de licence que ceux inscrits à Dijon. Or, ce passage ne s'explique ni par un recrutement sexuellement différencié, ni par une structure sociale singulière, ni par la composition scolaire, ni même par des investissements sportifs extra-universitaires notoirement différents. Contre toute attente sociologique (moins de bacheliers scientifiques, plus de boursiers, moins d'investissement studieux...), les étudiants du Creusot, à caractéristiques équivalentes⁴², sont plus fréquemment en situation de réussite. Les

³⁹ Le Creusot, ancienne ville minière industrielle de Saône-et-Loire, est située à 150 km de Dijon, capitale de la Bourgogne et siège de l'université.

⁴⁰ Actuellement, la filière STAPS offre un seul parcours au Creusot à partir de la 3^e année (L3 licence professionnelle Développement et gestion des activités physiques artistiques dans les arts vivants), les autres spécialités se trouvent sur le campus de Dijon.

⁴¹ Hors première année commune aux études de santé (Paces).

⁴² Différents modèles de régression logistique ont été réalisés (avec pour variables explicatives : site, sexe, âge, type de baccalauréat, mention, résidence, boursier, origine sociale, travail studieux, activité salariée, investissement sportif, capital sportif, avis APB, raison d'étudier).

auteurs (Érard, Guégnard, 2018) montrent un effet de site particulièrement saillant, avec un lieu d'étude qui influe positivement et de manière très significative sur la réussite en première année mais aussi l'année suivante. L'admission linéaire en 3^e année de STAPS (et obtention du Deug⁴³) concerne 38 % des étudiants au Creusot et 30 % sur Dijon⁴⁴ et en incluant la session de rattrapage, les chiffres sont respectivement de 43 % et 36 %.

Au fil des rentrées universitaires (depuis 2009), la réussite en STAPS de l'antenne du Creusot, est toujours supérieure à celle de Dijon en première année, ne pouvait laisser indifférent, notamment parce que les enseignements, identiques, sont assurés par les mêmes enseignants qu'à Dijon, exception faite de quelques enseignements de pratiques, de l'anglais et de l'informatique. Les maquettes sont identiques, tout comme les sujets d'examens et les enseignants pour une grande partie des matières qu'ils enseignent et corrigent, limitant les distorsions potentielles en matière d'évaluation. En étudiant cette différence de réussite (au sens de validation de la première année) sous un angle plus qualitatif et centré sur les conditions de vie des étudiants, une hypothèse forte s'est alors dégagée : celle du poids d'une logique de proximité dans l'encadrement.

Non sans lien avec une différence d'effectif et d'aire géographique de recrutement⁴⁵, le suivi des étudiants apparaît plus personnalisé (sous forme d'entretien individualisé, de proximité relationnelle, etc.) conduisant à un fonctionnement proche de la structure lycée (Felouzis, 2001). Ce constat est ressenti par les étudiants eux-mêmes en lien avec un attachement local souvent marqué chez les inscrits dans une antenne, comme le relève Laurence Faure (2009). La mise en place des dispositifs pédagogiques destinés à l'amélioration de la réussite au Creusot favorise la proximité interpersonnelle entre étudiants et avec l'équipe enseignante elle-même resserrée (par son effectif, son fonctionnement, son recrutement parmi les enseignants certifiés ou agrégés de l'enseignement secondaire exclusivement). Ainsi, le Plan Réussite en Licence est mené par l'équipe enseignante de l'antenne quand à Dijon, il est assumé par les enseignants aux statuts variables (allant de certifiés à enseignants-chercheurs) dans leur propre matière. Au Creusot, le tutorat est assuré par un « *bon étudiant* » de deuxième année de l'antenne et non pas un étudiant de master.

Ces deux dispositifs présentent le point commun de s'appuyer/produire des effets de proximité interrelationnelle⁴⁶, auxquels s'ajoutent les relations que nouent les étudiants entre eux (sociabilité également repérée par Nicourd *et al.*, 2011) et qui se trouvent renforcés par l'équipe pédagogique par trois vecteurs au moins. Le premier réside dans la constitution de groupes de TD sur une base affinitaire d'ordre pratique (de déplacement vers les installations sportives). Cette proximité est également accentuée par un personnel dédié à la qualité de vie des étudiants. Par sa présence, sa

⁴³ Diplôme d'études universitaires générales : ce diplôme est d'importance pour les étudiants de STAPS car cela leur permet d'avoir l'équivalence du BAFA et d'obtenir une carte professionnelle dans le domaine du sport.

⁴⁴ Ces chiffres, proches de la moyenne nationale, sont calculés par rapport aux inscrits en 1^{re} année de STAPS en 2012-2013 et sont à relativiser car ne sont pas comptabilisées les réussites en dehors de la filière comme par exemple en DEUST. Au regard des inscriptions de l'année 2014, près de 30 % des jeunes ne sont pas réinscrits à l'université de Bourgogne sur les deux campus. Ces départs ne sont pas toujours synonymes d'échec puisque 6 étudiants avaient validé leur 1^{re} année et d'autres ont été reçus aux concours de gendarme ou de pompier. Des enquêtes menées dans d'autres universités montrent que parmi le tiers des sortants après une première inscription, les deux tiers poursuivent des études dans d'autres établissements scolaires.

⁴⁵ En lien avec la sectorisation des inscriptions, les recrutements géographiques sont circonscrits à deux départements de la région Bourgogne. De ce fait, le Creusot est un site de proximité avec 87 % de bacheliers originaires de Saône-et-Loire (6 % de la Nièvre, 3 % de Côte-d'Or...) alors que Dijon accueille des bacheliers venant pour moitié de la Côte-d'Or, 20 % de l'Yonne (5 % de Saône-et-Loire...).

⁴⁶ À l'inverse des universités massifiées qui fonctionnent davantage sur l'anonymat (Felouzis, 2001).

proximité et son souci en faveur des conditions de vie des jeunes du point de vue de leurs activités associatives et culturelles, il apparaît au cœur de la vie estudiantine au Creusot. À Dijon, si cette préoccupation en faveur de la qualité de vie est également bien présente, elle est symboliquement plus lointaine, attachée à une vice-présidence. Enfin, la présence d'une bibliothèque qui jouxte les bâtiments où se déroulent une grande partie de leurs enseignements (en dehors de quelques pratiques sportives qui ont lieu dans des installations plus éloignées) contribue à offrir un espace de sociabilité entre étudiants, évoqué par le responsable de la première année et les étudiants interrogés. Autant d'éléments qui soutiennent la constitution d'un réseau d'interrelations entre étudiants, favorisent l'intégration universitaire et façonnent progressivement leur culture étudiante de par une « *alchimie de relations sociales* » (Felouzis, 2001).

Plus intéressant encore est ce qui ressort du suivi longitudinal de ces étudiants : l'effet de site perdure en deuxième année (Erard & Guénard, 2018). En effet, les taux de réussite en fin de 2^e année restent supérieurs au Creusot, non seulement de manière linéaire, c'est-à-dire pour des jeunes qui obtiennent le Deug en deux ans dès la première session, mais aussi lors de la session de rattrapage. À noter que les moyennes générales en L2 STAPS sont très proches avec un léger avantage sur Dijon : 11,37 *versus* 11,21 au Creusot. Il en est de même pour la moyenne générale des redoublants en 1^{re} année : 9,81 *versus* 9,12 au Creusot. Par ailleurs, les régressions logistiques (effectuées séparément pour chacun des sites, en contrôlant les caractéristiques individuelles des jeunes) montrent que, à caractéristiques équivalentes, un jeune du Creusot a deux fois plus de chances d'obtenir son Deug en deux ans par rapport à un étudiant de Dijon et ce sont globalement les mêmes facteurs qui jouent en faveur de la réussite des étudiants (à l'exception de la profession des parents et du travail salarié). L'ensemble de ces résultats indique ainsi un effet territoire qui perdure, avec un effet décisif en première année, à l'arrivée à l'université, dans un contexte de proximité très clairement identifié et mis en avant par les étudiants eux-mêmes (Érard, Guénard, 2018).

C. La dimension territoriale de la réussite : entre effets et possibles débats

Bon nombre de travaux sur les mondes étudiants privilégient les parcours scolaires antérieurs pour expliquer la réussite ou l'échec, laissant au second plan les effets de contexte. Or, tous ces éléments de contexte, liés aux conditions de vie des étudiants et facteurs de succès, notamment la proximité, effets de groupes, échanges avec les pairs et les enseignants, activités de socialisation, mobilisation des enseignants... sont mis en exergue dans nombre d'universités ou de campus délocalisés.

La recherche menée par l'IREDU conforte l'intérêt de la prise en compte de la dimension territoriale pour l'étude de l'accueil, de l'accompagnement et de la réussite des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'université. En effet, le cas des STAPS de l'université de Bourgogne (Dijon/Le Creusot) interroge parce qu'il révèle une meilleure réussite à l'antenne délocalisée contre toute attente sociologique. Un contre-exemple assez probant se présente ici puisque cette filière STAPS était accessible de droit après obtention d'un baccalauréat, ne faisant l'objet ni d'une sélection à l'entrée, ni d'une capacité d'accueil, ni d'un tirage au sort au moment de l'enquête. Ainsi, sans aucune sélection et à caractéristiques individuelles identiques (voire moins favorables), les jeunes réussissent davantage au Creusot non seulement la première année, mais aussi l'année suivante. Cet effet de site apparaît lié à une logique de proximité et d'échanges avec les enseignants et les pairs, et produit par une série de facteurs d'ordre organisationnels et pédagogiques qui contribuent à prolonger une logique de lycée (Felouzis, 2001) et ainsi à « secondariser » la formation pour faciliter

la transition du lycée à l'université. Cette « secondarisation » de la formation n'est donc pas sans effet, non sans susciter des débats quant aux conditions d'une université démocratique et démocratisée.

Références bibliographiques

- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), 601-621.
- Alava, S. (1999). Médiation(s) et métier d'étudiant. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF)*, (1), 8-15.
- Alava, S., & Clanet, J. (2000). Éléments pour une meilleure connaissance des pratiques tutorales: regards croisés sur la fonction de tuteur. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 545.
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2016). L'effet des soft-skills sur la rémunération des diplômés. *Net.doc*, (149).
- Albandea, I., & Giret, J.-F. (2018). The effect of soft skills on French post-secondary graduates' earnings. *International Journal of Manpower*, 39(6), 782-799.
- Albero, B., & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Education et formation*, (296), 13-32.
- Annoot, E. (1998). Tutorat et ressources éducatives: La question étudiante. *Perspectives Documentaires en Education*, (43), 59-72.
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou « le temps suspendu ». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- Annoot, E. (2004). *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer*. Paris: L'Harmattan.
- Annoot, E. (2012). *La réussite à l'université : Du tutorat au plan licence*. De Boeck.
- Arrow, K. J. (1973). Higher education as a filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Aschieri, G. (2013). Les inégalités dans l'enseignement supérieur. *Le français aujourd'hui*, (183), 51-59.
- Astin, A. W. (1999). « Involvement in Learning » Revisited: Lessons We Have Learned. *Journal of College Student Development*, 40(5), 587-598.
- Barrera, M. (1981). Social Support in the Adjustment of Pregnant Adolescents: Assessment Issues. In B. H. Gottlieb (Éd.), *Social Networks and Social Support*. Beverly Hills CA: Sage.
- Bean, J. P. (1983). The Application of a Model of Turnover in Work Organizations to the Student Attrition Process. *The Review of Higher Education*, 6(2), 129-148.
- Beaud, S. (1997). Un temps élastique. Etudiants des « cités » et examens universitaires. *Terrain*, (29), 43-58.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac.. et après ?* Paris: La Découverte.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (2001). Les « bacs pro » à l'université. Récit d'une impasse. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 87-95.
- Beaud, S., & Truong, F. (2015). Tous dans le « supérieur » ?.. *Regards croisés sur l'économie*, (16), 10-26.

- Beaupère, N., & Grunfeld, M. (2012). Motifs d'arrêt des études avant la licence : une approche à partir de récits d'anciens étudiants. *Relief*, (36), 73-81.
- Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, 45(3), 55-76.
- Bédard, D., & Viau, R. (2001). Le profil d'apprentissage des étudiantes et des étudiants de l'université de Sherbrooke. Sherbrooke : Vice-rectorat à l'enseignement.
- Bedin, V. (Éd.). (2009). *L'évaluation à l'université : Evaluer ou conseiller ?* Rennes: PU Rennes.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2016). Travailler tout au long de ses études : comment l'activité salariée structure-t-elle les parcours d'études dans l'enseignement supérieur ? In M. Baslé & al., *Les transitions professionnelles tout au long de la vie. Nouveaux regards, nouveaux sens, nouvelles temporalités ? XXIII èmes journées d'étude sur les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Dec 2016, Rennes, France* (p. 333-345). Marseille : CEREQ.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2018). Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université. *Education et sociétés*, (41), 7-25.
- Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., & Solaux, G. (2019). *Salariat étudiant, parcours universitaires et conditions de vie*. Paris : La documentation française, 98 p.
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2004). Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle ? *Economie et statistique*, 378(1), 55-83.
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2016). Le rôle de l'activité salariée dans le budget des étudiants. In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, *Les vies étudiantes* (p. 47-57). Paris: La documentation française.
- Béduwé, C., & Giret, J.-F. (2017). Le travail salarié des étudiants en France. In T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane, & V. Mora, *20 ans d'enquête génération*. Marseille: CEREQ.
- Béduwé, C., & Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi*, (138), 59-77.
- Beffy, M., Fougère, D., & Maurel, A. (2009). L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires. *Economie et statistique*, 422(1), 31-50.
- Beffy, M., Fougère, D., & Maurel, A. (2013). The Effect of College Employment on Graduation: Evidence from France. *Discussion papers*, (9565). Consulté à l'adresse
- Belghith, F. (2015). L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés. *OVE Infos*, (30), 16 p.
- Belghith, F. (2016). Des étudiants atypiques ? Les bacheliers technologiques et professionnels dans l'enseignement supérieur. In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, *Les vies étudiantes* (p. 249-262). Paris: La documentation française.
- Belghith, F., & Ferry, O. (2015). *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013 : intégration et engagement associatif et syndical*.
- Bellier, S. (2000). Compétence comportementale : appellation non contrôlée. In S. Bellier, *Compétences en action* (p. 125-135). Paris: Liaisons.
- Ben Abid-Zarrouk, S., & Weisser, M. (2013). Efficacité du tutorat et étude des profils « efficaces » des tutorés. *Recherches en éducation*, (16), 90-104.

- Berger, J. B., & Milem, J. F. (1999). The Role of Student Involvement and Perceptions of Integration in a Causal Model of Student Persistence. *Research in Higher Education*, 40(6), 641-664.
- Bernard, P.-Y., & Troger, V. (2012). La réforme du baccalauréat professionnel en trois ans ou l'appropriation d'une politique éducative par les familles populaires ? *Education et sociétés*, (30), 131-143.
- Bernet, E. (2009). Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants ? Le cas de la filière AES au Creusot. *Carrefours de l'éducation*, (27), 131-152.
- Berthaud, J. (2017). *Intégration sociale des étudiants à l'université et développement de compétences sociales* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne-Franche Comté, Dijon.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Bireaud, A. (1990). Pédagogie et méthodes pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, (91), 13-23.
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. *Sociologie*, 2(3), 225-242.
- Bodin, R., & Orange, S. (2015). Le réformisme conservateur. Examen de quelques paradoxes des analyses et des réformes contemporaines de l'enseignement supérieur. *Regards croisés sur l'économie*, (16), 218-232.
- Body, K. M.-D. (2014). *Étude micro-économétrique de l'impact du travail salarié étudiant sur la réussite à l'université* (Thèse en sciences économiques). Université de Poitiers, Poitiers.
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F. (2014). Does student employment really impact academic achievement? The case of France. *Applied Economics*, 46(25), 3061-3073.
- Body, K. M.-D., Bonnal, L., & Giret, J.-F.. (2017). Mesurer l'effet du travail salarié sur la réussite : une analyse statistique sur les étudiants d'une université française. *Mesure et évaluation en éducation, à paraître*.
- Bonnet, M. (1997). Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités. *Les Annales de la recherche urbaine*, 77(1), 63-71.
- Borras, I. (2011). Le tutorat à l'université. Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? *Bref du Céreq*, (290).
- Boujut, É., & Bruchon-Schweitzer, M. (2007). Rôle de certains facteurs psychosociaux dans la réussite universitaire d'étudiants de première année. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 157-177.
- Bourdon, F., Rapiiau, M.-T., Duru-Bellat, M., Jarousse, J.-P., & Peyron, C. (1994). Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers. *Les Annales de la recherche urbaine*, 62(1), 100-112.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling In Capitalist America: Educational Reform And The Contradictions Of Economic Life* (New edition). New York, N. Y: Basic Books.
- Bowles, S., Gintis, H., & Osborne, M. (2001). Incentive-Enhancing Preferences: Personality, Behavior, and Earnings. *American Economic Review*, 91(2), 155-158.

- Boyer, R. (2000). L'entrée à l'université. In *La socialisation des étudiants débutants: expériences universitaires, familiales et sociales* (p. 39-66). Paris: Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Direction de la programmation et du développement.
- Boyer, S. P., & Sedlacek, W. E. (1987). *Noncognitive Predictors of Academic Success for International Students: A Longitudinal Study* (No. 1-87) (p. 3-20). Consulté à l'adresse
- Braxton, J. M., Bray, N. J., & Berger, J. B. (2000). Faculty Teaching Skills and Their Influence on the College Student Departure Process. *Journal of College Student Development*, 41(2), 215-227.
- Braxton, J. M., Milem, J. F., & Sullivan, A. S. (2000). The Influence of Active Learning on the College Student Departure Process: Toward a Revision of Tinto's Theory. *The Journal of Higher Education*, 71(5), 569-590.
- Brinbaum, Y., Huguée, C., & Poullaouec, T. (2018). 50% to the bachelor's degree.. but how? Young people from working class families at university in France. *Economie et Statistique*, (499), 79-105.
- Brochu, E., & Moffet, J. D. (2010). *Regards renouvelés sur la transition entre le secondaire et le collégial. Avis à la ministre de l'éducation, du loisir et du sport*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation, Gouvernement du Québec.
- Bruno, P., Étienne, B., & Youx, V. (2014). Penser et combattre les inégalités. Pour un « faire société » plus égalitaire. *Le français aujourd'hui*, (183), 3-6.
- Cabrera, A. F., Castañeda, M. B., Nora, A., & Hengstler, D. (1992). The Convergence between Two Theories of College Persistence. *The Journal of Higher Education*, 63(2), 143-164.
- Cannard, C., Entenmann, F., Paris, S., Delmas, F., & Graff, C. (2012). Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en Licence de psychologie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2).
- Cattonar, B., & Verwaerde, A. (2015). *La Formation-relais® pour étudiants en réorientation dans l'enseignement supérieur. Etude sur le profil des étudiants, sur les apports de la formation et ses effets sur les parcours*. Louvain-la-Neuve: CPF – Enseignement supérieur de promotion sociale de type court, associé à l'UCL.
- Charles, N. (2015). *Enseignement supérieur et justice sociale - Sociologie des expériences étudiantes en Europe*. Paris: La Documentation française.
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir en milieu populaire*. Paris: Economica.
- Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? *Revue française de pédagogie*, (172), 15-28.
- Cicchelli, V., & Erlich, V. (2000). Se construire comme jeune adulte : autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles. *Recherches et Prévisions*, 60(1), 61-77.
- Cléménçon, M. (1995). Les loisirs et la sociabilité. In P. Le Gallès & M. Oberti, O. Galland (Éd.), *Le monde des étudiants* (p. 109-125). Paris: Presses Universitaires de France.
- Clement, M., Napoli, R. D., Gilis, A., Buelens, H., & Frenay, M. (2011). Educational consultation for reflective-dialogic partnerships: a possible model. *Recherche et Formation*, (67), 31-47.
- Comité de suivi licence. (2011). *Synthèse de l'enquête du comité de suivi licence sur la mise en œuvre du plan réussite en licence*.

- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, Autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Éd.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (p. 43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant: l'entrée dans la vie universitaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Coulon, A. (1999). Un instrument d'affiliation intellectuelle. *Bulletin de Bibliothèques de France*, 44(1), 36-42.
- Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris: Observatoire National de la Vie Étudiante.
- Cour des comptes. (2012). *Rapport public annuel 2012*. Paris: Cour des comptes.
- CRI-VIFF. (2006). *Recherche-action pour développer un modèle d'intervention favorisant l'intégration, la persévérance et la réussite des garçons aux études collégiales. Programme d'actions concertées. Persévérance et réussite scolaires* (Rapport final soumis au fonds québécois de recherche sur la société et la culture). Québec.
- Cutrona, C. E., & Russell, D. (1987). The provisions of social relationships and adaptation to stress. *Advances in Personal Relationships*, 1, 37-67.
- Danner, M. (2000). A qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire ? *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, (1), 25-41.
- Danner, M., Énard, C., & Guénard, C. (2016). Probabilités d'orientation déjouées... Des bacheliers professionnels en STAPS et en classe préparatoire aux écoles supérieures d'art. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(3), 71-97.
- Danner, M., & Guénard, C. (2015). Des bacheliers professionnels sur le pont des Arts, du rêve à la réalité ? *Formation emploi*, (131), 141-162.
- Danner, M., & Guénard, C. (2019). (A paraître) L'orientation des bacheliers professionnels en STAPS et Art sous le prisme de la vocation. *Sciences sociales et sport*, (Cahier thématique n°14).
- Danner, M., Kempf, M., & Rousvoal, J. (1999). Le tutorat dans les universités françaises. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 243-270
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1985 ed.). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Dejean, J. (2002). *L'évaluation de l'enseignement dans les universités françaises*. Paris: Haut Conseil de l'évaluation de l'école.
- Demougeot-Lebel, J. (2015). *Le développement professionnel pédagogique des enseignants chercheurs : une exception française ? Contribution à la compréhension du phénomène sur base empirique* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- Demuynck, C. (2011). *Réduire de moitié le décrochage universitaire* (rapport public). Paris: Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Denjean, M., & Perraud-Ussel, C. (2017). Parcours et réussite en STS : les indicateurs de la session 2016. *Note Flash du SIES*, (09).

- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro : Rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes: PU Rennes.
- Dessambre, N. (2012). Expérience ou accompagnement : évolution de la métacognition sur les stratégies d'apprentissage. Présenté à Congrès international de pédagogie universitaire AIPU, Trois-rivières: Université du Québec.
- Devillard, O. (2000). *La dynamique des équipes*. Paris: Editions d'Organisation.
- Dirani, A. (2017). *Créativité, insertion professionnelle et parcours de formation. Une approche empirique des inégalités de créativité, de leurs effets et de leur construction* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne-Franche Comté, Dijon.
- Dmitrijeva, J., Parquet, L. D., L'Horty, Y., & Petit, P. (2014). Réussir à l'université avec un emploi salarié. *Revue française d'économie*, 29(1), 155-187.
- Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2009). L'estime de soi des étudiants de première année du supérieur en abandon d'études. Une recherche-action sur les variations de l'estime de soi d'étudiants décrocheurs pris en charge dans un dispositif de réorientation, en Communauté française de Belgique. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (38/2), 205-230.
- Dozot, C., Piret, A., & Romainville, M. (2012). Concept de soi, estime de soi et décision vocationnelle chez les étudiants de première année d'enseignement supérieur en réorientation. *Mesure et évaluation en éducation*, 35(1), 27.
- Dubet, F.. (1994). Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 35(4), 511-532.
- Dubet, F. (1996). Des raisons d'étudier. *Agora débats/jeunesses*, 6(1), 57-68. <https://doi.org/10.3406/agora.1996.1112>
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil.
- Duclos, V. (2011). View of L'intégration universitaire et sociale d'étudiants tunisiens et marocains inscrits dans une université francophone canadienne | Canadian Journal of Higher Education. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 41(3), 81-101.
- Duguet, A.. (2015). *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : quelle variété pour quels effets ?* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- Duguet, A, Le Mener, M., & Morlaix, S. (2016). The Key Predictors of Success in University in France: What Are the Contributing Factors and Possible New Directions in Educational Research? *International Journal of Higher Education*, 5(3), 222.
- Duguet, A., Mener, M. L., & Morlaix, S. (2016). Les déterminants de la réussite à l'université. Quels apports de la recherche en Éducation ? Quelles perspectives de recherche ? *Spirale - revue de recherches en éducation*, (Supplément électronique à la revue de Recherches en éducation, N° 57, 2016).
- Duguet, A., & Morlaix, S. (2012). Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, 6(18), 93-110.
- Dupont, S., De Clercq, M., & Galand, B. (2015). Les prédicteurs de la réussite dans l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, (191), 105-136.

- Duru-Bellat, M., & Jarousse, J.-P. (2001). Portée et limites d'une évaluation des politiques et des pratiques éducatives par les résultats, *The Scope and Limits of Assessing the Results of Educational Policies and Practices*, *Bedeutung und Grenzen einer Ergebnis-Evaluation der Erziehungspolitik und der Unterrichtspraktiken*, *Alcances y límites de una evaluación de las políticas y prácticas educativas por los resultados*. *Education et sociétés*, no 8(2), 97-109.
- Duru-Bellat, M., & Kieffer, A. (2008). Du baccalauréat à l'enseignement supérieur en France : déplacement et recomposition des inégalités. *Population*, 63(1), 123-157.
- Engels, C. (2015). *L'utilisation du médiateur ludique pour favoriser le développement de compétences non académiques en formation supérieure* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- Erard, C., & Guégnard, C. (2018). Étudiant-e-s en STAPS à l'université de Bourgogne : un derby en faveur du « petit poucet » ? *Document de travail de l'Ined*, (241), 39-55.
- Érard, C., Guégnard, C., & Murdoch, J. (2016). Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite. In S. Landrier, P. Cordazzo, & C. Guégnard, *Etudes, galères et réussites: conditions de vie et parcours à l'université* (p. 43-62). Paris: La documentation française ; INJEP.
- Erlach, V. (1998). *Les Nouveaux étudiants, un groupe en mutation*. Paris: Armand Colin.
- Erlach, V. (2004). L'identité étudiante : particularités et contrastes. In Francois Dubet, O. Galland, & E. Deschavanne (Éd.), *Comprendre les jeunes* (p. 121-140). Paris: PUF.
- Erlach, V., & Verley, É. (2011). Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation. *Education et sociétés*, (26), 71-88.
- Fack, G., & Grenet, J. (2013). Improving College access and success for low-income students: evidence from a large need-based grant program. *Working Papers - Paris School of Economics*, (2013-33).
- Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III : l'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse en sciences de l'éducation). Dijon.
- Faure, L. (2010). Les effets de la proximité sur la poursuite d'études supérieures : le cas de l'Université de Perpignan. *Education et sociétés*, (24), 93-108.
- Faure, S., Millet, M., & Soulié, C. (2004). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants chercheurs. Vers un bouleversement de la « table des valeurs académiques » ?* (Rapport).
- Fave-Bonnet, M.-F., & Clerc, N. (2001). Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches. *Revue Française de Pédagogie*, (136), 9-19.
- Felouzis, G. (2001a). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Felouzis, G. (2001b). Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 53-63.
- Felouzis, G. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: PUF.
- Felouzis, G. (2006). Attractivité et différenciation des sites universitaires : une analyse de cas en Aquitaine. *Revue française de pédagogie*, (156), 101-116.

Felouzis, G. (2010). Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires. *Sociétés contemporaines*, (38), 67-97.

Filisetti, L., Wentzel, K., & Dépret, É. (2006). Les buts sociaux de l'élève : leurs causes et leurs conséquences à l'école. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 45-56.

Fontaine, S., & Peters, M. (2012). L'abandon des étudiants à l'université : état de la question. In Marc Romainville & Christophe Michaut (Éd.), *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 33-52). Bruxelles: De Boeck.

Fornasieri, I., Lucile, L., Poteaux, N., & Séré, M.-G. (2003). La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises. *Recherche & Formation*, 43, 29-45.

Fortier, M. S., Vallerand, R. J., & Guay, F. (1995). Academic Motivation and School Performance: Toward a Structural Model. *Contemporary Educational Psychology*, 20(3), 257-274.

France Stratégie. (2017). *2017/2027 - La transition lycée-enseignement supérieur - Actions critiques*. Paris: France stratégie.

Frenay, M. (2015). Approche multifactorielle de la réussite en première année: motivation, intégration sociale, intégration académique. Présenté à Conférence de consensus « Réussite et échec dans l'enseignement supérieur. Quels éclairages de la recherche ?, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 16-17 décembre.

Galand, B., Neuville, S., & Frenay, M. (2005). L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : comprendre pour mieux prévenir ? *Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 39, 5.

Galland, O. (Éd.). (1995). *Le monde des étudiants*. Paris: Presses Universitaires de France.

Gamel, C. (2000). Et si l'université n'était qu'un « filtre » ? Actualité du modèle d'Arrow. *Économie publique*, (6), 41-69.

Gendron, B. (2007). Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions. *Cahiers du Cerfee*, (23), 9-55.

Gendron, B. (2010). Filles, garçons : quel capital émotionnel pour quelles conséquences ? *Tréma*, (32), 39-47.

Giret, J.-F. (2011). *De l'enseignement supérieur de masse à l'économie de la connaissance : la valeur des diplômes en question* (Rapport d'habilitation à Diriger des Recherches). Université de Bourgogne, Dijon.

Giret, J.-F. (2011). L'activité rémunérée des étudiants. In O. Galland, É. Verley, & R. Vourc'h, *Les mondes étudiants : enquête conditions de vie 2010*. Paris: La Documentation française.

Giret, J.-F. (2016). Introduction. In J.-F. Giret & S. Morlaix (Éd.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 9-13). Dijon: EUD.

Giret, J.-F. (2017). Retour sur quelques facteurs favorisant l'orientation. Présenté à Université d'été du CNECSCO, Paris.

Giret, J.-F., & Morlaix, S. (Éd.). (2016). *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*. Dijon: EUD.

- Giret, J.-F., Van de Velde, C., & Verley, É. (Éd.). (2016). *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. Paris: La Documentation Française.
- Grebot, E., & Barumandzadeh, T. (2005). L'accès à l'Université : une situation stressante à l'origine de certaines stratégies d'ajustement dysfonctionnelles. *Annales Médico-psychologiques*, 163(7), 561-567
- Gruel, L., Galland, O., Houzel, G., & Collectif. (2009). *Les étudiants en France : Histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24(3), 175-213.
- Guilbert, L. (2005). L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance. *Ethnologies*, 27(1), 5-32.
- Haas, V., Morin-Messabel, C., Fieulaine, N., & Demoures, A. (2012). L'entrée à l'université et ses difficultés : regards croisés à partir d'un dispositif du Plan Réussite Licence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41 (4), 625-654
- Harnois, J. (2017). Parcours et réussite en DUT : les résultats de la session 2016. *Note Flash du SIES*, (19).
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2012). Hard evidence on soft skills. *Labour Economics*, 19(4), 451-464.
- Heckman, J. J., & Rubinstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145-149.
- IGAEN. (2010). *Note relative à la mise en œuvre du PRL* (No. 2010-091).
- Ilardi, V., Joseph, O., & Sulzer, E. (2018). L'entrée sur le marché du travail des jeunes de la voie professionnelle renouvelée. *Céreq Bref*, (365).
- Ilardi, V., & Sulzer, E. (2018). Le « bac pro ». Élargissement des publics et permanences des fonctions sociales. In T. Couppié, A. Dupray, D. Epiphane, & V. Mora, *20 ans d'insertion professionnelle des jeunes : entre permanences et évolutions*. Marseille: CEREQ.
- Jarousse, J.-P. (1984). Les contradictions de l'université de masse dix ans après (1973-1983). *Revue Française de Sociologie*, 25(2), 191-210.
- Jarousse, J.-P., & Michaut, C. (2001). Variété des modes d'organisation des premiers cycles et réussite universitaire. *Revue française de pédagogie*, 136(1), 41-51.
- Jellab, A. (2011). La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(42-2), 115-142.
- Jellab, A. (2015). Apprendre un métier ou poursuivre ses études ? Les élèves de lycée professionnel face à la réforme du bac pro trois ans. *Formation emploi*, (131), 79-99.
- Jellab, A. (2017). Les voies professionnelles, entre relégation et valorisation. *Administration & Éducation*, (155), 109-121.
- Karsenti, T., & Bugmann, J. (Éd.). (2017). *Enseigner et apprendre avec le numérique*. Montréal: Presses universitaires de Montréal.

- Lada, E. (2011). Les recompositions du travail d'aide à domicile en France. *Formation emploi*, (115), 9-23.
- Laib, N. (2014). La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études. *Note d'information du MENSUR*, (14.05), 6 p.
- Lambert-Le Mener, M. (2012). *La performance académique des étudiants en première année universitaire : influence des capacités cognitives et de la motivation* (Thèse en sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Dijon.
- Lambert-Le Mener, M. (2015). Quels comportements des étudiants face aux dispositifs d'aide à la réussite à l'université ? In C. Perret, *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (p. 91-113). Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Landrier, S., Cordazzo, P., & Guénard, C. (Éd.). (2016). *Etudes, galères et réussites: conditions de vie et parcours à l'université*. Paris: La documentation française ; INJEP.
- Larose, S., & Roy, R. (1993). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Larose, S., & Roy, R. (1994). *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire collégial*. Sainte-Foy: Cégep de Sainte-Foy.
- Le Pape, M.-C., & Tenret, É. (2016). Solidarités familiales et conditions de vie étudiantes : des disparités objectives aux inégalités perçues. In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, *Les vies étudiantes : tendances et inégalités*. Paris: La documentation française.
- Leclercq, D., & Parmentier, P. (2011). Qu'est-ce que la réussite à l'université d'un étudiant ? In Philippe Parmentier, *Recherches et actions en faveur de la réussite universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française* (p. 6-9). Bruxelles: CIUF.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée, Summary, Zusammenfassung, Resumen. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 47-64.
- Lemetre, C., Mengneau, J., & Orange, S. (2016). « La fac, on me dit que c'est possible mais que c'est pas faisable ». Les portes entreouvertes de l'enseignement supérieur. Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel. *CPC-études*, (2016-1), 389-400.
- Lemistre, P. (2016). Parcours bac pro et insertion en 2013 : le reflet d'une nouvelle ségrégation des jeunes ? Actes du colloque organisé pour les 30 ans du baccalauréat professionnel. *CPC-études*, (2016-1), 347-418.
- Leroux, J. Y. (1997). Les premiers cycles universitaires français dans le contexte de l'enseignement supérieur de masse. *Gestion de l'Enseignement Supérieur*, 9(1), 115-125.
- Lévy-Garboua, L. (1976). Les demandes de l'étudiant ou les contradictions de l'université de masse. *Revue française de sociologie*, 17(1), 53-80.
- Lizé, L., & Rieucan, G. (2017). Travailler pendant ses études et s'insérer dans la vie active: premières tendances et résultats (Génération 1998, 2004 et 2010). In J. Calmand, T. Couppié, & V. Henrard, *Rendements éducatifs, inégalités et insertion des jeunes*. Marseille: CERECQ.

- Lleras, C. (2008). Do skills and behaviors in high school matter? The contribution of noncognitive factors in explaining differences in educational attainment and earnings. *Social Science Research*, 37(3), 888-902.
- Locke, E. et, E., & Latham, G. (1990). *A Theory of Goal Setting & Task Performance*. Lebanon, Indiana, USA : Prentice Hall College Div. Lebanon: Prentice Hall College Div.
- Maillard, F. (2007). Vingt ans de politique des diplômes : un mouvement constant de réforme. *Éducation et formations*, (75), 27-36.
- Maillard, F. (2017). Le baccalauréat professionnel de 1985 à nos jours : d'une singularité à l'autre. *Revue française de pédagogie*, (198), 11-22.
- Mamiseishvili, K. (2012). International student persistence in U.S. postsecondary institutions. *Higher Education*, 64(1), 1-17.
- Mannan, M. A. (2001). An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea. *Higher Education*, 41(3), 283-298.
- Ménard, L. (2012). Apprentissage en classe et persévérance au premier cycle universitaire. In Marc Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 177-198). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- MENESR. (2017). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche 2017* (No. 10). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- MENESR. (2018). *L'état de l'enseignement supérieur et de la recherche 2018* (No. 11). Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Meng, C., & Heijke, H. (2005). *Student time allocation, the learning environment and the acquisition of competencies*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration, Maastricht University.
- Merle, P. (1996). Les transformations socio-démographiques des filières de l'enseignement supérieur de 1985 à 1995. Essai d'interprétation. *Population*, 51(6), 1181-1209.
- Merle, P. (1997). Le rapport des étudiants à leurs études. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 26(3), 367-387.
- Michaut, C. (2000). *L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants* (Thèse en sciences de l'éducation). Dijon.
- Michaut, C. (2003). L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités. *Recherche & Formation*, 43(1), 101-113.
- Michaut, C. (2005). Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours étudiants. In Y. Duterq, *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 141-150). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Michaut, C. (2012a). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In Marc Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles: De Boeck Supérieur.

- Michaut, C. (2012b). Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche. In Marc Romainville & C. Michaut, *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur* (p. 53-68). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Michaut, C., & Roche, M. (2017). L'influence des usages numériques des étudiants sur la réussite universitaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 33(1).
- Millot, B. (1975). Études, temps, manque à gagner » Économies et sociétés. *Économies et sociétés*, (Cahiers de l'ISMEA, série HS, n° 18), 605-649.
- Mingat, A. (1977). Caractéristiques et conditions de réussite, d'échec ou d'abandon à l'Université de Dijon. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 6(4), 368-386
- Mingat, A., & Duru Bellat, M. (1988). Les disparités de carrières individuelles à l'université : une dialectique de la sélection et de l'auto-sélection. *L'année sociologique*, 38.
- Monfort, V. (2003). *Les étudiants de première année à l'université et le travail scolaire : l'exemple de deux filières : Sciences et AES* (Thèse de doctorat en sociologie). Paris, EHESS.
- Montalieu, T. (2006). *Le LMD à l'Université d'Orléans : l'entrée dans l'espace européen de formation. Le cas des formations en économie-gestion*. Orléans: LEO/Université d'Orléans.
- Morlaix, S. (2016). Les compétences sociales : quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? In J.-F. Giret & S. Morlaix (Éd.), *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels* (p. 14-34). Dijon: EUD.
- Morlaix, S., & Lambert - Le Mener, M. (2015). La motivation des étudiants à l'entrée à l'université : quels effets directs ou indirects sur la réussite ? *Recherches en éducation*, (22), 152-167.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2012). Les déterminants sociaux, scolaires et cognitifs de la réussite en première année universitaire. *Revue française de pédagogie*, (180), 77-94.
- Morlaix, S., & Suchaut, B. (2014). The social, educational and cognitive factors of success in the first year of university: A case study. *International Review of Education*, 60(6), 841-862.
- Moulet, S. (2005). Après le bac professionnel ou technologique : la poursuite d'études jusqu'à bac + 2 et sa rentabilité salariale en début de vie active. *Economie et Statistique*, (388-389), 15-36.
- Mucchielli, R. (1980). *Le travail en groupe*. Paris: ESF.
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B., & Wertz, V. (2013a). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Neuville, S., Frenay, M., Noel, B., & Wertz, V. (2013b). La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz, *Persévérer et réussir à l'université* (p. 107-134). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Neuville, S., Frenay, M., & Schmitz, J. (2013). Réussite et échec en première année d'études universitaires : étude des différences entre les étudiants. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Éd.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 135-158). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

- Nicourd, S., Samuel, O., & Vilter, S. (2011). Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire. *Revue française de pédagogie*, (176), 27-40.
- Paivandi, S. (2011). La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (Hors-série n° 3), 167-186.
- Paivandi, S. (2012). Pour réussir la transition entre secondaire et supérieur. *Cahiers pédagogiques*, (25, Hors-série numérique), 22-25.
- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université* (1^{re} éd.). Louvain-la-Neuve : De Boeck Université.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris: Presses universitaires de France.
- Parmentier, P. (Éd.). (2011). *Recherches et actions en faveur de la réussite en première année universitaire. Vingt ans de collaboration dans la Commission « Réussite » du Conseil interuniversitaire de la Communauté française de Belgique*. Bruxelles: CIUF.
- Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*, 50(4), 545-595.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' Affective Development within the College Environment. *The Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663.
- Pascarella, E. T., & Chapman, D. W. (1983). A Multiinstitutional, Path Analytic Validation of Tinto's Model of College Withdrawal. *American Educational Research Journal*, 20(1), 87-102.
- Paul, J.-J. (2005). Regard d'un économiste sur l'efficacité en éducation. In M. Demeuse, A. Baye, M. Straeten, J. Nicaise, & A. Matoul (p. 29-42). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Peggy, N., & Mike, O. (Éd.). (1994). *Achieving Quality Learning in Higher Education*. London: Routledge.
- Perret, C., & Berthaud, J. (2015a). Quelle réussite après avoir choisi de suivre des dispositifs de soutien ? In C. Perret, *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (p. 199-220). Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Perret, C., & Berthaud, J. (2015b). Quels effets sur la réussite étudiante de dispositifs d'aide et de soutien obligatoire ? In C. Perret, *Le Plan Réussite en Licence, Quelles actions, quels effets, quelles perspectives ?* (p. 169-197). Dijon: Editions Universitaires de Dijon.
- Perret, C., & Berthaud, J. (2016). Quelles dynamiques des dispositifs de soutien à la réussite des étudiants à l'université ?
- Perret, C., Berthaud, J., & Benoist, S. (2013). Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan « Réussite en licence » selon les acquis initiaux des étudiants. *Revue française de pédagogie*, (183), 83-98.
- Perret, C., Berthaud, J., & Demougeot-Lebel, J. (2016). Effets des dispositifs d'aide à la réussite : quelles représentations des enseignants-chercheurs engagés ? *Recherche et formation*, (81), 65-78.
- Perret, C., Berthaud, J., & Morlaix, S. (2012). Plan réussite en licence à l'uB : bilan de 3 années d'expérimentation en licence. Université de Bourgogne.

Perret, C., Berthaud, J., & Pichon, L. (2012). Un nouveau dispositif d'accueil et d'accompagnement des étudiants entrants à l'université : les enseignants-référents. *Recherche et formation, récits d'expérience*, 19 p.

Perret, C., Berthaud, J., & Pichon, L. (2014). Proposer des révisions intersessions aux étudiants de 1^{re} année : quelles relations avec la réussite aux examens ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(1), 37-65.

Perret, C., & Henry, M. (2018a). Les réorientations des étudiants de santé dans le système universitaire français : facteurs sociaux, scolaires et institutionnels. Présenté à 30^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe : L'évaluation en éducation et en formation face aux transformations des sociétés contemporaines, Luxembourg.

Perret, C., & Henry, M. (2018b). Mesurer les effets de la disparition d'un dispositif d'accompagnement sur les parcours étudiants : le cas des étudiants de santé d'une université française. Présenté à Les théories et les pratiques de la mesure et de l'évaluation au cœur de l'action, Montréal: ADMEE-Canada.

Perret, C., & Henry, M. (2018c). « Rebondir » dans la même université après un échec en première année de santé : les stratégies étudiantes dans le cadre d'un dispositif institutionnel de réorientation. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 47(2).

Perret, C., & Morlaix, S. (2013a). L'évaluation du Plan Réussite en Licence : quelles actions pour quels effets ? *Recherches en éducation*, (15), 137-150.

Perret, C., & Morlaix, S. (2013b). L'évaluation d'un dispositif innovant devant favoriser la réussite des étudiants : L'exemple de la mise en place du PRL à l'université de Bourgogne, (2013/3).

Perret, C., & Morlaix, S. (2015). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, (38), 175-191.

Pinto, V. (2010). L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (183), 58-71.

Pourcelot, C., & Ben Abid-Zarrouk, S. (2016). Une estimation « subjective » de l'efficacité du tutorat méthodologique. *Recherches & éducations*, (15), 171-188.

Raby, G. (2011). *Pour une licence attractive doublement qualifiante, permettant une poursuite d'études en Master et une insertion professionnelle, une licence assurant un parcours de réussite aux étudiants* (Rapport d'enquête). Paris: Comité de Suivi de la Licence et de la Licence Professionnelle.

Robbins, S. B., Oh, I.-S., Le, H., & Button, C. (2009). Intervention effects on college performance and retention as mediated by motivational, emotional, and social control factors: Integrated meta-analytic path analyses. *Journal of Applied Psychology*, 94(5), 1163-1184.

Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453-465.

Roegiers, X. (Éd.). (2012). *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*. Bruxelles: De Boeck.

Romainville, M., & Noel, B. (1998). Les dispositifs d'accompagnement pédagogique au premier cycle. *Gestion de l'enseignement supérieur*, 10(2), 63-80.

- Romainville, Marc. (1992). Pourquoi les étudiants n'exploitent-ils pas l'aide pédagogique ? *Réseau*, (20).
- Romainville, Marc. (1996). L'irrésistible ascension du terme « compétence » en éducation. *Enjeux*, (37-38), 132-142.
- Romainville, Marc, Houart, M., & Schmetz, R. (2006). Promouvoir la réussite par l'identification des prérequis et la mesure de leur maîtrise par les étudiants. In Philippe Parmentier (Éd.), *Promotion de la Réussite des Nouveaux bacheliers à l'Université* (p. 28-43). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Romainville, Marc, & Michaut, C. (Éd.). (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Bruxelles: De Boeck.
- Roselli, M., Chauvac, N., & Jmel, S. (2016). Le temps libre des étudiants. In J.-F. Giret, C. Van de Velde, & É. Verley, *Les vies étudiantes : tendances et inégalités* (p. 101-116). Paris: La Documentation Française.
- Ruiller, C. (2007). Construction d'une échelle de la perception du soutien social : premiers résultats d'une étude de cas sur un centre hospitalier. Présenté à XVIIIème congrès de l'AGRH, Fribourg.
- Salmon, D., Baillet, D., Boulvain, M., Cobut, B., Coupremagne, M., Duchâteau, D., ... Slosse, P. (2009). Construction d'un outil d'évaluation de la qualité des actions d'accompagnement pédagogique. Synthèse d'échanges et d'analyse de pratiques professionnelles en Communauté française de Belgique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 25(25-2).
- Sarfati, F. (2013). Peut-on décrocher de l'université ? : Retour sur la construction d'un problème social *Agora débats/jeunesses*, (63), 7-21.
- Sauvé, L., Debeurme, G., Fournier, J., Fontaine, É., & Wright, A. (2006). Comprendre le phénomène de l'abandon et de la persévérance pour mieux intervenir. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 783-805.
- Schmitz, J., & Frenay, M. (2013). La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel. In S. Neuville, M. Frenay, B. Noel, & V. Wertz (Éd.), *Persévérer et réussir à l'université* (p. 83-106). Louvain: Presses Universitaires de Louvain.
- Sen, A. (2005). *Rationalité et liberté en économie*. Paris: Editions Odile Jacob.
- Stroobants, M. (1998). La production flexible des aptitudes. *Éducation permanente*, (135), 10-21.
- Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (1977). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. *Research in Higher Education*, 6(1), 25-43.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd edition). Chicago ; London: University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). *Completing College – Rethinking Institutional Action*. Chicago ; London: University of Chicago Press.

Trinquier, M. P., Clanet, J., & Alava, S. (1999). *Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire. Conditions perçues et effectives des pratiques d'études et d'enseignement* (Rapport de recherche). Paris: INRP ; CNCRE.

Troger, V., Bernard, P.-Y., & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : impasse ou nouvelle chance ?* Paris : PUF

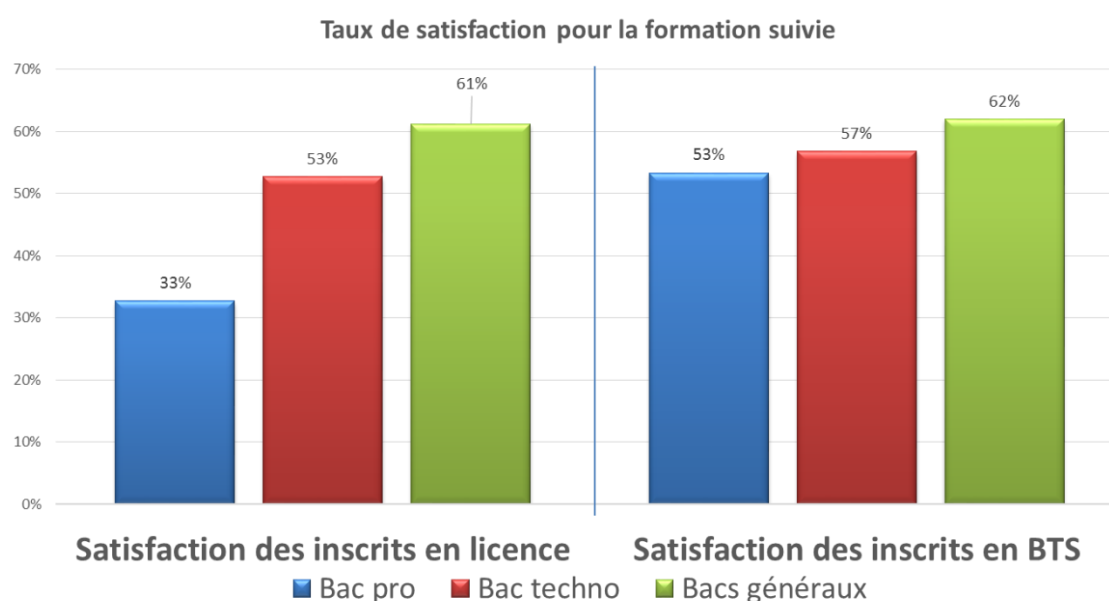
Vallerand, R. J. (1993). La motivation intrinsèque et extrinsèque en contexte naturel : implication pour les secteurs de l'éducation, du travail, des relations interpersonnelles et des loisirs. In R. J. Vallerand & E. E. Thill, *Introduction à la psychologie de la motivation* (p. 533-581). Laval: Études vivantes.

Vaux, A., Phillips, J., Holly, L., Thomson, B., Williams, D., & Stewart, D. (1986). The social support appraisals (SS-A) scale: Studies of reliability and validity. *American Journal of Community Psychology*, 14(2), 195-218.

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). 'It was nothing to do with the university, it was just the people': the role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education*, 30(6), 707-722.

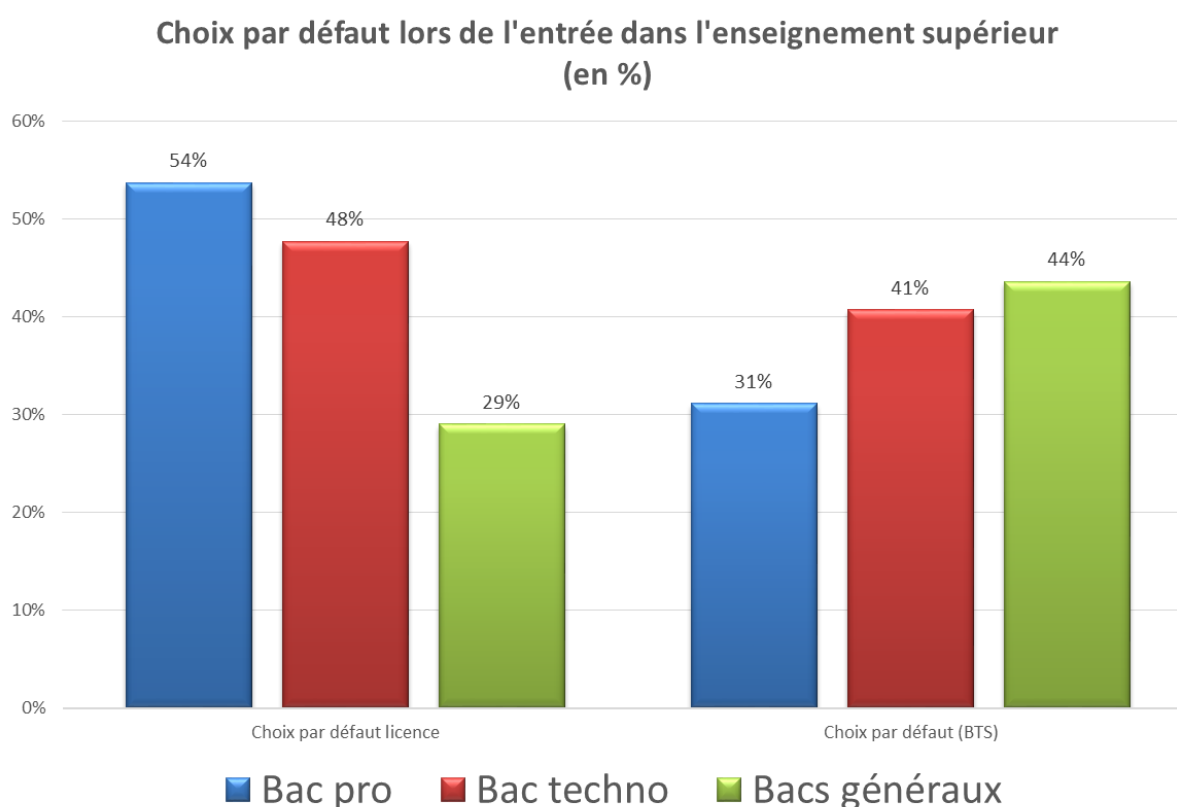
Annexe : La satisfaction des étudiants par rapport à leur orientation dans l'enseignement supérieur.

Figure 1. L'opinion des étudiants sur leur formation à partir de l'enquête Conditions de Vie (2016)



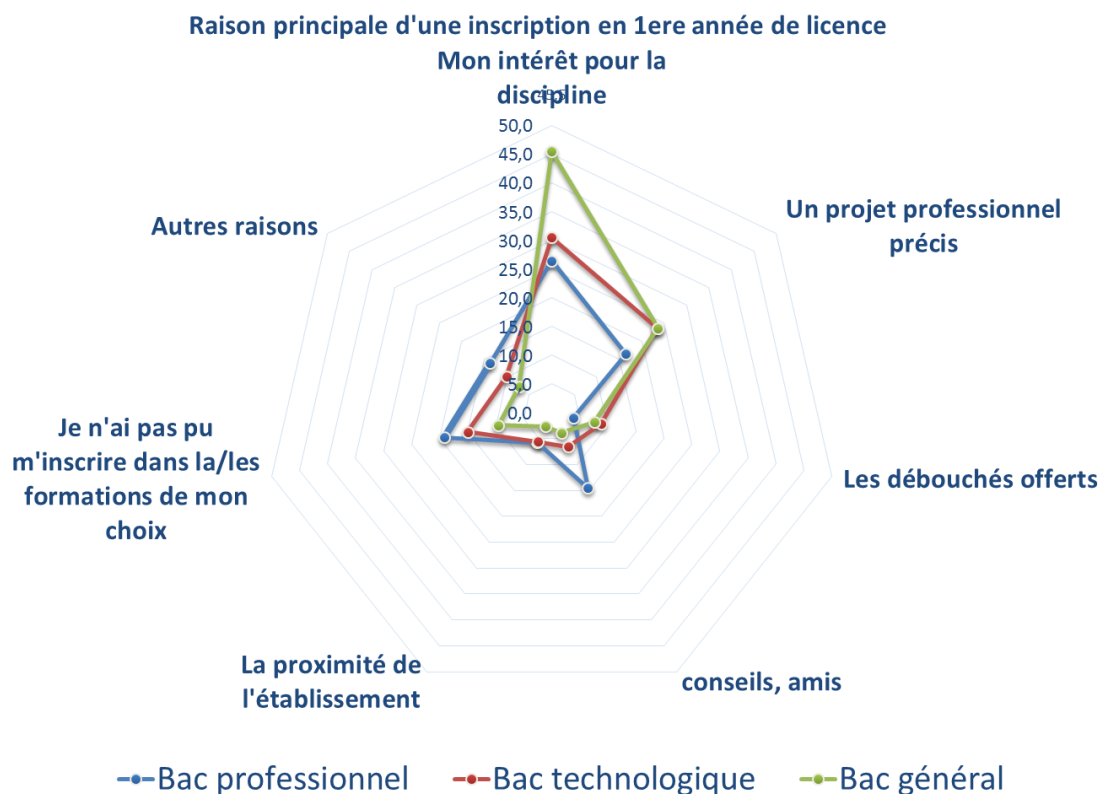
Source : Enquête Conditions de Vie 2016 /OVE (Giret, 2017)

Figure 2. Part des étudiants déclarant que leur inscription dans l'enseignement supérieur correspond à un choix par défaut



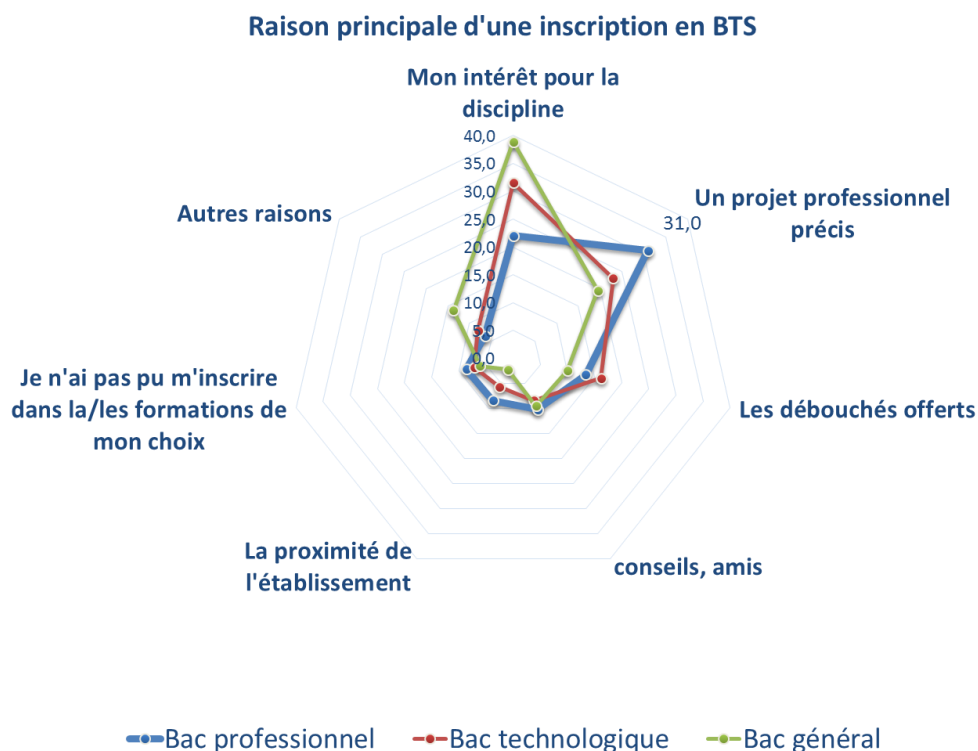
Source : Enquête Conditions de Vie 2016 /OVE (Giret, 2017)

Figure 3. Raison principale d'une inscription en 1^{ère} année de licence en fonctions des filières du baccalauréat.



Source : Enquête Conditions de Vie 2016 /OVE (Giret, 2017)

Figure 4. Raison principale d'une inscription en 1^{ère} année de BTS en fonction des filières du baccalauréat



Source : Enquête Conditions de Vie 2016 /OVE (Giret, 2017)

