Études, galères et réussites Conditions de vie et parcours à l'université

Sous la direction de Séverine Landrier, Philippe Cordazzo et Christine Guégnard



Études, galères et réussites Conditions de vie et parcours à l'université

Sous la direction de Séverine Landrier, Philippe Cordazzo et Christine Guégnard



L'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire, service à compétence nationale du ministère de la ville, de la jeunesse et des sports, est un Observatoire de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative.

Observatoire producteur de connaissances, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) est un centre de ressources et d'expertise sur les questions de jeunesse et les politiques qui lui sont dédiées, sur l'éducation populaire, la vie associative et le sport.

Sa mission : contribuer à améliorer la connaissance dans ces domaines par la production de statistiques et d'analyses, l'observation, l'expérimentation et l'évaluation. Son ambition : partager cette connaissance avec tous les acteurs et éclairer la décision publique.

L'INJEP, creuset de nouvelles connaissances et de nouvelles données publiques Rassemblant des experts de disciplines variées (statisticiens, sociologues, économistes, documentalistes...), l'INJEP produit, rassemble, analyse, synthétise et diffuse des connaissances sur les jeunes et les politiques de jeunesse du niveau local au niveau européen, sur les démarches d'éducation populaire, sur la vie associative et sur le sport. L'INJEP conduit ainsi un vaste programme d'études et de recherches sur ces questions. Il comprend également le service statistique ministériel chargé de la jeunesse et du sport et produit à ce titre des données statistiques sur ces thématiques.

L'INJEP, laboratoire d'idées : expérimentations et pratiques innovantes

À travers l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, l'INJEP accompagne les initiatives innovantes des acteurs de terrain. L'objectif est d'étudier les effets des projets et d'orienter les politiques publiques vers les dispositifs les plus efficaces. Il suit les expérimentations, leur donne de la visibilité et, à partir de leurs évaluations, propose des pistes de capitalisation pour la mutualisation et l'essaimage de bonnes pratiques.

L'INJEP, lieu unique à l'interface des différents acteurs

À la croisée des univers de la recherche, des statistiques publiques, des élus ou professionnels, l'INJEP est un expert de référence capable de produire des données et des analyses qui bénéficient à la fois des apports de la recherche et de l'expérience de terrain. Grâce à ce positionnement spécifique, il joue un rôle de passerelle entre les différents acteurs à travers de nombreuses publications, des produits documentaires et des événements.

Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire Service à compétence nationale – Direction de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative 95, avenue de France – 75650 Paris Cedex 13 Téléphone: 01 70 98 94 00

Site: www.injep.fr

«Aux termes du Code de la propriété intellectuelle, toute reproduction ou représentation, intégrale ou partielle de la présente publication, faite par quelque procédé que ce soit (reprographie, micro filmage, scannérisation, numérisation...) sans le consentement de l'auteur ou de ses ayant droits ou ayant causes est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.»

«Il est rappelé également que l'usage abusif et collectif de la photocopie met en danger l'équilibre économique des circuits du livre.»

Études, galères et réussites Conditions de vie et parcours à l'université

Sous la direction de Séverine Landrier, Philippe Cordazzo et Christine Guégnard



Remerciements

Les travaux présentés dans cet ouvrage sont le fruit de deux années d'échanges fructueux et amicaux entre les membres du sous-groupe « conditions de vie des étudiants et parcours universitaire » du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) porté par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ).

Nous tenons à les remercier pour la qualité du travail réalisé, individuellement et collectivement ainsi que pour la bonne ambiance dans laquelle les journées de travail se sont déroulées. Nous remercions également les différentes institutions qui ont apporté leur soutien financier pour la publication de l'ouvrage dans les collections de l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) et de La Documentation française : l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU, université Bourgogne Franche-Comté), l'unité de recherche mixte Sociétés, acteurs, gouvernement en Europe (SAGE) de l'université de Strasbourg, l'Observatoire régional des métiers de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, ainsi que l'université François-Rabelais de Tours.

Nous remercions le CEREQ à l'origine du GTES, grâce auquel les collaborations entre chercheur-e-s et représentant-e-s d'observatoires locaux permettent une réelle articulation et une mise en regard de travaux locaux et nationaux et contribuent à dégager de nouvelles pistes de travail.

Nous remercions enfin l'INJEP de nous avoir accompagnés dans la réalisation de cette publication.

Sommaire

Préface	9
Thibaut de Saint Pol	
Introduction Séverine Landrier, Philippe Cordazzo	11
Chapitre 1 Les conditions d'études et les conditions matérielles de vie des étudiants	
Quels liens avec leur parcours universitaire? Séverine Landrier	17
Grâce aux travaux de l'Observatoire national de la vie étudiante et des observatoires universitaires, on assiste désormais à un véritable foisonnement de la littérature sur les conditions de vie des étudiants. Même si cela évolue, peu d'études néanmoins se penchent sur la question des effets des conditions de vie sur la réussite universitaire. Il s'agit pourtant d'une question d'actualité qui intéresse tous les acteurs impliqués dans la vie étudiante, et particulièrement les établissements soucieux de la réussite de leurs étudiants. Cet article tente de mettre en évidence la manière dont l'ensemble de ces facteurs participe aux parcours d'études à l'université. L'objet de ce travail n'est donc pas de présenter une revue de littérature sur l'ensemble des conditions de vie des étudiants, mais bien de pointer les liens mis en évidence, de dégager des faisceaux d'indicateurs qui influencent les parcours d'études dans leur globalité.	
Chapitre 2	
Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite Carine Érard, Christine Guégnard, Jake Murdoch	43
Le cas des étudiants en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) de l'université de Bourgogne offre l'opportunité d'analyser les conditions de vie et leurs effets sur la réussite en première année universitaire, en particulier sous l'angle de la territorialisation de la formation et du poids éventuel de configurations spécifiques des modes de vie. En effet, cette formation STAPS est offerte sur deux sites, à Dijon et au Creusot, dans le cadre d'une politique régionale de délocalisation, afin de faciliter la poursuite d'études supérieures de la population, notamment d'origine populaire, dans divers territoires. Mieux connaître les déterminants de la réussite selon le lieu de formation et les conditions de vie et d'études apportera des éléments de réflexion et d'action pour les acteurs interpellés par les problématiques liées aux délocalisations universitaires.	

Chapitre 3

Valérie Canals

La question de l'étudiant salarié est régulièrement mise en avant dans les études sur les conditions de vie des étudiants, les approches de la précarité étudiante évoquée pour expliquer le manque d'assiduité, l'interruption d'études ou l'allongement du temps nécessaire à l'obtention d'un diplôme. Les universités considèrent l'étudiant salarié comme une réalité sociale à prendre en compte mais dont le volume ou les contours restent mal définis. Une meilleure connaissance de cette population et des modalités de l'activité salariée leur permettra d'envisager la mise en place de dispositifs d'accompagnement aussi bien dans le domaine de la pédagogie que de l'aide à l'emploi étudiant.

Chapitre 4

Bénédicte Froment

L'une des hypothèses à l'origine de cette étude est que la réussite aux examens de licence, tout en restant fortement impactée par le passé scolaire et l'origine sociale des étudiants, pourrait également se jouer autour de la question de l'implication temporelle des individus dans l'activité universitaire, observée ici dans l'articulation entre les emplois du temps de la formation, les temps personnels studieux et les contraintes liées aux modes de vie des étudiants. Pour le dire autrement, est-il possible de vérifier statistiquement des effets conjugués de la matrice de socialisation disciplinaire, des conditions de vie et des manières d'étudier sur la réussite étudiante ? Cet article s'appuie sur des données 2014 produites par une enquête menée au sein d'un établissement pluridisciplinaire, soutenue par l'engagement de l'équipe de la présidence de l'université à réfléchir sur les effets des rythmes de la formation.

Chapitre 5

Eva Walker

L'augmentation constante du nombre d'étudiants étrangers dans les universités françaises amène à s'interroger sur les conditions de vie de ce public spécifique. Pour l'instant, appréhendée essentiellement à partir de sa nationalité, cette population est pourtant très hétérogène au regard d'autres critères, en particulier ses profils de mobilité. C'est pourquoi nous proposons ici de caractériser au préalable les différentes typologies de séjour de ces étudiants, puis d'observer les parcours et réussites à l'université. Une connaissance plus fine de cette population permettra aux acteurs des établissements universitaires d'envisager des dispositifs d'accueil et d'accompagnement adaptés aux différents besoins de ce public composite.

Chapitre 6

Vulnérabilité économique,	100
entre objectivation et ressentis Élise Verley, Xavier Collet, Philippe Cordazzo	133
Pendant longtemps, l'existence de situations de pauvreté parmi la population étudiante n'a pas été considérée comme un « problème social ». Le présupposé est qu'elle était transitoire, s'inscrivant comme une étape dans les trajectoires d'insertion professionnelle. Ce chapitre s'appuie sur des analyses quantitatives et qualitatives, nationales et locales, les enquêtes menées localement répondant à une demande des équipes des présidences d'université d'aide à la mise en place d'actions en faveur des étudiants.	
Postface À la recherche de l'étudiant moyen? Jean-François Giret, Élise Tenret	153
Liste des principaux sigles ou acronymes utilisés	157

Préface

Thibaut de Saint Pol, directeur de l'INJEP

Devenu service à compétence nationale en janvier 2016, l'Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire (INJEP) est chargé d'observer et d'analyser la situation des jeunes et les politiques qui leur sont destinées à tous les niveaux territoriaux, du niveau local au niveau européen. Il conduit un programme d'études, de recherches et d'évaluations, et produit des données statistiques en lien avec le service statistique public, dans les domaines de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative ainsi que du sport. Il assure l'animation du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, qui finance et évalue des programmes expérimentaux développant la mobilisation des jeunes au service de causes d'intérêt général et améliorant leur insertion sociale et professionnelle. Il constitue également un pôle de ressources et d'expertise pour les acteurs de jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative, pour les assemblées parlementaires et les instances de représentation de la société civile. Il joue ainsi un véritable rôle d'interface entre le monde de la recherche, les décideurs politiques et les acteurs de jeunesse et d'éducation populaire, au plan français mais aussi européen.

C'est donc tout naturellement qu'a pu se lier un partenariat avec le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), pôle d'expertise dans le domaine de la formation, du travail et de l'emploi, ainsi qu'avec son réseau de centres associés. Cette coopération se décline aujourd'hui dans la participation croisée à divers groupes de travail, dont celui sur l'enseignement supérieur, ou encore dans le renforcement de collaborations d'études, à partir des enquêtes « Génération », sur les questions de rapport au travail ou d'entreprenariat des jeunes.

Cet ouvrage constitue une première production commune et réaffirme des questionnements partagés. Tout d'abord celui de la nécessité d'une connaissance fine des conditions et des modes de vie des jeunes, en raison de leur impact sur la réussite à l'université. Avec la diversification des publics de l'enseignement supérieur, on a ainsi vu se développer des formes de vulnérabilité liées au poids des inégalités d'origine ou au niveau d'indépendance financière des étudiants, par exemple. La nature de ces

inégalités, tout comme leur dimension multifactorielle et cumulative, explique d'ailleurs à quel point il est complexe et difficile pour l'action publique de les réduire.

Enfin, c'est la question du territoire qui est posée. Le territoire, c'est l'espace dans lequel les jeunes grandissent, vivent leurs expériences de jeunesse. Tantôt vécu positivement comme un espace des sociabilités, tantôt négativement comme un espace d'assignation, il représente en même temps un ensemble de services, d'offre d'équipements, de ressources, d'opportunités plus ou moins accessibles. Il est aussi le lieu où interagissent inégalités sociales et inégalités spatiales, comme l'INJEP l'a montré dans son précédent ouvrage *Parcours de jeunes et territoires*. Ces inégalités trouvent ici un nouvel écho par la prise en compte des spécificités territoriales des conditions de vie des étudiants et de leurs impacts sur les parcours étudiants. En cela, cet ouvrage constitue un matériau précieux pour l'action publique.

Introduction

Séverine Landrier, Observatoire régional des métiers, PACA Philippe Cordazzo, Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants (ORESIPE), UMR-SAGE, université de Strasbourg

L'ENJEU DES CONDITIONS DE VIE DES ÉTUDIANTS : ÉCLAIRER LES ACTEURS PUBLICS EN CHARGE DE LEUR ACCUEIL

La question des conditions de vie des étudiants ¹ s'inscrit au cœur d'un contexte universitaire en pleine évolution depuis les années 1970, avec la massification de la population étudiante, avec le processus de Bologne, la loi sur l'autonomie des universités ou encore les différents plans, tels que le plan Réussite licence et le plan Campus.

Concept aux contours flous, les conditions de vie des étudiants se déclinent en différentes thématiques dont le nombre varie selon les acteurs et les institutions. Elles peuvent être abordées strictement sous l'angle des conditions matérielles de vie comprenant le logement, le transport, la restauration, les ressources financières, la santé notamment. Elles peuvent s'élargir aux modalités d'études avec l'accès aux bibliothèques, au numérique, la question des rythmes universitaires, des pratiques pédagogiques ou encore des dispositifs d'aide aux étudiants, voire à tout ce qui relève de l'animation du campus. À cela peut s'ajouter un regard particulier sur les publics spécifiques, tels que les étudiants étrangers, en situation de handicap ou encore boursiers.

Au-delà de l'université, les conditions de vie des étudiants concernent un grand nombre d'acteurs sur les territoires puisque les différentes dimensions qui la composent relèvent des compétences de différents partenaires tels que les centres régionaux des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), le Centre national des œuvres universitaires et scolaires (CNOUS), les acteurs chargés de publics spécifiques (par exemple, l'Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées

^{1.} Les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

[AGEFIPH]) ou encore les collectivités territoriales (région, département, commune et divers regroupements de communes), pour ne citer qu'eux.

Facteur d'attractivité des établissements dans une perspective de développement économique et territorial, déterminante dans une perspective d'égalité des chances, la vie étudiante se révèle être un enjeu majeur en termes de pilotage au sein des universités.

Pour concrétiser les priorités politiques des établissements, qu'il s'agisse de créer des logements, d'ouvrir l'université sur la ville ou d'augmenter les chances de succès des étudiants les plus démunis, il est nécessaire d'avoir une connaissance fine de la réalité des conditions de vie des étudiants. Dans cette perspective, depuis les années 1990, l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) réalise environ tous les trois ans une grande enquête intitulée «Conditions de vie des étudiants en France ». Progressivement, les établissements du supérieur ont développé leur propre observatoire des étudiants et lui demandent de réaliser des enquêtes comparables ou complémentaires au niveau local. Ces observatoires universitaires se sont professionnalisés, structurés et produisent des travaux à visée opérationnelle en termes de pilotage. Les connaissances produites localement, souvent uniquement à usage interne, sont riches et méritent d'être articulées et mises en regard avec des résultats de travaux réalisés par des chercheurs en sciences humaines spécialisés sur les questions d'enseignement supérieur au niveau local et national. C'est la raison pour laquelle, le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) a créé le groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES) en 1993.

LE GROUPE DE TRAVAIL SUR L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Le GTES est un réseau national d'échange et de production sur les parcours de formation et d'insertion des étudiants de l'enseignement supérieur. Il réunit deux fois par an une quarantaine de personnes expertes de l'enseignement supérieur d'origines professionnelles diverses – des chargés d'études du CEREQ, des chercheurs et enseignants-chercheurs des centres associés du CEREQ et de l'ensemble de la communauté scientifique, des représentants de l'Observatoire national de la vie étudiante, des observatoires universitaires et régionaux, des membres de services de la direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) et de l'Institut national de la jeunesse et de

l'éducation populaire (INJEP). L'intérêt est d'encourager des collaborations entre des personnes appartenant à des institutions différentes, notamment entre des chercheurs et des personnels représentant les observatoires universitaires et d'articuler des travaux nationaux avec des productions locales et régionales.

Lieu d'échanges, d'information, de discussion et de capitalisation, le GTES traite des questionnements aussi bien théoriques, méthodologiques qu'empiriques ou liés aux politiques publiques sur un thème donné.

Depuis quelques années, le GTES s'intéresse à plusieurs thématiques en parallèle dans le cadre de sous-groupes. Les membres de chacun de ces sous-groupes s'engagent à produire ou coproduire un article original sur un sujet d'actualité choisi collectivement. Les productions sont coordonnées par l'un des trois animateurs avec un co-animateur membre du groupe. C'est dans ce cadre qu'a germé l'idée de travailler sur le thème des « conditions de vie et d'études en lien avec les parcours universitaires » et de réaliser cet ouvrage.

L'EXPLORATION DES LIENS ENTRE CONDITIONS DE VIE ET PARCOURS UNIVERSITAIRES

Si les travaux relatifs aux conditions de vie des étudiants se sont généralisés, on sait peu de chose à ce jour sur les liens éventuels entre les conditions de vie et le déroulé des parcours universitaires. L'enjeu est de taille dans la mesure où les conditions de vie pourraient constituer un levier intéressant pour les établissements soucieux de la réussite de leurs étudiants.

Après s'être accordé sur le périmètre de ce concept comprenant les conditions matérielles et d'études, le groupe de travail a œuvré dans deux directions : la première visant à recenser au sein de la littérature les travaux mettant en regard différentes dimensions des conditions de vie et des parcours universitaires. Ce faisant, elle contribue à faire avancer les connaissances, pointe des zones d'ombre dans les productions scientifiques existantes et dégage des pistes de recherches à venir; la seconde s'appliquant à produire des résultats complètement originaux issus d'enquêtes locales et nationales.

Ces différentes productions faisant le lien entre les conditions de vie et les parcours universitaires s'inscrivent dans un cadre commun qui s'attache

à articuler d'une part des analyses quantitatives et qualitatives, et d'autre part des travaux reposant sur des données d'enquêtes locales et nationales. Ce faisant, des éléments d'illustration et de compréhension des tendances statistiques dégagées sont apportés et les résultats des enquêtes réalisées pour et par les universités, dans une démarche d'aide à la décision, sont mis en contexte et confrontés à des données d'enquêtes nationales.

Cet ouvrage a été coordonné par les deux animateurs du groupe Conditions de vie des étudiants et parcours universitaire, Séverine Landrier, responsable de l'animation scientifique de l'Observatoire régional des métiers de la région PACA et Philippe Cordazzo, responsable scientifique de l'Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants (ORESIPE), membre de l'UMR-SAGE, université de Strasbourg, et par Christine Guégnard de l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)-CEREQ. Fruit de deux années de travaux en groupe, il se décline en six chapitres présentant les études, les réussites et les galères des étudiants selon leurs propres visions ou perceptions.

Le premier chapitre, réalisé par Séverine Landrier, propose une revue de littérature sur l'ensemble des travaux, conduits à la fois par des chercheurs et des observatoires universitaires, qui mettent en relation les conditions de vie et d'études et les parcours universitaires. Que sait-on aujourd'hui de l'influence des modalités de décohabitation, des ressources financières, de l'influence du site universitaire ou encore des pratiques pédagogiques des enseignants sur la réussite? Varient-elles selon l'avancée dans le cursus universitaire? Cette revue, ne prétendant pas à l'exhaustivité, a pour ambition d'identifier des tendances mises en évidence, de révéler les zones d'ombre et de dégager des pistes de recherche à venir.

Le deuxième chapitre, écrit par Carine Érard, Christine Guégnard et Jake Murdoch (Institut de recherche sur l'éducation [IREDU]-CEREQ, université Bourgogne Franche-Comté) interroge la question de la réussite des étudiants en STAPS aux conditions de vie et d'étude potentiellement différentes puisqu'ils étudient sur deux sites universitaires, à Dijon et au Creusot, dans le cadre d'une politique régionale de délocalisation. Quelles différences de réussite? Quel rôle du territoire? Autant d'éléments de réflexion pour les acteurs impliqués dans les sites délocalisés.

Le troisième chapitre, réalisé par Valérie Canals (cellule Évaluation et aide au pilotage [CEVAP], université Paul-Valéry, Montpellier) s'intéresse à l'influence éventuelle du travail salarié sur la réussite des étudiants au

sein de l'université Paul-Valéry. Les éléments de connaissance produits sur les étudiants salariés et les modalités de l'activité salariée permettront à l'établissement de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement, tant dans le cadre de la pédagogie que dans celui de l'aide à l'emploi étudiant.

Le quatrième chapitre, produit par Bénédicte Froment (directrice de la vie étudiante [DVE], université François-Rabelais, Tours) traite d'un sujet rarement abordé, celui de l'influence éventuelle des rythmes universitaires sur la réussite des étudiants au sein de l'université François-Rabelais. Autrement dit, est-ce que l'implication temporelle des étudiants dans l'activité universitaire observée ici dans l'articulation entre les emplois du temps de la formation, les temps personnels de travail studieux et les contraintes liées aux modes de vie étudiants jouent un rôle significatif dans la réussite?

Le cinquième chapitre, rédigé par Eva Walker (Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle [OFIPE], université Toulouse 1 Capitole) se centre sur les conditions de vie d'un public spécifique : les étudiants étrangers. Appréhendée conjointement en fonction de la nationalité et de la mobilité, cette population apparaît très hétérogène à bien des égards, notamment en fonction du type de mobilité qu'elle connaît. Après avoir identifié différents profils d'étudiants et des formes de séjours, ces facteurs sont mis en regard des parcours et la réussite universitaire de ces étudiants. Autant d'éléments de réflexion pour les acteurs chargés de l'accueil et de la mise en place de dispositifs d'accompagnement adaptés aux besoins d'un public très hétérogène.

Le sixième chapitre a été réalisé par Élise Verley (Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne [GEMASS], université Paris Sorbonne), Xavier Collet (Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants [OSIPE], université de Rennes 1) et Philippe Cordazzo (Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants [ORESIPE], UMR SAGE, université de Strasbourg). Il s'intéresse à la question de la vulnérabilité économique des étudiants en articulant des données locales issues des universités de Rennes 1 et de Strasbourg avec des données nationales provenant de l'enquête Conditions de vie de l'Observatoire national de la vie étudiante. Après avoir défini les contours de la vulnérabilité économique des étudiants à partir de données quantitatives, ces éléments sont analysés à partir de données issues d'entretiens dans lesquels les personnes interrogées font part de leur ressenti de la précarité et de ses effets.

Chapitre 1

Les conditions d'études et les conditions matérielles de vie des étudiants Quels liens avec leur parcours universitaire?

Séverine Landrier, Observatoire régional des métiers, PACA La mise à disposition d'un savoir objectif sur les conditions de vie et des comportements des étudiants ¹ est récente en France. Elle repose en premier lieu sur l'enquête de grande ampleur menée par l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) tous les trois ou quatre ans, depuis 1994.

Comme le soulignent les auteurs du dossier de veille de l'Institut national de la recherche pédagogique (INRP), «L'enseignement supérieur sous le regard des chercheurs » (2005), cette première grande enquête a consisté à interroger l'ensemble des étudiants en France sur leurs conditions de vie et d'études, quels que soient leur localisation géographique, leur cycle d'études ou leur filière dans l'enseignement supérieur. Cette enquête a alimenté la production de plusieurs ouvrages sur les conditions de vie des étudiants (Grignon et al., 1994), le financement de la vie étudiante (Eicher, Gruel, 1996), les manières d'étudier (Lahire, 1997), les parcours des étudiants (Cam, Molinari, 1998), la vie matérielle des étudiants (Grignon, 1998) ainsi que de plusieurs rapports et notes thématiques de l'OVE. Un des principaux enseignements que l'on peut en tirer est que «l'étudiant (moyen) ou la culture étudiante n'existent pas. Ce qui peut s'observer, se décrire et s'analyser, ce sont des catégories d'étudiants (aux conditions d'existences et d'études différentes) et des manières différentes d'étudier » (Lahire, 1997, cité par Grignon, Gruel, 1997). La diversité de la population étudiante résulte à la fois de la massification de l'enseignement supérieur, mais aussi de la transformation de l'université française (système licence, master, doctorat [LMD] du processus de Bologne, autonomie croissante des établissements) et d'évolutions socio-économiques plus larges telles la crise économique, les difficultés d'insertion qui en découlent (Barret et al., 2014), ou encore la transition numérique. Les effets de la sélectivité sociale et scolaire qui s'opère dans cet environnement conduisent à une différenciation des profils étudiants ventilés au sein de contextes d'apprentissage variés (Frouillou, 2016). Les étudiants ont des conditions de vie et d'études spécifiques à ces contextes et connaissent des parcours d'études de moins en moins linéaires (réorientations, bifurcations, passerelles...) (Grelet, 2011).

En parallèle de l'enquête Conditions de vie de l'OVE, les établissements universitaires ont progressivement demandé à leur observatoire de la vie étudiante la réalisation de travaux plus ou moins comparables à l'échelle de l'établissement. Les données recueillies leur permettent de

^{1.} Les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

mieux connaître leurs étudiants, leurs conditions de vie et de produire des données utiles au pilotage interne mais aussi au centre régional des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), au rectorat, à la région, aux agences d'urbanisme... quand les résultats sont diffusés. Ces connaissances produites au niveau local présentent également l'originalité d'articuler des sources de données quantitatives et qualitatives. Ce faisant, elles fournissent de la matière utile à la compréhension des grandes tendances dégagées par les enquêtes quantitatives. L'ensemble de ces productions croisées avec les travaux de l'OVE national va généralement dans le même sens et pointe parfois des spécificités locales. On observe désormais un véritable foisonnement de littérature sur les conditions de vie des étudiants balayant parfois l'ensemble des modes de vie ou réalisant des zooms sur le logement et le transport (travaux en lien avec les CROUS), des zooms sur les ressources financières et l'activité salariée, ou encore sur les conditions d'études.

Cependant, même si cela évolue depuis peu, rares sont les travaux qui se penchent sur la question des liens éventuels entre les conditions de vie et d'études, et les parcours universitaires, ou encore sur la perception que les étudiants ont de ces conditions de vie et de l'impact de celles-ci sur leur parcours. Il s'agit pourtant d'une question à fort enjeu quand on prend la mesure du rôle déterminant du diplôme dans le processus d'insertion professionnelle, notamment en période de crise économique au cours de laquelle l'écart se creuse entre les moins lotis et les plus diplômés (Barret et al., 2014; Ferry, Verley, 2016). L'objet de cet article est précisément, à partir de la littérature, de faire un état des lieux des travaux qui tentent de mettre en évidence la manière dont les conditions de vie et d'études favorisent ou, au contraire, entravent l'avancée dans les parcours universitaires. Il ne s'agit pas d'établir une revue de littérature sur l'ensemble des conditions de vie étudiantes, mais bien de pointer les liens mis en évidence, de dégager des faisceaux d'indicateurs qui influencent les parcours d'études dans leur globalité.

Les travaux mobilisés s'inscrivent dans deux registres: ceux qui ont pour objet les conditions de vie et essaient d'en mesurer l'impact sur les parcours universitaires; ceux qui ont pour objet l'identification de facteurs déterminant la réussite, l'échec ou l'abandon en cours d'études et intègrent certaines dimensions des conditions de vie comme élément explicatif. La focale est mise sur les étudiants entrés dans l'enseignement supérieur; ne sont donc pas pris en considération les éléments relatifs à

leur parcours antérieur, dont on sait bien qu'il joue un rôle majeur dans la réussite (Lemaire, 2000; Michaut, 2012).

Les conditions d'études sont abordées notamment sous l'angle du contexte d'enseignement (effet de site, influence des pratiques pédagogiques et des dispositifs d'aide aux étudiants); les conditions matérielles de vie le sont à travers différentes modalités de décohabitation et des ressources financières comprenant les bourses, l'aide familiale et l'activité salariée. La majorité des travaux concernant les étudiants de première année de licence inscrits au sein de quelques filières universitaires, ce texte s'est focalisé sur les travaux consacrés aux étudiants de l'université. Il serait intéressant de comparer les conditions de vie des étudiants inscrits dans d'autres cursus comme les sections de technicien supérieur (STS), les instituts universitaires technologiques (IUT) ou les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), et encore plus de mettre en évidence des régularités en termes d'interactions avec les parcours d'études, mais la littérature n'est pas suffisamment fournie pour se prêter à cet exercice.

Il est acquis aujourd'hui que les carrières étudiantes sont très dépendantes des profils des publics accueillis, d'origine sociale et de parcours scolaire antérieurs spécifiques, et on sait à présent que le profil sociodémographique des étudiants se singularise selon les filières d'études. L'exercice consistant à présenter une synthèse des liens entre conditions d'études et parcours universitaire se révèle compliqué du fait même que les carrières de l'enseignement supérieur sont très hétérogènes selon les filières et les niveaux considérés.

Un premier regard sur la littérature suggère que les conditions de vie favorisent la réussite dans la mesure où elles satisfont les exigences propres à chaque type d'études. On peut alors s'attendre à ce que des conditions de vie en apparence identiques aient des effets sur la réussite différents selon les profils d'étudiants et d'études suivies, mais les travaux existants n'abordent pas ce point de façon explicite.

Une seconde difficulté dans cet exercice est relative au fait que les différentes conditions matérielles de vie et d'études n'agissent pas unilatéralement ni indépendamment les unes des autres sur les parcours universitaires, or nombre de travaux les traitent de cette façon en mesurant des effets « toutes choses égales par ailleurs ». Ainsi, par commodité de présentation, cet article revient de manière synthétique sur le rôle de chacune des dimensions retenues dans les parcours. Ne nous y trompons pas, bien

au-delà d'un impact spécifique de chacun de ces facteurs pris isolément, c'est l'ensemble des conditions de vie et d'études qui fait système, interagit et joue sur les parcours universitaires d'étudiants qui ne se ressemblent pas. De plus, les conditions de vie et d'études s'inscrivent non seulement dans un parcours d'études mais aussi dans un parcours de vie, ce qui explique qu'elles évoluent avec l'avancée des étudiants dans leur cursus universitaire et leur entrée dans la vie adulte (Cordazzo, 2016).

La synthèse qui suit actualise ainsi les connaissances sur les facteurs qui influencent les parcours d'études en présentant des résultats relatifs au lien entre conditions d'études et parcours universitaires, et sur ceux qui éclairent la relation entre conditions matérielles de vie et parcours universitaires.

Le rôle des conditions d'études dans les parcours universitaires

Une littérature abondante a été produite pour expliquer les causes de la réussite, de l'échec ou de l'abandon des étudiants en se centrant sur les caractéristiques sociodémographiques et scolaires des étudiants et sur les différentes dimensions du métier d'étudiant (socialisation, rapport au savoir, confiance en soi, stratégies d'apprentissage, temps de travail, assiduité...) (Coulon, 1997; Lahire, 1997). Cela sous-tend une hypothèse implicite revenant à faire porter la responsabilité de la réussite ou de l'échec aux examens uniquement aux étudiants, plus ou moins outillés pour décrypter les codes implicites de l'université et s'affilier au monde universitaire (Galand *et al.*, 2005). Mais que sait-on de l'influence du contexte dans lequel ils étudient? Observe-t-on des différences de réussite selon les établissements ou plus généralement selon les lieux d'études? Quelles sont les conditions d'études les plus performantes? Quelles pratiques pédagogiques? Est-ce que les dispositifs d'aide contribuent à la réussite des étudiants?

EFFET D'ÉTABLISSEMENT OU EFFET DE SITE?

Les travaux français portant sur l'influence du contexte d'études dans les parcours universitaires sont peu nombreux. Une partie d'entre eux s'intéresse à l'effet établissement ou à l'influence de son implantation géographique, notamment avec les antennes délocalisées. Contrairement à ce qui est observé dans l'enseignement secondaire sur l'effet établissement

(Cousin, 1996; Le Bastard-Landrier, 2004), les différents auteurs semblent s'accorder sur le fait qu'en raison de la multiplicité des niveaux décisionnels et des situations pédagogiques à l'université, il est plus prudent de parler d'effet de site plutôt que d'effet établissement (Felouzis, 2000; Romainville, Michaut, 2012). 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 (Felouzis, 2000; Michaut, 2000; Nicourd *et al.*, 2011), soulignant par exemple que la capitalisation modulaire et la semestrialisation limitent les abandons (Michaut, 2000).

Le suivi de cohorte pendant quatre ans de 7 000 étudiants en droit, géographie et sciences de la matière, entrés en 1992 en première année, par Georges Felouzis (2000) apporte des éléments de compréhension plus fins. Il montre notamment que les inégalités locales de réussite sont observées dans deux disciplines sur les trois étudiées (en droit et géographie, mais pas en sciences de la matière). Or l'autonomie des enseignants-chercheurs et la diversité des modalités d'organisation pédagogique sont comparables selon les disciplines. Ce sont leurs effets qui sont différents, et cela en raison d'un public étudiant relativement homogène, d'une certaine continuité entre la formation secondaire et supérieure ou encore d'un modèle d'identification professionnelle spécifique aux acteurs des filières scientifiques de l'université. Ces constats conduisent à s'interroger sur la façon d'articuler les missions nationales de l'université (distribution de diplômes, formation...) et leur réalisation concrète dans ces différents espaces locaux. Selon Georges Felouzis (2000, p. 88), «le niveau global de sélectivité est à considérer comme un élément structurant la réflexion sur ces inégalités locales, dans la mesure où les conséquences sur les trajectoires étudiantes dépendent étroitement du niveau global de réussite».

FFFFTS DES SITES DÉLOCALISÉS

Les résultats des travaux s'intéressant à la réussite des étudiants inscrits au sein d'antennes universitaires, dont le but était de démocratiser les études en premier cycle, ne sont pas convergents. Si une recherche ancienne conduite en Bourgogne sur la filière de droit à Dijon et à Nevers montre un effet plutôt négatif de l'antenne délocalisée de Nevers sur les parcours étudiants (Bourdon *et al.*, 1994), les travaux d'Éric Bernet (2009) sur la filière d'administration économique et sociale (AES) comparant le site du Creusot à celui de Dijon concluent à une meilleure réussite des étudiants

du site délocalisé. Dans ce sens, les recherches de Georges Felouzis (2001) réalisées en Aquitaine confirment que le site d'études joue de manière significative sur la probabilité d'obtenir un DEUG en droit mais cet impact ne traduit pas un « effet délocalisation », dans la mesure où les résultats des antennes considérées sont à la fois meilleurs et moins bons qu'au sein de l'université « mère ». Il semble donc plus pertinent de parler d'« un effet de site ». Cela conduit à la conclusion selon laquelle on n'observe pas de relation mécanique entre le statut de délocalisation et la réussite universitaire, ni entre la taille du centre universitaire et la réussite : « 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, p. 218) et plus particulièrement de ceux qui sont chargés de l'organisation du site délocalisé.

INFLUENCE DE L'ORGANISATION ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Des travaux récents s'intéressent aux conditions d'études à l'université à travers les rythmes universitaires, l'organisation de l'enseignement en cours magistraux et/en travaux dirigés, la mise à disposition de salles pour étudier, les horaires d'ouverture des bibliothèques universitaires... Ils considèrent que l'ensemble de ces dimensions peut influencer fortement les parcours (Romainville, Michaut, 2012) mais aucun d'entre eux ne procède à une estimation quantitative de leur influence sur les parcours d'études.

Par exemple, pour expliquer 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 fournissant les supports de socialisation nécessaires aux étudiants d'origine populaire pour s'inscrire dans leur « carrière d'étudiant ». Cette organisation qui les encourage à travailler en groupe leur permet de nouer des amitiés avec des étudiants issus d'un milieu plus favorisé, d'élargir leur horizon culturel et leurs aspirations professionnelles. Elle leur permet également d'acquérir une certaine aisance au niveau de l'expression écrite, domaine dans lequel ils déclaraient éprouver des difficultés en comparaison des étudiants les mieux dotés socialement (Nicourd *et al.*, 2011).

Dans ce sens, les travaux de Cathy Perret et Sophie Morlaix (2014) relevant des différences de réussite entre les étudiants de différentes filières universitaires expliquent que «les étudiants ne font pas [...] la même

expérience de l'université et ne doivent pas résoudre les mêmes problèmes car les filières offrent des cadres scolaires différenciés, au regard des savoirs articulés et des conditions pédagogiques (degré d'encadrement, rythmes d'études, type d'apprentissage, validation des acquisitions de connaissance)». (Millet, 2012, cité par Perret, Morlaix, 2014, p. 182.)

Si plusieurs auteurs émettent l'hypothèse que les pratiques pédagogiques des enseignants ne sont pas sans conséquences pour les étudiants, Christophe Michaut (2012) considère qu'il s'agit d'une véritable « zone d'ombre » et d'un axe de recherche à développer. Pour autant, les travaux d'Amélie Duguet (2014) apportent un éclairage sur le lien entre les pratiques pédagogiques des enseignants et la réussite universitaire. L'originalité de cette recherche se trouve dans son approche duale des pratiques pédagogiques : sur la base d'observations de cours magistraux réalisées auprès de 49 enseignants de cinq filières à l'université de Bourgogne et d'un questionnaire administré à près de 800 étudiants de première année des mêmes filières, elle s'est intéressée à l'effet des pratiques déclarées par les étudiants en première année des mêmes filières sur leur réussite, puis à l'effet des pratiques observées à partir de l'hypothèse selon laquelle cet effet éventuel transite par la motivation et les manières d'étudier.

Amélie Duguet montre que l'opinion des étudiants à l'égard des pratiques des enseignants influence particulièrement leur motivation mais pas les manières d'étudier et très peu les chances de valider la première année. De plus, les pratiques observées ont un pouvoir explicatif des différences de score entre les étudiants nettement plus élevé. Elles jouent un rôle direct significatif mais modéré dans l'explication des manières d'étudier (surtout la dimension liée à l'organisation du cours) et de la probabilité de réussite des étudiants (l'attitude de l'enseignant, l'organisation du cours, les interactions et, dans une moindre mesure, la clarté du cours), mais pas sur la motivation (Duguet, 2014).

EFFETS DES DISPOSITIFS D'AIDE AUX ÉTUDIANTS

Pour aider les étudiants à faire face aux difficultés qu'ils rencontrent, on voit émerger depuis les années 1990 dans les universités, et notamment depuis le lancement du plan Réussite en licence (PRL) en 2007, un grand nombre de dispositifs censés limiter l'échec des étudiants, tels que le tutorat et des séances ou cycles de remises à niveau. Si l'objectif de faciliter l'adaptation, l'intégration et la réussite des étudiants est commun

à tous, on observe dans la mise en œuvre de ces dispositifs une grande hétérogénéité (mise en place sur la base du volontariat ou au contraire obligation; volume horaire; modalités de travail et de validation...) entre les établissements d'une part, et entre les composantes d'un même établissement d'autre part, ce qui ne facilite pas leur évaluation. En effet, très peu de travaux se sont intéressés à l'influence de ces dispositifs dans les parcours d'études et les résultats semblent indiquer un impact relativement modeste sur la réussite (Michaut, 2012).

Les quelques recherches portant sur les effets de ces dispositifs se sont centrées essentiellement sur le tutorat dont les modalités d'accompagnement sont variées (aide au travail personnel de l'étudiant, aide au travail documentaire, appui aux techniques d'auto-évaluation et d'autoformation...). Ce dispositif est généralement organisé sur la base du volontariat et s'adresse à tous les étudiants de première année de premier cycle. Globalement, les résultats mettent en évidence une amélioration de la réussite pour les étudiants qui y participent (Coulon, 1997; Cannard *et al.*, 2012; Ben Abid-Zarrouk, Weisser, 2013). Cependant, ces constats sont remis en cause par le profil spécifique des étudiants participants, notamment en ce qui concerne leur niveau initial (Danner, 2000; Fornasieri *et al.*, 2003; Michaut, 2003). Finalement, aucun consensus ne se dégage sur l'influence du tutorat dans les parcours universitaires.

Partant de ces constats, Cathy Perret et Sophie Morlaix (2014) explorent dans le cadre de l'évaluation du PRL au sein de l'université de Bourgogne la manière dont les dispositifs d'aide et de soutien influencent la réussite en première année de licence, en prenant en considération le passé scolaire des étudiants. Les dispositifs appréhendés dans ce cadre s'articulent autour de quatre thématiques et revêtent des formes différentes : accueil et suivi pédagogique renforcé (suivi personnalisé, enseignant référent...), enseignement de la méthodologie du travail universitaire, modalités pédagogiques rénovées (tutorat, soutien, réduction de la taille des travaux dirigés, renforcement du contrôle continu...) et réorientation des étudiants en situation d'échec.

Malgré un certain nombre de limites méthodologiques, ce travail met en évidence l'absence d'effet, voire un effet négatif, du PRL sur la réussite des étudiants, tout en réaffirmant l'existence de processus de sélection différenciés selon les filières. Il montre aussi que les étudiants ne sont pas égaux face au PRL selon leur passé scolaire. « Seuls les étudiants issus des filières scientifiques avec mention ne semblent pas avoir été impactés par le PRL. Pour tous les autres, les années de PRL se conjuguent avec une stagnation voire une baisse de la réussite. Mais cette baisse reste limitée à la dernière année observée pour les bacs ES avec mention et les bacs S sans mention. » (Perret, Morlaix, 2014). Cependant, cette moindre réussite semble compensée en partie par l'effet positif de certaines actions pédagogiques telles que les dispositifs d'accueil et de suivi pédagogique renforcé (sauf pour les bacheliers S). En outre, seuls les bacheliers littéraires avec mention semblent bénéficier de la rénovation des modalités pédagogiques du PRL (tutorat, soutien...). Pour autant, cette meilleure réussite ne peut pas relever d'un lien de causalité avec les actions du PRL dans la mesure où ces étudiants sont répartis au sein de filières universitaires diverses. Enfin, il est intéressant de souligner que le nombre d'actions proposées par les équipes pédagogiques semble avoir un effet négatif sur la réussite des étudiants à l'exception des bacheliers S, ce qui interroge la question des rythmes universitaires et de la charge de travail des étudiants. Cette absence d'effet positif et significatif interpelle mais demeure cohérente avec ce que l'on observe dans les résultats d'évaluation de dispositifs comparables au niveau de l'enseignement primaire et secondaire (Duru-Bellat, 2002). Elle encourage cependant à poursuivre le développement d'innovations pédagogiques et la conduite d'évaluations plus régulières.

En parallèle de conditions d'études spécifiques à leur filière, leurs enseignants, leur établissement et sa localisation, les étudiants connaissent des conditions matérielles de vie susceptibles d'influencer également leur parcours universitaire.

L'effet des conditions matérielles de vie sur les parcours

INFLUENCE DES MODALITÉS DE DÉCOHABITATION

Les modalités de décohabitation sont fortement dépendantes des liens familiaux et de la capacité des familles à accompagner financièrement leurs enfants devenus étudiants, et s'inscrivent directement dans le processus d'entrée dans la vie adulte. Elles constituent un élément de la vie universitaire, participent aux dynamiques intellectuelles et sociales entre étudiants, à leurs conditions de travail, notamment à travers leur accès aux cours, aux bibliothèques, aux équipements collectifs, à la vie culturelle et sont appréhendées comme un déterminant de la réussite en tant que tel. Elles constituent aussi une source de dépenses importante

dans le budget des étudiants qui ne sont pas logés chez leurs parents ou des proches. Les travaux faisant le lien avec la réussite se répartissent sur cette triple entrée : ceux qui s'intéressent à la décohabitation en tant que déterminant ou non de la réussite; ceux qui s'y intéressent au titre de facteur d'intégration et de lien social dans une perspective de prévention des risques d'isolement et de décrochage; ceux qui considèrent que les dépenses liées au logement sont à l'origine de l'expression de soucis financiers, sources d'échec ou d'abandon, qui seront abordés dans le paragraphe consacré à l'effet des ressources financières sur la réussite.

Les données les plus récentes de l'OVE sur les conditions de vie des étudiants (Driant, 2016) montrent que la part des étudiants ayant décohabité ne cesse de croître (64 % en 2006 contre 68 % en 2013) quel que soit leur âge. Près d'un tiers des étudiants vivent encore au domicile des parents et on observe que la moitié des décohabitants vivent seuls, 18 % en colocation et 17 % en couple. La part des jeunes vivant dans une résidence universitaire du CROUS reste stable (11 % en 2013 contre 12 % en 2006) (Driant, 2016). Les jeunes entrant à l'université décohabitent pour se rapprocher de leur lieu d'études et/ou pour devenir indépendants : les étudiants d'origine populaire, plus souvent boursiers, sont plus nombreux à être hébergés en chambre universitaire ou chez leurs parents, alors que ceux des classes moyenne et supérieure habitent davantage en location (Belghith *et al.*, 2014). Enfin, d'une manière générale, on constate que plus ils avancent dans leur cursus universitaire, plus les étudiants vivent en couple (Driant, 2016).

Depuis peu, certaines universités placent la réussite de leurs étudiants au cœur de leur politique d'établissement à travers des initiatives favorisant l'intégration des étudiants de première année *via* l'amélioration de leurs conditions de vie en partenariat avec le CROUS. Il s'agit de proposer aux primo-entrants logés au sein de la résidence universitaire un accompagnement éducatif et pédagogique sous forme de tutorat organisé par des étudiants volontaires, avancés dans leur cursus. Ce faisant, elles offrent aux jeunes bacheliers, dès leur arrivée, un suivi et une écoute personnalisés, les aident dans les démarches de rentrée, apportent un soutien individualisé en termes d'organisation du temps de travail, une aide aux révisions, une animation de la résidence... Si peu d'initiatives ont fait l'objet d'une évaluation en termes d'efficacité sur les parcours universitaires, les premiers résultats de celles qui ont tenté d'établir un lien avec la réussite sont encourageants.

Ainsi, l'évaluation de l'accompagnement en résidence universitaire « Bien dans ma résidence, bien dans mes études » (CROUS Orléans-Tours, université de Poitiers) montre que ce dispositif facilite l'intégration des nouveaux arrivants (Amiard, Bonnal, 2012). Afin de créer, ou plus exactement de recréer, un lieu de vie au sein de la résidence, l'expérimentation poursuit l'objectif de dynamiser la vie dans la résidence en partant de l'hypothèse selon laquelle si l'étudiant se sent bien dans son logement universitaire, cela devrait influencer positivement son travail universitaire, voire ses résultats. Le dispositif cible les étudiants s'inscrivant pour la première fois dans une formation universitaire et logeant dans une des résidences du campus universitaire d'Orléans. Chaque étudiant participant au dispositif s'est vu attribuer un «étudiant référent». Ce dernier est un étudiant vivant dans la même résidence que les bénéficiaires du dispositif depuis plusieurs années. Outre leur rôle de « grand frère », les référents ont pour objectif de dynamiser la résidence en organisant de manière régulière des manifestations récréatives (par exemple des parties de cartes dans la résidence, des sorties hors de la résidence), culturelles (séances de cinéma, dans ou hors de la résidence), éducatives (séances d'aide au travail universitaire). L'évaluation de cette expérimentation montre que cette vie sociale développée au sein de la résidence facilite l'intégration des nouveaux arrivants. Ils sont globalement plus satisfaits de vivre dans une résidence universitaire et sont prêts à retourner vivre dans la résidence l'année universitaire suivante. Il apparaît également que le taux d'abandon des bénéficiaires du dispositif est plus faible, l'effet sur la réussite universitaire n'ayant pas été mis en évidence (Amiard, Bonnal, 2012).

Les travaux de Sylvie Lemaire (2000) ont relevé un effet positif de la décohabitation sur la réussite, même si cela reste marginal, pour les étudiants n'habitant plus chez leurs parents. En revanche, Louis Gruel (2002) montre un effet quasi inexistant du type de logement sur la réussite à partir de l'enquête Conditions de vie de 1999-2000 : aucune différence significative n'est observée entre les étudiants logeant chez leurs parents, résidant en cité U ou louant un appartement privé. Des chances de réussite un peu plus élevées sont soulignées uniquement chez les étudiants ayant un logement atypique, comme un logement au pair. L'analyse comparative des résultats entre différentes enquêtes relatives aux conditions de vie permet plus précisément de conclure que la décohabitation est plutôt un effet de la réussite plutôt qu'un déterminant de la réussite. Claude Grignon et Louis Gruel (1999) font ainsi le constat d'un effet positif d'un logement en résidence, en foyer ou en internat associé à un mode de vie considéré comme studieux.

EFFETS DES RESSOURCES FINANCIÈRES?

Comme les modalités de décohabitation, les ressources financières sont très dépendantes des liens familiaux et de la capacité financière des familles à accompagner leurs enfants au cours de leurs études universitaires. La question des ressources financières des étudiants est complexe à appréhender parce qu'elles sont multiples et que nombre d'entre elles sont indirectes car prises en charge par les parents (Cordazzo, Tenret, 2011). Seule l'enquête Conditions de vie de l'OVE prend en compte les ressources dans leur globalité et estime un revenu moyen à partir duquel il est possible d'établir quelques comparaisons entre les étudiants et d'observer de grandes tendances d'évolution. Elle montre que c'est d'abord l'aide des parents qui explique une large part des inégalités de ressources entre les étudiants, inégalités compensées en partie seulement par les aides publiques. De plus, elle semble indiquer que le pouvoir d'achat étudiant a globalement régressé de 5 % entre les enquêtes de 2010 et 2013, avec cependant des réalités très contrastées selon les modalités de logement. La baisse du soutien familial (représentant la moitié du budget total) semble expliquer en grande partie cette tendance (Galland, 2016).

Cette enquête met en évidence que « plus d'un étudiant sur deux se déclare en difficulté financière en 2013, et 25 % jugent ces difficultés "importantes" ou "très importantes" » (Ronzeau, Van de Velde, 2014). Finalement, la situation financière des étudiants résulte largement d'un arbitrage, plus ou moins contraint, entre études et activité rémunérée : exigence d'assiduité et heures de cours trop nombreuses pour avoir une activité rémunérée ou ressources n'assurant pas le minimum vital et conduisant à l'obligation d'une activité rémunérée. Au-delà de ce clivage, plus de la moitié des étudiants dits « pauvres » qui n'ont pas eu d'activité rémunérée depuis la rentrée universitaire expliquent qu'ils ont préféré se consacrer entièrement à leurs études, ce qui illustre toute l'ambiguïté de la question des ressources des étudiants (Galland, 2016).

Philippe Cordazzo et Élise Tenret (2011) relèvent que la satisfaction mitigée des étudiants à l'égard de leurs ressources s'explique évidemment par leur niveau de ressources respectif mais, à niveau de ressources égal, celle-ci varie en fonction de la position sociale des étudiants tout autant que du type de ressources et d'aides dont ils bénéficient. « Être originaire d'un milieu aisé procure probablement un sentiment de sécurité qui atténue le sentiment de difficultés financières, même lorsque celles-ci apparaissent. » (Galland, 2016). En effet, l'analyse des liens entre la

satisfaction de l'étudiant et ses conditions de vie (ressources, logement, vie sociale et rythme de vie) montre que les étudiants dont le budget est composé d'une aide collective seule ou avec une activité rémunérée ont une probabilité bien plus faible d'être très satisfaits de leurs ressources et de leurs conditions de logement. Tandis que les étudiants dont le budget est composé d'un versement familial seul ou associé à une aide collective et/ou à une activité rémunérée ont une probabilité plus forte d'être très satisfaits de leurs conditions de vie, que ce soit pour les ressources, le logement, le rythme de vie ou la vie sociale (Cordazzo, Tenret, 2011).

La situation économique relativement fragile des étudiants a donné lieu à de nombreux travaux mettant en lien les ressources financières dont ils disposent avec la réussite universitaire. Les ressources principales prises en compte sont relatives à l'aide familiale (que celle-ci soit financière, concerne l'hébergement ou autre), aux bourses sur critères sociaux et au travail salarié (que ce soit sous l'angle du nombre d'heures de travail ou de la qualité de l'emploi occupé). D'une manière générale, ces enquêtes soulignent que l'expression de soucis financiers pronostique l'échec aux examens (Froment, 2013; Laïb, 2014). En effet, les étudiants jugeant leurs revenus insuffisants pour mener leur vie étudiante dans de bonnes conditions sont sous-représentés parmi les étudiants ayant validé leur licence en trois ans et surreprésentés parmi ceux qui abandonnent dès la première année (Froment, 2013).

Les aides familiales

L'enquête Conditions de vie 2013 de l'OVE constate que les familles contribuent aux ressources de leurs enfants étudiants de différentes manières : des aides financières (transfert d'argent, paiement du loyer, des frais de mutuelle, d'une assurance de voiture...) et des aides non financières (provisions alimentaires, prêt d'une voiture, cadeaux...). 65 % des étudiants déclarent ainsi avoir perçu une aide financière de la part de leurs parents au cours du semestre précédant l'enquête, ce qui correspond à environ 40 % de l'ensemble de leurs ressources (Le Pape, Tenret, 2016).

Cette enquête montre également que le fait que les parents aident ou n'aident pas financièrement leurs enfants dans le cadre de leurs études influence directement leur probabilité de réussir leur année universitaire 2011-2012. « En effet, toutes choses égales par ailleurs, plus les étudiants bénéficient d'un montant élevé d'aide familiale, plus leur probabilité de valider l'année universitaire est importante. » (Le Pape,

Tenret, 2016, p. 42). De plus, le fait qu'un étudiant perçoive une aide de sa famille, quel qu'en soit le montant, diminue significativement ses probabilités d'échec. Toutefois, si l'aide familiale permet des conditions de vie et d'études très différentes parmi les jeunes interrogés, celle-ci n'est pourtant pas perçue par les étudiants comme déterminante pour la réussite au regard d'autres facteurs comme les efforts, les réseaux ou le diplôme (Le Pape, Tenret, 2016).

Cependant, les aides financières apportées par les familles ont tendance à diminuer avec le temps puisqu'elles s'inscrivent dans le processus d'entrée dans la vie adulte. Les données récentes de l'enquête Conditions de vie de 2013 montrent effectivement une augmentation avec l'âge des difficultés économiques des étudiants (Cordazzo, 2016). Selon la situation et l'âge des étudiants, ces difficultés vont avoir des répercussions de deux ordres : d'un côté, certains étudiants vont être contraints de recourir au travail salarié, avec des conséquences possibles sur leur parcours d'études, de l'autre côté, certains étudiants vont finir par renoncer à la poursuite de leurs études (Cordazzo, 2016).

Les bourses d'études

Les bourses sur critères sociaux représentent le principal programme d'aides directes de l'État en faveur des étudiants. Plus d'un tiers de la population étudiante en licence et master perçoit ces aides, attribuées sous conditions de ressources de l'étudiant et de sa famille (Laïb, 2014). L'aide publique représente en moyenne 31 % du budget mensuel étudiant (Le Pape, Tenret, 2016). Paradoxalement, les étudiants dits « pauvres » sont surreprésentés parmi ceux qui ne bénéficient d'aucune aide publique. En effet, les données de la dernière enquête Conditions de vie montrent que plus un étudiant est aisé (toutes ressources confondues), plus il a de chances de bénéficier d'une aide publique, pour un montant d'autant plus élevé (Galland, 2016).

Nadine Laïb (2014) rapporte que l'absence d'allocation d'études pour les jeunes se déclarant en difficulté financière semble pénaliser l'accès en deuxième année de licence : « Ainsi 56 % des non-boursiers en difficulté financière accèdent à un niveau bac + 2 en deuxième année (contre 65 % pour l'ensemble des étudiants) et 17 % abandonnent leurs études dans le supérieur (contre 6 % en moyenne). Les boursiers réussissent davantage mais sans égaler la réussite des étudiants les plus aidés financièrement [...].

Et même à niveau scolaire équivalent, les étudiants les plus en difficulté financière et non boursiers conservent un handicap.»

Être boursier est souvent associé à une meilleure réussite (Lemaire, 2000). Gabrielle Fack et Julien Grenet ont étudié l'effet de ces aides sur l'accès à l'université et la réussite dans l'enseignement supérieur à partir de données administratives sur les élèves demandeurs de bourse ainsi que sur l'ensemble des élèves inscrits à l'université entre 2008 et 2010 (Fack, Grenet, 2015). Outre que l'attribution de la bourse accroît les chances d'accéder à l'université, les auteurs relèvent qu'elle a également des effets positifs sur la décision de se réinscrire à l'université un an plus tard et, pour les élèves de master, sur la probabilité d'obtenir un diplôme au bout de deux ans (la probabilité d'obtenir le diplôme de master étant plus élevée de cinq points de pourcentage). Ces résultats démontrent ainsi que les bourses sur critères sociaux renforcent la volonté de poursuivre des études à plus long terme (Fack, Grenet, 2015). Les travaux de Bénédicte Froment (2013) conduits au sein de l'université de Tours vont dans le même sens, illustrant notamment qu'être boursier semble avoir un effet favorable sur l'obtention d'un diplôme en trois ans et que la bourse incite les jeunes à rester à l'université.

Le travail salarié

Le recours à une activité salariée pour les étudiants renvoie à des réalités économiques très différentes. La nécessité de trouver des ressources pour assurer leur subsistance conduit de nombreux étudiants à travailler en parallèle de leurs études. D'autres ont un emploi pour améliorer leurs conditions de vie, voire pour contribuer au financement de leurs études. Deux réalités correspondant à ce que Bénédicte Froment (2012) décrit comme le « modèle économique de survie » et « une manière de grandir ». Même si tous ceux qui le souhaitent ne trouvent pas de travail, près de la moitié des étudiants ont eu une activité rémunérée parallèlement aux études (Ronzeau, Van de Velde, 2014). L'activité salariée recouvre des situations très hétérogènes, allant du petit boulot ponctuel, à une activité régulière à temps partiel, voire saisonnière. La probabilité d'exercer une activité rémunérée importante (définie comme un travail à mi-temps au moins six mois dans l'année) parallèlement aux études est variable selon la filière universitaire suivie (plus élevée pour les étudiants inscrits dans les filières les moins exigeantes en termes d'assiduité). Ce recours augmente au fur et à mesure de l'avancement des études. En moyenne les revenus d'emploi constituent 14 % du budget mensuel étudiant (Le Pape, Tenret, 2016). Ils augmentent en même temps que les aides familiales s'amoindrissent (Barnet-Verzat, Wolff, 2001). La moitié des étudiants ayant une activité rémunérée considèrent que leur activité salariée leur est indispensable pour vivre, et plus de la moitié des étudiants déclarent que l'activité rémunérée qu'ils exercent n'a pas de lien avec leurs études (Ronzeau, Van de Velde, 2014).

L'impact du travail salarié des étudiants sur leurs études est généralement considéré en fonction de sa quantité et des relations qu'il entretient ou non aux études. L'effet du travail salarié sur l'obtention d'un diplôme est ambivalent. L'expérience professionnelle participant à leur professionnalisation peut être valorisée pour une insertion future (acquisition de savoir-faire et savoir-être valorisables sur le marché du travail : développement de l'assurance, de la confiance en soi et de la capacité à travailler en équipe, acquisition d'expérience professionnelle, création d'un réseau professionnel...) et le revenu produit peut contribuer au financement des études. Toutefois le travail constitue également pour l'étudiant une charge temporelle et psychologique susceptible de nuire au bon suivi du cursus universitaire (Prétari et al., 2014). Une littérature abondante montre qu'exercer un travail rémunéré non intégré aux études et d'une durée supérieure à un certain seuil diminue la probabilité de valider l'année. Selon les travaux, ce seuil critique s'établit entre 8 et 16 heures hebdomadaires (Lemaire, 2000; Gruel, 2002; Beffy et al., 2009; Body et al., 2014), ou entre 15 et 20 heures (Bérail, 2007).

Les travaux de l'OVE précisent que, d'une manière générale, le recours à une activité professionnelle rémunérée supérieure à un mi-temps et au moins six mois par an diminue significativement les chances de réussite des étudiants (de l'ordre de 29 % de chances en moins) (Gruel, 2002). Au-delà de ce seuil, les activités rémunérées génèrent de l'absentéisme, de moindres chances de réussite aux examens, de plus fortes probabilités d'être en retard... L'enchaînement des périodes en emploi et en études dans une même journée ou au cours de la semaine s'effectue au détriment du travail universitaire et contribue à expliquer l'effet négatif des activités rémunérées pour les études.

Les étudiants exerçant une activité salariée importante et motivés pour leurs études intègrent souvent le fait qu'il va leur falloir un nombre d'années d'études plus important pour valider leur diplôme. Cette réflexion sur les effets du travail salarié conduit à revenir sur la notion de «réussite». « Pour une institution universitaire, la réussite est liée à

la linéarité des parcours et en particulier à l'obtention d'une licence en trois ans. Mais du point de vue étudiant, les enjeux peuvent se jouer sur une temporalité plus longue, où il s'agira – comme les étudiants salariés réguliers l'expriment tous – de "réussir sa vie" » (Froment, 2012).

De plus, « s'il est vrai qu'un travail concurrent des études accroît les risques d'échec, l'échec accroît en retour les risques d'exercer un travail concurrent des études, de telle sorte que le processus de dégradation des chances scolaires est cumulatif » (Gruel, 2002). En effet, «confrontés à une augmentation du coût des études et souvent inscrits dans les filières les moins exigeantes en termes d'assiduité, ces étudiants, plus souvent d'origine populaire, sont particulièrement attirés vers le milieu professionnel dans lequel ils trouvent, une sociabilité plus forte qu'au sein de l'université. Cet attrait incite un certain nombre d'entre eux à arrêter leurs études trop tôt, décision peu stratégique pour leur vie professionnelle à venir » (Beffy et al., 2009). Dans ce sens, les travaux de Kady Marie-Danielle Body, Liliane Bonnal et Pascal Favard (2015) montrent que les effets négatifs du travail salarié ne concernent pas les jeunes ayant eu leur baccalauréat avec une mention. En revanche, les effets négatifs de l'activité salariée sont encore plus forts pour les titulaires d'un baccalauréat technologique ou professionnel et pour les étudiants qui n'ont pas choisi leur filière (Body et al., 2015).

Les travaux de l'OVE soulignent également des disparités importantes en termes d'activités salariées entre les filles et les garçons « préfigurant des disparités professionnelles à venir et témoignant de la résistance du modèle traditionnel opposant carrières masculines et travail d'appoint féminin » (Amrous, 2006) : les filles exercent une activité rémunérée parallèle aux études plus fréquemment que les garçons (51 % contre 44 %) et occupent un peu plus souvent un emploi concurrençant leurs études que les garçons (86 % contre 81 %). Ces derniers ont plus souvent accès à des activités s'intégrant dans leur cursus, ne compromettant pas leur réussite académique, plus rémunérateurs et préparant leur insertion professionnelle. Mais quand les garçons se consacrent à une activité professionnelle en parallèle de leurs études, ils y consacrent plus de temps. Même si ce n'est pas pour les mêmes raisons, les activités rémunérées pénalisent finalement autant les parcours d'études des uns et des autres (Amrous, 2006).

Cependant, les travaux récents de l'observatoire de la vie étudiante de l'université Toulouse Jean-Jaurès soulignent qu'indépendamment du

nombre d'heures hebdomadaires de travail et malgré les difficultés énoncées, lorsqu'ils sont présents aux examens, les étudiants salariés réussissent aussi bien que les étudiants non salariés (Goudiaby, 2016).

Qu'en est-il des emplois occupés dont le temps de travail est inférieur au seuil critique? Lorsque le nombre d'heures hebdomadaires travaillées est faible, l'activité salariée peut être associée positivement à la réussite universitaire et faciliter l'accès à un emploi à la fin des études (Béduwé, Giret, 2004; Body et al., 2014b). L'étude menée par l'OVE de l'université de Tours montre que si les étudiants consacrent moins de 8 heures hebdomadaires à une activité salariée en première année de licence, ils sont plus souvent diplômés en trois ans que les autres. Ceux qui travaillent davantage sont surreprésentés au sein de la population des sortants après une inscription universitaire (Froment, 2013). Mais les résultats obtenus par les différents travaux à ce sujet identifient des seuils différents. En effet, les chercheurs (Beffy et al., 2009, 2013; Body, 2014) soulignent que l'effet négatif du travail salarié perdure, tout en étant réduit de moitié lorsque la durée hebdomadaire du travail est inférieure à 16 heures. On peut alors se demander s'il existe des emplois qui ne seraient pas préjudiciables aux parcours universitaires, ou encore si le travail en cours d'études favorise l'accès à un emploi ultérieur.

Les résultats de Kady Marie-Danielle Body, Liliane Bonnal et Jean-François Giret (2014) suggèrent que le type d'emploi exercé par les étudiants influence significativement leurs chances de réussite, les jeunes ayant un emploi dans le secteur public paraissant moins touchés par l'échec. Vanessa Pinto (2014) précise que la réponse à ces questions varie d'une part, selon la manière dont les étudiants se projettent dans l'avenir, d'autre part, selon l'articulation entre l'emploi étudiant occupé et les études suivies. À partir de l'exemple de trois étudiantes ayant trouvé un emploi de télé-enquêtrice en centre d'appels, elle met en évidence que la première considérait cet emploi comme un job ponctuel lui assurant de l'argent de poche, la seconde le voyait plutôt comme une expérience professionnelle valorisable sur le marché du travail alors que, pour la troisième, cet emploi initialement provisoire est progressivement devenu un emploi durable.

Pour apporter un éclairage à ces questions, l'université du Maine a installé à titre expérimental une plateforme de mise à disposition d'offres d'emploi à destination des étudiants de licence pendant deux années universitaires (de 2010 à 2012). L'évaluation réalisée dans le cadre d'un

appel à projet du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (Arnoult et al., 2013) compare l'impact de ce dispositif sur un groupe d'étudiants bénéficiaires au regard d'un groupe d'étudiants témoins. Les résultats montrent que le dispositif a dans un premier temps accru les chances d'accès des étudiants à un travail salarié. Les étudiants du groupe de bénéficiaires ont eu accès plus fréquemment à une activité salariée (pour environ 65 % d'entre eux, contre 54 % dans le groupe témoin) et ont signé plus fréquemment un contrat de travail. Par ailleurs, les emplois pourvus consistent plus souvent dans des missions ponctuelles, contractualisées, exercées durant la semaine et en journée (plutôt que le soir et le weekend), avec des horaires compatibles avec l'emploi du temps universitaire et une conciliation beaucoup plus facile entre études et travail. Ces emplois conduisent à une rémunération horaire un peu plus élevée mais également à une durée hebdomadaire plus courte, si bien que les revenus qu'ils procurent sont dans l'ensemble plus faibles. Le dispositif n'a pas affecté les résultats des bénéficiaires. Ainsi, il semble qu'un « bon emploi » étudiant ne réside pas tant dans la complémentarité thématique du travail et du champ d'étude mais plutôt dans l'adéquation temporelle de l'emploi et de la vie universitaire. Il serait donc envisageable d'améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants et d'atténuer les effets négatifs d'un travail salarié sur la réussite à l'université (Arnoult et al., 2013).

Les travaux de Catherine Béduwé et Jean-François Giret (2004), réalisés à partir de l'exploitation de l'enquête Génération 1998 du CEREQ, montrent que l'emploi en cours d'études peut constituer une source de compétences professionnelles pour l'étudiant, contribuer à l'élargissement de son réseau professionnel et/ou se révéler une première expérience de travail permettant d'enrichir un *curriculum vitae*. Chacune de ces trois dimensions confère à l'emploi étudiant une certaine valeur professionnelle qui va jouer un rôle au moment de l'accès à l'emploi ultérieur (Béduwé, Giret, 2004). Plus précisément, plus les étudiants ont le sentiment d'occuper un emploi en lien avec leur formation, plus ce dernier s'articule avec le cursus universitaire et devient une source de compétences et de gain salarial. La durée passée en emploi régulier est également source de compétences, de relations professionnelles et semble appréciée par les employeurs, même si elle peut être vécue comme gênant le bon déroulement des études par les jeunes. Cependant, les auteurs soulignent que les emplois les plus perturbateurs ne semblent pas être ceux qui ont la plus forte valeur professionnelle (Béduwé, Giret, 2004).

Conditions de vie et parcours à l'université : les perspectives de recherche

Ce recensement non exhaustif de la littérature faisant le lien entre conditions de vie et d'études avec les parcours universitaires permet de prendre conscience de l'importance que revêtent les conditions de vie et d'études dans les parcours universitaires et de mesurer la complémentarité des connaissances produites récemment au niveau national et local à la fois par des chercheurs et des observatoires universitaires.

Il permet également de dresser quelques constats : d'une part, la littérature est plus ou moins développée selon les sujets et de nombreuses perspectives de travaux se dégagent, d'autre part, les méthodes d'observation et les sources mobilisées devraient être amenées à évoluer pour appréhender de manière plus fine et plus systématique les liens entre conditions de vie et d'études et parcours universitaires.

Plusieurs zones d'ombre méritent en effet d'être explorées, notamment tout ce qui relève de l'influence de l'organisation pédagogique au sein des filières sur les parcours étudiants, des rythmes universitaires (volumes horaires et gestion des emplois du temps), de la mise à disposition de lieux propices au travail personnel individuel et de groupe, de la répartition des cours magistraux et des travaux dirigés et plus largement de l'effet des pratiques pédagogiques des enseignants. Des premiers résultats ont été produits mais ils méritent d'être confortés au sein d'autres établissements.

De plus, les différentes dimensions des conditions de vie et d'études sont abordées une à une et rarement dans leur globalité, or seule une approche systémique permettrait de mesurer l'ampleur de leur influence sur les parcours, les effets de cumul, de compensation voire d'interaction. Cela contribuerait à clarifier les rôles respectifs des différents facteurs considérés. Les travaux existants ne permettent pas non plus de savoir dans quelles mesures les conditions de vie et d'études interviennent sur les parcours de façon uniforme selon les filières et le niveau de formation, selon les caractéristiques individuelles des étudiants, leur parcours scolaire antérieur ou encore selon les territoires. Par exemple, on dispose à présent d'éléments de connaissance sur les conditions de vie spécifiques des étudiants étrangers (Paivandi, Ennafaa, 2008; Agulhon, Ennafaa, 2016) mais peu de chose sur les liens éventuels entre ces conditions de vie et d'études, et les parcours de formation de ces étudiants en comparaison

des autres. Dans ce sens, il apparaît essentiel de développer des travaux de nature quantitative sur les conditions de vie et d'études de façon à identifier des liens de cause à effet avec les parcours, mais aussi de nature qualitative de manière à apporter des éléments de compréhension aux tendances statistiques dégagées, d'éclairer les différents mécanismes à l'œuvre et mieux saisir leur dimension systémique.

Enfin, nombre d'établissements considèrent les informations qu'ils détiennent sur la réussite et les parcours étudiants comme des données administratives mobilisées uniquement dans une perspective d'aide au pilotage interne. Permettre à leur observatoire de la vie étudiante de les mettre en lien avec leurs données d'enquêtes sur les conditions de vie et d'études contribuerait pourtant à éclairer les processus qui favorisent, entravent ou diffèrent la réussite et par conséquent à affiner les outils d'aide au pilotage. Dans ce sens, les travaux recensés conduisent au constat selon lequel peu d'enquêtes à visée évaluative sont réalisées dans les établissements, notamment sur l'ensemble des dispositifs d'aide mis à disposition des étudiants. Or des évaluations de type « embarqué » mobilisant une approche qualitative permettraient d'apporter des éléments de compréhension aux équipes pédagogiques chargées de ces dispositifs dans la perspective d'en améliorer le fonctionnement et les résultats, et de les encourager à développer des expérimentations locales (Landrier, 2010, 2013).

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C., Ennafaa R., «Les étudiants étrangers, des trajectoires spécifiques?», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Amiard H., Bonnal L., « *Bien dans ma résidence, bien dans mes études* », *Rapport d'évaluation*, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (AP1 n° 490), université de Poitiers, CRIEF, CROUS, 2012.

Amrous N., «Une préfiguration des disparités professionnelles?», *OVE Info*, nº 15, mars 2006, numéro spécial à l'occasion de la Journée internationale des droits des femmes, 2006.

Arnoult E., Dmitrijeva J., L'Horty Y., Petit P., *Améliorer la qualité des emplois exercés par les étudiants (AO3E). Rapport d'évaluation*, Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (AP1 n° 336), mars 2013.

Barnet-Verzat C., Wolff F. C., «L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière », Économie et Statistique, 343 (1), 2001, pp. 51-72.

Barret C., Ryk F., Volle N., «Enquête 2013 auprès de la Génération 2010, Face à la crise, le fossé se creuse entre niveaux de diplôme », *Bref du CEREO*, n° 319, 2014.

Béduwé C., Giret J.-F., «Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? », Économie et Statistique, n° 378-379, 2004, pp. 55-83.

Beffy M., Fougère D., Maurel A., «L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », Économie et Statistique, n° 422, 2009, pp. 31-50.

Belghith F., Ferry O., Oton A., *Le logement étudiant. Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013*, OVE, Paris, juillet 2014.

Ben Abid-Zarrouk S., Weisser M., «Efficacité du tutorat et étude des profils efficaces des tutorés », *Recherches en éducation*, nº 16, 2013, pp. 90-104.

Bérail L., Le travail des étudiants, Rapport du Conseil économique et social, 2007.

Bernet E., «Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants? Le cas de la filière AES au Creusot », *Carrefours de l'éducation*, n° 27, 2009/1, pp. 131-152.

Body K. M.-D., Étude micro-économétrique de l'impact du travail salarié étudiant sur la réussite à l'université, thèse en sciences économiques, université de Poitiers, 2014.

Body K. M.-D., Bonnal L., Giret J.-F., «Does student employment really impact academic achievement? The case of France», *Applied Economics*, n° 25, vol. 46, 2014, pp. 3061-3073.

Body K. M.-D., Bonnal L., Favard P., «Travail salarié étudiant et réussite académique : le cas des étudiants de première année de licence », Séminaire du laboratoire d'économie d'Orléans (LEO), document de travail, 31 mars 2015.

Bourdon J., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C., Rapiau M.-T., « Délocalisations universitaires. Le cas de Nevers », *Annales de la recherche urbaine*, nº 62-63, 1994, pp. 99-112.

Cam P., Molinari J.-P., *Les parcours des étudiants*, La Documentation française, coll. « Les cahiers de l'OVE », nº 5, Paris, 1998.

Cannard C., Entenmann F., Paris S., Delmas F., Graff C., «Mobilisation et réussite des étudiants tutorés en licence de psychologie», *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, nº 2, vol. 28, 2012, pp. 1-17.

Cordazzo P., «Les étudiant-e-s vulnérables : entre renoncements et travail contraint », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Cordazzo P., Tenret E., «L'économie étudiante», in Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), Les mondes étudiants. Enquête Condition de vie 2010, La Documentation française, Paris, 2011.

Coulon A., Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire, Presses universitaires de France, Paris, 1997.

Cousin O., « Construction et évaluation de l'effet établissement : le travail des collèges », Revue française de pédagogie, vol. 115, nº 1, 1996, pp. 59-75.

Danner M., «À qui profite le tutorat mis en place dans le premier cycle universitaire?», Les sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle, vol. 33, nº 1, 2000, pp. 25-41.

Driant J.-C., «Les étudiants face à la crise du logement dans les territoires», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Duguet A., Les pratiques pédagogiques en première année universitaire : description et analyse de leurs implications sur la scolarité des étudiants, thèse de doctorat, université de Bourgogne-IREDU, 2014.

Duru-Bellat M., Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes, Presses universitaires de France, Paris, 2002.

Eicher J.-C., Gruel L., *Le financement de la vie étudiante*, La Documentation française, coll. «Les cahiers de l'OVE », n° 3. Paris, 1996.

Fack G., Grenet J., «Improving college access and success for low-income students: evidence from a large need-based grant pogram», *American Economic Journal: Applied Economics*, no 2, vol. 7, avril 2015, pp. 1-34.

Felouzis G., «Repenser les inégalités à l'université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n°1, vol. 38, 2000, pp. 67-97.

Felouzis G., « Les délocalisations universitaires et la démocratisation de l'enseignement supérieur », *Revue française de pédagogie*, vol. 136, « Entrer, étudier, réussir à l'université », 2001, pp.53-63.

Ferry O., Verley E., « Des études à l'emploi : comment les étudiants jugent-ils l'utilité professionnelle de leurs études ? », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes, tendances et inégalités. Études et recherche, La Documentation française, 2016.

Fornasieri I., Lafont L., Poteaux N., Séré M.-G., «La fréquentation du tutorat : des pratiques différenciées. Enquête au sein de huit universités françaises », *Recherche et formation*, n° 43, 2003, pp. 29-45.

Froment B., «Les effets du travail salarié en première année universitaire », *Sociologies* [en ligne], 2012, http://sociologies.revue.org/4006.

Froment B., «Une activité salariée en marge du premier cycle universitaire? Temps de travail, type d'activité et impact sur le parcours d'études », *OVE Tours Actu'*, nº 13, mai 2013.

Froment B., «Une typologie provisoire des parcours d'études en licence, quatre ans après l'entrée en première année de licence », *OVE Tours Actu'*, n° 14, juin 2013.

Frouillou L., Les mécanismes d'une ségrégation universitaire francilienne : carte universitaire et sens du placement étudiant, thèse de doctorat, université Paris 1-Panthéon-Sorbonne. 2016.

Galand B., Neuville S. et Frenay M., «L'échec à l'université en Communauté française de Belgique : Comprendre pour mieux prévenir?», in B. Galand (dir.), «L'échec à l'université en Communauté française de Belgique», Les cahiers de recherche en éducation et formation, n° 39, 2005.

Galland O., «Le budget étudiant», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Goudiaby P., «L'activité salariée et les études universitaires, la situation des étudiants de l'UT2J inscrits en 2014-2015 », INFOVE, nº 1, 2016.

Gruel L., Tiphaine B., « Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée », Éducation et formation, n° 67, 2004, pp. 51-60.

Grelet Y., «Au fil des parcours, de l'orientation à l'insertion...», Bref du CEREO, nº 287, 2011.

Grignon C., La vie matérielle des étudiants, La Documentation française, coll. «Les cahiers de l'OVE », nº 4, Paris, 1998.

Grignon C., Gruel L., La vie étudiante, Presses universitaires de France, Paris, 1999.

Grignon C., Gruel L., Bensoussan B., *Les conditions de vie des étudiants*, La Documentation française, Paris, coll. «Les cahiers de l'OVE », nº 1, 1994.

Gruel L., «Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », $OVE\ Infos$, nº 2, avril 2002.

Lahire B., Les manières d'étudier, La Documentation française, coll. «Les cahiers de l'OVE », n° 2, Paris, 1997.

Laïb N., «La réussite des étudiants selon les difficultés financières et la perception d'une allocation d'études », *Note d'information, Enseignement supérieur et recherche*, n° 14.05, juillet 2014.

Landrier S., Éléments de réflexions sur la spécificité de l'évaluation d'une expérimentation sociale, xvII^{es} Journées d'étude «Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail », Évaluation et données longitudinales : quelles relations ? Marseille, 27-28 mai 2010, CEREO, coll. «Relief », n° 30, Marseille, 2010.

Landrier S., «L'évaluation qualitative d'une expérimentation sociale à l'épreuve du temps», in Berthet T. et al. (dir.), À l'épreuve du temps: données longitudinales et analyse de l'action publique. xxes Journées d'étude «Les données longitudinales dans l'analyse du marché du travail, Bordeaux, 25-26 juin 2013, CEREQ, coll. «Relief», nº 42, Marseille, 2013.

Le Bastard-Landrier S., « Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement », Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, vol. 37, n° 2, 2004, pp. 59-81.

Lemaire S., «Les facteurs de réussite dans les deux premières années d'enseignement supérieur (DEUG, DUT, BTS) », $Note \ d'information \ MEN-DEP$, n° 00.25, août 2000.

Le Pape M.-C., Tenret É., « Solidarités familiales et conditions de vie étudiantes : des disparités objectives aux inégalités perçues », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes, tendances et inégalités. Études et recherche, La Documentation française, 2016.

Michaut C., L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants, thèse de doctorat, université de Bourgogne-IREDU, Dijon, 2000.

Michaut C., «L'efficacité des dispositifs d'aide aux étudiants dans les universités», Recherche et Formation, n° 45, 2003, pp. 101-113.

Michaut C., « Réussite, échec et abandon des études dans l'enseignement supérieur français : quarante ans de recherche », in Romainville M., Michaut C. (dir.), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, De Boeck Supérieur, Bruxelles (Belgique), 2012.

Millet M., «L'échec des étudiants de premiers cycles dans l'enseignement supérieur en France : retours sur une notion ambiguë et description empirique.», in Romainville M. et Michaut C. (dir.), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, De Boeck Supérieur, Bruxelles (Belgique), 2012, pp. 69-89.

Nicourd S., Samuel O., Vilter S., «Les inégalités territoriales à l'université : effets sur les parcours des étudiants d'origine populaire », *Revue française de pédagogie*, nº 176, 2011, pp. 27-40.

Paivandi S., Ennafaa R., « Les étudiants étrangers en France, enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie », *Panorama des savoirs*, La Documentation française, 2008.

Perret C., Morlaix S., « Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence », *Carrefours de l'éducation*, n° 38, décembre 2014, pp. 175-191.

Pinto V., \hat{A} l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots », Presses universitaires de France, Paris, 2014.

Prétari A., Salin F., Bérard J., «Réorientation, accompagnement, emploi. Trois pistes pour améliorer les parcours professionnels des étudiants », *Jeunesses : études et synthèses*, n° 23, décembre 2014.

Romainville M., Michaut C., *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*, De Boeck Supérieur, Bruxelles (Belgique), 2012.

Ronzeau M., Van de Velde C., « Panorama 2013, Conditions de vie des étudiants », OVE Infos, n° 29, décembre.

Chapitre 2

Étudiants en STAPS, les territoires de la réussite...

Carine Érard, Christine Guégnard, Jake Murdoch, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU)-CEREQ, université Bourgogne Franche-Comté Les étudiants ¹ en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) de l'université de Bourgogne interrogent tout particulièrement les configurations de conditions de vie ainsi que leur impact sur la réussite universitaire sous plusieurs angles.

Tout d'abord, la filière STAPS ² est fortement demandée par les lycéens, et certaines universités ont institué des conditions d'inscription (entretien sélectif, tirage au sort...), avec la mise en place de capacités d'accueil. L'entrée dans cette filière s'effectue par le biais de la procédure actuelle d'orientation et d'admission post-baccalauréat (APB) et, depuis plusieurs années, elle arrive dans le trio des premiers vœux des candidats bacheliers au plan national comme dans l'académie de Dijon ³.

Ensuite, cette formation STAPS est offerte sur deux sites, à Dijon et au Creusot, dans le cadre d'une politique régionale de délocalisation, cela afin de faciliter la poursuite d'études supérieures, notamment parmi des jeunes d'origine populaire. Le centre universitaire de Condorcet créé en 1991 au Creusot ouvre le DEUG ⁴ STAPS en 1997 et accueille les jeunes en première et deuxième années de licence. Étudier les conditions d'études locales est d'importance, car en 2013, la France compte 145 sites universitaires qui se répartissent en 45 sièges d'universités et une centaine de délocalisations (Labadie, 2014). Pourtant, les résultats nationaux ou régionaux masquent la réalité des disparités territoriales. Or les recherches montrent que les effets de site en matière de réussite ne sont pas négligeables, même s'ils sont variables selon les filières, sans toutefois avoir de conséquence mécanique sur la réussite des étudiants (Bourdon *et al.*, 1994; Felouzis, 2001, 2006, 2008; Michaut, 2005; Bernet, 2009; voir aussi le chapitre 1).

Enfin, par leurs engagements sportifs extra-universitaires, souvent à l'origine de leur orientation (Érard, Louveau, 2014, 2016; Lima, Mossé,

^{1.} Dans ce chapitre, les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

^{2.} Cette filière accueille 43 000 étudiants en 2013 au plan national.

^{3.} En 2014, dans l'académie de Dijon, 430 élèves ont demandé une L1 STAPS, 421 une L1 en droit et 922 la première année commune aux études de santé (PACES).

^{4.} Diplôme d'études universitaires générales en deux ans. Actuellement, la filière STAPS offre un seul parcours sur le campus du Creusot à partir de la troisième 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.

2010) et parfois déterminants pour leur insertion professionnelle (Duceux, 2008; Gasparini, Pierre, 2008; Lima, Mossé, 2010; Dubois, Terral, 2011; Gojard, Terral, 2014), les profils des étudiants en STAPS sont particuliers au sein de l'université.

Au regard de ces conditions d'inscription, de la territorialisation de l'offre de formation et des caractéristiques de la population étudiante, cette filière offre l'opportunité d'analyser des conditions de vie et d'études et leurs impacts sur la réussite sous un angle nouveau : celui de configurations. En effet, les travaux sur les déterminants de la réussite à l'université et en particulier en première année sont nombreux⁵ avec des résultats relativement convergents: les caractéristiques sociodémographiques, les conditions de vie, la scolarité antérieure, les pratiques et manières d'étudier, le contexte universitaire apparaissent comme les cinq piliers déterminants de la réussite. Cependant, les articulations entre ces divers facteurs restent assez peu travaillées en dehors des travaux de Marc Romainville et Christophe Michaut en 2012. Or le cas présent invite à questionner : être étudiant dans une antenne universitaire constitue-t-il un facteur favorisant le passage en deuxième année? Les étudiants inscrits au Creusot et à Dijon sont-ils semblables du point de vue non seulement de leur profil social et scolaire mais aussi de leur logique d'orientation ou bien encore de leurs conditions de vie? Les facteurs déterminants pour le passage en deuxième année sont-ils similaires sur les deux sites? S'articulent-ils selon des configurations comparables?

Par leur double ou triple vie (Chalumeau *et al.* 2008; Chevalier *et al.*, 2008), les étudiants de la filière STAPS permettent tout particulièrement d'appréhender l'impact des conditions de vie et d'études sur leur réussite, entendue au sens de passage en deuxième année ⁶ (L2), avec un éventuel effet de site. Leurs conditions d'étude sont envisagées ici selon plusieurs dimensions : en premier lieu sous l'angle des modalités d'orientation des jeunes (vœux post-baccalauréat, avis institutionnels formulés en retour de ces vœux, projet professionnel) ; ensuite suivant leurs modes de vie (type de logement, temps de travail studieux, investissements extra-universitaires sous forme d'emploi salarié et d'activités associatives ou sportives) ; enfin,

^{5.} Se référer au premier chapitre.

^{6.} En incluant les étudiants autorisés à passer en deuxième année sans avoir intégralement validé la totalité de leur première année (les ajournés et les autorisés à continuer, AJAC). En effet, la quasi-totalité de ces jeunes valident la première année au cours de l'année universitaire suivante.

selon les modalités d'étude et d'encadrement pédagogique. L'objectif de cette recherche, de type exploratoire, est ainsi d'éclairer les différents aspects des conditions de vie des étudiants qui (inter) agissent sur leur réussite en première année, ainsi que leurs imbrications, à un moment clé de leur parcours, celui de leur transition entre le lycée et l'université.

LES DONNÉES

Les informations mobilisées sont issues de trois sources. La première est constituée des fichiers administratifs (Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants [APOGEE], vœux et avis sur le portail admission post-baccalauréat) concernant les 468 étudiants inscrits en première année de STAPS en 2012-2013 (312 à Dijon et 156 au Creusot).

Ces données sont enrichies par des questionnaires recueillis au début du second semestre, en janvier 2013, auprès des étudiants présents au premier travail dirigé de l'unité de valeur «accompagnement du projet professionnel», matière obligatoire. Ainsi, 223 étudiants à Dijon et 113 au Creusot (représentant 72 % des inscrits en septembre 2012) ont répondu à ce questionnaire qui avait pour objectif de connaître leurs parcours scolaires, les conditions de leur orientation, leur engagement sportif, leurs conditions d'étude et de vie, leurs projets professionnels éventuels.

À cela s'ajoutent des entretiens semi-directifs menés en 2015 auprès de trois responsables pédagogiques et administratifs des deux campus, qui permettent de mieux cerner les conditions d'étude et d'encadrement pédagogique des étudiants, par des informations plus qualitatives. Nous remercions ces personnes d'avoir accepté de répondre à nos questions et ainsi contribué à cette recherche. Leurs réflexions sont reproduites sans correction orthographique pour les écrits des jeunes, les prénoms ont été changés pour conserver leur anonymat.

Une réussite au Creusot qui interpelle

L'étude des résultats de première année en 2013 souligne une réussite ⁷ significativement plus importante au Creusot : 52 % des étudiants sont admis en deuxième année de licence contre 40 % à Dijon, avec une différence significative en faveur des jeunes femmes qui ont de meilleurs

^{7.} Au plan national en 2011-2012, le taux de passage dans la même filière était de 39 % en STAPS et de 42 % toutes filières confondues (Fouquet, 2013). À l'université de Bourgogne en 2013, le taux de réussite aux examens des inscrits en première année de licence est de 44 % (admis sessions 1 et 2 en comptant les ajournés autorisés à continuer sur les inscrits) (source : observatoire de la vie étudiante de Dijon).

résultats (58 % passent en L2 pour 39 % des jeunes hommes), et une autre différence significative selon le type de baccalauréat (67 % des bacheliers scientifiques obtiennent leur première année pour 40 % en ES, 21 % des bacheliers technologiques et 6 % des bacheliers professionnels ⁸).

Tableau 1. Caractéristiques sociales des étudiants et passage en L2

	Dijon	Le Creusot	Passage en L2
Réussite/Passage L2	40 %	52 %	44 %
Femmes	28 %	26 %	58 %
Bac scientifique Bac économique et social Bac professionnel Bac technologique	44 % 25 % 5 % 22 %	31 % 35 % 10 % 21 %	67 % 40 % 6 % 21 %
Mention au bac	25 %	26 %	71 %
Parent cadre supérieur Parent ouvrier/employé	25 % 35 %	21 % 42 %	57 % 35 %
Inscription à 18 ans	50 %	52 %	51 %
Boursier	49 %	67 %	44 %
Total des effectifs	312	156	468

Source: base APOGEE 2012-2013.

Lecture : parmi les étudiants inscrits en L1, 44% sont bacheliers scientifiques à Dijon, 31% au Creusot; leur passage en L2 est de 67%.

Certes, la population inscrite sans sélection en première année de STAPS à l'université de Bourgogne est singulière à plus d'un titre. Les 468 étudiants sont majoritairement des hommes (72 %), alors que les femmes sont majoritaires parmi les étudiants universitaires en Bourgogne et en France. De plus, ils viennent de familles socialement moins favorisées en regard des inscrits à l'université en France : 24 % des étudiants ont des parents cadres, 37 % sont enfants d'ouvriers et d'employés 9. Cela se retrouve dans la part de boursiers, proche de 55 %. L'hétérogénéité des origines scolaires est aussi constatée : les bacheliers scientifiques s'imposent (40 %), avec une présence notable de bacheliers économiques (28 %) et non généraux (29 %). Toutefois, ces caractéristiques se retrouvent sur les deux sites.

^{8.} Effectifs faibles avec 17 bacheliers professionnels à Dijon et 15 au Creusot.

^{9.} À la rentrée 2012, au plan national, toutes filières confondues à l'université, 30 % des étudiants français ont des parents cadres supérieurs, 24 % des parents ouvriers et employés (DEPP, 2013).

UNE SIMILITUDE DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDIANTS

Le passage en deuxième année ne s'explique ni par un recrutement sexuellement différencié, ni par une structure sociale singulière ¹⁰, ni par la composition scolaire (type de baccalauréat, année d'obtention). La réussite supérieure au Creusot ne peut pas non plus être imputée à une présence plus nombreuse de la population féminine qui a de meilleures performances scolaires : près de 27 % de jeunes femmes sont présentes sur les deux campus. Il en est de même pour la mention au baccalauréat (dans des proportions semblables à Dijon et au Creusot).

De plus, cette différence d'admission en deuxième année ne peut pas être imputée à un projet d'orientation ancré différemment dans le temps, ni à une satisfaction plus ou moins forte du choix de STAPS. Sur les deux sites, la moitié des étudiants ont 18 ans au moment de leur inscription à l'université et le quart des jeunes font remonter la formulation de leur projet professionnel au collège, le tiers en terminale et ce, quel que soit le lieu (tableau 2).

Cette réussite n'est pas non plus liée à des investissements extra-académiques notoirement différents. En termes d'engagements sportifs extra-universitaires, la plupart sont inscrits dans un club ou une association sportive (84%), et les deux tiers déclarent s'entraîner au moins deux fois par semaine. Ils pratiquent une ou plusieurs activités sportives depuis longtemps, dont la moitié en compétition régionale, nationale et internationale. Une exception, Dijon se distingue par des entraînements hebdomadaires plus fréquents en lien avec le nombre de sportifs de haut niveau (17 à Dijon et 3 au Creusot). De plus, environ 40 % des jeunes ont un emploi salarié régulier de 5 heures en moyenne par semaine, le quart occupant des postes en milieu sportif ou associatif en lien avec leurs études (éducateur, animateur, arbitre, pompier...). Ainsi, ces étudiants cumulent des activités de pratiquant/joueur, de bénévole, voire de salarié, qui viennent s'imbriquer à leur emploi du temps universitaire. L'entrée dans cette formation trouve souvent sa place dans une projection professionnelle prolongeant un engagement amateur, les études en STAPS permettant de concilier et de valoriser une pratique de loisirs dans une

^{10.} Même si les jeunes du Creusot sont de milieu familial plus modeste avec 42 % de parents ouvriers/employés contre 35 % des jeunes de Dijon. Cette tendance à un recrutement socialement moins favorisé des sites dans des villes moyennes est aussi notée par Felouzis (2006).

formation supérieure. À cet égard, cette carrière amateur est souvent évoquée lors de leur pré-inscription universitaire.

L'engouement pour cette filière apparaît tout autant lié à un héritage familial à valoriser. Mais là encore, une différenciation selon le lieu d'étude n'est pas repérable. En effet, près de 71 % des étudiants attestent que la pratique d'un sport a toujours tenu une grande place dans leur famille. Leur père a pratiqué une activité physique ou sportive pour 84 % des répondants (avec compétition [inter] nationale pour le quart), mais aussi leur mère (63 % avec compétition pour le tiers), un frère et/ ou une sœur. L'effet de la socialisation familiale se manifeste au travers du soutien familial vis-à-vis de leur projet : deux tiers affirment que leur mère les a encouragés lors de leur décision de faire STAPS, et 58 % y ont été incités par leur père.

Tableau 2. Caractéristiques extra-universitaires des étudiants et passage en L2

	Dijon	Le Creusot	Passage en L2
Forte pratique du sport en famille Parmi les meilleurs en EPS au collège,	70 %	72 %	57 %
lycée	92 %	95 %	55 %
Résidence parentale	34 %	20 %	52 %
Résidence universitaire	13 %	35 %	55 %
Décohabitation	63 %	77 %	57 %
Moins de 1/2 heure de temps de transport	77 %	84 %	56 %
Pas de temps de travail personnel	12 %	20 %	35 %
Moins de 2 heures	22 %	40 %	42 %
Travail régulier	40 %	24 %	66 %
Job/travail salarié	37 %	42 %	59 %
– en lien avec les études	24 %	22 %	60 %
Inscrit dans un club/association sportive	86%	81 %	56 %
Activité sportive en club (inter) national	34 %	32 %	50 %
Deux entraînements par semaine	27 %	28 %	59 %
Encadrement d'une équipe sportive	23 %	16 %	61 %
Projet professionnel actuel	76 %	79 %	58 %
Projet depuis le collège	20 %	22 %	61 %
Pleinement satisfait du choix de STAPS	69 %	69 %	66 %
BTS ou DUT envisagé	36 %	37 %	43 %
Orientation choisie	94 %	85 %	56 %
Total des effectifs	223	113	336

Source : enquête 2013, IREDU.

Lecture: parmi les étudiants inscrits en L1, 12 % affirment ne pas consacrer de temps au travail personnel à Dijon, 20 % au Creusot; leur passage en L2 est de 35 %.

Toutes ces similitudes de caractéristiques sexuées, scolaires et d'investissements extra-universitaires en matière de pratiques sportives et d'activités salariées n'apparaissent pas à première vue à l'origine des écarts de réussite. Au contraire, la situation peut presque paraître paradoxale du point de vue de la structure scolaire, mais aussi de leurs conditions d'hébergement, de choix d'orientation et du temps consacré à leurs études.

UNE SITUATION PRESQUE PARADOXALE

Les bacheliers scientifiques sont en plus grand nombre à Dijon. À l'inverse, les boursiers sont plus nombreux au Creusot (67 % contre 49 % à Dijon). De plus, l'orientation en STAPS n'est pas davantage subie pour les étudiants du Creusot. Au contraire, elle semble avoir été choisie par 85 % de ces jeunes (94 % pour Dijon), même si plus du tiers sur les deux sites affirme avoir envisagé un jour de s'orienter vers une formation de BTS et DUT.

Les jeunes du Creusot décohabitent davantage. Au Creusot, le logement en résidence universitaire est plus fréquent (35 % contre 13 % à Dijon). En écho, un tiers des étudiants de Dijon habitent chez leurs parents (20 % au Creusot). Par leur mode d'hébergement, les étudiants creusotins ne sont pas dans les conditions statistiquement les plus favorables à la réussite ¹¹. Enfin, en matière de temps consacré au travail personnel, les étudiants du Creusot se démarquent aussi en déclarant un moindre temps studieux : 20 % affirment ne pas effectuer de travail personnel (12 % à Dijon) et près de 40 % déclarent moins de deux heures par semaine (22 % à Dijon). Seulement le quart des jeunes assurent y consacrer régulièrement du temps (40 % à Dijon).

En somme, contre toute attente ou contre toute probabilité sociologique, les étudiants réussissent mieux à l'antenne du Creusot alors que les enseignements, identiques, sont assurés par les mêmes enseignants qu'à Dijon, exception faite de quelques enseignements de pratiques (et pas toutes), de l'anglais et de l'informatique. Les sujets d'examen sont les mêmes, avec un niveau d'exigence académique qui n'est pas *a priori* moindre au Creusot. Sauf à supputer des biais d'évaluation, cette différence de réussite entre Dijon et Le Creusot interpelle.

^{11.} Voir le chapitre 1 de Séverine Landrier.

Une réussite différentielle liée aux conditions d'orientation et d'encadrement?

Les conditions d'orientation à l'université constituent des facteurs déterminants de la réussite (Landrier, Nakhili, 2010). Alors qu'elles sont différentes pour Dijon et Le Creusot où l'offre de formation est plus réduite, les logiques d'action formulées par les jeunes en matière d'orientation sur le portail Internet de l'admission post-baccalauréat sont tout à fait comparables sur les deux sites. Cette analyse des motivations à entreprendre des études en STAPS s'est fondée sur l'approche sociologique de François Dubet et Danilo Martucelli (Dubet, Martucelli, 1996), qui constatent que les lycéens vivent leur expérience scolaire à travers une recherche de cohérence entre le souci de vocation et d'accomplissement personnel (dimension vocationnelle), la conscience des choix stratégiques des études pour finaliser un projet (dimension stratégique), et le besoin de se rapprocher d'un milieu socioprofessionnel en adéquation avec leurs préférences sportives (dimension d'intégration sociale). Ces trois dimensions ont été complétées par les logiques de projet intellectuel et projet en construction de Saeed Paivandi (2011) 12.

UN PROFIL D'ORIENTATION AUTANT STRATÉGIQUE AU CREUSOT

Pour s'inscrire à l'université de Bourgogne *via* Internet selon la procédure admission post-baccalauréat, il est explicitement demandé au futur bachelier qui a émis un vœu d'étude en L1 STAPS : « Pouvez-vous préciser brièvement vos motivations pour intégrer cette formation et indiquer les métiers que vous aimeriez exercer à l'issue de vos études (1 000 caractères au maximum)? » Cette question induit fortement un double positionnement vocationnel et stratège des lycéens.

Près de 60 % des jeunes justifient leur choix de manière stratégique en évoquant un projet professionnel précis par ces phrases :

- « J'aimerai entrer en STAPS pour valider une licence afin de continuer en master évenementiel et marketing sportif » (Armand, bac ES).
- « Je souhaite intégrer cette formation car je veux faire un métier qui soit en rapport avec le sport : entraîneur, préparateur physique/mental, directeur sportif... » (Adrien, bac S).

^{12.} À l'aune de l'analyse proposée par Magali Danner et Christine Guégnard (2015).

Environ 46 % expriment une dimension vocationnelle en affirmant aimer le sport ou le pratiquer depuis longtemps :

- « J'aime le sport et ce qui s'en rapproche » (Aurélien, bac STI).
- « Je suis passionnée de sport et je pratique le football depuis l'âge de 10 ans. J'ai aussi pratiqué le judo et l'athlétisme... » (Marion, bac ES).
- « Depuis l'âge de 5 ans je pratique du sport alliant de bons résultats sportifs en EPS... » (Florian, bac pro).
- « Je suis actuellement au niveau N2 (finales de meetings nationaux) en natation et je souhaite atteindre les listes d'athlètes de haut niveau l'an prochain… » (Patrick, bac S).

Parmi ces jeunes, 20 % témoignent de leur « passion », distinguant cette filière dans le paysage des études supérieures, où faire de sa passion un métier prend sens à leurs yeux (Lima, Mossé, 2010).

Si les étudiants sont autant stratèges sur les deux campus, les jeunes du Creusot indiquent un rapport vocationnel aux études significativement moins fort : le tiers pour la moitié à Dijon. Le double positionnement stratège et vocationnel concerne 186 jeunes, de manière plus marquée à Dijon, à l'image de Mickaël, bac ES :

« J'aime le sport, c'est ma passion, moi-même qui suis joueur de football. Je voudrais être un enseignant d'éducation physique. »

Sur les deux sites, près de 18 % soulignent leurs intérêts intellectuels, comme Fabien (bac S) qui argumente par ces mots :

« Passionné de la pratique du sport et de l'anatomie humaine... »

Quant aux projets d'orientation qui relèvent d'une logique sociale ou de construction, ils concernent des effectifs relativement faibles et proches sur les deux lieux. Julien (bac S), qui illustre la logique sociale, mentionne bien son appartenance au monde du sport :

« Issu d'une famille de sportifs, j'ai été baigné dans cet univers sportif... »

Et quelques-uns affichent leur hésitation ou leur projet en construction, telle Marine :

« Bac S avec options sport, ouverture sur plusieurs formations possibles. Je ne suis pas encore fixée sur mon métier ce qui me laissera encore 1 année pour y réfléchir. » Les étudiants du Creusot, s'ils semblent s'être un peu moins souvent orientés selon une logique de vocation, n'apparaissent pas animés par une stratégie de repli en s'orientant vers cette filière. L'offre de formation plus réduite au Creusot aurait pu conduire à davantage de choix par défaut, ce qui ne semble pas le cas. Par leurs logiques d'orientation, les étudiants du Creusot n'apparaissent donc pas en moins bonne condition pour réussir.

UN EFFET PYGMALION INDUIT PAR DES AVIS PLUS FAVORABLES AU CREUSOT?

Lorsqu'ils formulent leurs vœux d'orientation au moment des préinscriptions à l'université, les futurs bacheliers bénéficient d'un avis renvoyé par les établissements. Or des écarts notables et significatifs apparaissent : 64% des jeunes du Creusot reçoivent un avis favorable pour 48% à Dijon, et le passage en L2 paraît fortement lié à cet avis favorable (58%, tableau 3). Sur l'ensemble de la population inscrite en L1 STAPS en septembre 2013, 53% ont reçu des avis favorables, 16% des avis avec recommandation, 10% des avis réservés et 21% n'ont pas eu d'avis (données manquantes suite à des inscriptions tardives ou des réorientations).

Tableau 3. Type de profil des étudiants et passage en L2

	Dijon	Le Creusot	Passage en L2
Profil vocationnel	52 %	34 %	41%
Profil stratège	60 %	57 %	44%
Avis favorable	48 %	64 %	58%
Avis avec recommandation	18 %	10 %	19 %
Avis réservé	13 %	4 %	6%
Pas d'avis	21 %	22 %	44%
Total des effectifs	312	156	468

Source: base APOGEE 2012-2013.

Lecture : 48% des étudiants de Dijon et 64% du Creusot ont reçu un avis favorable et, parmi eux, 58% passent en deuxième année.

Ce différentiel des avis formulés peut être lié à l'absence de critères établis en commun ¹³ ou à l'autonomie du responsable de l'antenne du Creusot

^{13.} Même si quelques-uns sont partagés, notamment celui qui conduit à un avis systématiquement défavorable aux bacheliers professionnels.

qui rédige lui-même les réponses quand il s'agit du responsable pédagogique de la première année à Dijon. On peut aussi imaginer que pèsent des contraintes locales de captation d'une population étudiante au sein d'une antenne jouant sa pérennité sur le maintien d'effectifs suffisants (à l'inverse du site principal) et son existence sur la base d'une logique d'accès socialement élargi aux études universitaires. Ainsi, le responsable de l'antenne du Creusot, qui répond aux vœux des élèves *via* APB, indique :

« Je crois que j'étais un peu plus gentil. Plus gentil au sens où je prenais le temps de regarder. Quand on a non pas cinq cents avis à formuler mais mille, on est obligé de... faire de l'économie cognitive! »

Interrogé sur l'éventuel poids d'une logique de survie de l'antenne, il répond par l'affirmative en apportant une précision importante, à savoir le poids de la politique de démocratisation de l'antenne :

« Oui, et il n'y a pas que cela. Il y a une idée beaucoup défendue au niveau du territoire, et des politiques locaux : c'est la démocratisation de l'enseignement supérieur. Et c'est notre rôle. La démocratisation de l'enseignement supérieur... »

Pour mieux connaître les facteurs déterminants d'un avis favorable, un modèle de régression logistique ¹⁴ permet de montrer, quel que soit le site, l'importance du baccalauréat scientifique dans la détermination de cet avis, la probabilité étant multipliée par onze. Une argumentation stratégique de la part du jeune favorise l'obtention d'un avis favorable (multiplié par cinq), et le discours vocationnel importe mais plus faiblement (*odds ratio* de 1,6). Les indicateurs scolaires (à travers la mention au baccalauréat), de bourse, d'origine sociale et de genre n'influent pas sur l'avis des responsables, tout comme les professions des parents (non accessibles dans la procédure APB). Mais surtout, à caractéristiques équivalentes (baccalauréat, sexe, âge, boursier, origine sociale, logique d'orientation), un jeune souhaitant étudier au Creusot a quatre fois plus de chances d'obtenir un avis favorable par rapport à un jeune demandant Dijon. De tels avis plus favorables au Creusot ne produiraient-ils pas un effet Pygmalion favorable à la plus grande réussite des étudiants de ce site?

^{14.} Modèle de régression estimée sur la probabilité d'un avis favorable et présentée en rapport de chances (*odds ratio*).

UNE LOGIQUE DE PROXIMITÉ ET D'ENCADREMENT TRÈS PRÉSENTE AU CREUSOT

Cet accueil plus favorable aux étudiants du Creusot *via* APB préfigure une prise en charge différente des jeunes avec une logique de proximité qui se décline sous divers angles et peut être source d'une plus grande réussite.

Tout d'abord, en lien avec la sectorisation des inscriptions, les recrutements géographiques sont circonscrits à deux départements de la région Bourgogne. De ce fait, le centre universitaire Condorcet 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...).

Ensuite, les effectifs des deux campus sont incomparables : Dijon accueille près de 22 000 étudiants dans la capitale régionale quand l'antenne du Creusot compte environ 1 000 étudiants (avec AES, STAPS et quatre disciplines en IUT ¹⁵). La promotion de première année STAPS y est nettement plus réduite, avec une centaine d'étudiants en 2013 (soit un tiers environ de l'effectif dijonnais). Si les effectifs dans les travaux dirigés et travaux pratiques sont semblables sur les deux lieux, le reste du temps la promotion est plus restreinte à l'antenne. Tous les acteurs interviewés pointent bien cette logique de proximité. Le directeur de l'UFR STAPS (de Dijon et du Creusot) la souligne ainsi :

« Au Creusot, j'ai le sentiment que les groupes sont un peu plus légers, qu'il y a une équipe un peu plus resserrée et donc un fonctionnement peut-être un peu plus proche du lycée, avec des référents qui sont de toute façon des référents du site donc les cinq enseignants qui sont constamment ou plus régulièrement en contact avec les étudiants; des cohortes qui sont montées jusqu'à l'explosion des deux dernières années à 160-170 étudiants maximum, généralement 130-150. Ce n'est que depuis deux ans qu'on a augmenté. Donc, les étudiants sont plus faciles à identifier. »

Non sans lien avec cette différence d'effectif et d'aire géographique de recrutement, le suivi des étudiants apparaît plus personnalisé (sous forme d'entretien individualisé, de proximité relationnelle...) conduisant à un fonctionnement proche de la structure lycée (Felouzis, 2001). La mise en place des dispositifs pédagogiques destinés à l'amélioration de la réussite

^{15.} Dans cet institut universitaire de technologie : techniques de commercialisation, génie mécanique et productique, mesures physiques, génie électrique et informatique industrielle.

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 par un étudiant de master, comme le précise le responsable pédagogique des premières années de l'antenne :

« Normalement, le tutorat d'accompagnement est assuré par un master 1 ou un master 2 qui prend en charge un groupe d'étudiants. Moi, je ne les ai pas sous la main. Pour moi, c'est une deuxième année qui a brillamment réussi la première année. Je l'ai sélectionné et finalement, il est probablement plus proche des difficultés des premières années même si c'est un étudiant qui a réussi. Il connaît les difficultés à surmonter. »

Ces deux dispositifs présentent le point commun de s'appuyer sur des effets de proximité interrelationnelle ¹⁶, auxquels s'ajoutent les relations que nouent les étudiants entre eux et qui se trouvent renforcées par l'équipe pédagogique grâce à trois vecteurs au moins. Le premier réside dans la constitution de groupes de travaux dirigés sur une base affinitaire d'ordre pratique (de déplacement vers les installations sportives). À Dijon, les groupes sont organisés par le jeu des options et des choix d'activités physiques (cette autre forme d'affinité par la pratique regroupe des étudiants en dehors *a priori* d'affinité géographique ou personnelle); et les installations sportives sont davantage disséminées sur la ville et contingentées en raison de la population scolaire plus nombreuse.

Cette proximité est également accentuée par un personnel dédié à la qualité de vie des étudiants. Par sa présence, sa 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.

^{16.} À l'inverse des universités massifiées qui fonctionnent davantage sur l'anonymat (Felouzis, 2001).

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, comme l'évoque le responsable de la première année :

« Je pense que, pour beaucoup, c'est un lieu de travail, de rencontre, de convivialité. Ils brisent la solitude. Les infrastructures, c'est un des éléments de réussite. »

Autant d'éléments qui soutiennent la constitution d'un réseau d'interrelations entre étudiants, favorisent l'intégration universitaire et façonnent progressivement leur culture étudiante par une «alchimie de relations sociales» (Felouzis, 2001), comme le résume le responsable de la première année du Creusot:

« Ce qui fait notre différence, c'est la proximité avec les étudiants. Parfois, la réussite se joue, en dehors des cours! Elle se joue dans le couloir... Quand tu croises l'étudiant qui arrive dix minutes en retard en lui demandant ce qu'il/elle fait là; que tu l'appelles par son prénom ou que... Il voit bien que tu l'as reconnu. [...] Cela, c'est un atout sur lequel on a joué jusqu'à présent. Le problème est qu'on est en train de basculer et d'aller vers de l'anonymat parce qu'on a 215 étudiants. »

Configurations de la réussite au prisme d'un effet de site

Jusqu'à présent, cette analyse égrène une à une les conditions plus ou moins favorables à la réussite : des facteurs sociaux, scolaires et extraacadémiques, mais aussi des logiques d'orientation post-baccalauréat, et encore des conditions d'étude et d'encadrement pédagogique. Néanmoins, peut-on identifier des configurations qui influencent la réussite en première année de STAPS et des configurations qui seraient différentes selon le site? Afin de répondre à cette question et de démêler les effets des divers facteurs en jeu, la probabilité de réussite a été estimée par le biais d'une régression logistique.

Ni l'âge, ni le fait d'être boursier, ni la résidence n'ont d'effet. Les profils des étudiants (stratège, vocationnel...) définis à partir de leurs réponses n'influencent pas non plus leur réussite, résultat peu surprenant dans la mesure où elles sont liées aux discours attendus lors de la procédure APB. Les premiers déterminants de la réussite relèvent du passé scolaire

(baccalauréat et mention). En outre, une vie d'étudiant scandée par un travail personnel régulier, qui se double d'un investissement sportif (entraînement, encadrement d'une équipe), et se triple d'un emploi salarié régulier de 5 heures en moyenne, constitue une configuration de triple vie favorable à la réussite. Et lorsqu'on ajoute le capital sportif du jeune (pratique sportive de la famille, inscription dans un club avec compétition régionale au minimum), dès lors cette configuration a un impact plus fort qu'un avis institutionnel favorable au moment des préinscriptions. La triple vie d'étudiant, pratiquant et investi dans l'encadrement sportif ou éducatif constitue donc une configuration propice au passage en deuxième année de STAPS.

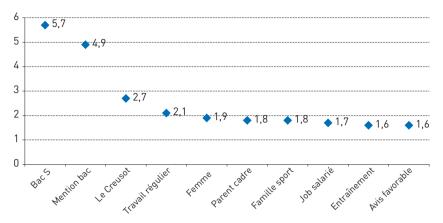
L'effet territoire apparaît comme particulièrement saillant : le lieu d'étude influe positivement et de manière très significative sur la réussite (graphique 1) 17; l'effet du lieu d'étude résiste, toutes choses égales par ailleurs, et les facteurs déterminants sont similaires pour les deux sites ¹⁸. À caractéristiques individuelles équivalentes, un jeune du Creusot a ainsi près de trois fois plus de chances d'être admis en L2. Sans surprise, le passé scolaire détermine fortement le passage en L2 : la probabilité est multipliée par six pour un bachelier scientifique et par cinq pour un bachelier qui a obtenu son diplôme avec mention 19. Un étudiant qui consacre régulièrement du temps à du travail personnel a aussi plus de chances d'être admis en L2. Être une femme, avoir une famille investie dans le sport, un parent cadre et une activité salariée sont autant de facteurs qui augmentent la réussite (la probabilité est multipliée par deux pour chaque variable). L'avis institutionnel favorable est certes prédictif mais il est tout aussi important que l'investissement scolaire ou l'engagement extra-universitaire ou le capital sportif des jeunes. Une configuration d'implication sportive plurielle (par la famille d'origine, une pratique personnelle et une activité d'encadrement) a un impact positif.

^{17.} Pour des raisons de lisibilité, ne sont indiqués que les *odds ratio* (rapport de chances) significatifs associés à chaque variable.

^{18.} Des régressions logistiques ont été effectuées séparément pour chacun des sites, en contrôlant les caractéristiques individuelles des jeunes.

^{19.} Assez bien, bien et très bien.

Graphique 1. Probabilité de réussite en première année de STAPS



Source: base APOGEE 2012-2013, enquête 2013, IREDU.

Note : les résultats du modèle sont présentés en odds ratio (rapport de chances).

Lecture : toutes choses égales par ailleurs, un étudiant inscrit au Creusot a trois fois plus de chances de réussir en première année par rapport à un étudiant de Dijon.

La résistance de cet effet de site montre à quel point cette dimension mérite toute notre attention lorsqu'on analyse les conditions de vie et d'études des étudiants et leur éventuel poids sur la réussite, ici en première année. La seule particularité à cet effet tenace interpelle aussi : le passage en deuxième année au Creusot est plus important chez les enfants de cadres, alors que l'origine sociale ne joue pas à Dijon... Ainsi, un étudiant de parent cadre a huit fois plus de chances de réussir au Creusot. Les enfants de cadres sont donc les premiers à bénéficier des conditions d'encadrement spécifiques à l'antenne, même si cette logique de proximité facilitant la transition entre le lycée et l'université profite aussi aux étudiants d'origine moins favorisée. À Dijon, c'est le fait d'être bachelier scientifique qui prime, avec un rapport de chances de même intensité (multiplié par huit). Une fois encore, l'origine sociale est déterminante, mais plus en amont probablement cette fois, au moment de l'orientation vers le baccalauréat scientifique (Le Bastard-Landrier, 2004).

Conclusion

Cette recherche, de type exploratoire, invite à réfléchir au rôle que peut jouer le territoire pour l'accueil et l'accompagnement des étudiants au moment de leur transition du lycée à l'université, dans un espace

des possibles universitaires variables en fonction des politiques de délocalisation.

Le cas des STAPS de l'université de Bourgogne (Dijon/Le Creusot) est d'autant plus intéressant à analyser que les étudiants impliqués dans des investissements pluriels (sportif et universitaire) sont difficilement saisissables au plan national et par une approche seulement quantitative. Pourtant, ces doubles et triples vies apparaissent comme des déterminants de la réussite en première année. Cela interpelle encore plus quand cette réussite, entendue au sens de passage en deuxième année, s'avère meilleure à l'antenne du Creusot, contre toute attente sociologique et à rebours des discours faisant de la sélectivité de l'université un déterminant favorable de la réussite des étudiants. Un contre-exemple assez probant se présente ici puisque, pour rappel, 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 au moment de l'enquête. Ainsi, sans aucune sélection et à caractéristiques individuelles identiques, voire moins favorables, les jeunes réussissent davantage au Creusot, en lien avec une logique de proximité et d'échanges avec les enseignants et les pairs, produite par une série de facteurs d'ordre organisationnel et pédagogique contribuant à prolonger une logique de lycée ²⁰ et à constituer une « secondarisation » de la première année universitaire facilitant la transition du lycée à l'université. Il reste à démontrer que cela perdure dans le parcours universitaire et lors de leur arrivée en troisième année à Dijon. Les difficultés d'intégration d'une université massifiée ont-elles été réduites par le passage dans une antenne lors des deux premières années ou bien ont-elles seulement été différées?

BIBLIOGRAPHIE

Bernet E., «Antennes universitaires : quels effets sur les parcours étudiants? Le cas de la filière AES au Creusot », Carrefours de l'éducation, n° 27, vol. 1, 2009, pp. 131-152. Bourdon F., Duru-Bellat M., Jarousse J.-P., Peyron C., Rapiau M.-T. «Délocalisations universitaires : le cas de Nevers », Annales de la recherche urbaine, n° 62-63, 1994, pp. 100-111. Chalumeau L., Gury N., Landrier S., «Niveau d'engagement dans une carrière amateur et début de parcours des étudiants en STAPS », in Cart R., Giret J.-F. (coord.), Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi, CEREO, coll. «Relief », n° 24, Marseille, 2008.

20. Voir Felouzis, 2001.

Chevalier V., Landrier S., Coinaud C., Chalumeau L., Gury N., Grelet Y., Carrières d'étudiants en STAPS: entrées, bifurcations et abandons. La part amateur dans les orientations, réorientations (et insertion professionnelle), Rapport final, ONMAS, 2008.

Danner M., Guégnard C., « Des bacheliers professionnels sur le pont des Arts, du rêve à la réalité ? », *Formation Emploi*, n° 131, 2015, pp. 141-162.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Repères et références statistiques, ministère de l'éducation nationale, Paris, 2013.

Dubet F., «Des raisons d'étudier», Agora débats/jeunesses, n° 6, 1996, pp. 57-68.

Dubet F., Martucelli D., À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Le Seuil, 1996.

Dubois F., Terral P., « De l'amateur sportif au dirigeant d'une petite entreprise. Le tourisme sportif de pleine nature », *Travail et emploi*, n° 126, 2011, pp. 34-44.

Duceaux Y., «Éducateur sportif voile : du saisonnier au transitoire», *Agora débats/jeunesses*, nº 47, 2008, pp. 88-97.

Érard C., Louveau C., «Les parcours de double réussite (sportive et scolaire) de normaliennes : entre "déclassement" et "retour sur probabilités", in Boudesseul et al. (dir.), Réussite scolaire, réussite professionnelle, l'apport des données longitudinales, coll. «Relief», 48, CEREQ, 2014, pp. 207-212.

Érard C., Louveau C., «Entre transgression et reproduction des normes de genre. Les effets paradoxaux du goût du sport sur l'orientation scolaire et professionnelle des normaliennes en sciences du sport et éducation physique», *Sciences sociales et sport*, n° 9, 2016, pp. 83-111.

Érard C., Louveau C., « Compétiteurs mais pas toujours : cas d'étudiant-e-s en réussite en STAPS », in Giret J.-F., Morlaix S., Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels, EUD, 2016, pp. 75-90.

Felouzis G., La condition étudiante, Presses universitaires de France, Paris, 2001.

Felouzis G., «Attractivité et différenciation des sites universitaires. Une analyse de cas en Aquitaine », Revue française de pédagogie, nº 156, 2006, pp. 101-116.

Felouzis G., « Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », Formation Emploi, no 101, 2008, pp. 135-147.

Fouquet S., « Parcours et réussite en licence et en master à l'université », *Note d'information Enseignement supérieur et recherche*, n° 13.02, 2013.

Gasparini X., Pierre J., «Vendre et se vendre. Dispositions et compétences des vendeurs d'articles de sport », *STAPS*, n° 82, 2008/4, pp. 43-56.

Gojard L., Terral P., «La professionnalisation des étudiants STAPS du département Éducation et motricité: l'exemple du professorat d'éducation physique et sportive », Science et motricité, 83, 2014, pp. 25-59.

Labadie F. (dir.), *Parcours de jeunes et territoires. Rapport de l'Observatoire de la jeunesse 2014*, La Documentation française/INJEP, Paris, 2014.

Landrier S., Nakhili N., «Comment l'orientation contribue aux inégalités de parcours scolaires en France, *Formation Emploi*, nº 109, janvier-mars 2010, pp. 23-36.

Le Bastard-Landrier S., «Les déterminants contextuels de l'orientation scolaire en classe de seconde : l'effet établissement », Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n° 2, vol. 37, 2004.

Lima L., Mossé P. (dir.), Le sport comme métier? Les STAPS des études à l'emploi, ONMAS, 2010.

Michaut C., «Les effets des politiques de délocalisation universitaire sur les parcours étudiants », *in* Dutercq Y., *Les régulations des politiques d'éducation*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2005.

Paivandi S., «La professionnalisation de l'Université française : la perspective étudiante », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 3, 2011, pp. 167-186. Romainville M., Michaut C. (dir.), Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur, De Boeck, Paris, 2012.

Chapitre 3

Travail salarié: gain ou préjudice pour la réussite universitaire?

Valérie Canals, cellule Évaluation et aide au pilotage (CEVAP), université Paul-Valéry, Montpellier 3

Occuper une activité salariée pendant les études est-elle une modalité en voie de généralisation? De quoi parle-t-on quand on évoque cette situation? Les données produites au niveau national pour quantifier cette activité sont nombreuses mais divergentes (Chirache et al., 2008). Les chiffres varient selon les rapports 1 allant de moins de 20 % à plus de 40 % selon la dernière enquête de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) (Belghith, 2015). Ces écarts s'expliquent par différents facteurs² et ont l'inconvénient de brouiller les messages. Au sein d'une université, le salariat étudiant peut être repéré à partir des inscriptions administratives extraites du système d'information de la scolarité. Pour prétendre à ce statut, il faut travailler durant toute l'année universitaire (du 1^{er} octobre au 30 septembre, à raison d'au moins 60 heures par mois ou 120 heures par trimestre) et pouvoir déclarer cette activité professionnelle au moment de l'inscription. Ces conditions rigidifient sa mesure car selon cette définition, seuls 12 % des étudiants 3 inscrits à l'université Paul-Valéry Montpellier 3 seraient concernés. Or les résultats d'enquêtes réalisées en cours d'année estiment que plus de 40 % des étudiants occupent un emploi de manière occasionnelle ou régulière (CEVAP, 2013). Ici aussi, plusieurs raisons expliquent cet écart, qui peut être lié à un problème de temporalité car de nombreux étudiants commencent leur activité salariée en cours d'année 4, à l'exercice d'une activité saisonnière ou occasionnelle qui n'est pas toujours conforme au régime d'inscription salarié, à la volonté ou à l'absence de nécessité pour un étudiant de se déclarer ou non salarié...

^{1.} Un rapport du Conseil économique, social et environnemental mentionnait que 15 à 20 % des étudiants travaillent pendant leurs études (Bérail, 2007), ce chiffre est de 19 % en moyenne sur 2004-2006 selon les enquêtes Emploi (Coudin, Tavan, 2008), pour atteindre 82 % des sortants de l'enseignement supérieur qui ont connu une expérience de travail salarié au cours de leurs études selon le CEREQ, mais seulement le quart ont eu un emploi de façon régulière pendant l'année universitaire (Calmand *et al.*, 2015).

^{2.} Il peut s'agir du périmètre de couverture de la population étudiante retenue (âge, régime d'inscription, niveau d'études), de la date d'observation ou date de l'enquête (photo à l'instant t/enquête longitudinale), de la période d'emploi considérée (avec/sans période d'été), du mode de collecte des données, des emplois considérés (régulier, occasionnel, nombre d'heures hebdomadaires), de la part du travail non déclaré...

^{3.} Au sens générique, le terme «étudiant» a valeur de féminin et de masculin.

^{4.} L'inscription administrative est un indicateur qui mesure à l'instant t une situation donnée. Au cours de l'année universitaire, ceux qui trouvent un emploi modifient rarement leur statut. Pour d'autres, l'absence de déclaration est volontaire, comme certains étudiants boursiers qui ont eu peur de perdre leur bourse...

Au-delà de la seule mesure de ce phénomène, les études sur les conditions de vie des étudiants évoquent aussi l'impact du travail salarié étudiant sur la réussite ou les parcours universitaires ⁵. Reposant sur des périmètres, méthodes ou approches particulières, elles proposent des points de vue différents (Beffy *et al.*, 2009; Matray, 2010). Certains mettent en avant les conséquences négatives de l'emploi salarié sur la poursuite d'études, la durée d'obtention d'un diplôme, la réussite universitaire ou l'assiduité aux enseignements (Pinto, 2014). D'autres montrent, au contraire, que le travail salarié peut devenir l'occasion pour l'étudiant de tester ses connaissances académiques, de développer sa confiance en soi et son sens des responsabilités (Brunel, Grima, 2010). Il permet aussi d'acquérir une expérience professionnelle valorisable lors de l'insertion puisque les jeunes qui la mentionnent dans leurs CV seraient embauchés plus facilement que les autres (Béduwé, Cahuzac, 1997).

Les enquêtes nationales de l'OVE apportent régulièrement de l'information sur les modalités du travail salarié étudiant. Toutefois, une part d'incertitude subsiste dans l'appropriation de ces résultats au niveau local, compte tenu non seulement des définitions retenues mais surtout de la spécificité des étudiants et des établissements qui peuvent les éloigner de la moyenne nationale; les classements et les comparaisons qui foisonnent dans l'enseignement supérieur en sont une illustration quotidienne. Aussi, l'université Paul-Valéry Montpellier 3 a-t-elle cherché à qualifier les données nationales au regard de sa population étudiante afin de préciser et de mesurer cette situation : qui sont les étudiants concernés et combien sont-ils? Quels sont les emplois occupés? Comment les étudiants perçoivent-ils cette activité? Que sait-on de la place du travail salarié dans les conditions de vie et de réussite de ces étudiants? Au-delà de la mesure, ce chapitre apporte aussi un éclairage sur la vie et la perception des étudiants salariés en illustrant leurs spécificités et leurs difficultés par de nombreux témoignages.

^{5.} Voir Grignon, Gruel, 1999; Béduwé, Giret, 2004; Gruel, 2002; Thiphaine 2002; Ennafaa, Paivandi, 2008; Froment, 2012; Belghith, 2015; Body *et al*, 2015, et notamment le chapitre 1 de cet ouvrage.

LES DONNÉES

L'enquête a été réalisée en 2014 à l'université Paul-Valéry Montpellier 3, université assurant des cursus en arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales; 2358 étudiant-e-s ont répondu, dont 69 % de femmes. Les données ont été complétées avec les résultats aux examens de l'année en cours et surtout enrichies par des entretiens semi-directifs réalisés auprès de 25 étudiants. Le champ de l'étude exclut les étudiants inscrits en enseignement à distance, en apprentissage, en formation continue et en doctorat, des situations qui reposent *a priori* sur une organisation particulière des enseignements. De plus, les stages ne sont pas considérés comme des situations de travail car ils sont intégrés dans le cursus pédagogique et ne sont pas générateurs de perturbations pour une présence régulière en cours. Enfin, ne sont comptabilisés dans la catégorie «étudiants salariés» que les jeunes déclarant exercer un travail rémunéré à la date de l'enquête, soit 640 étudiants.

Étudiants salariés/non salariés, deux profils singuliers

Parmi les étudiants interrogés à l'université Paul-Valéry Montpellier 3 (UPVM3) et faisant partie du périmètre de l'étude, 27 % déclarent exercer une ou plusieurs activités salariées au moment de l'interrogation réalisée à la fin du premier semestre universitaire. Cette part augmente avec l'âge de façon presque linéaire et concerne 10 % des inscrits de moins de 19 ans pour 43 % des étudiants âgés de plus de 25 ans. Au cœur de l'université, les étudiants salariés se distinguent à plus d'un titre de la population étudiante.

DES ÉLÉMENTS DE DISTINCTION

En premier lieu, tous niveaux confondus, la moyenne d'âge des étudiants salariés est plus élevée que celle des non-salariés (23 ans contre 21 ans). Les classes moyennes (parents exerçant une profession intermédiaire 6)

^{6.} Selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), les professions intermédiaires regroupent les techniciens, agents de maîtrise, employés...

comme les boursiers à « faible $\tan x^7$ » sont surreprésentés à l'opposé des boursiers des échelons 6 et 7 (où l'aide financière mensuelle peut aller jusqu'à 500 euros). La distinction selon l'échelon de la bourse montre les limites de l'indicateur « boursier » pris dans sa globalité dans les analyses sur les conditions de vie, car il gomme des écarts importants.

Autre différence, les étudiants salariés vivent davantage en couple et résident plus souvent dans un logement indépendant. De plus, ils ont un retard théorique supérieur à l'ensemble des enquêtés : 2,8 ans contre 1,7 an pour les non-salariés ⁸. Si l'absence de données longitudinales limite la portée de ce constat, certains témoignages soulignent toutefois le parcours de ces jeunes, telle Margaux (L2 ⁹, archéologie) :

«Je pense que si j'avais des parents qui étaient capables de me financer, je ne mettrais pas autant de temps pour valider ma licence. J'ai eu un parcours scolaire très normal, je suis une élève moyenne mais je n'ai jamais eu de problème jusque-là et c'est la première fois que je suis confrontée à des échecs. [...] L'école des Beaux-Arts de Montpellier m'a dit très clairement que c'était à cause de ma vie professionnelle qu'ils ne voulaient plus de moi [...], que je ne consacrais pas assez de temps à ma création personnelle. Et puis aujourd'hui ce sont mes profs qui me disent que ce n'est pas compatible. Pour autant je n'ai aucune solution alternative. Je mettrais le temps qu'il faudra mais pour l'instant ce n'est pas ça.»

En revanche, les résultats de notre enquête montrent des différences peu significatives selon le genre ou les spécialités de formation.

^{7.} La catégorie «faible taux» (échelons 0 à 2) va d'une simple exonération des droits d'inscription jusqu'à une aide annuelle de 2500 euros.

^{8.} L'allongement de la durée des cursus, qui pèse sur la performance des indicateurs de l'université en termes de réussite, n'est pas toujours lié à l'activité salariée. Il peut aussi être le fait de stratégies étudiantes visant à valider une année universitaire en deux ans afin de pouvoir multiplier les expériences professionnelles et/ou les stages en vue de la consolidation des dossiers de candidature en M2 (CEVAP, 2016) ou de faire une « pause » pour se consacrer à d'autres activités (séjour linguistique, année sabbatique).

^{9.} La lettre désigne le cycle d'études (L = licence; M = master) et le chiffre, le niveau dans ce cycle (1 = 1^{re} année; $2 = 2^e$ année...).

Tableau 1. Caractéristiques des étudiants salariés/non salariés

		Salariés	Non salariés
Mode de vie	Vie en couple	30% (*** +)	19 %
Mode d'habitation	Résidence collective	8 % (*** -)	14 % (*** +)
	Logement indépendant	61 % (* +)	58 %
	Favorisée	36%	39 %
Origine sociale	Moyenne	45 % (*** +)	36 %
	Défavorisée	19 %	25 % (*** +)
Boursiers	Boursiers dont taux 6 à 7	17%	25 % (*** -)
	Boursiers dont taux 0 bis à 2	50 % (*** +)	40 %
Moyenne des années de retard «théoriques» (années)	L 1	2,75	1,09
	L 2	2,08	1,53
	L 3	1,74	1,60
	M 1	3,14	2,45
	M 2	4,59	2,95
	Ensemble	2,77	1,66
Estimation du niveau de précarité	Précarité absente	15% (*** -)	24 % (*** +)
	Précarité faible	44 % (* +)	41 %
	Précarité moyenne	23 %	21 %
	Précarité forte	18% (** +)	14 % (** -)
Effectif total		640 (27%)	1718 (73 %)

Source: UPVM3, enquête Conditions de vie 2014-15.

Lecture : 30 % des étudiants salariés vivent en couple (valeur significativement plus forte que pour les non salariés).

UNE INSUFFISANCE DES AIDES FAMILIALES OU PUBLIQUES, LE PLUS COURT CHEMIN VERS LA PRÉCARITÉ?

Les étudiants salariés bénéficient moins souvent d'aides financières de leur famille (46 % contre 70 % des non-salariés) ou des collectivités (53 % contre 66 %). Pour autant, ils n'affirment pas plus souvent avoir rencontré des difficultés financières au cours de leur année universitaire (en moyenne 36 % de l'ensemble des étudiants expriment ce ressenti). En revanche, le

^{***} Indique une incidence statistique significative au seuil de 1% (très significatif [TS]); ** de 5% (significatif [S]); * de 10% (peu significatif [PS]). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

niveau de précarité ¹⁰ estimé montre une relation significative entre une forte précarité et le statut de salarié. Face aux difficultés financières, les étudiants vont d'abord se restreindre sur les loisirs :

«Les loisirs? [...] en tant qu'étudiant on a des aides avec le pass culture, un ciné de temps en temps mais sinon, en général, c'est non parce qu'on ne peut pas! Quand on est entre amis on parle très souvent d'argent, de nos problèmes d'argent et très souvent c'est "bah non, je ne pourrai pas venir à ce concert" ou "non je ne pourrais pas venir faire ça, parce que ce mois-ci j'ai plus les moyens"» (Lisa, L1, histoire de l'art).

Les restrictions financières impacteront ensuite la qualité de l'alimentation et concernent à la fois la fréquence des repas comme la suppression de certains produits, le choix de ne plus pouvoir aller au restaurant universitaire ou sauter des repas pour faire des économies; 24 % des répondants à l'enquête ne dînent pas au moins une fois par semaine (5 % d'entre eux sautent quatre dîners ou plus). Ainsi, Clémence (M1, géographie) ne fait qu'un repas par jour (le soir) et a fini par s'y habituer :

«Les fins de mois c'est galère. Là mon frigo est plus vide que plein mais je mange à ma faim quand même. [...] ça fait longtemps que je n'ai pas acheté un pot de Nutella. Y'a des choses c'est cher pour un étudiant... Parce que s'amuser à acheter de la viande c'est pas possible. [...] Les légumes c'est super cher... même les pommes je ne peux plus. »

« Je vais faire gaffe à ce que je vais acheter, je vais acheter le strict minimum [...] Des pâtes, du riz, du couscous vraiment la base pour manger, les trucs les moins chers [...] Si je dois me restreindre, je ne vais pas manger » (Anaïs, M1, langues étrangères appliquées [LEA]).

Enfin, pour ceux qui habitent dans un logement indépendant, la restriction passe aussi par une baisse du confort matériel. Lisa (L1, histoire de l'art) habite dans le centre historique dans un vieil immeuble :

«Ce sont des vieilles fenêtres qui laissent passer des courants d'air donc au niveau de l'isolement c'est la cata. [...] il faut chauffer beaucoup plus pour être bien, du coup c'est beaucoup plus de dépenses. J'essaye de limiter le chauffage au maximum et j'ai beaucoup plus froid l'hiver.»

^{10.} En prolongement de travaux des universités de Grenoble et Rouen (Vial, 2011), un indicateur de précarité a été construit à partir des différents thèmes disponibles dans le questionnaire. Chaque modalité a été associée à un score. Le total obtenu (entre 0 et 10) a été regroupé en tranches : absence de précarité (score = 0), précarité faible (score = 1 ou 2), précarité moyenne (score = 3 à 4) et précarité forte (score ≥ 5).

De son côté Pauline (L2, théâtre) mobilise son réseau d'amis pour limiter ses dépenses de lessive :

« Cette année j'ai trouvé un copain qui habite pas trop loin et qui a une machine à laver. Du coup je lui paye le café et je fais ma machine chez lui. Parce que c'est vrai qu'avant il m'arrivait pendant un mois, enfin pendant les vacances, d'arriver chez moi avec ma valise et que du linge sale dedans et les ramener chez mes parents à Paris. »

À partir de la mobilisation de quelques données individuelles, ces premiers éléments permettent de mieux cerner la population des étudiants salariés. Globalement plus âgés, issus des classes moyennes, en recherche d'autonomie financière et peu soutenus par les aides familiales ou publiques, certains ont déjà expérimenté les restrictions. En prolongement se pose la question de savoir pourquoi ils occupent une activité salariée pendant leurs études. Les raisons avancées sont-elles identiques pour tous? Quelle place cette activité occupe-t-elle dans leur quotidien?

Des situations d'emploi révélatrices de la diversité des conditions de vie

La description du travail salarié étudiant illustre l'hétérogénéité des situations rencontrées par les jeunes que ce soit en termes de stratégies, de choix ou de types d'emplois, qui souvent font écho à leur situation économique.

REVENU D'APPOINT OU COMPLÉMENT D'ARGENT INDISPENSABLE?

Les principales raisons de l'exercice d'une activité salariée pendant les études sont comparables à celles avancées dans la dernière enquête nationale de l'OVE, même si des écarts existent dans les résultats. Les motivations sont d'abord économiques : 87 % des jeunes déclarent travailler pour avoir un complément d'argent indispensable (73 % dans l'enquête OVE de 2013) et 49 % pour financer la totalité de leurs études (51 % dans l'enquête OVE de 2013). Face à des situations familiales difficiles (séparation, handicap, chômage) ou une aide sociale insuffisante, seule l'activité salariée permet d'assurer un niveau minimum pour vivre, comme l'explicite Élisa (M2, LEA/traduction) :

« Cet hiver, j'ai demandé de l'argent à mon grand frère et un petit peu à ma mère aussi, je leur ai remboursé ensuite parce que eux aussi... Comme je le disais, mon père est handicapé, ma mère n'a pas beaucoup de rentrées d'argent. Eux, si je leur demande, ils feront tout ce qu'ils peuvent pour m'en donner mais j'évite de leur demander parce que, voilà, ma mère a aussi mon petit frère à charge, elle a aussi mon cousin à charge parce que... voilà, on a une situation familiale un petit peu compliquée. »

Il est toutefois réducteur de s'en tenir au seul critère économique car 71 % des étudiants (69 % dans l'enquête OVE de 2013) déclarent aussi vouloir acquérir une expérience professionnelle ou mieux connaître le monde de l'entreprise et 62 % mentionnent un accomplissement personnel ou un intérêt pour l'activité salariée. Ces résultats agrégés masquent pourtant la multiplicité des situations rencontrées par les étudiants salariés et en particulier l'urgence financière à laquelle ils peuvent être confrontés. L'intégration du niveau de précarité estimé dans l'analyse montre que les raisons de l'exercice d'un emploi sont divergentes. Ainsi, l'accomplissement personnel ou le souhait d'avoir une expérience professionnelle sont des modalités surreprésentées dans la population des étudiants faiblement précaires (respectivement 70 % et 78 % des répondants) alors qu'elles ne sont citées que par 38 % et 57 % des étudiants fortement précaires.

Cette considération impacte directement la stratégie mise en place par l'étudiant : quand l'emploi occupé vise à constituer un revenu d'appoint, il est en mesure de fixer les limites de l'engagement dans l'activité salariée. Ainsi Clémence (M1, géographie), non boursière, occupe un emploi de caissière et travaille les samedis, dimanches, jours fériés et pendant les vacances :

« Je fais cinq heures par semaine sachant que je fais aussi les jours fériés. Depuis que j'ai commencé je fais des remplacements pendant les vacances quand il y a besoin et j'ai fait pas mal de samedis aussi et l'année dernière, comme on a fini plus tôt, j'ai travaillé en mai. »

C'est elle qui pose les limites en termes d'horaires :

« Oui je savais que ça ne serait pas gérable au niveau de la charge de fatigue et sinon que je pourrais rien faire à côté. Pour moi ce n'était pas ma conception de la vie, fallait que je m'en sorte financièrement et dans mes études. »

Il en est de même pour Élodie (L2, arts plastiques) qui refuse que son emploi empiète sur les cours :

«[...] je ne ferai pas sauter les cours pour aller travailler, j'ai conscience, entre guillemets, de l'avenir et pour moi il était hors de question que je me mette dans cette situation parce qu'on commence à louper les cours puis on en loupe de plus en plus et puis on finit caissière toute sa vie. Enfin je ne dénigre pas le métier mais c'était pas mon envie.»

Pour arriver à tout concilier Nathalie (L2, administration économique et sociale [AES]) a organisé son emploi du temps sur trois jours et demi :

«[...] parce que j'ai jamais loupé un cours ou un jour de cours, je pense que c'est important aussi même si on a un travail de continuer à suivre les cours parce que j'ai des amis qui travaillent et qui vont pas forcement en cours et après au niveau des résultats ça s'en ressent.»

D'autres se retrouvent en situation conflictuelle entre études et activité salariée face à l'obligation de travailler pour assurer le financement de leurs besoins primaires (logement, habillement, nourriture). Cela fragilise l'étudiant au regard des exigences croissantes que peuvent engendrer certaines situations de travail : modification des amplitudes horaires, surcharge, «interdiction d'absence sous peine de perdre son job pour aller passer les examens» ... Certains choisissent même de reporter la période de stage obligatoire (validant une année) pour ne pas perdre un emploi. Margaux (L2, archéologie) qui ne reçoit pas d'aide financière de sa famille, cumule trois emplois. Guide dans une médiathèque, elle assure des visites guidées dans des galeries d'art. Les horaires sont aléatoires.

«En fait je travaille en fonction des réservations du public, donc c'est surtout le mercredi et le samedi, donc le mercredi 10 h-17 h, le samedi 10 h-19 h et après je peux être amenée à travailler le lundi, le mardi, le jeudi, le vendredi. [De plus], tous les mardis je fais des ménages et tous les soirs de la semaine je fais de l'accompagnement au devoir pour un enfant de 10 ans. [...] À l'arrivée je travaille 35 à 40 heures par semaine. [...] plus je travaille et moins je vais en cours parce que c'est des emplois qui empiètent sur mes cours aussi. J'ai moins de temps personnel pour travailler mes cours.»

Le témoignage d'Inès (L2, psychologie) va dans le même sens.

« Je travaille aussi pendant les heures de cours [...] j'ai besoin vraiment d'un complément de revenu donc dès que je peux prendre des heures je prends des heures. »

UN TEMPS DE TRAVAIL ÉVOLUTIF AU FIL DE L'ANNÉE UNIVERSITAIRE

À la date de l'enquête, près de 34 % des étudiants salariés déclarent travailler plus de 15 heures par semaine. Plus l'étudiant est âgé, plus la durée hebdomadaire augmente : 61 % des jeunes de moins de 19 ans travaillent moins de 10 heures par semaine et moins de 7 % plus de 20 heures; à l'opposé les jeunes de 26 ans et plus ne sont que 12 % à travailler moins de 10 heures et 39 % plus de 20 heures.

Tableau 2. Durée de l'emploi

		Moins de 10 h	Entre 10 et 15 h	Entre 15 et 20 h	Plus de 20 h
Nombre d'heures	18-19 ans	61% (*** +)	24%	8% (** -)	7% (*** -)
travaillées par	20-22 ans	37 %	34%	15%	14% (** -)
semaine selon	23-25 ans	26 % (*** -)	32%	22% (** +)	20%
la tranche d'âge	26 ans et plus	12 % (*** -)	31%	18%	39 % (*** +)
Pour quelle(s) raison(s) travaillez-vous en même temps que vos études?	Accomplissement personnel, intérêt pour l'activité	39 % (** +)	31%	15%	15%
	Avoir un complément d'argent indispensable	34 %	33 %	17%	16% (** -)
	Avoir une expérience professionnelle	35 %	33 % 15 %		17%
	Financer la totalité des études	24% (*** -)	35%	21 % (*** +)	20 % (* +)
Ensemble des salariés		35 %	31%	16%	18 %

Source: UPVM3, enquête Conditions de vie 2014-2015.

Lecture: 12 % des étudiants de 26 ans et plus déclarent travailler moins de 10 heures par semaine (valeur significativement plus faible que pour les autres étudiants).

En outre, les croisements entre les raisons de l'activité salariée et sa durée hebdomadaire indiquent qu'au-delà de 15 heures les profils étudiants évoluent et la nécessité de financer la totalité des études se renforce. Pour certains, assurer le financement des études se double de la volonté d'aider financièrement leur famille (modalité déclarée par près de 7 % des répondants qui ont déclaré travailler plus de 20 heures). À l'opposé, ceux qui travaillent moins de 10 heures sont moins marqués par des contraintes économiques et recherchent avant tout un accomplissement personnel ou un intérêt pour l'activité. Ils sont très significativement moins nombreux à mentionner le financement de la totalité des études. C'est le cas d'Emma (L3, cinéma) vivant dans un appartement dont le loyer est payé par ses parents qui lui versent en plus 150 euros par mois. Pour gagner en indépendance et pouvoir s'acheter du matériel de bonne qualité pour ses études, elle a choisi de chercher un emploi en contrat étudiant :

« Je prendrais, 12 ou 14 heures par semaine et puis l'été... pas plus [...], je n'ai pas envie que ma vie se résume à ça. J'ai envie de passer plus de temps à la fac qu'au travail. »

^{***} indique une incidence statistique significative au seuil de 1% (TS); ** de 5% (S); * de 10% (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

Si le contrat proposé inclut des heures de travail pendant les cours, elle refuse :

« Je préfère avoir mon année, je n'ai pas besoin exceptionnellement d'argent. »

Pour pallier des ressources insuffisantes, certains ne vont pas hésiter à augmenter la durée de leur temps de travail en cours d'année, comme en témoigne Margaux (L2, archéologie).

«Le début du premier semestre était assez calme j'ai réussi à aller à tous mes cours, réviser comme il faut et puis j'ai commencé à éprouver des problèmes financiers et là il a fallu que j'augmente mes heures et j'ai commencé à manquer des cours et après c'est l'escalade parce qu'il faut rattraper les cours qu'on a manqué, travailler les cours auxquels je n'ai pas pu assister. Ça fait beaucoup de choses en même temps. »

Alice (L3, AES) a aussi cherché à augmenter ses horaires de travail :

« Quand ma situation financière est devenu très difficile... j'ai décidé d'augmenter encore mes heures de travail. »

L'évolution de la durée de travail hebdomadaire au cours de l'année est une constante dans les témoignages des étudiants les plus précaires.

DES SAISONNALITÉS DIFFÉRENTES ET DES EMPLOIS PLUS OU MOINS ÉLOIGNÉS DES ÉTUDES

Une autre information importante permettant de cerner l'activité salariée est de connaître sa répartition dans le temps. Les périodes les plus fréquentes restent la « semaine en dehors des cours » (76 %), « les congés d'été » (69 %), « les vacances scolaires » au cours de l'année (67 %) ou pendant le « week-end » (53 %). Viennent ensuite les périodes moins fréquentes mais plus invasives pour les études : en semaine « pendant les heures d'enseignement » (38 % des répondants), le « soir » (25 %) et la « nuit » (14 %). Ces créneaux, plus souvent déclarés par les étudiants de master, représentent des contraintes pour les études. Si le travail salarié pendant les cours favorise un décrochage progressif, celui effectué en soirée ou de nuit génère de la fatigue qui, cumulée, va nuire à l'apprentissage.

Notre enquête n'a pas vocation à définir l'emploi étudiant type. Toutefois, les résultats montrent que les postes le plus fréquemment occupés font principalement appel à des tâches d'exécution, requérant peu de qualification, notamment dans les secteurs du commerce de détail ou de la restauration (31 % ont déclaré des emplois de serveurs, vendeurs, hôtesses

d'accueil). Viennent ensuite les gardes d'enfants (26 %), les cours particuliers (19 %) ou les animateurs (17 %). Les activités occupées en soirée ou la nuit correspondent aux activités artistiques, de gardes d'enfants, de gardiennage/surveillance ou de restauration. Morgane (L1, psychologie), employée dans une chaîne de restauration rapide, travaille fréquemment en soirée.

« Après le travail je finis par m'endormir à plus de minuit et quand j'ai cours le lendemain à 8 heures, c'est dur de se lever. Après je dois enchaîner sur ma journée. Quand je fini à 20 heures c'est pareil, c'est difficile de se lever. »

Anaïs (M1, LEA), employée dans une brasserie, établit le même constat :

«En fait j'y ai bossé tous les soirs du dimanche soir au jeudi soir, je faisais 13 heures par semaine quelque chose comme ça, mais comme j'avais beaucoup de traductions en LEA je n'avais pas le temps, des fois j'arrivais en cours je n'avais pas fait mes devoirs. En plus j'étais super stressée, je ne dormais pas assez, enfin, bref, j'ai dit c'est bon tant pis, j'ai bossé pendant deux mois et puis j'ai arrêté. »

En outre, seuls 35 % des étudiants salariés estiment que l'emploi occupé a un lien avec leurs études universitaires. Si, en première année de licence, seulement 21 % déclarent ce lien, ils sont près de 58 % dans ce cas pour les M2 (tableau 3). Au fil des années, après des tâtonnements successifs, le rapport entre les études et le travail salarié augmente : plus l'étudiant avance dans les études, plus il s'inscrit dans une logique d'anticipation en recherchant des activités en cohérence avec ses études. Quand Margaux (L2, archéologie) est arrivée à Montpellier il y a deux ans, elle travaillait « dans n'importe quel domaine » :

« D'ailleurs, j'ai commencé à bosser en tant qu'animatrice dans un laser-game. Ce n'était pas vraiment mon secteur et puis j'ai quitté ce job parce que ça se passait mal. Puis j'ai lancé des CV dans les médiathèques, les musées, les galeries pour me rapprocher un peu de mon secteur. »

De son côté, Élisa (M2, LEA/traduction) a aussi ciblé cette année des activités en lien avec ses études. Pendant le premier semestre, elle a enchaîné les vacations (10 à 15 heures par semaine) dans différents services de l'université. Elle a d'abord donné des cours d'anglais au centre de langues étrangères et régionales.

« Je donnais des cours particuliers à des petits groupes de cinq ou six personnes qui étaient en licence et qui avaient des problèmes en anglais. Et après, j'ai aussi travaillé à traduire la plaquette de l'université parce que le service des relations internationales allait en Chine pour présenter la fac. Donc je les ai

aidés à traduire des flyers, une plaquette, etc. J'ai aussi été tuteur [dans ce service] pour aider les étudiants étrangers à s'acclimater à la fac, ça peut être autant des cours mais c'est surtout les aider dans leurs démarches administratives, leur donner des clefs pour la méthodologie pour réussir leur année.»

L'exercice d'une activité salariée en lien avec les études est très significativement plus fréquent en semaine qu'il soit pendant ou en dehors des cours et concerne plus souvent des étudiants caractérisés par une faible précarité. À l'opposé, les jeunes marqués par un niveau de précarité élevé occupent plus fréquemment des emplois qui ne sont pas en lien avec les études. De plus, un emploi en lien avec les études augmente sensiblement le niveau de satisfaction des jeunes.

Tableau 3. Lien de l'emploi avec les études

	Modalités	Lien avec les études				
	L1	21 % (*** -)				
	L2	28 %				
Niveau d'études	L3	30 %				
	M1	39 %				
	M2	58 % (*** +)				
	La semaine, pendant les cours	37 % (*** +)				
	La semaine, en dehors des cours	38 % (*** +)				
Répartition	La semaine, en soirée	24 %				
hebdomadaire	Le week-end	19 % (*** -)				
	Pendant les vacances	26 %				
	Pendant les congés d'été	30 %				
	Très satisfaisant	56% (*** +)				
Jugement	Assez Satisfaisant	35 %				
sur l'emploi	Peu satisfaisant	14%				
	Pas du tout satisfaisant	18 %				
	Précarité absente	31 %				
Indicateur de précarité	Précarité faible	42 % (*** +)				
	Précarité moyenne	33 %				
	Précarité forte	22 % (*** -)				
Ensemble		35 %				

Source: UPVM3, enquête Conditions de vie 2014-2015.

Lecture : 21 % des étudiants salariés inscrits en L1 déclarent que leur activité salariée est en lien avec les études (valeur significativement plus faible que pour les autres).

^{***} indique une incidence statistique significative au seuil de 1% (TS); ** de 5% (S); * de 10% (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

La divergence des situations décrites montre bien que le statut d'étudiant salarié recouvre des profils et des parcours personnels très divers. Les raisons de l'occupation d'un emploi, le nombre d'heures travaillées, la répartition de ces heures au cours de la semaine et durant l'année, la cohérence entre le type d'activité et le cursus universitaire... sont autant d'éléments à intégrer dans l'analyse des relations entre travail salarié et réussite universitaire. Comment ces éléments impactent-ils la réussite?

Des emplois fragilisant les conditions de la réussite

Les données collectées à l'UPVM3 mettent en évidence une relation positive entre le statut de salarié et la réussite universitaire (mesurée ici par le nombre d'admis par rapport au nombre de présents aux examens); en effet, 68 % des étudiants salariés ont passé avec succès leurs examens contre 63 % des étudiants non salariés. Cette relation est très significative pour les inscrits en licence. À l'image des travaux existants, ce résultat est à nuancer selon différents paramètres, dont le nombre d'heures de travail effectuées par l'étudiant : travailler au-delà d'un certain seuil entraîne une baisse de la performance (voir chapitre 1; Béduwé, Giret, 2004; Beffy et al., 2009; Matray, 2010). Cette situation concourt également à une augmentation de l'absentéisme ou à l'abandon scolaire. Tandis que travailler en deçà de ce seuil favorise la réussite aux examens (Froment, 2012). Il semble toutefois difficile de fixer la quantité d'heures à partir de laquelle le travail salarié devient un handicap pour la poursuite d'études, certaines études rapportant ce chiffre à 13,5 heures hebdomadaires, d'autres à 16 heures (Beffy et al., 2009) ou entre 15 et 20 heures (Bérail, 2007).

TEMPS DE TRAVAIL HEBDOMADAIRE ET EFFET DE SEUIL

Dans notre enquête, le découpage proposé pour identifier la durée hebdomadaire de travail salarié permet d'estimer ce seuil à 15 heures. En deçà de ces 15 heures, on observe un effet positif de l'activité salariée sur la réussite : les étudiants salariés qui occupent un emploi de moins de 10 heures ou entre 10 et 15 heures, sont surreprésentés parmi les admis (écart respectif de neuf et onze points par rapport aux non-salariés). Le taux brut de réussite est de 72 % pour les étudiants qui travaillent moins de 10 heures par semaine et 74 % pour ceux qui travaillent entre 10 et

15 heures. Charlotte (L3, sciences de l'éducation) est tutrice quelques heures par semaine :

«[...] j'ai même de meilleurs résultats que ce que je pensais. Comme quoi travailler et avoir de bons résultats scolaires ça peut être conciliable. Après voilà, il faut s'en donner les moyens et s'organiser. »

Tableau 4. Résultats aux examens et modalités de l'emploi

		Admis	Ajournés	
Résultat	Salarié	70 % (*** +)	30%	
au niveau licence	Non-salarié	63 %	37% (*** +)	
Résultat	Salarié	65 %	35%	
au niveau master	Non-salarié	64%	36%	
Résultat Total	Salarié	68% (** +)	32%	
Resultat Total	Non-salarié	63 %	37% (** +)	
	Moins de 10 heures	72 %	28%	
Durée hebdomadaire	Entre 10 et 15 heures	74% (** +)	26 % (**-)	
de l'emploi	Entre 15 et 20 heures	58 %	42% (**+)	
	Plus de 20 heures	60 %	40 % (**+)	
Période de l'emploi	En semaine pendant les cours	58 %	42% (*** +)	
	Très satisfaisant	64 %	36%	
Jugement sur l'emploi	Assez satisfaisant	74% (*** +)	26%	
occupé selon le résultat obtenu	Peu satisfaisant	63 %	37 % (* +)	
	Pas du tout satisfaisant	55 %	45 % (* +)	
	Précarité absente	66 %	34%	
Niveau de précarité	Précarité faible	68% (*** +)	32 %	
	Précarité moyenne	60 %	40 % (** +)	
	Précarité forte	57% (*** -)	43 % (*** +)	
Ensemble des étudiant	64%	36%		

Source: UPVM3, enquête Conditions de vie 2014-2015.

Lecture : 70 % des étudiants salariés de licence ont été admis (valeur significativement plus élevée que pour les non salariés).

Au-delà de 15 heures de travail hebdomadaire, un effet négatif apparaît sur la réussite universitaire avec une surreprésentation de la part des ajournés. Des horaires incompatibles avec les études entraînent fatigue et désinvestissement dans le travail universitaire qui pour certains préfigure

^{***} indique une incidence statistique significative au seuil de 1% (TS); ** de 5% (S); * de 10% (PS). Le signe indique si la relation est positive ou négative.

un glissement vers le salariat peu qualifié (Pinto, 2014). Un autre facteur générateur de fatigue est la concentration excessive des enseignements choisis par l'étudiant lors de la constitution de son emploi du temps, un phénomène plus marqué parmi les étudiants de licence. La relative autonomie qui lui est laissée dans le choix des options ou les groupes de travaux dirigés le porte à un regroupement des enseignements sur trois, voire quatre jours. Ce choix peut correspondre à la volonté de se laisser du temps pour les loisirs, une adaptation aux horaires des transports ou l'exercice d'une activité salariée. Nombreux sont les témoignages d'étudiants qui enchaînent des journées non-stop dans lesquelles la pause méridienne est sacrifiée (CEVAP, 2013).

QUAND TRAVAIL SALARIÉ RIME AVEC MANQUE D'ASSIDUITÉ

L'occupation d'un emploi pendant les heures de cours est la situation qui augmente le plus le risque d'échec. Tous niveaux confondus, la part des ajournés atteint 36 %. Elle est de 42 % pour les étudiants qui travaillent pendant les heures de cours. Parmi eux, ce sont les niveaux L1 et M2 qui obtiennent les écarts les plus élevés et les relations les plus significatives : 62 % des étudiants de L1 et 49 % des étudiants salariés en M2 sont ajournés contre respectivement 40 % et 10 % pour ceux qui ne travaillent pas pendant les heures de cours. Quelques étudiantes racontent leur expérience. Inès (L2, psychologie) est non boursière. Comme elle ne reçoit aucune aide de ses parents (ils ne souhaitaient pas qu'elle fasse des études supérieures), elle a fait une demande (pour son indépendance) au Fonds national d'aide d'urgence aux étudiants (FNAU) et a dû enchaîner les petits boulots principalement dans le secteur de la grande distribution.

«En fait à la base quand je suis arrivée, j'ai signé un contrat de 19 heures, ce qui m'embêtait un peu parce qu'en fait j'avais quitté un boulot à 19 h pour faire moins d'heures et c'est le moins d'heures que j'avais trouvé, sinon c'était 25 heures qu'on me proposait [...] c'est juste pas possible avec la fac à côté mais je n'ai pas le choix. [...] Ce semestre c'est beaucoup plus cool, j'ai moins d'heures à la fac mais au premier semestre j'ai loupé beaucoup de cours, et ceux auxquels j'assistais, j'étais super super fatiguée et du coup ça s'est bien ressenti sur mes notes parce que c'était un peu chaud. J'ai eu vraiment du mal à suivre les cours correctement. Par exemple, il y a un cours le mardi ou je suis allée qu'une seule fois... pas parce que je ne voulais pas mais parce que ça tombait sur l'heure où je travaillais.»

Élodie, inscrite en L2, arts plastiques, pointe la difficulté de récupération des cours :

«Les examens que j'ai ratés c'est parce que je ne suis pas allée en cours. Mais je le sais, j'ai une culture générale et une facilité pour l'art. Du coup quand il faut dessiner j'arrive vraiment à me rattraper dans le niveau et pour les papiers sincèrement je demande à mes collègues qui peuvent aller en cours, je lis tous les cours, je lis le plus vite possible en essayent de retenir le plus [...] des fois ça fonctionne très bien, et des fois simplement je n'arrive pas à rattraper. »

Parfois même, l'activité salariée ne permet pas d'être présent aux examens ou d'aller aux rattrapages comme en témoigne Louis (M1, arts plastiques). Ne recevant aucune aide de ses parents, il faut :

«[que je] trouve un job pour payer une sortie et les courses et tout ça [...]. [J'ai] été interdit bancaire deux fois ».

Aujourd'hui, il travaille comme vacataire dans les piscines de la communauté d'agglomérations (20 heures par semaine et parfois plus). Ces heures ne sont pas fixes. À l'origine, elles reflétaient un compromis entre son emploi du temps et les besoins de l'employeur; compromis qui s'est rompu au fil des semaines.

« Souvent je travaille pendant les heures de cours. Je n'ai pas pu aller au rattrapage sinon je perdais mon emploi. Je fais aussi des extras le dimanche car c'est payé double. Mais je n'ai pas de repos. »

Il mentionne aussi les contraintes horaires de ses emplois ou le comportement des employeurs qui tiennent peu compte des modifications d'emploi du temps des étudiants...

«Pendant la semaine des partiels, pour l'agglo la semaine est foutue. Du coup, souvent pendant la semaine de partiels, ils doivent fermer des piscines. Ils nous mettent beaucoup la pression. J'ai toujours peur de perdre mon job.»

Comme l'illustrent ces témoignages, ce n'est pas le fait de travailler qui semble en soi le plus pénalisant, mais plutôt les modalités de l'activité salariée. L'échec est principalement relié à des activités invasives qui, par la présence perlée en cours qu'elles génèrent ou conjuguées à des horaires avec une forte amplitude, entraînent de la fatigue, des absences répétées ou une désorganisation de la vie étudiante (Grignon, 2003). Lucas, Léa et Morgane ont des contrats de plus de 20 heures et travaillent fréquemment le soir dans le secteur de la restauration rapide.

- « Je finissais tard et je me levais trop tôt pour les cours [...] » (Lucas, L3, langues, littératures et civilisations étrangères et régionales [LLCER]).
- « En cours je n'étais pas en forme et je n'avais plus le temps de réviser » (Léa, M1, information/communication).
- «[...] enfin je me rendais bien compte que les deux étaient pas très compatibles [...] au niveau des horaires. Je travaillais à 30 min de la fac et donc du coup quand je sortais de cours, je courais partout et même niveau stress ce n'était pas possible, ce n'était pas gérable » (Morgane, L1, psychologie).

De plus, une autre façon d'aborder la question du lien entre travail salarié et réussite est de demander directement aux étudiants de quelle façon le salariat affecte les études. 26 % des répondants ont déclaré être peu ou pas du tout satisfaits de cette activité. Parmi eux, 6 sur 10 estiment que cette activité est assez ou très nuisible à la qualité de leur travail universitaire, notamment les jeunes qui travaillent en semaine pendant les cours ou ceux dont l'activité salariée est supérieure à 15 heures hebdomadaires.

ABSENTÉISME ET DIFFICULTÉS DE RELATIONS AVEC LES ENSEIGNANTS

Les étudiants dont l'activité professionnelle empêche une présence régulière en cours sont souvent confrontés à des remarques désobligeantes des enseignants qui, à terme, pèsent sur les notes de participation à l'oral ou d'assiduité. Margaux (L2, archéologie) cumule trois emplois :

« Je vais en cours quand je peux et je suis pénalisée par les profs : ils ne me voient pas en cours : ils pensent que c'est un manque d'assiduité, manque de sérieux. [...] Je me suis entendu dire à plusieurs reprises : "Mais mademoiselle, trois emplois, la fac, ce n'est pas compatible! Vous devez trouver une autre solution!" »

Loïc (M1, AES) vit mal cette situation :

«[...] je me suis déjà retrouvé en cours à dire à mon prof : "Bon, je suis désolé mais je dois partir un quart d'heure avant parce que sinon je n'arrive pas au travail à l'heure." »

Louis (L2, arts plastiques) est aussi obligé de partir plus tôt des cours :

« Je communique assez bien avec mes profs et ils savent que je suis dans une situation un peu compliquée mais parfois il y en a qui râlent. »

Pour éviter ces situations certains optent pour le dispositif de dispense d'assiduité ¹¹. C'est le cas de Charlotte (L3, AES) qui, sur le conseil de l'un de ses enseignants, a opté pour cette pratique :

« Cette année, je suis en dispense d'assiduité. Vu que je travaille beaucoup et que je ne peux pas assister à tous les cours il [le prof] m'a dit que la DA [dispense d'assiduité] ça permet d'assister aux cours quand tu peux y assister et de pas être pénalisé quand tu ne peux pas y être. »

Thomas (L3, cinéma) a aussi choisi cette voie:

«[...] j'ai pensé que ce serait une solution pour avoir un boulot à côté. Je suis prêt à sacrifier des heures de cours pour travailler. [...] Avec ce système les profs ne me disent plus rien. »

Qu'il bénéficie ou non d'une dispense d'assiduité, l'étudiant salarié qui a manqué une partie des enseignements doit d'abord se débrouiller avec les étudiants de sa promotion pour récupérer les cours. En l'absence d'entraide tout rattrapage est impossible.

« Ce sont mes potes qui me passaient les cours pour que je rattrape mes absences » (Inès, L2 psychologie).

« J'ai réussi à obtenir l'aide d'une fille de ma promo qui me fait parvenir les cours qu'elle peut me faire parvenir, ça c'est plutôt cool » (Margaux, L2, archéologie).

C'est aussi le cas de Louis (M1, arts plastiques).

« Dans ma filière parfois je rate des semaines de cours. C'est embêtant mais je peux les rattraper avec internet ou des collègues. Le problème c'est les TP. [...] ça c'est nécessaire parce que les travaux reposent sur l'évolution d'une idée où le prof va être derrière toi et va te coacher... et ça tu ne peux pas le faire avec Internet. »

Il doit ensuite, trouver la motivation et l'énergie nécessaires pour rattraper tout ce qu'il a manqué au jour le jour, une fois sa journée de travail terminée. Selon les types d'emploi, cela peut être rapidement compromis. Pour certains, l'alternative à ces difficultés de rattrapage est l'inscription

^{11.} Un étudiant salarié qui est dans l'impossiblité de suivre les enseignements peut faire une demande de dispense d'assiduité. Sous réserve de certaines conditions, ce statut lui permet de bénéficier de certains aménagements. Une fois mis en place, le caractère obligatoire de l'assiduité aux enseignements disparaît. De même pour le contrôle continu auquel se substitue, en remplacement, un examen terminal unique.

en enseignement à distance (EAD) ¹²; une solution qui permet d'accéder aux enseignements mais qui ne gomme pas les difficultés d'apprentissage pour les étudiants salariés comme en témoignent les écarts de taux de réussite observés entre les inscrits en présentiel et ceux qui sont en EAD, ces derniers obtenant des résultats nettement plus faibles (CEVAP, 2015).

Conclusion

La démarche mise en place à l'UPVM3 montre d'abord les limites des outils de collecte traditionnels. La mesure par le chiffre ou un taux d'étudiants salariés observé à un instant T masque une réalité bien plus complexe qu'il n'est pas possible de cerner par des enquêtes quantitatives réalisées au plan national ou une extraction issue d'une application de gestion. L'intégration de données qualitatives révèle cette diversité et montre que les significations accordées aux activités salariées sont fortement influencées par les histoires personnelles et les conditions de vie qui peuvent évoluer en cours d'année, comme l'illustrent les récits des étudiants. Mixer les approches permet ainsi de croiser des points de vue objectifs et subjectifs, utiles à toute réflexion de mise en place de dispositifs d'accompagnement.

Les résultats obtenus questionnent aussi le sens de la mesure de la réussite telle qu'elle existe aujourd'hui. Compte tenu des écarts observés au sein de la population étudiante, ne devrait-on pas associer des éléments de contextualisation à toute mesure de la réussite? La norme fondée sur le modèle de l'étudiant type à temps complet ne devrait-elle pas être repensée afin de prendre en compte les conditions d'études dans leur ensemble? En prolongement, cette situation questionne aussi le schéma traditionnel de l'entrée dans la vie active et montre que, pour de nombreux étudiants, l'enchaînement linéaire des parcours d'études puis professionnel est peu à peu remplacé par un chevauchement des situations (Bordigoni, Vergnies, 1997), bousculant dans le même temps le sens de la relation : étudiant salarié contre salarié étudiant (Grignon, 2003).

Même réalisée à l'échelle d'un établissement, l'enquête souligne ensuite que l'hétérogénéité des conditions de vie des étudiants, en particulier

^{12.} Via une plateforme pédagogique, l'étudiant accède à un ensemble de ressources pour recevoir les enseignements (cours, travaux dirigés, exercices, devoirs, forums de discussion...).

l'occupation d'une activité salariée, ne garantit pas une égalité des chances face au temps consacré aux études. En effet, deux profils d'étudiants salariés se côtoient sur les bancs de l'université. D'un côté, celui qui travaille quelques heures par semaine, principalement en dehors des cours : aidé financièrement par sa famille et/ou boursier, il reste un étudiant à temps complet malgré des journées parfois chargées; l'occupation d'un emploi répond à une recherche d'expérience professionnelle qu'il peut rompre en cas de débordement sur le temps d'études. De l'autre côté, l'étudiant marqué par une fragilité économique, très souvent non boursier, parfois allocataire du FNAU ou en rupture familiale, qui travaille plus de 15 heures par semaine et parfois pendant les heures de cours; ne pouvant limiter le nombre d'heures travaillées, il devient au fil des semaines un étudiant à temps partiel; la fatigue et les absences répétées en cours sont des éléments de vulnérabilité qui favorisent l'échec. C'est en priorité sur cette catégorie, estimée à environ 7 % des effectifs de l'université, que les actions de la politique publique doivent faire porter leurs efforts.

Dans le cadre de l'autonomie dont elles disposent et contraintes par les ressources disponibles, les universités ont déjà entrepris des initiatives d'aménagements ¹³. À l'UPVM3, comme ailleurs, se développent des actions visant à accompagner les étudiants salariés : dispense d'assiduité, offre de ressources pédagogiques numériques, sensibilisation des équipes pédagogiques et/ou personnels administratifs, etc. La poursuite de recherche de leviers pour améliorer la réussite revêt aujourd'hui un enjeu particulier, voire un défi, dans une conjoncture où l'université participe aussi, en tant qu'employeur potentiel, au mouvement de salarisation des étudiants comme en témoigne le dispositif mis en place depuis janvier 2008 ¹⁴. Un peu plus de 300 étudiants bénéficient chaque année d'un contrat de vacations (on estime à 8 % les étudiants salariés

^{13.} Voir l'expérimentation de la qualité des emplois (Dmitrijeva *et al.*, 2013) ou les exemples d'actions reprises dans le plan national de la vie étudiante (MENESR, 2015).

^{14.} Décret nº 2007-1915 du 26 décembre 2007 pris en application de l'article L. 811-2 du code de l'éducation et fixant les conditions de recrutement et d'emploi des étudiants au sein des établissements publics d'enseignement supérieur. Les contrats sont conclus pour une période maximale de douze mois entre le 1^{er} septembre et le 31 août. La durée effective de travail n'excède pas 670 heures entre le 1^{er} septembre et le 30 juin et ne peut excéder 300 heures entre le 1^{er} juillet et le 31 août. Au niveau national, ces contrats ont bénéficié à 16 500 étudiants et représentent 1 100 équivalents temps plein (IGAENR, 2011). Quatre activités consomment 87 % des heures de vacations : accueil des étudiants (30 %), service d'appui aux personnels de bibliothèque (25 %), activités d'assistance et d'accompagnement des étudiants handicapés (17 %) et tutorat (15 %).

qui exercent leurs activités sur le campus). Une auto-évaluation complète de ce dispositif est en cours. Un premier résultat indique que l'amplitude hebdomadaire des activités proposées, variable au fil des semaines, est la conséquence d'une recherche permanente d'adaptation entre les besoins des services et les contraintes académiques des étudiants. Il est encore trop tôt pour connaître ses effets sur la réussite... mais son recentrage vers le public identifié comme le plus vulnérable est envisagé. Reste à en fixer les modalités. Par ces actions, l'université tente de relever le défi de la promotion de l'égalité des chances et de la réussite. Toutefois, quelles que soient les actions mises en place, comment y parvenir sans un renforcement des aides publiques directes aux étudiants?

BIBLIOGRAPHIE

Béduwé C., Cahuzac É., «Première expérience professionnelle avant le diplôme : quelle insertion pour les étudiants de second cycle universitaire? », *Formation Emploi*, n° 58, avril-juin 1997, pp. 89-108.

Béduwé C., Giret J.-F., «Le travail en cours d'étude a-t-il une valeur professionnelle?», Économie et Statistique, n° 378-379, 2004, pp. 55-83.

Beffy M., Fougère D. et Maurel A., «L'impact du travail salarié des étudiants sur la réussite et la poursuite des études universitaires », Économie et Statistique, n° 422, 2009, pp. 31-50.

Belghith F., «L'activité rémunérée des étudiants. Une diversité de situations aux effets contrastés », OVE Infos, n° 30, avril 2015.

Bérail L., Le travail des étudiants, Rapport du Conseil économique et social, 2007.

Body K. M.-D., Bonnal L., Favard P., *Travail salarié étudiant et réussite académique : le cas des étudiants de première année de licence*, Laboratoire d'économie d'Orléans, mars 2015.

Bordigoni M., Vergnies J.-F., «Étudiants salariés. Quand la vie active commence avant la fin des études », *Bref du CEREQ*, nº 132, juin 1997.

Brunel O., Grima F., «Faire face au conflit travail/école : analyse des stratégies d'ajustement », M@n@gement, vol. 13, 2010/3, pp. 172-204.

Calmand J., Ménard B., Mora V., « Faire des études supérieures et après? Enquête Gén ération 2010 – Interrogation 2013 », *Note Emploi Formation*, nº 52, septembre 2015.

Cellule Évaluation et aide au pilotage (CEVAP), Évaluation des enseignements, université Paul-Valéry Montpellier 3, 2013.

Cellule Évaluation et aide au pilotage (CEVAP), *Analyse des taux de réussite 2008-2014* par niveau et filière, université Paul-Valéry Montpellier 3, 2015.

Cellule Évaluation et aide au pilotage (CEVAP), Le devenir des étudiants inscrits en M1 non réinscrits en n + 1. Promotion 2014-2015, université Paul-Valéry Montpellier 3, 2016.

Chirache S. Pomarède J.-B., *Le travail en cours d'études*, Synthèse du Haut-Comité Éducation Économie Emploi, 2008.

Coudin E., Tavan, C., «Deux étudiants du supérieur sur dix ont un emploi. Le premier en lien avec ses études, l'autre pas », *INSEE Première*, n° 1204, juillet 2008.

Dmitrijeva J., L'Horty Y., Parquet L. du, Petit P., Comment améliorer la qualité des emplois salariés exercés par les étudiants? Les enseignements d'une expérience contrôlée, Rapport de recherche, 2013 (halshs-00848539).

Ennafaa R., Paivandi S., Les étudiants étrangers en France. Enquête sur les projets, les parcours et les conditions de vie, La Documentation française/OVE, 2008.

Froment B., «Les effets du travail salarié en première année universitaire », *Sociologies* [en ligne], 2012, https://sociologies.revues.org/4006.

Grignon C., Les étudiants en difficulté. Pauvreté et précarité, Rapport au ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, décembre 2003.

Grignon C., Gruel L., La vie étudiante, Presses universitaires de France, Paris, 1999.

Gruel L., «Les conditions de réussite dans l'enseignement supérieur », $O\!V\!E$ Infos, n° 2, avril 2002.

Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), *Emploi étudiant dans l'enseignement supérieur : bilan et pe*rspectives, rapport n° 2011-036, mai 2011.

Matray A., L'impact du travail étudiant dans l'enseignement supérieur depuis 1975, mémoire, 2010.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR), *Plan national de vie étudiante*, 1^{er} octobre 2015.

Observatoire national de la vie étudiante (OVE), *La vie étudiante. Repères.* Édition 2013, novembre 2013.

Pinto V., À l'école du salariat. Les étudiants et leurs « petits boulots », Presses universitaires de France, Paris, 2014.

Thiphaine B., «Les étudiants et l'activité rémunérée », OVE Infos, n° 1, février 2002.

Vial B., *Indicateur de la précarité étudiante. Construction et test : le recours au tutorat*, document de travail. Observatoire des non-recours aux droits et services. février 2011.

Chapitre 4

Rythmes étudiants en licence, un déterminant de la réussite universitaire?

Bénédicte Froment, directrice de la vie étudiante, université François-Rabelais, Tours La problématique des rythmes étudiants se structure à la croisée de logiques et de temporalités distinctes. Ces temporalités émanent tout d'abord du cadre universitaire, en lien avec les effets spécifiques des filières de formation et des contraintes que ces filières imposent aux étudiants ¹. Elles émanent également des étudiants eux-mêmes par leur niveau d'investissement studieux ou « manières d'étudier », qui sont définies par Bernard Lahire comme «le produit de l'effet combiné d'une matrice de socialisation disciplinaire et de conditions sociales d'origine spécifiques » (Lahire et al., 1997). Une troisième temporalité agissant avec les deux précédentes s'enracine dans les conditions matérielles de vie des étudiants, à travers les contraintes extra-universitaires qui s'imposent à eux, dans une articulation pouvant apparaître profondément différenciée selon la discipline choisie (Fernex, 2016) : activité rémunérée en marge de la semaine universitaire pour financer tout ou partie de leur vie étudiante, temps de transports en cas d'impossibilité de résidence sur le lieu d'études... D'emblée, la multiplicité de ces éléments suggère l'absence d'une définition univoque du «travail» étudiant (Dubet, 2009), ainsi que la difficulté à en identifier des contours homogènes. Allant plus loin, ces temporalités multiples peuvent être sous-tendues par des logiques d'action contradictoires, voire concurrentielles, qui peuvent générer des conflits résolus par les étudiants eux-mêmes, au travers d'arbitrages ancrés dans la sphère des caractéristiques individuelles, sociales et sexuées (Froment, 2012).

ZOOM SUR L'UNIVERSITÉ DE TOURS

Établissement pluridisciplinaire situé en région Centre et peu éloigné de la capitale parisienne, l'université de Tours accueille en 2013-2014 environ 25 000 étudiants et propose des formations dans les quatre grands domaines disciplinaires – droit, économie, gestion (DEG, 23 % des effectifs), sciences et technologies (ST, 21%), sciences humaines et sociales (SHS, 17%), arts, lettres, langues (ALL, 12%) – ainsi que dans le secteur de la santé (27%). Outre ces composantes disciplinaires, elle regroupe deux IUT, une école polytechnique universitaire et un centre d'études supérieures de la renaissance. Historiquement répartie entre plusieurs petits campus intégrés à différents quartiers de la ville, cette université offre donc un paysage contrasté de disciplines localisées sur des sites distincts. Cette spécificité agit sans aucun doute comme un renforcement des cultures disciplinaires des formations.

^{1.} Les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

Face à cette complexité des rythmes, nos interrogations initiales sont les suivantes : la réussite aux examens en licence, tout en restant fortement impactée par le passé scolaire, l'origine sociale et les parcours d'études sexués, pourrait-elle se jouer autour de l'implication temporelle des étudiants dans l'activité universitaire? En observant ce triptyque des rythmes, est-il possible de vérifier des effets conjugués de la matrice disciplinaire, des conditions de vie et des manières d'étudier sur la réussite étudiante?

En s'appuyant sur une enquête menée en 2014 à l'université François-Rabelais de Tours, une première partie proposera une mesure des rythmes universitaires ancrée sur les emplois du temps, visant à caractériser les domaines de formation en licence et à vérifier l'existence d'effets de la matrice disciplinaire. Une deuxième partie vérifiera les articulations existantes entre rythmes personnels studieux, rythmes extra-universitaires et caractéristiques individuelles sexuées et sociales, comme autant de sources de causalité pour les rythmes universitaires. La troisième partie rapprochera l'ensemble de ces dimensions par des analyses multivariées des facteurs de la réussite aux examens de licence, qui permettront finalement d'appréhender des liens presque contre-intuitifs.

Le tempo des rythmes universitaires selon les domaines de formation

LES DONNÉES

La démarche méthodologique s'est déclinée en trois temps de recueil des données

En amont de l'élaboration du questionnaire, la nécessité d'une exploration des rythmes propres aux filières de formation a amené l'observatoire de la vie étudiante (OVE) de Tours à enquêter par entretiens auprès d'étudiants d'une trentaine de licences, au premier semestre 2013-2014. Le questionnaire quantitatif a ensuite été diffusé en février 2014 – soit après le début du second semestre. Adressée aux 14700 étudiants inscrits en premier cycle, l'enquête a bénéficié d'un bon taux de retour, au-delà de 40% des étudiants encore présents à cette période de l'année. L'identification des répondants dans le questionnaire a permis, dans un troisième temps, d'agréger les réponses de l'enquête aux résultats aux examens de juin 2014 - session d'examens postérieure à la diffusion du questionnaire. Les données ont fait l'objet d'un redressement par pondération pour l'analyse. Notons enfin que l'article proposé ici s'appuie aussi sur les commentaires libres offerts aux étudiants à la fin du questionnaire, dont nombre d'entre eux se sont emparés pour manifester leurs difficultés liées en particulier au volume horaire et à la répartition hebdomadaire des enseignements.

À travers l'enquête 2014 de l'OVE de Tours, l'établissement visait plusieurs objectifs : dresser un état des lieux des emplois du temps universitaire en licence, et vérifier d'une part l'existence de difficultés liées à l'articulation de ces rythmes avec les autres temps de la vie étudiante, d'autre part les effets de ces rythmes sur la réussite aux examens. L'opportunité de la démarche d'observation a été validée après l'adoption par l'établissement en juillet 2013 d'une charte sur les rythmes, attestant ainsi de la volonté politique d'être à l'écoute de contraintes imposées aux étudiants et de faire se concilier des logiques parfois antagonistes.

LE MORCELLEMENT DES TEMPS EN LICENCE

D'emblée, le panorama des travaux sur les rythmes des formations de l'enseignement supérieur permet de mesurer la spécificité du périmètre «licence », en particulier à travers la perspective qui définit l'université, à ce niveau particulier de diplôme, comme une instance de socialisation faible. Cette représentation communément partagée s'appuie en particulier sur l'organisation de la temporalité de filières universitaires ouvertes à tous sans sélection ², et sur la difficulté que peuvent rencontrer des « étudiants débutants » (Coulon, 2005) à s'approprier des découpages temporels inhabituels pour eux.

Bacheliers pour la plupart, ces primo-entrants sont issus de formations du secondaire organisées en semaines d'environ trente heures de cours au minimum. Les emplois du temps proposés à l'entrée en licence peuvent alors apparaître à certains comme autant de propositions morcelées, voire non unifiées d'une discipline : « La libre disposition d'une grande partie du temps de travail caractérise la condition étudiante à l'université. Toute la difficulté consiste pour les étudiants à s'astreindre eux-mêmes au travail intellectuel, sans autre contrainte que leur propre décision de se plier à une discipline librement consentie » (Erlich *et al.*, 2000). Effectivement, à l'abord de la licence, les étudiants ne bénéficient pas tous des mêmes capacités à s'approprier ces temps vides comme des espaces

^{2.} L'université de Tours n'a pas mis en place de capacité d'accueil en première année de licence. L'accueil est donc toujours ouvert à tous sans sélection : la seule limite aux effectifs qui a été posée applique la règle de la sectorisation, en particulier pour la première année de psychologie.

de socialisation universitaire³. À travers les réponses des étudiants à l'enquête menée en février 2014, l'organisation des emplois du temps universitaires en 2013-2014 laisse émerger des difficultés particulières qui se sont manifestées sur tous les sites d'études, avec parfois des spécificités dans certains domaines de formation.

Une inégale répartition des cours sur la semaine est observée pour plus de 20 % des étudiants (voir tableau 1), réponses rendant légitime la volonté affichée dans l'établissement de « répartir, dans la mesure du possible, les enseignements sur toute la semaine, du lundi matin au vendredi aprèsmidi, de manière équilibrée ⁴ ».

«Avoir cours le mercredi de 11 h 00 à 13 h 00 pour reprendre de 17 h 30 jusqu'à 19 h 00 est inacceptable. Commencer le vendredi à 10 h 30 pour finir à 20 h 00 tout en ayant un trou entre 15 h 00 et 18 h 00 est inacceptable. Mon emploi du temps est un vrai gruyère. Sachant que j'ai cours le samedi de 10 h 00 à 13 h 00. Cet emploi du temps est un grand n'importe quoi et je reste poli!»

La pause méridienne n'est pas non plus toujours respectée : un quart des étudiants annoncent sauter des repas à cause des cours, et 16 % déclarent « au moins deux pauses méridiennes de moins de trente minutes » par semaine.

« Plusieurs fois par semaine nous n'avons qu'une heure pour le repas du midi mais il faut également que nous nous déplacions d'un site universitaire à l'autre pendant cette heure, ce qui ne nous laisse que très peu de temps pour déjeuner au final. »

Les emplois du temps peuvent être fragmentés par des « trous d'une heure ou plus » entre les cours, 20 % déclarant au moins quatre « trous » par semaine (jusqu'à 25 % en L1 ⁵). Pour un cinquième des étudiants on observe des journées de très forte amplitude (11 heures et plus), qui

^{3.} A contrario, une étude récente sur les classes préparatoires montre comment cet autre type d'institution de l'enseignement supérieur contribue à façonner ses étudiants et leurs dispositions à travers une structuration par les rythmes, en vue de leur permettre d'occuper à terme des postes à hautes responsabilités et des fonctions liées au pouvoir. Ce façonnage se traduirait par un apprentissage de la gestion de temporalités multiples dans une logique de l'urgence, les enseignants apparaissant alors dans ce champ comme les « maîtres du temps » (Darmon, 2013).

^{4.} Charte des rythmes adoptée à l'université François-Rabelais en juillet 2013.

^{5.} La lettre désigne le cycle d'études (L = licence; M = master) et le chiffre, le niveau dans ce cycle (1 = 1^{re} année; $2 = 2^e$ année...).

pour certains sont «creuses», alliant une présence sur site maximale et un nombre réduit d'heures réelles d'enseignements (parfois moins de 6 heures de cours).

« C'est frustrant de venir pour si peu d'heures de cours un jour et c'est lourd d'en faire autant le lendemain, ce n'est pas bien réparti. De plus, les journées peu chargées, la plupart du temps on a un cours le matin à 9 h et un deuxième cours est l'après-midi à 15 h par exemple, ce qui fait que la journée entière est bloquée alors qu'on a que 3 heures de cours. Au final, malgré qu'on fasse de grosses journées plusieurs fois par semaine, on passe toutes nos journées à la fac de 9 h à 17 h, autrement dit les journées complètes cela améliorerait sûrement la concentration. »

Pour d'autres, au contraire, cette amplitude maximale est « pleine », avec 9 ou 10 heures de cours qui s'enchaînent...

« Il faudrait que les heures de cours soit répartit équitablement sur chaque journée, par exemple entre 4 et 5 heures de cours par jours, pas plus. Au lieu d'avoir des journées avec 9 heures de cours et d'autres que 2 heures. »

Semblant d'une part plus présentes en L1⁶, certaines dimensions contraignantes s'avèrent d'autre part souvent associées entre elles. Ainsi, les pauses méridiennes peu respectées apparaissent plus régulièrement dans des emplois du temps ponctués de nombreux trous de plus de 1 heure entre les cours, et tout autant dans des journées extrêmement chargées laissant peu de place aux pauses. Elles sont également présentes dans des emplois du temps hebdomadaires qui exigent de la part des étudiants des déplacements, quand une même formation est organisée sur plusieurs sites ou quartiers de la ville.

« Je signale deux choses : d'abord, une heure pour faire le trajet entre le site Grandmont (où j'ai un cours de 4 heures) et le site Tanneurs (cours de 2 heures) tout en mangeant, ne permet pas vraiment d'être assidue au

^{6.} La surreprésentation en L1 de difficultés liées à l'organisation des cours manifeste tout d'abord la pression subie par l'établissement avec la croissance ininterrompue des effectifs depuis plusieurs années, et la complexité à mettre en place des emplois du temps dans des locaux non extensibles (sans sous-estimer pour autant les difficultés rencontrées par les enseignants-chercheurs eux-mêmes dans l'articulation de leurs deux pôles d'activités que sont l'enseignement et la recherche). Mais cette surreprésentation des difficultés en L1 manifeste aussi les obstacles particuliers que rencontrent les étudiants de première année dans l'appropriation de ce nouveau métier d'étudiant (Coulon, 2005). Cet obstacle s'atténue dès la 2° année de licence, d'un côté en raison de réorientations externes nombreuses vers d'autres formations plus encadrées, de l'autre côté parce que les étudiants qui poursuivent leur études à l'université ont entamé leur apprentissage d'habitudes de travail studieux qui facilitent leur adaptation au système universitaire.

cours suivant... Ensuite, enchaîner 5 heures de CM sur le site tanneurs, puis avoir 45 minutes pour manger et aller sur le site Fromont ne nous permet pas non plus de suivre avec concentration le cours, particulièrement quand celui-ci n'est pas simple.»

Comment ces difficultés liées aux emplois du temps se manifestent-elles dans l'articulation aux différents domaines de formation?

Tableau 1. Emplois du temps en licence (durant la dernière semaine de cours)

	Garçons	Filles	Khi2	ALL	DEG	SHS	ST	Khi2	Ensemble
	n = 1068	n = 1651		n = 588	n = 903	n = 711	n = 516		n = 2718
Taux de féminisation				0,73	0,58	0,66	0,44	***	0,61
Volume horaire hebdomadaire									
Moins de 23 heures	0,41	0,37	***	0,52	0,40	0,34	0,26	***	0,38
Entre 24 et 29 heures	0,48	0,47	***	0,46	0,55	0,38	0,50	***	0,48
De 30 heures ou plus	0,11	0,16	***	0,02	0,05	0,28	0,24	***	0,14
Répartition sur la semaine									
Cours répartis du lundi au vendredi	0,76	0,79	**	0,79	71,6%	0,81	0,84	***	0,78
Existence de cours le samedi matin	0,07	0,06	*	0,2%	0,17	0,2%	0,03	***	0,06
Organisation de la journée						'			
Amplitude maximale de 11 heures ou plus de présence (environ1 fois par semaine)	0,16	0,23	***	0,16	0,22	0,31	0,04	***	0,20
Charge de cours de « 9 heures ou plus » (en moyenne 1 fois par semaine)	0,10	0,16	***	0,12	0,10	0,24	0,08	***	0,14
Au moins 2 trous « de 1 heure ou plus »	0,52	0,57	***	0,70	0,58	0,58	0,28	***	0,55
Au moins 2 pauses méridiennes de «moins de 30 minutes»	0,14	0,17	**	0,26	0,12	0,16	0,11	***	0,16

Source : enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours.

Lecture : 38 % des étudiants déclarent un volume horaire de cours inférieur à 23 heures par semaine, les étudiants d'arts, lettres, langues (ALL) y sont très significativement surreprésentés (52 %) et les étudiants de sciences et technologies (ST) très significativement sous-représentées (26 %). Les proportions indiquées en gras sont surreprésentées par rapport à l'ensemble, tandis que les proportions indiquées en bleu sont, elles, sous-représentées.

LES SEMAINES À L'UNIVERSITÉ, DES DIFFICULTÉS DE RYTHMES DÉCALÉS SELON LA DISCIPLINE

Inégalement réparties entre les quatre domaines disciplinaires, les spécificités de rythmes des emplois du temps universitaires permettent assez rapidement de les caractériser.

Ainsi, les étudiants du domaine des sciences humaines et sociales (SHS) ⁷ et ceux de sciences et technologies (ST) affichent une certaine proximité dans la surreprésentation d'emplois du temps dépassant 30 heures hebdomadaires (28 % en SHS contre 14 % globalement), respectivement entre 2 et 3 heures de plus qu'en droit, économie, gestion (DEG, surreprésentation du volume horaire de 24 et 29 heures) ou en arts, lettres, langues (ALL, surreprésentation d'un volume horaire inférieur à 23 heures).

Pour autant, en raison notamment des contraintes liées aux effectifs croissants et donc en nombre de groupes de travaux dirigés, les étudiants de SHS semblent plus mal lotis que leurs collègues de ST sur le plan de la répartition journalière : un tiers d'entre eux sont concernés par l'amplitude de 11 heures ou plus (contre moins de 4 % en ST) et pour des journées plutôt «pleines».

« Vous nous interrogez sur le 2^e semestre, mais les horaires de cours étaient pires au premier semestre, il nous arrivait plusieurs fois de terminer à 20 h et de commencer à 8 h sans parfois avoir eu de pause déjeuner » (Femme inscrite en L2 SHS).

Les filières du domaine DEG se caractérisent par une forte proportion d'étudiants déclarant une répartition inégale des heures d'enseignements au fil de la semaine (29 % contre 22 %) et la présence d'enseignements le samedi matin (16 %).

«Les horaires aménagés le samedi empêchent la plupart des gens concernés de rentrer dans leurs familles pour le week-end. En effet, beaucoup ont une à deux heures de trajet, ce qui les fait arriver le samedi soir chez eux, pour repartir le dimanche soir : un calcul pas très avantageux, tandis que certains groupes sont en week-end le jeudi soir. Nous subissons donc cet arrangement depuis le début des TD [travaux dirigés] et cela commence à peser sur le moral… 8 » (Femme inscrite en L1 DEG).

^{7.} Les volumes horaires de SHS, et en particulier la surreprésentation du volume de plus de 30 heures par semaine, sont très impactés par la filière de psychologie, cette dernière regroupant environ 40 % des étudiants de SHS de l'établissement.

^{8.} Ce commentaire met l'accent sur la dimension – inexplorée ici – du choix ou de l'absence de choix par les étudiants de leurs groupes de TD. Si le choix est possible, on peut imaginer un effet de l'origine sociale sur une stratégie vis-à-vis des choix horaires ou aux jeux d'options...

Enfin, les étudiants du domaine ALL sont les plus nombreux à être concernés par les volumes horaires hebdomadaires les plus faibles, les « trous de 1 heure ou plus » et les pauses méridiennes de moins de 30 minutes.

«Je manque vraiment de temps pour manger le midi: mardi 30 minutes donc impossible de manger au RU [restaurant universitaire], mercredi cours de 8 h à 14 h (4 heures droit et 2 heures économie en cours magistral, ce qui n'est pas idéal non plus mais on s'y fait) donc RU fermé en sortant de cours et choix a la cafète inexistant, quand il reste de quoi manger, la plupart du temps deux sandwichs!» (Homme inscrit en ALL).

Le morcellement des temps hebdomadaires en licence est donc caractérisable par chacun des domaines de formation, en particulier du point de vue des difficultés liées aux rythmes universitaires dont on a vu qu'elles pouvaient aussi se cumuler entre elles.

Variations des rythmes studieux et extra-universitaires au prisme du genre et de l'origine sociale

Les rythmes de travail studieux complémentaires aux cours et les autres temps de vie sont-ils alors impactés par les cultures disciplinaires des formations? Parallèlement, les caractéristiques individuelles – sexuées et sociales – s'articulent-elles de manière particulière avec l'ensemble des dimensions des rythmes étudiants? Ces deux questions vont nous permettre de prolonger maintenant notre réflexion.

RYTHMES STUDIEUX ET EXTRA-UNIVERSITAIRES : DES «TEMPS ACCORDÉS»?

Non directement imposés par l'université, les rythmes studieux – temps de travail personnel de l'étudiant en dehors des cours – et les temps extra-universitaires caractérisent pourtant eux aussi les domaines disciplinaires, ces deux dimensions s'articulant assez précisément entre elles, « jusqu'à se répondre ». Ainsi, à profil très engagé dans le travail studieux – entre 6 et 10 heures de travail personnel par semaine et au-delà – s'articulent des activités extra-universitaires peu présentes. Tandis que les étudiants qui déclarent par exemple une activité rémunérée en marge de leur semaine d'étude affichent en parallèle des rythmes personnels studieux moins longs que la moyenne. Et ce sont ces « profils de temps accordés » entre rythme studieux et extra-universitaires qui permettent de nouveau une caractérisation très significative des domaines de formation.

Tableau 2. Temps studieux et absentéisme

	Garçons	Filles	Khi2	ALL	DEG	SHS	ST	Khi2	Ensemble	
	n = 1 068	n = 1651		n = 588	n = 903	n = 711	n = 516		n = 2718	
Durée du travail personnel par semaine (hors périodes d'examen)										
Moins de 2 heures	0,18	0,10	***	0,14	0,06	0,18	0,16	***	0,13	
Entre 2 et 5 heures	0,42	0,38	**	0,44	0,27	0,48	0,45	***	0,40	
Entre 6 et 10 heures	0,25	0,34	***	0,31	0,35	0,26	0,30	***	0,31	
10 heures et +	0,15	0,18	**	0,11	0,32	0,08	0,10	***	0,17	
Terminer son travail au dernie	r mome	nt								
Oui («la plupart du temps», «assez souvent»)	0,51	0,39	***	0,48	0,49	0,38	0,37	***	0,44	
Planifier les temps de travail u	niversit	aires e	t de rév	isions						
Aucune planification	0,38	0,26	***	0,37	0,24	0,33	0,31	***	0,31	
En période d'examens	0,36	0,40	**	0,31	0,39	0,38	0,48	***	0,39	
Tout le temps	0,26	0,34	***	0,31	0,36	0,29	0,22	***	0,31	
Travailler et réviser régulièren	nent									
Seulement en période d'examens ou travaux à rendre	0,62	0,55	***	0,56	0,55	0,59	0,62	**	0,57	
Tout au long du semestre	0,38	0,46	***	0,45	0,45	0,41	0,38	**	0,43	
Absentéisme durant la dernièr	e semai	ine de c	ours							
«2 heures manquées ou plus»	0,57	0,44	***	0,41	0,57	0,51	0,45	***	0,50	
Raisons citées de l'absentéism	e («sou	vent», «	de tem	os en te	mps »)					
Pour libérer du temps pour des travaux universitaires	0,29	0,27	ns	0,22	0,42	0,23	0,16	***	0,28	
Par manque d'intérêt pour la discipline	0,37	0,25	***	0,31	0,32	0,29	0,26	*	0,30	
Par fatigue	0,38	0,36	ns	0,39	0,39	0,37	0,29	***	0,37	
En raison de votre activité rémunérée	0,15	0,16	ns	0,17	0,15	0,20	0,09	***	0,16	

Source : enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours.

Lecture: 17 % des étudiants déclarent effectuer un travail personnel studieux de plus de dix heures par semaine, les étudiants de DEG sont très significativement surreprésentés dans cette modalité puisqu'ils sont 32 % à le déclarer. En revanche, les étudiants de SHS sont très significativement sous-représentés dans cette modalité [8 %].

Les proportions indiquées en gras sont surreprésentées par rapport à l'ensemble, tandis que les proportions indiquées en bleu sont, elles, sous-représentées.

Les étudiants de DEG affichent ainsi très clairement leur spécificité. Beaucoup plus nombreux que les autres à mentionner une durée longue de travail personnel (de 10 heures ou plus, 32 % contre 17 % globalement), ils sont au contraire moins nombreux à déclarer une activité rémunérée ou des soirées festives. S'ils déclarent plus souvent avoir manqué au moins 2 heures de cours (57 % contre 50 %), c'est pour finaliser des travaux universitaires (42 % contre 28 %). Manifestant une capacité à se projeter, ces étudiants de DEG déclarent plus souvent planifier leurs temps studieux et de révisions (36 % contre 30 %, dont moins de 22 % en ST), tout en étant surreprésentés parmi ceux qui travaillent et révisent régulièrement tout au long de l'année (plus de 45 % contre moins de 43 %, différence très significative).

«Il y a trop de stress, je n'ai pas de temps pour moi, il y a trop de travail personnel demandé (souvent dans chaque matière donc tout en même temps) ... Le soir, quand je rentre chez moi je suis frustrée, anxieuse et je n'ai qu'une envie c'est de ne plus retourner à la fac. En début de semaine, je n'attends qu'une chose : que le weekend arrive vite. Il y a trop de stress pour moi et il faut que je me détende. Souvent il y a tellement de travail personnel (à rendre ex : des TD) que je ne sais pas par où commencer. Du coup je stress et je n'ai le temps de rien faire, à vouloir tout faire. Il y a beaucoup trop de travail personnel demandé» (Femme inscrite en DEG).

Tableau 3. Autres temps étudiants

	Garçons	Filles	Khi2	ALL	DEG	SHS	ST	Khi2	Ensemble
	n = 1 068	n = 1651		n = 588	n = 903	n = 711	n = 516		n = 2718
Activité rémunérée < 40 heures/mois	0,29	0,34	***	0,33	0,31	0,37	0,28	***	0,32
Activité rémunérée > 40 heures/mois	0,08	0,10	***	0,11	0,08	0,11	0,06	***	0,09
Temps de transport > 45 minutes	0,15	0,13	ns	0,15	0,12	0,14	0,16	ns	0,14
3 soirées festives et plus	0,14	0,09	***	0,13	0,09	0,13	0,09	**	0,11
Autres activités extra-universitaires régulières	0,50	0,41	***	0,38	0,46	0,41	0,52	***	0,44

Source : enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours.

Lecture : 44% des étudiants déclarent avoir une «autre activité extra-universitaire régulière» (plus souvent de loisirs), les étudiants de ST sont très significativement surreprésentés dans cette modalité puisqu'ils sont 52% à le déclarer. En revanche, les étudiants d'ALL sont très significativement sous-représentés dans cette modalité (38%).

À l'inverse, les étudiants des domaines ALL et SHS se distinguent par une activité rémunérée «intensive», à savoir «réalisée en marge de la semaine d'étude et supérieure à 40 heures par mois» (Froment, 2012). Environ 11% déclarent cette activité (contre 8% en DEG et 6% en ST). Cette spécificité doit être mise en lien avec une surreprésentation, en SHS et en ALL, d'étudiants plus vulnérables économiquement. Les étudiants de SHS affichent aussi une surreprésentation de ceux qui ont une activité rémunérée plus irrégulière, inférieure à 40 heures par mois (37% contre 32% globalement), caractéristique qui éclaire la condition d'étudiants relativement moins « précaires » que les précédents, et pour qui l'activité rémunérée est l'occasion d'un revenu d'appoint 9.

« Je suis non boursier, mes parents ont eu des problèmes d'argent et ne peuvent plus soutenir mes études, un mois de loyer de retard, une mise en demeure de la part de l'agence de logement. Cela suffit à m'imposer un travail. Le problème n'est pas l'emploi du temps de la fac, mais l'obligation pour moi de devoir dégager 500 euros par mois en activité rémunérée. Et cela suffit à me mettre en difficulté au niveau des cours, ainsi qu'au niveau de mon bien être personnel » (Homme inscrit en SHS).

En écho à leur engagement fort dans l'activité rémunérée (48 % des étudiants de SHS ont donc une activité rémunérée en marge de la semaine d'étude, qu'elle soit irrégulière ou intensive, contre 41 %), ces étudiants déclarent une durée de travail personnel moindre de moins de 5 heures par semaine (66 % contre 53 %). Lorsque la question de l'absentéisme leur est posée, les étudiants de SHS n'apparaissent pas avoir un comportement différent de la moyenne, mais donnent très significativement plus souvent l'activité rémunérée comme raison de cet absentéisme (19,5 % contre 15,5 %).

Proches des étudiants de SHS par une activité rémunérée intensive, les étudiants ALL se rapprochent pourtant aussi du profil studieux des étudiants de DEG : ils « terminent plus souvent leurs travaux au dernier moment » (48 %), et effectuent un travail studieux de « 6 à 10 heures » par semaine. En revanche, ils sont les plus nombreux à ne pas planifier leurs temps de travail et de révisions (37 %) et ne manquent pas plusieurs heures de cours. Cette dernière observation est à mettre en relation avec les volumes horaires de cours déclarés les plus faibles.

Les étudiants des licences de ST se démarquent des autres par une durée de travail studieux plus faible (61 % annoncent moins de 5 heures par

^{9.} Voir chapitres 3 et 6 dans cet ouvrage.

semaine), associée à une absence de planification du travail universitaire hors période d'examens. Rappelons que le volume horaire hebdomadaire de leur formation est plus important que pour deux des autres domaines disciplinaires (24% déclarant « 30 heures de cours ou plus » par semaine contre 14%) avec intégration des heures de travaux pratiques. Les remarques « libres » en ST reflètent des difficultés sur la variabilité des semaines sur le semestre, et pointent en particulier l'articulation des cours avec la programmation annuelle de l'activité rémunérée ou la problématique des transports.

«En moyenne, le temps de cours global, les périodes de travail personnel et de révisions sont correctes. Mais semaine par semaine, il y a de trop grandes disparités : 15 heures de cours la troisième semaine du semestre alors qu'on n'avait quasiment pas de travail, 33 heures cette semaine, avec des cours à réviser, 2 TP de 9 heures chacun + le compte rendu associé à rédiger » (Femme en ST).

« Sur la semaine j'ai un emploi du temps relativement cool mais sans trop de pause, mais tous les moments où je n'ai pas cours je suis au travail (12 h par semaine), mais l'emploi du temps de la fac n'arrête pas de changer (contrôle sur d'autres horaires que les cours, profs absents qui rattrapent...) ce qui m'oblige à faire des démarches lourdes pour me justifier à mon travail et surtout je suis obligé de rattraper ces heures et donc à louper des cours » (Homme inscrit en ST).

En parallèle, ces étudiants de ST semblent plus engagés que les autres dans des activités extra-universitaires régulières, en particulier sportives. Sur ce dernier point, un phénomène d'appropriation par les étudiants des ressources territoriales locales a été observé dans de précédents travaux de l'OVE de Tours ¹⁰, lié à l'effet « multisites » (absence d'un campus universitaire central). L'infrastructure de certains services universitaires se situant sur un seul campus et non sur l'ensemble des sites d'études favorise l'usage de cette ressource par les étudiants qui le fréquentent quotidiennement. Or le service universitaire des sports (SUAPS) ainsi que plusieurs salles universitaires de sports sont implantés sur le campus des licences de ST, ce qui peut expliquer pour partie l'engagement de ces étudiants dans la pratique sportive.

Pour terminer, notons que le temps de transport, en revanche, ne caractérise pas les domaines d'études : environ $14\,\%$ des étudiants déclarent un temps

 $^{10.\,}$ «Usages des temps libres », enquête 2011 de l'OVE de Tours 2011, www.univ-tours. fr/chiffresove.

de transport important – supérieur à 45 minutes. Et les quelques différences observées selon les composantes ne sont pas significatives. Pour autant, les difficultés sont bien réelles, en particulier quand elles s'articulent à celles déjà précédemment identifiées liées à la répartition des cours.

«Les cours sont trop espacés les uns des autres. Habitant loin, c'est-à-dire à plus d'une heure et demie de route, je ne peux pas rentrer chez moi. Parfois j'attends entre 4 et 5 heures à la fac le prochain cours, c'est épuisant. D'autant plus que je ne peux pas prétendre à un statut étudiant qui me permettrait d'aménager mon emploi du temps. Il faudrait créer un statut pour les personnes qui habitent loin pour leur permettre de mieux s'organiser et ne pas perdre autant de temps de leur vie » (Femme inscrite en L2 SHS).

QUESTIONNER LA DÉPENDANCE ENTRE LES EFFETS SEXUÉS DES CHOIX D'ORIENTATION ET LES RYTHMES

Classiquement l'approche de la différenciation sexuée dans l'enseignement supérieur concerne la question du recrutement social des formations ainsi que celle de l'existence de normes prévalant aux choix d'orientation. Si l'origine sociale est particulièrement prégnante dans les choix de filières en matière de poursuite d'études, à «type de baccalauréat et de mention au bac équivalents », on observe un réel effet sexué : être « fille » ou « garçon » n'engage pas socialement dans les mêmes choix d'études (Gatesoupe, Froment, 2015). Dans nos données 2014, les taux de féminisation/masculinisation des domaines disciplinaires confirment cette tendance : en regard d'une proportion moyenne de 61 % de femmes en licence à Tours, les femmes sont pourtant significativement surreprésentées dans les domaines des arts, des lettres et des langues (73 %), et des sciences humaines et sociales (66 %). En revanche, les domaines du droit, de l'économie et de la gestion, et des sciences et des technologies affichent une présence masculine plus nombreuse (respectivement 42 % et 56 % contre 39 % dans l'ensemble de l'établissement). L'orientation sexuée des étudiants caractérise donc ces disciplines, mais il semble pourtant que le lien avec les rythmes universitaires ne soit pas univoque : la différenciation sexuée pourrait ne s'exercer que sur certaines dimensions des emplois du temps.

L'une de ces dimensions est le volume horaire hebdomadaire de la formation : les filles déclarent plus souvent des semaines de « moins de 23 heures » hebdomadaires (voir tableau 2). Or elles sont surreprésentées en ALL (41 % contre 38 % globalement), domaine qui affiche effectivement un volume horaire majoritairement de « moins de 23 heures ». À l'autre bout de l'échelle, les filles sont aussi très significativement plus

nombreuses à déclarer un volume d'enseignements de « plus de 30 heures » par semaine. Or le domaine SHS, autre pôle de la surreprésentation féminine offre encore un volume horaire majoritaire de plus de 30 heures. La différenciation sexuée des volumes horaires s'élabore donc comme une conséquence des choix d'orientation.

En revanche, d'autres dimensions des emplois du temps, fortement impactées par les domaines de formation, montrent une indépendance à l'effet sexué : d'une part la répartition équilibrée des cours au fil de la semaine, d'autre part la quasi-absence de pause méridienne dans certaines journées, ce qui suggère le poids prépondérant des choix des équipes pédagogiques. Ce constat soutient ici l'hypothèse d'une culture spécifique de l'organisation pédagogique locale, au sens anthropologique du terme, en renvoyant aux habitudes élaborées au fil des années par les équipes d'enseignants-chercheurs, sans doute une entrée sur les effets de la « matrice disciplinaire ».

Cette influence de la «matrice disciplinaire» pourrait un peu moins aller de soi concernant les manières d'étudier. Les «temps personnels studieux» montrent une différenciation sexuée nette tout en ne couvrant pas exactement les champs des domaines de formation, ce qui suppose un effet sexué indépendant des choix d'orientation et donc des domaines de formation. Par exemple, la faiblesse de la durée de travail personnel studieux (inférieur à 5 heures par semaine) est très significativement surreprésentée en ALL, en SHS et en ST. Or elle est aussi surreprésentée chez les garçons, qui sont pourtant minoritaires en ALL et en SHS. Le même constat est vérifié avec l'absentéisme et la planification des temps de révisions en période d'examens. Sans négliger pour autant les effets de transmission par les enseignants-chercheurs de «marqueurs disciplinaires» sur les manières d'étudier, on peut expliquer au moins partiellement les rythmes studieux par une différenciation de pratiques entre filles et garçons 11.

^{11.} Notre étude renouvelle ici les constats de Jean-Luc Primon et Alain Frickey: «Les rythmes de travail en première année d'université sont très marqués sexuellement », les femmes se caractérisant, par rapport aux hommes, «par un surcroît d'anticipation, de planification et d'organisation qui se retrouve dans les manières de préparer les examens ». Les auteurs rappellent aussi que «l'espace des formations universitaires reste structuré par la division sociale des sexes et, partant, la comparaison sexuée [...] porte rarement sur de populations strictement similaires [...]. Pour partie, la différenciation sexuelle dans les manières d'étudier peut donc être mise au crédit des différences dans l'antériorité scolaire de l'un ou l'autre sexe » (Primon, Frickey, 2002).

DES RYTHMES CONDITIONNÉS PAR L'ORIGINE SOCIALE

Sur la question du passé scolaire, de nombreux travaux ont déjà mis l'accent sur le fait que les dimensions illustrant cette antériorité pouvaient se constituer comme un indicateur assez fiable des conditions sociales d'origines spécifiques. La relation de dépendance entre les variables « mention obtenue au bac » et « niveau de diplôme visé à l'entrée de la formation » ¹² permet rapidement de vérifier qu'une origine socialement moins favorisée n'encourage pas forcément une grande ambition universitaire 13 : les bacheliers sans mention apparaissent largement surreprésentés parmi les étudiants visant au maximum un niveau licence, tout en étant bien moins nombreux que la moyenne à viser un niveau bac + 4/5 ou au-delà. Inversement, avoir obtenu une mention au bac semble engager les étudiants à se projeter plus facilement vers un avenir de diplômé plus élevé que la licence 14. Un deuxième constat met en évidence une caractérisation des domaines disciplinaires par nos deux variables, ce qui traduit un effet de l'origine sociale sur les choix d'orientation en licence mais aussi l'existence d'une hiérarchie sociale entre les quatre domaines disciplinaires. Comment les différentes dimensions des rythmes étudiants réagissent-elles alors à ces deux variables évoquant l'origine sociale?

Une dépendance entre emplois du temps universitaires et origine sociale est observée, mais au travers d'un lien particulier. Seule la « répartition équilibrée des cours du lundi au vendredi » montre une relation très significative à nos variables : mieux équilibrée pour les étudiants titulaires d'une mention Bien/Très bien – surreprésentés en ST et en DEG – elle l'est moins souvent pour les étudiants visant au maximum un niveau licence – qui sont moins attirés que les autres par les licences de ST. Nous soutenons donc les conclusions des travaux de Bernard Lahire, pour qui les rythmes universitaires se structurent sous l'effet conjugué de la matrice disciplinaire et des conditions d'origine spécifique, et nous envisageons peut-être une primauté de la première sur les deuxièmes.

^{12. «}L'intériorisation de la contrainte scolaire [étant] souvent associée à un parcours scolaire sans retard ou distingué par une mention au baccalauréat» (Erlich *et al.*, 2000)

^{13.} James Masy explicite ainsi en 2013 «l'impossible projection dans l'avenir de certains jeunes d'origine populaire vers des objectifs explicitement formalisés, tant en matière de diplôme que d'objectif professionnel », quand Stéphane Beaud montrait en 1997 que «l'entrée à l'université de jeunes de catégories populaires révèle qu'il leur manque une croyance en leur avenir scolaire et professionnel » (Masy, 2013; Beaud, 1997).

^{14.} Voir les tableaux 4 et 5 en fin de chapitre.

Les étudiants de milieux sociaux moins favorisés sont moins habitués que les autres à prolonger les cours par un engagement studieux durable et régulier 15. Ces jeunes en effet étudient moins de 5 heures par semaine, terminent leurs travaux au dernier moment, ne planifient pas leurs temps de révisions, avec aussi un nombre élevé d'heures d'absences, en cumulant les raisons à ces absences : libération de temps pour finaliser des travaux universitaires, manque d'intérêt pour la discipline, fatigue, contraintes de transport, activité rémunérée. Ils signalent donc à la fois un rapport complexe à la discipline associée à une fatigue liée à l'intensité du travail à fournir – particulièrement en regard des attentes pédagogiques associé au fractionnement des cours 16. Les jeunes d'origine sociale plutôt défavorisée bénéficient moins que les autres de capacités adaptées au milieu scolaire ¹⁷, ce qui pourrait en partie expliquer leurs difficultés à l'entrée en licence – manque d'habitudes dans l'organisation des temps studieux vis-à-vis des temporalités universitaires dominantes, temporalités qui ont parallèlement la particularité d'être souvent diffusées de manière implicite dans l'espace universitaire (Lahire, 1997; Millet, 2003) - au contraire des étudiants socialement favorisés (Darmon, 2013).

Ces premières analyses bivariées signalent donc des liens précis d'une part entre les trois pôles des rythmes – universitaires, studieux et autres temps de vie – et d'autre part avec les caractéristiques sexuées et sociales. Qu'en est-il des effets de ces différentes dimensions sur la réussite aux examens?

Quels déterminants de la réussite en licence?

Des travaux de recherche ont déjà questionné les effets des rythmes studieux sur la réussite, qui ont montré l'existence d'une relation non linéaire entre « volume horaire de travail personnel studieux » et « passage

^{15.} Le manque d'« éthos temporel » de certains étudiants d'origine populaire favoriserait le manque d'organisation au quotidien du travail universitaire (Masy, 2013).

^{16. «}Les jeunes issus des classes populaires, quand ils arrivent en premier cycle universitaire expérimentent le plus souvent le désarroi, souvent l'échec et la distance à la culture universitaire » (Beaud, Truong, 2015).

^{17.} À cet égard, Mathias Millet etDaniel Thin observent les conséquences de conditions de vie précaires sur la difficile transmission par les familles des impératifs scolaires, en particulier les valeurs structurantes liées aux rythmes dans la période pré-universitaire (Millet, Thin, 2005a).

dans l'année supérieure » ¹⁸. Les effets sur la réussite des rythmes liés aux conditions de vie ont aussi été observés : en deçà d'un seuil variant d'environ 10 à 15 heures d'activité rémunérée par semaine, les étudiants de licence afficheraient une réussite aux examens meilleure que celle des étudiants sans activité rémunérée ¹⁹. Dépasser ce seuil ²⁰ pourrait cependant infléchir deux tendances inverses, entre abandon des études (Pinto, 2014) ou arbitrage plus rapide des projets d'études et d'avenir appuyé sur une motivation décuplée par les difficultés d'articulation des temps studieux et de travail salarié (Froment, 2012 et 2013; voir aussi le chapitre 1).

Avant de questionner la relation entre rythmes hebdomadaires de la formation et résultats aux examens, il nous reste à contextualiser la dimension de «réussite», en définissant tout d'abord deux notions, qui produisent deux variables distinctes dans la suite de nos analyses. En premier, la notion d'« absence aux examens » exprime la non-validation de l'année d'études pour une absence non justifiée aux examens. Cette première définition permet en retour de mobiliser la notion de réussite des étudiants « présents aux examens ». Or on observe dans nos analyses un taux d'absence aux examens sous-estimé (9 % des répondants à l'enquête contre 15 % des inscrits en licence) et un taux de réussite des présents aux examens surestimé (83 % des répondants contre 78 % des inscrits). Sur ce plan, on peut donc faire l'hypothèse que si des liens statistiques sont observés entre rythmes universitaires et résultats aux examens, ces liens seraient sans doute d'autant plus opérants parmi l'ensemble des étudiants de licence que dans la seule population des répondants à notre enquête.

^{18.} Si l'investissement dans le temps studieux favorise la réussite aux examens, au-delà d'un certain temps de travail personnel, «travailler plus n'augmente pas la probabilité de passer en année supérieure, et de manière symétrique, travailler moins n'entraîne pas nécessairement le risque d'être recalé ». L'étude fait également état d'une corrélation négative entre l'absentéisme et le passage en deuxième année, mais uniquement dans «les filières où le nombre d'heures d'absence déclarées est important, c'est-à-dire lorsque l'absentéisme est le signe d'un désintérêt, d'un démaillage » (Frickey, Primon et al., 2000).

^{19.} Parmi les facteurs d'influence positive, on identifie en particulier la contrainte horaire imposée par l'activité rémunérée elle-même, se constituant en retour comme une ressource pour le parcours d'études, à travers le fait d'« offrir » aux étudiants l'obligation de planifier leurs temps de travail personnel et de révisions (Froment, 2012).

^{20.} Nécessité de production de ressources indispensables pour vivre.

LES FEFFTS DES EMPLOIS DU TEMPS AMPLIFIÉS EN PREMIÈRE ANNÉE

Les rythmes imposés par les emplois du temps universitaires développent des effets sur les résultats aux examens différenciés selon les années de licence, la plupart des dimensions semblent marquer des effets plutôt plus importants en L1 qu'en L2 ou L3.

Ainsi, les difficultés liées à l'absence d'une pause méridienne régulière sont particulièrement prégnantes : en juin 2014, les étudiants de L1 sont plus souvent « absents » aux examens et « en échec » lorsqu'ils ont déclaré entre février 2014 « être obligés de sauter des repas à cause des cours » (21 % d'« absents » et 30 % « en échec » contre respectivement 14 % et 23 % globalement). Les taux d'absence aux examens et d'échec des présents sont aussi plus importants lorsque l'emploi du temps impose « au moins deux pauses méridiennes » de moins de 30 minutes, ou lorsqu'ils sont obligés de « déjeuner avant 11 h le matin ».

L'absence de régularité dans les journées de cours marque aussi très fortement les résultats aux examens : la présence d'au moins trois « trous de 1 heure ou plus » pendant la semaine renforce les taux de défaillance et d'échec (18 % « d'absents » et 26 % « en échec »), de même quand la fatigue ressentie s'explique par l'« absence de rythmes réguliers ».

En revanche, des effets positifs des rythmes universitaires sont également constatés lorsque les étudiants ont un temps important en « présentiel ». Ainsi, les étudiants de L1 sont plus nombreux à être « présents aux examens » lorsque le volume horaire des cours est plus important ou quand l'une des raisons énoncées à la fatigue déclarée par les étudiants concerne « certaines journées de cours très chargées ».

Pour les étudiants de L2-L3, les difficultés semblent être du même ordre, mais avec des effets plus souvent marqués sur la dimension « présence aux examens » que sur la dimension « réussite/échec des présents ». Cette observation souligne le cap de la première année qui s'accompagne d'une appropriation de compétences permettant de dépasser ces contraintes de morcellement du temps. L'absence de respect de la pause méridienne, la faiblesse des volumes horaires proposés et l'éparpillement des enseignements sont de nouveau les difficultés saillantes : les étudiants de L2-L3 sont très significativement « plus souvent absents aux examens » quand ils se déclarent obligés de « sauter des repas à cause des cours » ou quand le volume horaire des cours est inférieur à 23 heures par semaine. Et ils

sont plus souvent « en échec » quand ils déclarent la présence dans la semaine « d'au moins trois trous de 1 heure ou plus ».

LES MANIÈRES D'ÉTUDIER ET LES «AUTRES TEMPS» DE VIE : LES ÉTUDIANTS QUI S'ENGAGENT LE PLUS DANS LA VIE UNIVERSITAIRE SONT CEUX QUI RÉUSSISSENT LE MIEUX!

Concernant les rythmes personnels studieux, le premier constat porte sur la relation entre le manque d'engagement dans le travail studieux et les modalités « absence » et « échec » aux examens, alors que corrélativement la réussite est marquée positivement par une implication prononcée dans le travail personnel complémentaire. Le deuxième constat concerne l'absence de différenciation de ces liens par l'année de cursus – contrairement aux dimensions des emplois du temps. Qu'ils soient en première ou en dernière année de licence, les résultats aux examens des étudiants sont impactés par les manières d'étudier : pour réussir, un étudiant doit faire preuve de ces comportements studieux – ou les acquérir – et les conforter au fil des années du diplôme.

Toutes années de licence confondues, les étudiants qui réussissent sont alors, sans surprise, ceux qui n'ont pas manqué plus de 1 heure de cours pendant la dernière semaine (87 % de succès contre 83 % globalement). Ils révisent régulièrement tout au long du semestre, ils planifient systématiquement leurs temps de travail personnel (86 % de réussite). Les étudiants qui déclarent un temps de travail studieux supérieur à 6 heures par semaine tout au long de l'année affichent un taux de réussite de 88 %, quand ils sont aussi les plus nombreux à déclarer une fatigue directement liée à ces heures de travail personnel.

À l'inverse, les étudiants moins engagés dans l'assiduité ou le travail studieux complémentaire sont très significativement plus souvent absents aux examens ou en échec. Leurs comportements sont caractérisés par « au moins quatre heures d'absence » et « moins de quatre heures de travail studieux » au cours de la dernière semaine, et par l'absence de planification régulière des temps studieux qui ne s'intensifient que pendant certaines périodes d'examens ou de travaux à rendre.

Les « autres temps de vie » manifestent de la même manière des effets sur les parcours de réussite des étudiants. L'activité rémunérée intensive en marge de la semaine d'étude, comme les soirées festives répétées sont sans surprise plutôt des obstacles à la réussite aux examens. Le fait que

la formation suivie ne corresponde pas au premier vœu d'orientation a une influence négative sur les résultats aux examens. Enfin, la dimension familiale participe pleinement à ces mécanismes : les étudiants déclarant une absence de proximité avec leur famille (rencontres très irrégulières et espacées, voire inexistantes) mais aussi une absence d'aide familiale en lien avec des difficultés économiques, sont très significativement plus souvent absents et en échec aux examens (voir le chapitre 1).

DES ANALYSES MULTIVARIÉES QUI RASSEMBLENT LES FACTEURS

Afin de mieux comprendre comment se jouent les liens entre rythmes universitaires et résultats aux examens, nous avons d'abord élaboré une typologie des emplois du temps à partir de l'articulation de dimensions issues des emplois du temps et strictement indépendantes entre elles : « volume horaire hebdomadaire », « nombre de trous de 1 heure et plus », « nombre de demi-journées libérées ». Sept types d'emplois du temps ont été créés, qui tous montrent à l'analyse des liens très significatifs avec les notions de « présence/absence » et de « réussite/échec aux examens ». Les étudiants dont les emplois du temps cumulent la présence de « trous entre les cours », de « journées libérées » et un « volume horaire de cours moins important » sont très significativement plus souvent en échec que les autres.

La question s'est ensuite posée de savoir si en reprenant l'ensemble des variables observées (toutes dimensions des rythmes mais aussi caractéristiques individuelles), certaines contribuaient plus que d'autres à l'explication des résultats aux examens. Pour y répondre, nous avons réalisé plusieurs analyses de régression logistique, en ciblant des populations différentes (l'ensemble des étudiants de licence, étudiants de L1, étudiants de L2-L3), en étudiant les effets à la fois pour la présence aux examens et pour la réussite (obtention de la licence). Si certaines caractéristiques individuelles contribuent à la fois à l'explication de la présence aux examens et à celle de la réussite, d'autres en revanche ne sont explicatives que de l'une ou de l'autre dimension des résultats en licence.

Par ordre d'apparition, les variables qui contribuent le plus à la « présence aux examens » sont les manières d'étudier – « heures manquées » et « heures de travail personnel studieux », les caractéristiques du passé scolaire à travers la « mention au bac » – contribution plutôt pour les

étudiants de L1, et enfin les caractéristiques sexuées – contribution plutôt pour les L2/L3.

Concernant l'explication de la réussite, les variables « heures manquées » et « mention au bac » ont des effets significatifs, et ce quelle que soit l'année de cursus des étudiants. Cela souligne le poids des obstacles qui pourraient empêcher les étudiants de suivre sereinement leurs enseignements (par exemple une démobilisation individuelle potentiellement liée à l'éparpillement des cours), et celui du capital acquis préalablement à l'entrée à l'université.

Deux autres dimensions méritent d'être signalées. La nationalité a un impact négatif sur la présence et la réussite des étudiants aux examens en L1, les étudiants étrangers lors d'une première année d'études en France rencontrant des conditions particulières de vulnérabilité ²¹. L'autre dimension est le «niveau de formation visé», qui agit plutôt sur l'explication des résultats aux examens pour les étudiants de L2-L3. Cette variable caractérise particulièrement les conditions sociales d'origine des étudiants qui montrent donc un effet sur les résultats aux examens une fois passé le cap de la première année de licence.

Pour clore cette analyse de régression, on peut s'arrêter un instant sur le fait suivant : prise une à une, chaque dimension des «rythmes universitaires » apparaît donc non explicative de la «présence » ou de la «réussite aux examens » par rapport aux caractéristiques individuelles ou aux manières d'étudier des individus. Cela permet de montrer que c'est bien dans le cumul des dimensions entre elles que sont générés l'absence et l'échec aux examens.

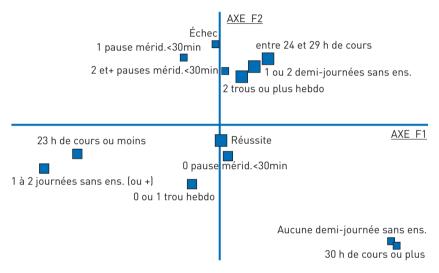
Une dernière analyse, factorielle celle-ci, s'est imposée pour vérifier l'existence de rapprochements et de correspondances multiples entre ces différents facteurs ²². De manière contre-intuitive, c'est moins le volume horaire hebdomadaire que l'aspect organisationnel de la formation

^{21.} Voir dans cet ouvrage les articles sur les conditions de vie des étudiants étrangers (chapitre 5) et sur la vulnérabilité (chapitre 6).

^{22.} Elle a été menée à partir des éléments suivants : le volume horaire hebdomadaire des enseignements (< 23 heures; de 23 heures à 29 heures; > ou = 0 heures), le nombre de demi-journée ou de journées sans enseignement (0 demi-journée; 1 à 2 demi-journées; 1 à 2 journées et plus), le nombre de pauses méridiennes dont la durée ne dépasse pas 30 minutes (0 pause < 30 min; 1 pause < 30 minutes; 2 pauses et plus < 30 minutes), et les modalités de résultats aux examens (réussite/échec).

qui représente le facteur prépondérant : les étudiants qui réussissent le mieux sont ceux à qui l'organisation universitaire hebdomadaire offre des pauses méridiennes régulières – aucune pause-déjeuner de moins de trente minutes – et au maximum un « trou de une heure ou plus » dans la semaine d'enseignement. À l'inverse, les étudiants en échec sont ceux qui déclarent une ou plusieurs « pauses méridiennes de moins de trente minutes » et plusieurs « trous de une heure ou plus » entre les enseignements au fil de la dernière semaine de cours.

Graphique 1. Les facteurs probants de la réussite ou l'échec aux examens en licence en lien avec les rythmes universitaires. Analyse des correspondances multiples



Source : agrégation des réponses à l'enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours, et des données sur les résultats aux examens en juin 2014.

Lecture : le graphique permet de situer les individus à la fois :

- sur un axe horizontal (F1) qui oppose des emplois du temps universitaires avec volumes horaires plutôt pleins et réguliers à des emplois du temps avec volumes horaires moins importants et plus irréguliers (nombre d'heures hebdomadaires, nombre de journées sans enseignement);
- et sur un axe vertical (F2) qui explicite l'opposition entre l'échec et la réussite aux examens en licence.

Informations sur l'analyse factorielle : 34,37 % de la variance est expliquée par les deux axes représentés (F1 et F2). L'analyse porte sur les étudiants inscrits en licence et présents aux examens de juin 2014 (ont été exclus les étudiants « défaillants »).

Conclusion

Ces analyses pourraient être prolongées : la derrière analyse factorielle n'a porté que sur les dimensions universitaires des rythmes, il pourrait être utile de vérifier comment s'articulent les correspondances en y intégrant l'ensemble des autres facteurs ou dimensions des rythmes étudiants.

On peut néanmoins déjà insister à nouveau sur les points suivants. Les temps et les comportements studieux impactent les résultats aux examens de façon prépondérante par rapport aux autres rythmes universitaires, tout en étant articulés à d'autres éléments que l'on pourrait appeler de causalité: les conditions sociales d'origine des étudiants, les parcours d'orientation sexués et la culture disciplinaire propre à chaque formation. Sur cette dernière dimension, nos analyses semblent prolonger celles de l'« effet filière », qui met en avant les qualités de la « filière » en tant que variable explicative et synthétique pour l'analyse des parcours, tant le choix d'une filière peut être probabilisé par le parcours scolaire, l'origine sociale, le sexe (Paivandi, 2016). Pour autant, nos résultats soutiennent aussi un effet des emplois du temps sur la réussite des étudiants en licence, à travers l'organisation hebdomadaire des rythmes de la formation. Cela souligne la puissance de la « question organisationnelle » qui pourrait donc être mobilisée comme un levier autour de l'enjeu social de la réussite étudiante en licence, et la nécessité de penser l'équilibre des rythmes hebdomadaires, au risque sinon de cumuler des difficultés pouvant freiner la mobilisation des individus.

À ce titre, l'expérience de notre établissement est intéressante. À la suite de l'étude, les résultats ont tout d'abord été présentés aux équipes de direction des composantes en octobre 2014, puis ont fait l'objet de déclinaisons par composante qui ont été présentées aux responsables pédagogiques dans chaque domaine disciplinaire. La mise à jour des liens entre l'aspect organisationnel hebdomadaire de la formation et la réussite a incité, à la rentrée dernière et dans une des composantes, à caler le temps de la pause méridienne dans l'application des emplois du temps afin de ne pas autoriser à y placer des enseignements. Les étudiants ont ainsi bénéficié systématiquement d'une pause de 1 heure 30 quotidienne placée selon les départements entre 11 h 30 et 14 heures. Les effets de cette action sur la réussite étudiante n'ont pu encore être évalués mais certains impacts ont déjà été observés, allant dans le sens d'une augmentation du confort étudiant : les temps d'attente au restaurant universitaire de cette composante ont été très fortement diminués

et, en parallèle, la fréquentation du lieu de restauration a été régulée à la hausse par rapport aux années précédentes, ce qui signifie qu'un plus grand nombre d'étudiants ont pu bénéficier d'une vraie pause déjeuner. De plus, les horaires des enseignements s'en sont trouvés très logiquement resserrés dans la matinée ou dans l'après-midi, concourant à réduire les temps d'attente entre les cours.

Tableau 4. Effets de la mention au bac et du niveau de diplôme visé sur les rythmes universitaires

		Mentior	Mention au bac			Niveau de (Niveau de diplôme vise		Khi2	Ensemble
	Pas de mention	AB	В/ТВ	Khi2	Ne sait pas	Niveau licence	Bac + 4/bac + 5	> bac + 5	Khi2	
	n = 1197	n = 881	n = 524		n = 183	96 7 = u	n = 1 559	n = 364		n = 2601
Mention Passable					0,49	0,62	0,43	0,38	* * *	0,46
Mention Assez bien					0,33	0,25	0,37	0,34	* *	0,34
Mentions Bien/Très bien					0,17	0,13	0,20	0,28	* *	0,20
		O	Domaines de formation	formatio	_					
Arts, lettres, langues (ALL)	0,21	0,23	0,25	* *	0,33	0,28	0,22	0,11	* *	0,22
Droit, économie et gestion (DEG)	0,32	0,34	0,38	* *	0,27	0,35	0,34	0,38	* *	0,34
Sciences humaines et sociales (SHS)	0,32	0,27	0,17	* *	0,25	0,25	0,28	0,25	* *	0,27
Sciences et technologies (ST)	0,15	0,17	0,21	* *	0,16	0,13	0,17	0,27	* *	0,17
		ш	EMPLOIS DU TEMPS	U TEMPS						
		Volum	Volume horaire hebdomadaire	hebdomac	laire					
< 23 heures	0,41	0,37	0,34	*	0,43	0,39	0,37	0,38	ns	0,38
Entre 24 et 29 heures	0,46	0,48	0,50	*	0,48	0,50	0,46	0,48	*	0,47
De 30 heures ou plus	0,14	0,15	0,16	su	60'0	0,10	0,16	0,14	* *	0,14
Rép	artition su	ır la sema	ine (duran	t la derni	Répartition sur la semaine (durant la dernière semaine de cours)	e de cours	19			
Cours répartis du lundi au vendredi	92'0	0,79	0,83	* *	0,83	0,74	0,79	0,77	* *	0,78
Existence de cours le samedi matin	90'0	0,05	90'0	su	0,04	60'0	0,05	0,07	*	90'0
		0rg	Organisation de la journée	e la journ	ée					
Journée amplitude maximale :										
11 heures ou plus sur site <i>(1 fois/sem.)</i>	0,19	0,21	0,20	*	0,18	0,19	0,21	0,16	*	0,20
Charge de cours de «9 heures ou plus»										
(en moyenne 1 fois/semaine)	0,14	0,13	0,15	ns	0,11	0,15	0,15	0,10	*	0,14
Au moins 2 trous «de 1 heure ou plus»	0,57	0,54	0,51	*	0,58	0,58	0,54	0,50	*	0,55
Au moins 2 pauses méridiennes	710	7,10	7,	í.	-	000	ر بر	71.0	*	710
« < 30 minutes »	0,10	0,14	U, 14	ns	0,11	0,20	0,15	0,16		0,10

Source : enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours.

Lecture : 16% des étudiants déclarent avoir dans leur emploi du temps hebdomadaire «au moins 2 pauses méridiennes inférieures à 30 minutes», les étudiants déclarant viser uniquement le niveau licence sont très significativement surreprésentés dans cette modalité (20% à le déclarer). Ces mêmes étudiants visant seulement le niveau licence sont surreprésentés parmi ceux qui déclarent avoir des cours obligatoires le samedi matin (9% contre 6% pour l'ensemble des étudiants).

Tableau 5. Effets de la mention au bac et du niveau de diplôme visé sur les temps studieux et les autres temps étudiants

		Mentio	Mention au bac			Niveau de d	Niveau de diplôme visé		Khi2	Ensemble
	Pas de mention	AB	B/TB	Khi2	Ne sait pas	Niveau licence	Bac + 4/bac + 5	> bac + 5	Khi2	
	n = 1197	n = 881	n = 524		n = 183	967 = u	n = 1 559	n = 364		n = 2601
		TEMPS S	TEMPS STUDIEUX ET ABSENTÉISME	T ABSENT	rÉISME					
	Durée d	u travail p	Durée du travail personnel (hors périodes d'examens)	hors pério	des d'exar	nens)				
Moins de 2 heures	0,15	0,12	0,10	* *	0,24	0,17	0,12	80'0	* * *	0,13
Entre 2 et 5 heures par semaine	0,43	0,39	0,32	* *	0,42	0,41	0,41	0,32	* *	0,40
10 heures et plus	0,13	0,18	0,25	* * *	80'0	0,13	0,15	0,32	* * *	0,17
	_	erminer s	Terminer son travail au dernier moment	au dernier	moment					
La plupart du temps, assez souvent	0,44	0,41	0,45	ns	0,55	0,49	0,40	0,44	* *	0,43
	Planifier l	es temps	Planifier les temps de travail universitaires et de révisions	ıniversitai	res et de re	visions				
Tout le temps	0,28	0,29	96,0	* *	0,19	0,28	0,31	0,37	* * *	0,30
		Trav	Travailler et réviser plutôt	viser plutô	ن <u>د</u>					
En période d'examens/travaux à rendre	0,64	0,56	0,47	* * *	0,71	79'0	95'0	0,47	* * *	0,58
Régulièrement tout au long du semestre	96,0	0,44	0,53	* *	0,29	96,0	0,44	0,53	* *	0,43
Rais	Raisons citées de l'absentéisme («souvent», «de temps en temps»)	de l'absen	téisme («	souvent»,	« de temps	en temps	·			
Pour libérer du temps pour travaux										
universitaires	0,30	0,25	0,23	*	0,24	0,35	0,25	0,32	* *	0,28
Par manque d'intérêt pour la discipline	0,33	0,28	0,25	**	66,0	0,37	97'0	0,29	* *	0,30
En raison de votre activité rémunérée	0,20	0,12	0,11	**	0,13	0,21	0,15	0,12	* *	0,16
		AUTI	AUTRES TEMPS ÉTUDIANTS	S ÉTUDIAN	ITS					
Activité rémunérée < 40 heures/mois	0,35	0,32	0,25	**	0,26	0,31	76'0	0,29	* *	0,32
Activité rémunérée > 40 heures/mois	0,11	0,07	0,08	* *	0,04	0,11	60'0	90'0	* *	60'0
Autres activités extra-universitaires.										
régulières	0,48	0,53	0,56	* * *	0,50	0,49	0,53	0,51	ns	0,52

Source : enquête Les rythmes étudiants, diffusée en février 2014 par l'OVE de Tours.

Lecture : 17% des étudiants déclarent avoir un temps personnel studieux de plus de 10 heures par semaine, les étudiants ayant obtenu la mention «bien» ou «très bien» au bac sont très significativement surreprésentés dans cette modalité (25%). En revanche, les étudiants ayant obtenu leur bac sans mention sont seulement 13% à déclarer ce temps de travail personnel complémentaire aux enseignements.

BIBLIOGRAPHIE

Beaud S., «Le temps élastique. Étudiants des cités et examens universitaires», *Terrain*, n° 29, 1997, pp. 43-58.

Beaud S., Truong F., «Introduction. Tous dans le "supérieur" », *Regards croisés sur l'économie*, nº 16, La Découverte, 2015/1, pp. 10-26.

Coulon A., Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire, Economica, Paris, 2005 (1^{re} éd. 1997).

Dubet F., Le travail des sociétés, Le Seuil, Paris, 2009.

Darmon M., Classes préparatoires. La fabrique d'une jeunesse dominante, La Découverte, Paris. 2013.

Erlich V., Frickey A., Héraux P., Primon J.-L., *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*, ministère de l'éducation nationale, coll. «Les dossiers», nº 115, Paris, 2000.

Fernex A., Lima L., «Temps de travail des étudiants, des pratiques très différenciées», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes, tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Frickey A., Primon J.-L., «Les manières sexuées d'étudier en première année d'université», Sociétés contemporaines, nº 48, 2002/4, pp. 63-85.

Froment B., «Les effets du travail salarié en première année universitaire », *Sociologies* [en ligne], mai 2012, https://sociologies.revues.org/4006.

Froment B., «Une activité salariée en marge du premier cycle universitaire? Temps de travail, type d'activité et impact sur les parcours d'études », OVE Tours Actu', nº 13, 2013.

Gatesoupe M., Froment B., «La dimension sexuée à l'université, choix d'orientation et réussite », *OVE Tours Actu'*, nº 15, 2015, Tours.

Lahire B., Millet M., Pardell E., *Les manières d'étudier*, La Documentation française, Paris, 1997.

Masy J., «La temporalité, une disposition sociale et culturelle de construction de l'avenir», Sociologies [en ligne], 2013, https://sociologies.revues.org/4287.

Millet M., Les étudiants et le travail universitaire. Étude sociologique, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 2003.

Millet M., Thin D., «Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité», Lien social et politique, n° 54, 2005a, p. 155.

Millet M., Thin D., *Ruptures scolaires, L'école à l'épreuve de la question sociale*, Presses universitaires de France, Paris, 2005b.

Païvandi S., «Comment les étudiants apprécient-ils leur environnement d'études?», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Pinto V., À l'école du salariat, les étudiants et leurs «petits boulots», Presses universitaires de France, Paris, 2014.

Chapitre 5

Étudiants étrangers, quels séjours pour quelles réussites?

Eva Walker, Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle (OFIP), université Toulouse 1 Capitole

Depuis de nombreuses années, la France fait partie des cinq pays présentant une forte attractivité pour les étudiants étrangers ¹. En 2012, on estimait leur nombre d'inscrits dans des établissements d'enseignement supérieur français à plus de 271 000 selon l'UNESCO ² et à 219 900 au sein des universités selon le ministère de l'éducation nationale (DEPP, 2014). La ville de Toulouse est l'un des sites qui accueillent de nombreux étudiants étrangers, en particulier à l'université Toulouse 1 Capitole où ils représentent 21 % des effectifs en formation initiale contre 12 % au plan national (Campus France, 2013).

Cette présence significative amène à s'interroger sur les conditions de vie et de réussite de ces « étudiants en mobilité internationale » qui ne forment pas une catégorie homogène tant au niveau de leurs origines géographiques et sociales que de leurs types de séjour et de parcours. Notre attention se porte ici sur les spécificités qui façonnent les trajectoires des étudiants étrangers à l'université Toulouse 1 Capitole. L'objectif de cette recherche, de type exploratoire, est d'éclairer les différents profils, les mobilités et cursus complexes de cette population, au-delà de leur nationalité, ainsi que leurs modes de vie et leurs ressources financières qui peuvent influencer leur réussite universitaire. Selon les caractéristiques et les ressources financières dont disposent ces étudiants, observe-t-on des parcours de réussite plus ou moins rapides?

^{1.} Les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

^{2.} Rapport de l'UNESCO cité par le ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (MENESR) dans son communiqué du 6 juin 2014.

LES DONNÉES

Les informations mobilisées viennent de plusieurs sources. En premier, les données administratives via APOGEE*, du service commun des relations européennes et internationales de l'université Toulouse 1 Capitole (UT1) et de l'École européenne de droit, permettent de connaître les caractéristiques et les cursus des étudiants étrangers ainsi que leurs résultats aux examens par une analyse longitudinale entre 2003 et 2015 centrée sur l'UT1.

Ces statistiques ont été enrichies par l'enquête Conditions de vie menée au cours de l'année 2011-2012 auprès de l'ensemble des étudiants inscrits en formation initiale du 1er ou 2nd cycle universitaire (de L1 à M2**). Cette enquête, réalisée en partenariat avec les trois universités toulousaines et l'institut d'études politiques de Toulouse, a recueilli 6714 réponses, soit un taux de réponse de 15% (dont 627 étrangers et 204 pour l'UT1 Capitole). Une pondération des données a été effectuée sur plusieurs variables (établissement, composante, niveau de formation, sexe, groupe de nationalité). L'analyse des conditions de vie porte sur les étudiants étrangers de l'établissement UT1 Capitole (formation suivie en France, mobilité individuelle) d'une part, et sur les étudiants français de l'établissement d'autre part, puis sur les étudiants français des trois universités toulousaines (hors sites délocalisés) afin d'avoir une comparaison au niveau régional.

- * L'application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants (APOGEE) est un progiciel de gestion intégrée destiné à la gestion des inscriptions et des dossiers des étudiants dans les universités françaises.
- ** La lettre désigne le cycle d'études (L = licence; M = master) et le chiffre, le niveau dans ce cycle (1 = 1^{re} année; $2 = 2^{e}$ année...).

Portraits ou profils des étudiants étrangers

Au fil des années, la présence des étudiants de nationalité étrangère augmente à l'université Toulouse 1 Capitole, atteignant plus de 3 000 étudiants chaque année depuis dix ans, soit 21 % de ses effectifs en formation initiale pour l'année 2011-2012 (tableau 1). Le monde des étudiants étrangers à l'université est complexe et difficile à cerner (Agulhon, Ennafaa, 2016). En appréhendant essentiellement la nationalité, les statistiques officielles sur les étudiants étrangers mélangent des groupes aux parcours différenciés et masquent les dimensions plurielles de leur mobilité, individuelle ou institutionnelle, des séjours plus ou moins longs d'étude, en France ou à distance.

Tableau 1. Évolution du nombre et de la part d'étrangers à l'UT1

2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
2 239	2 585	2808	3 104	3 246	3 256	3 3 2 3	3 3 5 5	3347	3373	3 4 3 5	3 4 5 9	3264
19 %	22 %	23 %	25 %	26 %	25 %	25 %	24 %	21 %	21 %	21 %	21 %	19 %

Source: APOGEE.

Champ: étudiants de nationalité étrangère inscrits en formation initiale à l'UT1.

UNE MOSAÏQUE DE NATIONALITÉS

À l'université Toulouse 1 Capitole, près de quatre étudiants étrangers sur dix sont issus du continent africain, le plus souvent d'Afrique du Nord (20 % mais aussi 13 % d'Afrique de l'Ouest, 5 % d'Afrique de l'Est et 4 % d'Afrique centrale). L'Asie est le deuxième continent le mieux représenté : environ trois étudiants étrangers sur dix, venus majoritairement du Sud-Est (15 %) et de l'Est (12 %). Viennent ensuite les étudiants de nationalité européenne : un peu moins d'un étudiant étranger sur quatre, originaire principalement de l'Union européenne.

Par rapport aux données nationales, les étudiants de nationalité asiatique sont surreprésentés à l'UT1 Capitole tandis que les Africains et les Européens sont présents dans des proportions similaires³. Les jeunes de nationalités vietnamienne, chinoise et marocaine sont en plus grand nombre, avec près d'un étudiant étranger sur dix inscrits à l'UT1 pour chaque pays. Au niveau national, le Maroc et la Chine sont aussi les deux premiers pays d'origine des étudiants étrangers suivis par l'Algérie, la Tunisie et l'Italie. L'accueil des étudiants vietnamiens est donc une spécificité de l'établissement qui résulte de la coopération mise en place avec les universités du Viêt Nam pour des formations délocalisées dans les villes d'Hô Chi Minh et de Hanoï. La part des étudiants européens et américains a légèrement augmenté ces dernières années et celle des étudiants africains a sensiblement baissé. Mais, comme à l'échelle nationale, la croissance du nombre d'étudiants étrangers est principalement due à l'arrivée importante de jeunes venus d'Asie (passant de 313 inscrits en 2003 à 1035 en 2011).

^{3.} Au niveau national, 17 % d'étudiants asiatiques, 39 % d'africains et 24 % d'européens (Campus France, 2013).

Autre caractéristique, la population féminine est en général davantage mobile (55 %), avec quelques écarts selon les territoires. La parité femmes/hommes est presque atteinte parmi les jeunes originaires d'Afrique ou d'Amérique (avec 48 % de femmes), tandis que les étudiantes sont plus nombreuses parmi les jeunes des pays européens ou asiatiques (60 %).

La moitié des étudiants étrangers inscrits en 2011-2012 suivent une formation du cycle licence et un tiers une formation en master. Un étudiant étranger sur dix est inscrit en doctorat⁴. L'université Toulouse 1 Capitole, pluridisciplinaire, propose des formations de la licence au doctorat dans les domaines du droit et de la science politique (DROIT), de l'administration et de la communication (AES), de l'économie et des mathématiques appliquées (ECO), de l'informatique des organisations (INFO) et de la gestion (IAE). Par rapport à leurs homologues français de l'établissement, les étudiants étrangers sont plus nombreux en master et doctorat, en formations d'économie et d'informatique et beaucoup moins en droit. Les sciences économiques et le droit sont les deux composantes accueillant chacune près du tiers des étudiants étrangers. Les Africains s'inscrivent en droit (majoritairement en cycle L et doctorat), en informatique (en cycle master) ou en AES (en cycle licence) tandis que les Asiatiques sont essentiellement attirés par le cursus en économie au niveau licence. Les étudiants européens suivent majoritairement un cycle de licence en droit.

Tableau 2. Cycle d'inscription

	Étrangers	Français	
Licence	51 %	58 %***	
Master	34 %***	30 %	
Doctorat	11 %***	3 %	
Autre	4 %	9 %***	

Tableau 3. Composante d'inscription

	Étrangers	Français
Droit	32 %	62 %***
ÉCO	35 %***	11 %
AES	13 %	12 %
IAE	11 %	12 %
INF0	9 %***	3 %

Source : APOGEE 2011-2012.

Champ: étudiants inscrits en formation initiale à l'UT1 en 2011-2012.

Lecture : $34\,\%$ des étudiants étrangers sont inscrits en master (valeur significativement plus élevée que pour les étudiants français).

^{***} relation statistique significative au seuil de 1 %.

^{4.} Ces proportions sont à peu près semblables au niveau national.

UNE MOBILITÉ PLURIDIMENSIONNELLE

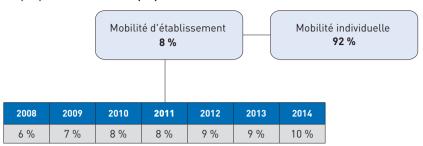
L'inscription des étudiants étrangers à l'université recouvre plusieurs dimensions de la mobilité internationale complexes à analyser. La distinction entre mobilité individuelle et mobilité d'établissement en est une première. La deuxième concerne la présence de l'étudiant étranger en France, qui n'est pas toujours nécessaire selon la formation choisie, en l'occurrence lorsqu'il s'agit de formations externalisées, à distance ou sur double diplôme. Une troisième dimension renvoie à l'arrivée de ces étudiants en France, antérieure ou non, à leur première inscription à l'UT1.

Neuf étudiants étrangers sur dix s'inscrivent à l'UT1 de leur propre initiative et sans aucun encadrement spécifique. Cette mobilité individuelle (également nommée mobilité « spontanée 5 ») s'oppose à la mobilité d'établissement (ou mobilité « organisée », « institutionnalisée ») d'une durée de séjour inférieure à un an et encadrée par des organisations de pays partenaires. Ces organisations ont établi entre elles des relations institutionnelles qui incluent le parcours d'étude à l'étranger dans le cursus du pays d'origine. Parmi les 3 347 étudiants, seuls 282 sont accueillis par le biais de programmes d'échanges, soit moins de 10 %. Ce chiffre peut paraître faible, mais les étudiants en mobilité d'établissement de type Erasmus ne constituent qu'une faible proportion des étudiants migrants au plan national (Erlich, 2012). À l'UT1, cela concerne essentiellement des étudiants européens inscrits presque exclusivement en droit ou en économie sur une année de L3; mais aussi des étudiants asiatiques en L3 d'AES ou suivant un programme de préparation à la langue française - prérequis souvent demandé à ces étudiants pour accéder à la suite du cursus français. La durée de leur séjour varie selon les programmes d'échanges : la moitié d'entre eux sont présents sur toute l'année universitaire et l'autre moitié sur un seul des deux semestres 6.

^{5.} Citée dans le rapport : Revenir et partir! de Magali Ballatore (2013).

^{6.} Plus précisément en 2011-2012, 53 % des étudiants en mobilité d'établissement ont été présents toute l'année, 28,5 % présents qu'au semestre 1 et 18,5 % au semestre 2 seulement.

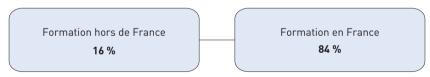
Graphique 1. Évolution des proportions des mobilités d'établissement



Source : service commun des relations européennes et internationales de l'UT1.

Pour complexifier les analyses des cursus, certains étudiants étrangers (16 %) sont inscrits à l'UT1 (et comptabilisés dans les effectifs) sur des formations qui ne nécessitent pas une présence régulière sur le territoire français. En effet, l'UT1 a développé une politique d'ouverture internationale en proposant des formations diplômantes (licence et/ou master) délocalisées à l'étranger, sur les sites des universités étrangères du Maroc, du Viêt Nam et plus récemment du Vanuatu. En 2011-2012, près de 500 étudiants étrangers sont inscrits dans ces formations externalisées à l'étranger. On constate aussi que 201 étudiants étrangers, dont 29 inscrits en formation initiale, suivent des formations ouvertes à distance (FOAD) sans mobilité hormis parfois des déplacements restreints et ponctuels pour les examens.

Graphique 2. Présence en France des étudiants inscrits à l'UT1

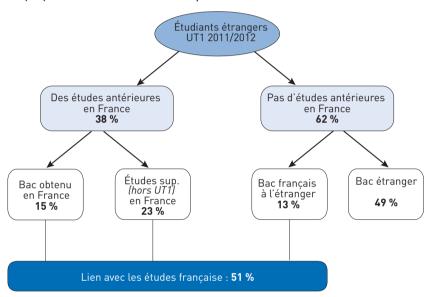


Source : APOGEE 2011-2012.

DES ÉTUDES À L'ÉTRANGER OU EN FRANCE AVANT LEUR ARRIVÉE À L'UT1?

Il est possible de distinguer les étudiants étrangers au regard de leur parcours scolaire antérieur en France, avant leur arrivée à l'université Toulouse 1 Capitole. En effet, les étudiants étrangers qui commencent leurs études supérieures par une inscription à l'UT1 représentent 62 % des

effectifs ⁷. Pour autant, parmi ces jeunes, 13 % avaient obtenu à l'étranger un baccalauréat français et avaient donc déjà un lien avec les études françaises. De plus, près de quatre étudiants étrangers sur dix ont déjà été inscrits dans un cursus d'étude en France avant leur arrivée à l'UT1 : certains ont fait une partie ou la totalité de leurs études secondaires en France et sont bacheliers (15 %) quand d'autres ont entamé des études supérieures dans un autre établissement en France, avant leur inscription à l'UT1 (23 %). En définitive, plus de la moitié des étudiants étrangers ont déjà un lien avec les études françaises.



Graphique 3. Lien avec les études françaises avant l'arrivée à l'UT1

Source: APOGEE 2011-2012.

Ceux qui ont obtenu leur baccalauréat en France sont principalement des étudiants africains ou européens en droit et en AES sur les deux premières années de licence. Les jeunes sans aucun lien préalable avec les études françaises sont principalement des étudiants européens, asiatiques ou américains s'inscrivant majoritairement en économie et à un niveau d'étude supérieur ou égal à la 3^e année de licence.

^{7.} Dans cette section et la suite du chapitre, nous prenons en compte uniquement les étudiants étrangers qui suivent en présentiel une formation dispensée en France à l'UT1, soit 2813 étudiants inscrits en 2011-2012.

Malgré un fort développement de l'offre internationale à l'UT1, les étudiants étrangers viennent majoritairement grâce à des mobilités non encadrées par leur pays d'origine. Le lien avec les études françaises avant leur inscription à l'UT1 est avéré pour la moitié d'entre eux. Au vu des différents types de séjour d'études, on peut supposer que ces jeunes auront également une grande variété de cursus au sein de l'établissement, que nous allons présenter dans la partie suivante en analysant sur une période de douze ans les différents cycles d'études suivis.

Une pluralité de cursus et de réussites

Les cursus universitaires à l'UT1 des étudiants étrangers sont variés et éclectiques. Si les étudiants en mobilité d'établissement ne reviennent pas dans leur très grande majorité – et ne sont donc présents qu'une seule année – à l'UT1, les étudiants en mobilité individuelle peuvent effectuer des séjours longs d'une durée souvent supérieure ou égale à cinq ans. Cette durée de séjour est-elle relative à des poursuites d'études sur l'ensemble des cycles d'études, à des parcours de réussite plus ou moins rapide, voire à une combinaison des deux?

DES SÉJOURS D'UN OU DEUX ANS POUR 42% DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

Entre 2003 et 2015 à l'UT1, 42 % des étudiants étrangers ont effectué des séjours courts (une année ou deux) dont 10 % pour ceux en mobilité d'établissement. Les séjours de moyenne durée (trois ou quatre ans) ont concerné le quart des étudiants de l'UT1 et les séjours longs (cinq années ou plus) ont été réalisés par près d'un tiers.

Plus précisément, les étudiants étrangers qui ne suivent qu'un cycle de licence durant leur séjour au sein de l'établissement représentent 34 % des inscrits en 2011-2012 (tableau 4). Les trois quarts sortent de l'établissement sans avoir validé leur diplôme, principalement en L1, souvent après plusieurs tentatives.

30 % des étudiants étrangers continuent au-delà de la licence par un cycle master à l'UT1. Les trois quarts sortent de l'établissement sur une réussite, soit l'obtention de leur master, soit la validation de leur année de M1. Pour autant, le pourcentage des jeunes qui ont suivi l'ensemble de leur cursus licence-master sans redoublement est plutôt faible (moins du tiers).

22 % des étudiants ne suivent qu'une seule formation de master effectuée sur une année pour la moitié d'entre eux et quittent l'établissement après avoir réussi. Les autres sont principalement des étudiants qui ont validé leur master en deux ans.

Une autre différence apparaît : les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat en France sont significativement plus nombreux à effectuer un cursus de licence uniquement (courte ou moyenne durée) ou un parcours licence et master; tandis que les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat à l'étranger sont significativement engagés dans des parcours de master ou doctorat.

Total étrangers Bac à l'étranger Bac en France 34 % 53 %* 31 % Licence uniquement Licence + master 30 % 36 %*** 29 % Licence + master + doctorat 1 % 1 % 1 % Master uniquement 22 % 25 %*** 6 % 1 % Master + doctorat 2 % Doctorat uniquement 5 % 5 %*** 2 % Autres 1 % 0 %

Tableau 4. Cycles d'études suivis entre 2003 et 2005

Source: données APOGEE.

Champ : étudiants de nationalité étrangère inscrits en 2011-2012 et sortant de l'établissement en 2015-2016.

Lecture : Parmi les étudiants étrangers qui ont obtenu leur bac en France, 53 % suivent un cycle licence uniquement (valeur significativement plus élevée que chez les étudiants étrangers qui ont obtenu leur bac à l'étranger).

UNE RÉUSSITE EN L1 POUR 40 % DES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS

À l'image des Français, les étudiants étrangers connaissent plus de difficultés aux examens de fin d'année en première année de licence avec moins de 40 % de réussite (définie par le nombre d'admis sur le nombre d'inscrits

^{***} relation statistique significative au seuil de 1%.

en 2011-2012) ⁸. La réussite en L2 (61 %) et M1 (58 %) est nettement plus élevée. Et des écarts apparaissent selon la discipline étudiée à l'instar de leurs homologues français (tous niveaux confondus, le taux d'admis est de 52 % en AES, 60 % en DROIT et INFO, 64 % en ECO, 72 % en IAE).

Les étudiants africains, souvent inscrits en L1 et dans une discipline où la réussite est la moins importante, éprouvent davantage de difficultés. Par contre, à niveau d'étude égal et discipline étudiée identique, les étudiants étrangers sans lien avec les études françaises connaissent plus souvent la réussite. On peut supposer que le choix d'un séjour à l'étranger est partiellement conditionné à un niveau scolaire élevé avant l'arrivée en France et à des conditions sociales avantageuses.

Ces écarts de réussite au sein de la population étudiante étrangère peuventils être liés à leurs conditions de vie et notamment aux modalités de résidence et de ressources financières dont ils disposent?

Les conditions matérielles de vie des étudiants étrangers

Les conditions matérielles comme le logement ou les ressources financières sont variables d'un étudiant à l'autre. Or les enquêtes menées régulièrement par l'Observatoire national de la vie étudiante montrent que les étudiants étrangers sont systématiquement moins satisfaits de leurs conditions de vies que leurs homologues français (Agulhon, Ennafaa, 2016). Qu'en est-il pour les jeunes inscrits à l'UT1 Capitole?

LOGEMENT ET RESSOURCES FINANCIÈRES

Les étudiants étrangers ont pratiquement tous un logement indépendant de celui de leurs parents (91 %), principalement une location de type studio ou T1, qu'ils occupent le plus souvent seuls. Un étudiant sur deux déclare avoir eu des difficultés à trouver ce logement. Cette proportion importante est identique au niveau régional pour les étudiants étrangers et plus forte que pour les étudiants français à l'UT1 (le tiers). Le marché immobilier de la ville de Toulouse peut effectivement être plus tendu que dans une autre ville de province au vu de la taille de l'agglomération

^{8.} Au plan national, en 2011-2012, le taux de passage en première année universitaire était de $42\,\%$ toutes disciplines confondues (Fouquet, 2013).

toulousaine et du nombre très important d'étudiants non résidants accueillis chaque année.

La majorité des étudiants étrangers sont aidés financièrement par les parents, qu'il s'agisse d'une aide financière directe (60 %) ou d'une prise en charge partielle ou totale de certaines dépenses telles le loyer, les frais d'inscription à l'université ou de santé. Le montant de l'aide financière directe des parents s'élève à 400 euros par mois en moyenne pour un étudiant étranger de L1 et à 500 euros pour un étudiant de master.

La moitié des étudiants étrangers décohabitants perçoivent une aide de l'État pour le financement de leur logement (APL 9, ALS 10 ou ALF 11). Celle-ci correspond à environ un tiers du montant du loyer. Seuls 21 % obtiennent une bourse pour les aider financièrement dans leurs études, majoritairement sur critères sociaux (14 %).

ZOOM SUR LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS QUI ONT OBTENU LEUR BACCALAURÉAT EN FRANCE

Les parents de 27 des 40 étudiants répondant à l'enquête résidaient en France en 2011-2012. Les étudiants reçoivent souvent une aide financière parentale, mais le montant de cette aide est très nettement inférieur à celle des étrangers qui ont obtenu leur baccalauréat hors de France (270 euros de différence en valeur médiane). De plus, cette aide moins importante est fréquemment compensée par les bourses sur critères sociaux qu'ils obtiennent davantage. Au final, ces étudiants disposent de ressources globales inférieures de 70 euros (en valeur médiane).

Les étudiants étrangers sont moins souvent soutenus par leurs parents que leurs homologues français à l'UT1 ainsi qu'au plan régional (71 % des étudiants français reçoivent une aide financière directe de la part de leurs parents). Cela peut s'expliquer par la proportion plus élevée d'étudiants de licence chez les étudiants français encore très soutenus par leurs parents. En revanche, les étudiants étrangers bénéficient d'une aide

^{9.} Aide personnalisée pour le logement.

^{10.} Aide pour le logement social.

^{11.} Allocation de logement familial.

parentale directe beaucoup plus importante (200 euros de plus en valeur médiane par rapport aux étudiants français de Toulouse). Ce soutien vient certainement compenser les aides de l'État (logement, bourse sur critères sociaux), qui sont moins nombreuses pour les étudiants étrangers.

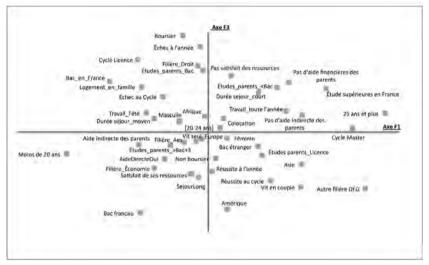
De plus, une partie des étudiants étrangers exercent une activité rémunérée régulière pour financer leurs études ou subvenir à leurs besoins. Près du quart des étudiants étrangers occupent un travail régulier pendant l'année universitaire, à l'instar des étudiants français. Ce travail à l'année concerne aussi bien les boursiers que les non-boursiers, et plus souvent les étudiants de L3 et de M1; il s'effectue aussi bien durant la journée que le soir, en semaine ou le week-end, et pour un volume horaire supérieur à 31 heures par mois pour un étudiant salarié sur deux. Seulement 17 % des étudiants étrangers travaillent pendant les vacances d'été.

Les étudiants étrangers disposent d'un budget serré pour faire face à l'ensemble de leurs dépenses : un étudiant sur deux a moins de 500 euros par mois, montant jugé insuffisant en majorité. Pour autant, ils sont particulièrement bien équipés en téléphonie ou matériel informatique (87 % possèdent un téléphone portable et un ordinateur). Par contre, quasiment un étudiant sur deux ne dispose pas de complémentaire santé, et tous renoncent à certains soins par manque d'argent (notamment les soins optiques et dentaires), à l'image des étudiants français.

La décohabitation suscite des sentiments mêlés entre liberté, épanouissement et solitude. Les impressions dominantes chez les étudiants étrangers toulousains, depuis qu'ils ont leur propre logement, sont celles de liberté et de solitude (56 %). Cette solitude est d'ailleurs plus fréquemment énoncée par les étudiants étrangers que par les étudiants français dont le lien familial peut être plus facilement conservé tout au long de l'année par des retours au domicile parental. Environ le quart des étudiants décohabitants déclarent avoir de grandes difficultés à assumer cette situation, notamment financièrement, de manière bien plus importante que chez les étudiants français (13 % au niveau régional). Ces étudiants décohabitants, qui disposent majoritairement de moins de 500 euros par mois, sont aussi bien boursiers que non boursiers, salariés ou non salariés. Par contre, ils sont un peu moins souvent aidés financièrement par leurs parents. Quelle est l'influence de ces ressources et difficultés financières sur les poursuites d'étude et la réussite de ces étudiants?

RESSOURCES FINANCIÈRES, POURSUITE D'ÉTUDE ET RÉUSSITE

Pour observer les liens entre les cursus, la réussite et les conditions de vie des étudiants, nous utilisons une analyse des correspondances multiples (ACM) en retenant 16 variables. Nous avons choisi de retenir les axes 1 et 3 qui représentent 46,7 % de l'inertie totale. L'analyse factorielle distingue les étudiants en fonction de la mobilité géographique, des ressources financières, de l'autonomie et de la réussite. Elle permet de dégager trois profils d'étudiants que nous allons décrire.



Graphique 4. Plan factoriel de l'ACM (Dimensions 1 et 3) pour les étudiants étrangers

Source : enquête sur les conditions de vie des étudiants étrangers inscrits à l'UT1 en 2011/2012

Champ : étudiants de nationalité étrangère inscrits à l'UT1 en mobilité individuelle et suivant une formation en France

Lecture: L'axe horizontal F1 distingue, à droite, les étudiants les plus autonomes des moins autonomes, à gauche de l'axe. L'axe vertical F3 oppose, en haut, les étudiants qui cumulent les difficultés (échec, ressources financières plus faibles et peu ou pas mobiles) aux étudiants, en bas de l'axe, qui au contraire sont en situation de réussite, disposent de ressources financières satisfaisantes et sont mobiles. Ainsi, à titre d'exemple, nous retrouvons dans le cadran en haut à gauche les étudiants résidants (« bac en France »).

Les étudiants résidants (baccalauréat obtenu en France) : ils n'ont pas de ressources financières suffisantes et sortent de l'université sur une année non validée d'un cycle de licence non terminé. Ils combinent un environnement culturel familial non français et des conditions sociales peu favorables qui vont les amener à arrêter leurs études à l'UT1 avant

la validation du cycle préparé. Cela malgré le fait que ces étudiants bénéficient d'aides institutionnelle (bourse) ou familiale (hébergement en famille). Pour autant, ces aides sont insuffisantes pour ces étudiants qui ne sont pas satisfaits de leurs ressources. Enfin, comme leurs parents, ils sont diplômés du baccalauréat mais se retrouvent en situation d'échec dès les premières années dans l'enseignement supérieur. Cela pose en partie la question de l'échec des politiques sociales et éducatives pour cette population.

Les étudiants en mobilité autonomes financièrement : ils viennent à l'UT1 uniquement pour suivre un cycle de master et valident leur cycle d'étude. Ils ne bénéficient d'aucune aide (directe ou indirecte). Ils sont accueillis dans l'établissement à un stade bien avancé de leur cursus et ont dû acquérir une maturité et une autonomie suffisante pour la validation et la poursuite de leurs études en France. Ce sont des étudiants plus âgés (25 ans et plus) qui travaillent parallèlement à leurs études. Il est fort probable que ce travail soit en partie contraint : on constate en effet une augmentation avec l'âge de la fréquence des difficultés économiques des étudiants (Cordazzo, 2016), liée à la diminution de l'aide financière des parents, qui suit ainsi l'évolution de l'autonomie résidentielle (Régnier-Loilier, 2011). Cette population est plus fréquemment masculine et d'origine africaine. Ces résultats rejoignent d'autres travaux, au niveau national (Vourc'h, 2011) ou local, à l'échelle d'autres universités (Cordazzo et al., 2015), qui montrent que si les difficultés économiques sont exacerbées pour les étudiants étrangers, elles le sont en général d'autant plus pour les étudiants d'origine africaine.

Les étudiants en mobilité non autonomes financièrement: ils disposent de ressources suffisantes, ils ont des conditions financières familiales très favorables qui leur permettent de poursuivre et de valider l'ensemble de leur parcours d'étude en France. Après avoir obtenu la licence dans l'établissement, ces étudiants vont poursuivre sur un cycle de master qu'ils valideront également. Cette population féminine est d'origine asiatique ou américaine. Si elle n'est pas autonome financièrement puisque bénéficiant d'aides directes et indirectes, en revanche la distance géographique de leur pays d'origine est un facteur accélérant la transition à l'âge adulte. En effet, cette population dispose d'une autonomie résidentielle et pour une partie vit en couple.

Ces profils mettent ainsi en évidence l'incidence des ressources de l'étudiant sur les choix de poursuite d'étude et la validation des cycles d'études

suivis à l'UT1, en particulier sur les renoncements en début de parcours universitaire. Et, une nouvelle fois, les étudiants résidants, qui ont obtenu leur baccalauréat en France, se distinguent des étudiants en mobilité par des revenus inférieurs et un renoncement plus fréquent aux poursuites d'études au sein de l'établissement.

Conclusion

Sur le plan méthodologique, il est important de prendre en compte l'hétérogénéité de la catégorie des « étudiants étrangers ». Jean-Pierre Jallade, Jean Gordon et Noëlle Lebeau (1996) avaient déjà souligné la distinction entre « étudiants étrangers résidants » et « étudiants étrangers mobiles ». Victor Borgogno, Lise Vollenweider-Andresen et Valérie Simon (1996) proposaient aussi deux catégories d'étudiants étrangers selon le type de mobilité : étudiants étrangers venus en France dans le but d'effectuer des études au sein des universités françaises et les étudiants étrangers de parents de nationalité étrangère résidant en France (EEI). Ces deux exemples mettent en avant que la seule catégorie statistique d'« étudiant étranger» ne peut être satisfaisante.

En effet, cette population regroupe des profils très différents et non comparables illustrés avec cette analyse portant sur la population inscrite à l'université de Toulouse 1 Capitole. Tout d'abord, les étudiants résidants et les étudiants en situation de mobilité, spontanée ou d'établissement, sont à distinguer, en particulier les jeunes déjà présents en France lors de leurs études secondaires (baccalauréat obtenu en France). Sur le plan des résultats, il apparaît une complexité des trajectoires, liée à la diversité des types de séjours (durée, cycle d'études, date d'arrivée en France...). Les étudiants qui ne sont pas dans le cadre d'une mobilité d'établissement, et plus particulièrement ceux qui ont obtenu le baccalauréat en France, ont des parcours plus difficiles. *A contrario*, les étudiants titulaires d'un diplôme étranger ont des parcours différents au sein de l'établissement : plus souvent en mobilité à partir du niveau master ou doctorat, ce sont des étudiants en réussite lorsqu'ils arrivent dans l'établissement et repartent diplômés.

Cette diversité des types de séjour rend compte de la grande hétérogénéité au sein de la catégorie des étudiants étrangers, qui ne peut être simplement analysée par le seul indicateur de nationalité. L'étude exploratoire des conditions de vie des étudiants étrangers montre qu'ils sont très

dépendants des aides financières fournies par leur entourage familial, leur autonomie restant très relative pour la plupart d'entre eux. Les mobilités individuelles sont prédominantes. Le nombre d'étudiants étrangers effectuant un parcours d'étude en France sans bourse d'étude est important et, sans aide financière de la cellule familiale, plusieurs se retrouvent en grande difficulté économique avec des conséquences sur leur parcours d'étude. La prise en compte de la diversité de la catégorie des «étudiants étrangers » permet ainsi de souligner que les conditions de vie et d'étude comme le degré d'autonomie, les formes de mobilité, les ressources financières jouent un rôle sur la réussite et les poursuites d'étude pour les étudiants étrangers venus suivre des études à l'université de Toulouse. Environ le quart des étudiants décohabitants déclarent avoir de grandes difficultés à assumer cette situation, notamment financièrement. Améliorer la précision des indicateurs statistiques relatifs aux étudiants étrangers s'avère dès lors nécessaire pour les établissements afin d'obtenir des informations adaptées à la réalité de ces étudiants et pouvoir contribuer à l'amélioration de leur environnement de travail et de vie.

BIBLIOGRAPHIE

Agulhon C., Ennafaa R., «Les étudiants étrangers, des trajectoires spécifiques?», in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Ballatore M., «Revenir et repartir! Trajectoires de mobilités étudiantes et diplômées du sud et du nord de l'Europe », *Cahiers québécois de démographie*, n° 2, vol. 42, 2013, pp. 335-369.

Borgogno V., Vollenweider-Andresen L., Simon V., «Les étudiants étrangers en France : trajectoires et devenir », *Migrations Études*, nº 7-8, vol. 67, 1996.

Direction de l'évaluation, de la prospective et des performances (DEPP), Repères et statistiques, ministère de l'éducation nationale, 2014.

Campus France, «Les étudiants internationaux. L'essentiel des chiffres clés 2012 », Les chiffres clés, nº 7, juin 2013.

Cordazzo P., Murdoch J., Érard C., Guégnard C., Froment B., Collet X. *et al.*, «The social dimension of students in France: national and local perspectives», Communication au congrès *The Social Dimension in European Higher Education*, Vienne (Autriche), février 2015, https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01163850.

Cordazzo P., «Les étudiants vulnérables : entre renoncements et travail contraint », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), Les vies étudiantes. Tendances et inégalités, La Documentation française, Paris, 2016.

Erlich V., «Les mobilités étudiantes», Revue française de pédagogie, nº 181, 2012, pp. 129-132.

Fouquet S., « Parcours et réussite en licence et en master à l'université », *Note d'information Enseignement supérieur et recherche*, n° 10-06, 2013.

Jallade J.-P., Gordon J., Lebeau N., *La mobilité étudiante au sein de l'Union européenne : une analyse statistique*, rapport publié par la Commission européenne, European Institute of Education and Social Policy, Bruxelles, 1996.

Régnier-Loilier A., « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance », in Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010, La Documentation française, Paris, 2011.

Vourc'h R., «Les étudiants étrangers en France», in Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010, La Documentation française, Paris, 2011.

Chapitre 6

Vulnérabilité économique, entre objectivation et ressentis...

Élise Verley, université Paris Sorbonne, Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne (GEMASS)

Xavier Collet, Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants (OSIPE), université de Rennes 1

Philippe Cordazzo, Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants (ORESIPE), UMR-SAGE, université de Strasbourg

Introduction : une précarité étudiante qui s'inscrit dans le passage à l'âge adulte

Pendant longtemps, l'existence de situations de pauvreté parmi la population étudiante n'a pas été considérée comme un problème social, car elle était perçue comme une étape transitoire dans les trajectoires d'insertion, quelques années de restrictions préalables à l'entrée dans la vie active. Un tel présupposé pouvait avoir un sens pendant les Trente Glorieuses, dans une société de plein emploi, de massification scolaire et de promotion par le travail. Mais plusieurs facteurs ont considérablement transformé les termes du débat : l'allongement de la durée des études (qui rend durable une pauvreté antérieurement considérée comme transitoire), la démocratisation des études supérieures (ce ne sont plus désormais uniquement les enfants issus des milieux les plus aisés qui accèdent à l'université mais l'ensemble des catégories sociales), l'importance de l'échec scolaire (qui, en prolongeant la durée des études, allonge l'exposition au risque de pauvreté), le chômage des jeunes (qui augmente l'attente des opportunités sur le marché du travail). La crainte du chômage, l'augmentation du coût de la vie, l'«inflation scolaire» (Duru-Bellat, 2006), la moindre rentabilité des diplômes et la banalisation des situations de déclassement (Peugny, 2009) ont ainsi entamé la confiance des jeunes en l'avenir, c'est-à-dire en la possibilité d'améliorer leur situation sociale 1.

Le statut d'étudiant² renvoie à des situations de plus en plus contrastées et inégales, s'accompagne de différentes façons de vivre ce statut, plus ou moins satisfaisantes d'un point de vue intellectuel, matériel, financier ou professionnel. Les étudiants ont certes en commun de traverser une phase comparable de leur vie en ce qu'il s'agit, dans une logique du « placement » (Van de Velde, 2008), d'acquérir un ou plusieurs diplômes

^{1.} Ces transformations de la condition étudiante ne doivent cependant pas conduire à occulter la situation relativement privilégiée des étudiants en comparaison des autres jeunes qui ne poursuivent pas d'études supérieures. D'une part, les enfants de cadres et professions intellectuelles supérieures restent surreprésentés dans l'enseignement supérieur par rapport à leur proportion dans la population active (INSEE, enquête Emploi en continu 2012); d'autre part, être diplômé et le niveau du diplôme jouent toujours de façon déterminante sur l'insertion professionnelle, « quelle que soit la conjoncture au moment de leur entrée sur le marché du travail, la situation professionnelle des diplômés du supérieur est nettement meilleure que celles des diplômés de l'enseignement secondaire (CAP-BEP, baccalauréat ou équivalent) ou des peu diplômés » (Le Rhun, Pollet, 2011).

^{2.} Les termes employés pour désigner les personnes sont pris parfois au sens générique et ont à la fois valeur de féminin et de masculin.

en vue d'obtenir ensuite un emploi, mais leur expérience vécue de cette période de vie est variable en fonction de la durée des études, de leur réussite, de la nature des études suivies et des établissements fréquentés. Ces différences internes au monde des études supérieures sont aujourd'hui encore très liées aux facteurs sociaux qui caractérisent les étudiants en tant qu'individus. Ainsi, «l'origine sociale joue fondamentalement 1) sur la probabilité très inégale d'accès à l'enseignement supérieur, 2) sur la probabilité très inégale d'accès aux différents secteurs (établissement et types d'études) de l'enseignement supérieur, et 3) sur la probabilité tout aussi inégale de mener des études longues » (Lahire et al., 1997).

S'interroger sur la précarité étudiante, c'est alors porter son regard sur les étudiants et, parmi eux, sur les étudiants exposés à des situations estimées comme relevant de la pauvreté. Encore faut-il pouvoir identifier ces situations de vulnérabilité économique, ici nommées « situations de précarité économique ».

Ouantifier les situations de précarité économique des étudiants : l'usage des enquêtes nationales Conditions de vie

L'appréciation des ressources propres des étudiants pose de nombreuses difficultés, en raison de la forte hétérogénéité économique de cette population, de la variation de leurs conditions de vie, mais surtout de la difficulté à distinguer leurs dépenses propres de celles que leurs parents font pour eux (repas, hébergement au domicile parental, prêt de véhicule, prise en charge de certaines dépenses...). En effet, l'indépendance des étudiants est rarement totale, « les parents assument très largement la subsistance de leurs enfants tant qu'ils sont étudiants, alors que les aides aux autres jeunes sont beaucoup plus rares » (Herpin, Verger, 1997) et « devenir étudiant, c'est ainsi presque toujours demeurer économiquement assisté » (Grignon, Gruel, 1999). Pour toutes ces raisons, les indicateurs classiquement mobilisés pour mesurer la vulnérabilité économique en population générale ³ s'avèrent inopérants dès lors qu'on les applique à la population étudiante.

^{3.} Comme celui de la pauvreté monétaire de manière relative ou de la pauvreté absolue.

D'autres analyses doivent alors être conduites, s'appuyant non plus sur l'unique mesure monétaire objective mais sur l'articulation entre des situations objectives (de renoncement aux soins, de salariat contraint, de recours à des aides exceptionnelles), des jugements subjectifs (sur les ressources, le ressenti de difficultés d'ordre économique) et des caractéristiques socio-économiques des étudiants (origine sociale, nationalité, [dé]cohabitation, situation conjugale et familiale).

La précarité étudiante peut aussi se mesurer, par analogie à la précarité de l'emploi, à l'aune soit des situations où le métier (en l'occurrence celui d'étudiant), auquel on consacre un temps important de sa vie immédiate, cesse d'être une occupation principale (Verley, Zilloniz, 2011), soit des situations d'« absence d'une ou plusieurs sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires, de jouir de leurs droits fondamentaux » (Wresinski cité par Dequiré, 2007). L'accent est alors mis sur les effets induits par la précarité (risque d'échec, renoncements, salariat contraint), en insistant sur la manière dont celleci est susceptible de fragiliser l'individu dans sa vie quotidienne et dans l'exercice de son activité ou de ses responsabilités principales (liées à son statut d'étudiant). Dans cette perspective, il convient d'identifier des situations où d'autres activités (en particulier le salariat intensif) viennent se substituer au financement traditionnel des études (aides de la famille ou de la collectivité), concurrencer le travail studieux et nuire à l'accomplissement du rôle étudiant (Gruel, Typhaine, 2004; Giret, 2011).

Les enquêtes Conditions de vie permettent d'identifier ces états et ressentis, et la manière dont ils sont susceptibles de contribuer à une « précarisation » des investissements studieux.

UNE VULNÉRABILITÉ ÉCONOMIQUE AUX FORMES MULTIPLES

Le premier indicateur de difficulté économique que nous retiendrons est d'ordre subjectif. Il s'agit de prendre en considération les jugements portés par les étudiants sur leurs ressources. La comparaison dans le temps des différentes enquêtes permet de mesurer un éventuel impact des variations économiques (« effet crise ») sur les jugements portés par les étudiants. En 2013, près d'un tiers des étudiants jugent leurs ressources insuffisantes (33 %), alors que dix ans auparavant ils étaient seulement un quart à porter un tel jugement (25 % en 2003). Ce premier constat laisse à penser qu'une frange importante de la population se sent

économiquement vulnérable, et que les inégalités augmentent chez les étudiants, à l'image de ce que l'on observe dans l'ensemble de la société (Maurin, Schneider, 2015). Toutefois, d'autres variables nuancent cette évolution (Cordazzo, 2016) et confèrent à la précarité économique et aux inégalités des étudiants une permanence dans le temps. Parmi les situations les plus répandues dans l'ensemble de la population étudiante, la moitié des étudiants déclarent avoir dû se restreindre depuis la rentrée universitaire (sans que la nature de cette restriction soit précisée) ou avoir dû piocher dans leurs économies, un tiers disent avoir eu un découvert bancaire et un quart avoir demandé une aide exceptionnelle à leur famille. À l'instar de Claude Grignon (2003), nous voulons souligner l'ambiguïté de ces indicateurs pour évaluer les difficultés économiques des étudiants, «l'autorestriction, très répandue [...], signale l'incapacité à payer un bien ou un service souhaité pas forcément indispensable; le découvert bancaire, plus probable lorsque les parents ont des revenus élevés (supérieurs à 4500 euros par mois) témoigne d'une insolvabilité passagère mais aussi de garanties autorisant la tolérance de la banque ». De même, pour «piocher dans ses économies», il faut en avoir et pour « demander une aide exceptionnelle à sa famille », il faut que cette dernière soit en mesure de soutenir financièrement son/ses enfant(s) pendant la durée des études. Ces variables peuvent donc tout autant être considérées comme des indicateurs d'aisance que de précarité.

En revanche, la demande d'aide exceptionnelle aux services sociaux, qui a doublé entre 2013 et 2016 (de 3 % à 6 %), concerne des étudiants dont les parents ont des revenus faibles et qui sont moins à même de soutenir financièrement leurs enfants.

Enfin, d'autres indicateurs ont un intérêt particulier en ce sens qu'ils mesurent d'éventuelles conséquences ou choix contraints faits par les étudiants rencontrant des difficultés économiques : le renoncement au soin pour des raisons financières (13 %) et le fait de travailler ou de se mettre à travailler davantage pour boucler son budget ou faire face à des imprévus (16 %). Renoncer à des soins, c'est augmenter sa vulnérabilité à la maladie et par rebond mettre en péril ses conditions de réussite (voir *infra*) et exercer une activité rémunérée « contrainte » au-delà d'un certain seuil (mi-temps) diminue les chances de réussite dans les études (Giret, 2010; Froment, 2012; voir le chapitre 1).

En définitive, nous avons choisi de retenir quatre indicateurs de précarité socio-économique des étudiants dans les enquêtes Conditions de vie de l'OVE national :

- déclarer des difficultés financières importantes ou très importantes;
- faire une demande d'aide exceptionnelle aux services sociaux ou une aide d'urgence au CROUS;
- renoncer à des soins pour raisons financières;
- travailler pour boucler son budget ou faire face à des imprévus.

LES DÉTERMINANTS DE LA PRÉCARITÉ SOCIO-ÉCONOMIQUE

Les recherches menées sur les situations financières des étudiants ont montré la grande variabilité de leurs conditions de vie selon l'environnement social et économique de la famille (Galland *et al.*, 2011; Giret *et al.*, 2016). Les contraintes induites par la décohabitation, les possibilités de financement des études par la famille ont des incidences directes sur la précarité vécue ou ressentie par les étudiants. Lorsqu'on évoque les questions budgétaires, habiter ou non chez ses parents revêt une grande importance, puisque la décohabitation engendre des frais conséquents (loyer, alimentation, factures...) que n'ont pas à porter les étudiants logés chez leurs parents. Toutefois, comme l'a notamment montré Arnaud Regnier-Loilier (2011), la décohabitation doit être distinguée de l'indépendance, cette dernière étant généralement « sous tutelle ». Cette « tutelle » parentale peut-être perçue à deux niveaux : celui de l'intensité des relations avec la cellule familiale et celui de l'intensité du soutien financier parental.

Sur la base de la fréquence des retours chez les parents, il est possible de distinguer les étudiants « cohabitants », des « décohabitants semi-indépendants » (qui rentrent au moins un week-end sur deux au domicile parental), des « décohabitants indépendants » (qui rentrent moins d'un week-end sur deux au domicile parental). Cette distinction à grands traits (voir tableau 1, « Mode d'habiter ») montre que les tensions budgétaires s'expriment de manière plus prononcée à mesure que les relations familiales se distendent (moindre retour au foyer parental). L'absence de soutien financier de la part des parents (tableau 1, « Aide et ressources ») constitue un autre indicateur d'indépendance qui va dans le sens d'une plus grande vulnérabilité des étudiants les plus indépendants à l'égard de leur famille. Ces premiers résultats posent la question du rôle de la famille et donc de l'influence du milieu social d'origine sur l'exposition

au risque de précarité. De ce point de vue encore, la précarité vécue/ressentie est d'autant plus forte que les parents appartiennent aux catégories populaires (tableau 1 «CSP des parents») et que l'étudiant est boursier. Les ressources constituées des aides de l'État (principalement bourses sur critères sociaux mais aussi autres éventuelles bourses d'études) ne permettent pas de pallier l'absence ou la faiblesse du soutien parental.

Tableau 1. Indicateurs de mesure de la vulnérabilité socio-économique selon différentes variables sociodémographiques, en %

		Aide sociale exceptionnelle	Difficultés financières importantes ou très importantes	Renoncement aux soins pour raisons financières	Travailler pour boucler le budget
	Décohabitant indépendant	7,2	34,6	18,8	19,8
Mode d'habitera	Décohabitant semi-indépendant	3,3	19,0	8,1	10,6
	Vit chez les parents	4,4	24,2	9,1	15,2
	Supérieures	3,8	20,5	8,8	14,2
CSP des parents ^b	Moyennes	5,0	26,6	13,8	16,0
parents	Populaires	7,3	35,7	16,6	18,1
	Versement familial et bourse d'État	6,4	25,4	13,7	13,9
Aide et	Bourse d'État, pas de versement familial	8,9	36,7	21,5	19,9
ressources	Versement familial, pas de bourse d'État	3,4	20,1	9,4	14,0
	Ni versement familial ni bourse d'État	5,6	41,1	12,1	20,5
Ensemble		5,3	27,2	12,8	16,0

Source: enquête Conditions de vie des étudiants 2013 - OVE.

Lecture : 34,6 % des décohabitants indépendants déclarent avoir des difficultés financières importantes ou très importantes

Test de significativité : un test de significativité (Pr > Khi²) a été effectué pour chacun des croisements en variables à expliquer et variables explicatives. Dans chacun des cas, le test a une très forte significativité (p < 0,001), validant les différences observées.

a Décohabitant semi-indépendant : étudiant ne vivant plus chez ses parents mais y retournant au moins deux ou trois week-ends par mois ; décohabitant indépendant : étudiant ne vivant plus chez ses parents et n'y retournant qu'un week-end par mois ou moins.

b Supérieures = cadres et professions intellectuelles supérieures; moyennes = professions intermédiaires; populaires = employés, ouvriers et personnes sans emploi.

Plus généralement, d'autres situations favorisent une surexposition aux risques de précarisation. Ceux qui déclarent le plus fréquemment des états de vulnérabilité sont les étudiants de sexe féminin, plus âgés, de nationalité étrangère, vivant en couple, ayant des enfants, résidant en région parisienne.

Les étudiantes déclarent, plus souvent que les étudiants, être en situation de vulnérabilité économique. C'est notamment le cas pour le renoncement aux soins pour raisons financières. Cela peut s'expliquer par le fait que, dans la population générale, les femmes ayant un besoin plus important en soins, le risque d'y renoncer augmente (Desprès *et al.*, 2011). En ce sens, le comportement au regard de la santé des étudiantes n'est pas différent de celui des femmes en population générale. Mais si les étudiantes déclarent plus souvent que les étudiants des situations de vulnérabilité économique, c'est peut-être aussi la conséquence d'une autonomie plus précoce. En effet, les femmes partent du foyer parental en moyenne un an et demi avant les hommes (à 23 ans contre 24,5 ans, Eurostat 2015) et sont ainsi confrontées plus tôt aux difficultés économiques liées à l'indépendance financière.

La proportion d'étudiants connaissant des difficultés économiques augmente aussi avec l'âge (tableau 2). Cet état va de pair avec une plus grande autonomie volontaire ou contrainte des étudiants avec l'avancée en âge. L'accès à une indépendance financière est fortement lié à une activité salariée, source comme nous l'avons déjà dit de difficultés financières et d'un éventuel impact négatif sur la réussite des études. Ainsi, plus on avance en âge plus la proportion d'étudiants contraints de travailler augmente. Les disparités sont très importantes pour ces deux indicateurs puisque les étudiants de 27 ans et plus sont proportionnellement trois fois plus nombreux que les étudiants de 18 à 20 ans à déclarer des difficultés économiques importantes ou très importantes (60 % contre 19 %). Ils sont aussi près de deux fois et demie plus nombreux à avoir un travail contraint (27 % contre 11 %).

L'étude des étapes du passage à l'adulte chez les étudiants et des vulnérabilités associées met en avant l'événement peu commun qu'est la maternité et qui renvoie à un statut quasi «invisible» : celui de mère étudiante. Les difficultés économiques de cette population en particulier et des parents étudiants plus généralement sont exacerbées. Ainsi, le recours à l'aide sociale exceptionnelle (9 % contre 5 %) est pratiquement deux fois plus élevé que pour les étudiants sans enfant. Ces situations particulières posent non seulement le problème des temporalités liées à la maternité et du statut de ces mères étudiantes, mais aussi celui du système des aides (Gaide, 2014).

Enfin, résider dans la région parisienne accroît la vulnérabilité économique des étudiants, liée à un coût de la vie plus important et en particulier, pour les étudiants décohabitants, à des loyers beaucoup plus élevés.

Tableau 2. Indicateurs de mesure de la vulnérabilité socio-économique selon différentes variables sociodémographiques en %

		Aide sociale exceptionnelle	Difficultés financières importantes ou très importantes	Renoncement aux soins pour raisons financières	Travailler pour boucler le budget
Sexe	Homme	5,1	25,5	10,0	13,3
Sexe	Femme	5,4	28,7	15,2	18,2
	[18-20]	3,9	18,9	8,8	11,2
Âma	[21-23]	6,2	30,3	15,9	19,4
Âge	[24-26]	7,3	41,8	18,9	23,2
	[27 ans et plus]	9,8	60,5	19,6	26,9
Nationalité	Étranger	12,0	41,5	15,1	20,0
Nationalité	Français	4,5	25,6	12,6	15,5
Situation	Isolé	5,2	25,3	11,8	14,8
familiale	Couple	6,3	41,4	19,9	24,6
Enfant(s)	Un ou plus	9,1	52,8	20,0	24,1
Eniant(S)	Aucun	5,3	27,0	12,7	15,9
Lieu de	Région Île-de-France	6,8	30,2	13,9	20,2
résidence	Autres régions	4,8	26,3	12,5	14,6
Ensemble		5,3	27,2	12,8	16,0

Source : enquête Conditions de vie des étudiants 2013, OVE.

Champ: répondants âgés de 18 à 34 ans en formation initiale (n = 36547).

Lecture : 25,5 % des hommes déclarent avoir des difficultés financières importantes ou très importantes.

Test de significativité : un test de significativité (Pr > Khi²) a été effectué pour chacun des croisements en variables à expliquer et variables explicatives. Dans chacun des cas, le test a une très forte significativité (p < 0,001), validant les différences observées.

Analyser la précarité par des « histoires de vie »

L'intérêt d'une approche compréhensive de la précarité en milieu étudiant est double. D'une part, une telle perspective méthodologique permet de pallier les limites et l'ambiguïté des indicateurs statistiques appliqués à une telle population (ce qui a déjà été souligné dans la première partie de ce chapitre); d'autre part, elle permet d'insister sur le fait qu'il s'agit avant tout d'une « expérience subjective » s'inscrivant dans des histoires de vie singulières, et qu'elle donne lieu à des arbitrages/réorientations plus complexes que dans une perspective synchronique (voir le renoncement aux soins, le réajustement des ambitions studieuses, ou les situations de re-cohabitation [retour au foyer parental]). En définitive, elle autorise la mise au jour de ce que Patrick Cingolani (2014) appelle des « tactiques de pauvreté », susceptibles de corriger l'hétéronomie de la condition précaire (voir la typologie proposée à la fin).

LES DONNÉES

Cette partie repose sur deux enquêtes qualitatives menées auprès d'étudiants rennais et d'étudiants strasbourgeois. Pour appréhender ce phénomène en complément des analyses quantitatives, une enquête biographique sur la base d'entretiens a été réalisée auprès de 50 étudiants strasbourgeois entre mai et juin 2015* et auprès de 40 étudiants rennais au printemps 2014**.

Comme nous l'avons souligné, la période des études supérieures s'inscrit dans la marche progressive des étudiants vers l'indépendance. Elle est susceptible d'entraîner une phase de précarisation économique qui va évoluer en fonction des capacités financières des parents et des temporalités des étudiants. C'est pourquoi il est important d'étudier les vulnérabilités économiques des étudiants en termes de parcours pour comprendre l'inscription des difficultés économiques dans les trajectoires d'études et les conséquences en termes de renoncements et/ou d'ajustement des ambitions.

* Nous tenons ici à remercier les trois enquêtrices Tana Bao, Yasmina Veillon, Jasmine Wald et les deux personnes chargées de la retranscription et de la première analyse des entretiens, Louise Rolland-Guillard et Mathilde Brandon, pour leur travail.
** S'îl existe des données qui permettent d'appréhender ces thématiques d'un point de vue national, il n'existe en revanche aucune étude semblable s'adressant spécifiquement aux étudiants rennais. Dès lors, il a paru pertinent de s'interroger sur l'importance de ce phénomène au sein de la population étudiante rennaise. Nous avons donc mené l'étude Conditions de vie et de santé des étudiants de Rennes 2014 (CDVER) qui avait pour objectif, entre autres, d'apporter des données objectivées sur ces thématiques à partir d'une approche quantitative et d'une approche qualitative. L'étude quantitative s'adressait à l'ensemble des 40 000 étudiants des deux universités rennaises et a permis de collecter 7557 réponses. L'étude qualitative a permis d'interroger 40 étudiants à partir d'un entretien semi-directif.

DES POPULATIONS PLUS FRAGILES QUE D'AUTRES

De nombreux étudiants enquêtés évoquent leurs difficultés économiques. Mais ces dernières sont de natures différentes et concernent des publics variés, notamment des jeunes dont les parents font partie du «bas» des classes moyennes, et qui victimes d'un effet de seuil se voient privés de bourse et contraints d'exercer une activité rémunérée (Verley, Zilloniz, 2011).

« Non. En fait, je n'ai jamais eu de bourse justement. C'était vachement embêtant parce que... disons que mes parents ils sont... trop riches pour que je touche la bourse, mais ils ne sont pas assez riches pour pouvoir me donner, euh, des sous » (Marie, jeune femme, 22 ans, L3 droit).

C'est aussi le cas de Mor, 28 ans, de nationalité étrangère, qui, pour payer son inscription en école de management, a dû travailler :

«[...] Au début, j'ai dû travailler un peu, enfin j'ai dû donner 2000 euros, de mes propres poches, [...] [l'inscription à] Strasbourg, c'est... 7500.»

Situation d'autant plus problématique que le temps consacré aux activités rémunérées (Giret, 2011; Froment, 2012) et la nature de ces activités (Gruel, Thiphaine, 2004) vont avoir une incidence sur la réussite étudiante, comme l'ont montré différents travaux évoqués dans le chapitre 1. La nécessité de travailler pour pouvoir continuer ses études engendre en effet des situations complexes qui peuvent contraindre les étudiants à faire des choix entre assiduité aux cours et travail pour subvenir à leurs besoins. Bien souvent, ces situations ne sont pas linéaires tout au long du parcours de formation et dépendent notamment du niveau d'études atteint.

Dimitri, qui finance ses études par des petits boulots, illustre bien ce type de trajectoire. La première année, il donne essentiellement des cours de mathématiques. Il met également de l'argent de côté parce que, désormais, il ne peut plus travailler. Étant en master, il ne souhaite plus consacrer de temps aux petits boulots pour pouvoir se consacrer à ses études. Il nous expose son mode de vie de manière assez sereine, il a choisi de vivre dans une chambre universitaire :

«Je préfère faire... enfin tu vois, c'est une question de choix, mais tu vois, moi, je n'ai pas le temps de... enfin je préfère me consacrer aux études quitte à avoir moins de revenus plutôt que... Du coup, vu que je peux me le permettre, vu que j'avais mis un peu d'argent de côté avant » (Dimitri, jeune homme, 25 ans, M2, mathématiques).

Les ajustements/arbitrages/tactiques pour faire face à la double contrainte économique et studieuse prennent des formes diverses : recours au salariat au détriment de l'investissement studieux, renoncement au salariat au détriment d'un relatif confort de vie, renoncement aux soins (voir *supra*) au détriment de sa santé, renoncement à ses ambitions/projets initiaux au profit d'orientation plus rentables ou d'une insertion plus immédiate au marché du travail (voir *supra*), « recohabitation » au détriment d'une autonomisation vis-à-vis de la tutelle parentale. Ce sont tous ces états que les enquêtes statistiques tendent à lisser, car la non-précarité économique se négocie pour certains au prix de renoncement « coûteux » dans d'autres sphères de la vie sociale.

Elsie, par exemple, étudiante en lettres modernes non boursière, a vécu pendant six mois dans un appartement, mais elle est retournée rapidement chez ses parents qui avaient des difficultés à le lui payer :

- « Et tes parents ne voyaient pas de souci à ce que tu prennes un appartement, niveau financier?
- Un peu, si. Au bout d'un moment, à la fin, ma mère était contente quand je lui ai dit que... que je voulais arrêter. Rendre l'appart pour rentrer et économiser. Parce que pour eux ça, ça devenait difficile aussi » (Elsie, jeune femme, 20 ans, L1, lettres modernes).

Ces vulnérabilités ont comme point commun la fragilisation des parcours de formation à des degrés divers. Mais surtout, elles s'inscrivent comme la cause des ruptures, des bifurcations ou des inflexions des trajectoires étudiantes.

LE RENONCEMENT AUX SOINS

La dernière enquête Conditions de vie des étudiants 2013 menée par l'OVE national montre que plus d'un quart des étudiants (27 %) déclarent avoir déjà renoncé à des soins (13 % des étudiants ayant déclaré avoir renoncé aux soins pour raisons financières). Le renoncement aux soins, et particulièrement pour raisons financières, constitue un indicateur essentiel pour appréhender la vulnérabilité des étudiants (Belghith, Le Corgne, 2013).

L'étude quantitative et qualitative menée auprès des étudiants rennais ⁴ permet de mieux comprendre ces situations. Ainsi, parmi les étudiants rennais, 28 % des femmes déclarent avoir renoncé à des soins contre 23 % des hommes (respectivement 14 % contre 10 % pour raisons financières). Pour expliquer ce résultat, déjà observé dans de nombreux travaux, deux hypothèses d'ordre subjectif peuvent être avancées : d'une part, les femmes estiment être moins souvent en bonne santé que les hommes ⁵, et d'autre part, ayant un besoin plus important en soins, le risque d'y renoncer augmente (Després *et al.*, 2011). C'est d'ailleurs ce que nous explique Emma :

« Je crois que la dernière fois que j'ai vu mon médecin c'est parce que j'avais mal géré niveau rendez-vous gynéco, et du coup il fallait qu'elle me fasse une ordonnance d'urgence pour la pilule, c'est la dernière fois que je l'ai vue » (Emma, jeune femme, 22 ans, M1, infocom).

Les étudiants décohabitants déclarent proportionnellement plus souvent avoir renoncé à des soins que les étudiants vivant chez leurs parents (respectivement 27 % contre 17 %). L'avancée en âge se traduit également par une hausse du renoncement aux soins : de 18 % pour les moins de 21 ans à 32 % pour les plus de 26 ans. On retrouve d'ailleurs ces deux tendances dans l'analyse du renoncement aux soins pour raisons financières. Ces résultats s'expliquent probablement par les différentes situations d'indépendances économiques et résidentielles vécues par les étudiants. Ainsi, les plus jeunes et les étudiants vivant encore chez leurs parents bénéficient plus souvent du rôle protecteur joué par la famille (notamment en termes de mutuelle).

« Comme je suis à la [nom de la mutuelle] j'ai pas de problème pour financer, et je crois que j'ai la mutuelle de mes parents, donc pour l'instant c'est vrai que c'est eux qui prennent en charge mes soins. Pour tout ce qui est médical je suis remboursée donc ça va » (Sophie, jeune femme, 20 ans, L2, biologie).

Le renoncement pour raisons financières arrive en tête des explications évoquées par les étudiants (pour 47 % de ceux qui ont renoncé). Les difficultés liées aux remboursements des soins reviennent régulièrement dans les entretiens.

« – Est-ce qu'il y a un obstacle financier à certains soins?

^{4.} Source: enquête CDVER 2014.

^{5.} Source : enquête CDVER 2014 : 9% des femmes estiment être en mauvaise santé contre 7% des hommes.

- Oui, dentaire j'y pense. Juste dentaire ça fait six ans qu'il faut que je fasse quelque chose et... qu'à chaque fois... c'est tellement coûteux que... bah, va falloir que je mette la main au portefeuille à un moment donné, je sais même pas pour combien j'en aurais mais c'est sûr que ça sera très cher et... c'est une décision qui se prend en avance parce qu'il faut je passe à la mutuelle en même temps » (Léa, jeune femme, 26 ans, M1, sociologie).

Comme les étudiants rennais, les étudiants strasbourgeois qui renoncent aux soins le font d'abord en raison du coût des soins. C'est le cas de Sarah, étudiante en première année de master en art du spectacle, malade de la thyroïde, qui renonce à certains soins afin de faire des économies, ce qui ne peut qu'aggraver sa situation médicale :

«Comme je sais que ma mère ne gagne pas beaucoup, et que je vois un peu ce que je dois dépenser, c'est que parfois... on fait un peu attention quoi. Genre, les chaussettes de contention, normalement t'es censé les changer, j'crois, tous les deux-trois mois... Moi, je les change tous les six mois, quelque chose comme ça quoi. Là, les chaussettes que j'ai là, elles ont plus de un an quoi.»

Ensuite, parmi les raisons expliquant ce renoncement, c'est le fait d'avoir choisi d'attendre que les choses aillent mieux d'elles-mêmes qui est le plus souvent cité par les étudiants rennais (19 % de ceux qui ont renoncé), avec le manque de temps (19 %).

« Après c'est un manque de temps pour aller chez le dentiste, des choses comme ça. Après je le fais pendant les vacances mais sinon j'ai pas le temps de vraiment prendre le temps de faire les choses essentielles. Même mes yeux, ça fait deux ans que je dois aller chez l'ophtalmo mais après je n'y suis toujours pas allée par manque de temps » (Anna, jeune femme, 29 ans, M1, sociologie).

Enfin, la phobie, l'automédication et le fait de ne pas savoir qui consulter sont également évoqués par les étudiants (respectivement 4%, 4% et 3% de ceux qui ont renoncé). Certains entretiens viennent confirmer ces aspects :

« Dentiste, j'y vais jamais car j'ai la phobie du dentiste, donc eux... Je sais qu'il faut que j'y aille, mais j'ai vraiment la phobie, je pleure quand j'y vais donc euh... » (Camélia, jeune femme, 23 ans, L2, biologie).

« Après j'ai été voir qu'une seule fois le médecin en deux ans. Non je ne suis pas trop malade et après c'est un peu de l'éducation, moi je me soigne avec de la "propolys", du "ravintsara" ... Non, je suis, je ne suis pas trop malade donc ça va. Et puis, si j'ai des... le seul souci on va dire, c'est des gros coups de stress qui sont pas forcément bons. Mais sinon ça va. Mais c'est vrai le que le médecin non. Non, si vraiment j'ai mal à la tête, je vais

prendre un Doliprane acheté à la pharmacie » (Anna, jeune femme, 29 ans, M1, sociologie).

Un quart des étudiants rennais renoncent donc à des soins, dont près de la moitié pour raison financière. Les femmes, les étudiants décohabitants et les étudiants les plus âgés apparaissent, dans ce cadre, comme des populations plus fragiles. Cependant, l'aspect financier n'est pas la seule raison de ce renoncement. D'autres motifs comme le fait d'attendre que l'état de santé s'améliore de lui-même, le manque de temps, la phobie des médecins ou l'automédication sont également mentionnées.

DES CHOIX DIFFÉRENCIÉS ENTRE DIFFICULTÉS ÉCONOMIQUES ET RÉUSSITE SCOLAIRE QUI S'INSCRIVENT DANS LA TRANSITION À L'ÂGE ADULTE

Un nombre important d'étudiants en situation de vulnérabilité économique vont ajuster leurs ambitions scolaires à leur niveau de vie. Ils vont notamment préférer terminer leurs études rapidement mais avec des conditions de vie plus dégradées et un mode de vie plus ascétique. Il est fréquent que les parents jouent un rôle dans l'ajustement des ambitions. Ainsi Fabien, terminant sa licence professionnelle d'urbanisme, a décidé de travailler à partir de sa deuxième année de licence malgré l'aide de ses parents :

«Parce que c'est toujours la démarche de chercher son autonomie et son indépendance. Et en même temps d'avoir la chance des parents qui peuvent aider. Qui soutiennent. Et... donc... je sentais très vite quand j'allais rater quelque chose, et... donc je ne pouvais pas continuer genre mentir à mes parents et mentir comme si de rien était. Donc... voilà c'était bosser pour même si j'échouais au moins prendre euh prendre des débuts de responsabilité, pour subvenir à ce que j'avais besoin quoi. »

Parfois, les étudiants vont privilégier un cursus long ou une réorientation qui va inscrire la transition vers l'âge adulte dans un calendrier plus tardif. Ces choix n'occultent pas un certain nombre de doutes sur la légitimité des études, mais aussi une distanciation à la norme sociale de la construction d'une famille. Ces situations sont d'ailleurs ressenties différemment. Voici trois cas qui illustrent ces trajectoires. Noémie a arrêté son contrat de thèse en mathématiques pour une licence puis un master en langue, un cursus qui prolonge ses études de six ans. En se comparant avec son frère plus jeune et actif, elle montre que l'âge définit une norme de vie qu'elle enfreint :

« Ils [sa famille] me critiquent beaucoup... toute ma famille a fini ses études, toute ma famille est professionnelle, euh mon petit frère, qui a... 10 ans moins que moi il est ingénieur déjà, et moi je suis encore aux études [rires]. »

Autre exemple, Sarah, en master d'art du spectacle, a du mal à assumer sa formation dans une famille où personne n'a fait d'études supérieures et où ces dernières semblent futiles et coûteuses par rapport à la situation économique de la famille :

« Et puis y en a déjà dans la famille qui m'ont fait la réflexion quand je leur ai dit que j'allais faire encore deux ans de master : "Oh encore deux ans!" Donc je ne sais pas trop comment... comment ça [son possible redoublement] va être pris. » (Sarah, jeune femme, 24 ans, M1, art du spectacle).

En raison de ces reproches, Sarah remet souvent en cause ses études et leur sens. Elle les compare à des études plus courtes et professionnalisantes, comme celles qui forment aux métiers de la petite enfance. L'encouragement à travailler rapidement la pousse à effectuer des calculs avantages/coûts à propos de ses études. Mais le diplôme n'étant pas valorisé, elle le ressent comme un choix perdant et onéreux et culpabilise :

« Du coup ça a été assez dur la première année parce que on me faisait des réflexions "Ah mais tu crois que ta mère elle mange quoi la semaine quand t'es pas là…" Des choses comme ça "Et tu crois qu'ils financent comment tes parents?" » (Sarah, jeune femme, 24 ans, M1, art du spectacle).

Ce doute sur la légitimité mais aussi le sens des études est illustré par Julie, gabonaise en doctorat de littérature, qui remet en question ses choix de poursuites d'études par rapport à son âge et à la possibilité de fonder une famille :

« J'ai, les filles avec lesquelles j'ai grandi et qui ont arrêté les études... bon, y en a quand même qui ont été jusqu'en licence ou bien master, qui travaillent déjà, et tout dernièrement sur... Facebook y a une qui m'a envoyé des photos de son mariage, donc du coup ça m'a quand même choquée. J'avoue. Ça m'a quand même choquée et... je me demande, est-ce que c'est vraiment un bon choix que j'ai fait? Est-ce que j'ai fait un bon choix? Est-ce que il fallait que je fasse une thèse? Est-ce qu'il fallait que j'arrête? Pourquoi je fais, alors que je pouvais être comme les autres, par exemple de se marier? » (Julie, jeune femme, 28 ans, doctorat de littérature).

Quelle acceptation des difficultés économiques?

Les différents travaux sur la base des données quantitatives et qualitatives mobilisées, montrent que les étudiants réagissent différemment face aux difficultés économiques.

Grâce à l'étude des contraintes que les individus rencontrent durant leur formation, aux éléments explicatifs de leur lecture de ces difficultés et des stratégies qu'ils mettent en place pour les contourner, il est possible de dresser une typologie des étudiants précaires. Le but de cette catégorisation est de monter en généralité à partir des expériences individuelles, afin de pouvoir dresser un portrait de deux manières de vivre la précarité. La première sera la précarité ressentie acceptée; la seconde est appelée la précarité ressentie subie.

Dans ce premier modèle, les étudiants ressentent la précarité tout en la considérant comme inhérente à leur statut, voire comme un horizon acceptable. Elle ne constitue pas pour eux une souffrance; elle ne représente pas non plus un frein dans leurs études à leurs yeux. Les personnes dans cette situation ne considèrent pas l'aisance économique comme un but à atteindre; ils vivent avec peu de moyens et déclarent s'en satisfaire. Le soutien de la famille représente la deuxième caractéristique de ce type d'étudiants. Nous remarquons que, même s'ils reçoivent peu d'argent, ils bénéficient du soutien inconditionnel de leur famille. En cas de problème économique, ils sont conscients du fait que leur famille est capable de les épauler non seulement au plan financier mais aussi au plan affectif. Ils s'appellent ou se voient régulièrement. Hercule par exemple nous parle du mode de vie qui lui conviendrait après ses études, citant à un autre moment de l'entretien le livre *Révolutions précaires* du sociologue Patrick Cingolani (2014) comme référence :

- « J'ai pas envie de gagner beaucoup d'argent. C'est même pas que... c'est, c'est même pas que j'y tiens pas, c'est que je pense que je préfère ne pas gagner beaucoup d'argent parce que, parce que je vois ça, voilà, c'est un peu une hantise, c'est un peu un choix de vie hein... de me dire que je peux vivre avec peu de chose et que je veux vivre avec peu de chose pour mettre les priorités autre part, parce que je pense qu'une fois qu'on y prend goût ça reste enfin c'est un peu viscéral.
- Ok. Et juste... quand tu dis vivre avec peu de chose c'est quoi quand même le minimum? Enfin t'as un minimum ou le maximum?
- Un SMIC me suffirait quoi » (Hercule, jeune homme, 22 ans, L2, sociologie).

Contrairement à la précarité acceptée, la précarité subie engendre en général une certaine souffrance chez les étudiants parce qu'elle est alors vécue comme une injustice. Les individus qui composent ce groupe se caractérisent par une absence de soutien, alors qu'ils se jugent légitimes à recevoir ce soutien. C'est le cas des enfants des classes moyennes modestes, pour qui le revenu des parents se situe au seuil de l'éligibilité à la bourse, mais n'est pas suffisant pour financer la totalité des études.

Ce sentiment d'injustice touche aussi les étudiants étrangers à leur arrivée en France. Les étudiants africains en particulier, semblent ressentir un réel mal-être dû au manque de solidarité mécanique dans notre société. Julie, doctorante gabonaise, se sent désarmée face à l'indifférence.

«[...] L'accueil vraiment ici [...] c'est pas ce qu'on attend. Oui et... on est un peu frustré, on est un peu réticent. [...] C'est pas facile d'approcher les gens ici, tu peux dire bonjour mais parfois le bonjour, parfois ça s'arrête seulement au bonjour après... ça coupe quoi. Mais on a besoin des gens... avec qui discuter, on a besoin des gens avec qui parler de l'école, parler des sujets de thèse, parler de tout et de rien. Mais apparemment ces personnes-là, elles sont rares! [...] Donc du coup... je ne sais pas. Je ne sais pas à qui demander. Si déjà juste bonjour ce n'est pas facile. Ce n'est pas de l'argent qu'ils vont te donner quoi. »

Conclusion

Finalement, les étudiants semblent être *de facto* dans une situation fragile, à la fois en raison des risques de précarité qu'ils connaissent en s'autonomisant de la cellule familiale et en raison des contraintes que leur imposent les études. Cette précarité peut affecter l'étudiant sur le long terme, mais aussi l'atteindre sous forme de crises, courtes mais violentes. Les risques à la fois économiques, sociaux et médicaux, peuvent rentrer dans un processus de cumul qui est difficile à stopper pour l'étudiant. L'aide économique de la famille paraît alors être la meilleure protection contre le cumul des risques. Cependant, les étudiants n'agissent pas de manière passive face à cette dynamique de précarisation. Au contraire, ils mettent en place des stratégies autour des soutiens à leur disposition, c'est-à-dire le soutien des proches, le soutien étatique mais aussi le soutien associatif. Quand ces appuis ne sont pas disponibles ou ne répondent pas à leurs besoins, les étudiants recourent alors à leur force de travail.

Au-delà de l'utilisation des ressources, les étudiants dessinent leurs stratégies autour d'un calcul coût/avantage/risque afin de trouver un

équilibre entre leurs conditions de vie présentes, leurs conditions de vie futures (anticipées), leurs aspirations et les ressources à leur disposition. Dans cette perspective, l'étudiant rationnel serait en mesure d'apprécier les avantages et les inconvénients de son action et d'opérer un choix dès lors que le bilan de ce calcul lui paraît supérieur. Toutefois, les étudiants font intervenir dans leur évaluation d'autres arguments que ceux économiques. En effet, ils perçoivent les risques de manière différente suivant leurs expériences passées et leurs valeurs. Ainsi ils sont soumis à la fois à des normes concernant leur âge et la durée de leurs études, mais aussi au rapport qu'entretient leur famille avec la formation supérieure.

Dans cette perspective, si on compare les choix opérés entre les étudiants avant interrompu prématurément leurs études et ceux avant « persisté » malgré des conditions de vie relativement dégradées, on ne peut que conclure que la motivation universitaire des individus est l'élément fondateur de leur stratégie. Suivant le ressenti de leur situation précaire, ils peuvent choisir différents types de renoncement. Certains choisissent des études plus longues en anticipant sur de meilleures conditions de vie future, alors que d'autres préfèrent terminer leurs études rapidement avec des conditions de vie plus favorables mais potentiellement plus dégradées à moyen ou à long terme. La réussite, en tout cas, n'est pas liée dans le discours des étudiants à leur condition de vie. Au contraire, ceux-ci ont un discours de responsabilisation, où les causes de l'échec sont internalisées et relèvent de leurs méthodes de travail plutôt que des contraintes extérieures qui s'imposent à eux. Une telle représentation pourrait expliquer le renoncement aux études de personnes qui pensent que leur échec est de leur responsabilité.

BIBLIOGRAPHIE

Belghith F., Le Corgne S., «Les étudiants, une population inégalement protégée en matière de santé », *OVE Infos*, nº 27, mars 2013.

Cingolani P., *Révolutions précaires. Essai sur l'avenir de l'émancipation*, La Découverte, Paris, 2014.

Cordazzo P., «Les étudiants vulnérables : entre renoncements et travail contraint », in Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, La Documentation française, 2016, pp. 183-193.

Dequiré A.-F., «Le monde des étudiants : entre précarité et souffrance », $Pensée\ plurielle$, n° 14, 2007/1, pp. 95-110.

Després C., Dourgnon P., Fantin R., Jusot F., «Le renoncement aux soins pour raisons financières : une approche économétrique », *Questions d'économie de la santé*, nº 170, novembre 2011.

Duru-Bellat M., L'inflation scolaire, Le Seuil, Paris, 2006.

Froment B., «Les effets du travail salarié en première année universitaire », *Sociologies* [en ligne], 2012, http://sociologies.revue.org/4006.

Gaide C., Les temps de la maternité étudiante. Cycle de vie, temps du quotidien?, mémoire de master en sociologie. Institut d'études politiques. Paris, 2014.

Galland O., Verley É., Vourc'h R., *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, La Documentation française, Paris, 2011.

Giret J.-F., «L'activité rémunérée des étudiants», in Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010, La Documentation française, Paris, 2011.

Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, La Documentation française, 2016.

Grignon C., Les étudiants en difficulté. Pauvreté et précarité, rapport au ministre de l'éducation nationale et de la recherche, Observatoire de la vie étudiante, décembre 2003.

Grignon C., Gruel L., La vie étudiante, Presses universitaires de France, Paris, 1999.

Gruel L., Tiphaine B., «Formes, conditions et effets de l'activité rémunérée », Éducation et formations, n° 67, 2004, pp. 51-60.

Herpin N., Verger D., «La pauvreté une et multiple », Économie et Statistique, n° 308-310, octobre 1997, pp. 3-22.

Lahire B., Millet M., Pardell E., Les manières d'étudier : enquête 1994, La Documentation française, coll. « Cahiers de l'OVE », Paris, 1997.

Le Rhun B., Pollet P., «Diplômes et insertion professionnelle», France Portrait social, INSEE, 2011, pp. 41-50.

Maurin L., Schneider V. (dir.), Rapport sur les inégalités en France, Observatoire des inégalités, juin 2015.

Peugny C., Le déclassement, Grasset, Paris, 2009.

Régnier-Loilier A., « Situation résidentielle des étudiants et retour au foyer parental le week-end : une marche progressive vers l'indépendance », *in* Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, La Documentation française, Paris, 2011.

Van de Velde C., *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*, Presses universitaires de France, 2008.

Verley E., Zilloniz S., «Les conditions de vie des étudiants : fragilités économiques, fragilités studieuses », in Galland O., Verley É., Vourc'h R. (dir.), Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010, La Documentation française, Paris, 2011.

Wresinski J., *Grande pauvreté et précarité économique et sociale*, Journal officiel, Paris, 1987, p. 14.

Postface À la recherche de l'étudiant moyen?

Jean-François Giret, Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), EA7318, université Bourgogne Franche-Comté, président du collège scientifique de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE)

Élise Tenret, Institut de recherche interdisciplinaire en sciences sociales (IRISSO), université Paris Dauphine, chargée de mission études et recherches à l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE)

Peut-on encore se référer à l'étudiant moyen lorsque l'on veut parler des conditions de vie à l'université? Si cette tentative de réduire la vie étudiante à un ou deux profils types a vivement été critiquée par le passé (Grignon, Gruel, 2002), elle reste souvent très prégnante dans le débat public. Le premier mérite de cet ouvrage, réalisé par des membres du groupe de travail sur l'enseignement supérieur (GTES), est de rappeler la pluralité des publics, des conditions de vie et de réussite à l'université. À partir d'une série d'enquêtes menées dans plusieurs universités, les auteurs montrent bien cette diversité de la population étudiante. Leur origine sociale et familiale, leur lieu de résidence, les parcours de formation dans l'enseignement secondaire, les types de filières structurent leurs trajectoires, leur expérience étudiante et leurs chances de réussite. Le titre de l'ouvrage souligne d'ailleurs cette hétérogénéité des publics étudiants et de leur devenir à l'université en mettant au pluriel *les* études, *les* réussites ou *les* galères.

Un autre intérêt de l'ouvrage est de rappeler l'importance des données locales sur les conditions de vie étudiantes. Si, au niveau national, l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) propose depuis 1994 un panorama national des conditions de vie et d'études, qui est d'ailleurs repris au niveau européen dans le cadre du dispositif Eurostudent, les enquêtes développées au sein des établissements d'enseignement supérieur, notamment dans les universités, offrent un précieux éclairage sur la diversité des territoires et des publics étudiants, à un échelon devenu

politiquement plus visible après l'autonomie des universités instaurée par la loi du 10 août 2007 : l'établissement. Les différentes contributions viennent ainsi compléter le dernier ouvrage de l'OVE sur l'enquête Conditions de vie 2013, qui met l'accent sur le poids des inégalités sociales dans la population étudiante (Giret *et al.*, 2016). Si la situation des étudiants ne semble pas s'être aggravée, malgré la crise économique, elle reste préoccupante en raison de la prégnance de ces inégalités. L'accès au logement, aux soins, les modes de transport, les temps réservés au travail personnel ou à des activités salariées, les conditions d'études et d'intégration constituent autant de contraintes qui vont peser sur les parcours et la réussite des étudiants.

Au-delà de ces différents facteurs généraux, l'organisation territoriale de l'enseignement supérieur et les formes de sélection et d'autosélection afférentes structurent également les chances de réussite. Comme le rappelle Séverine Landrier dans son panorama des facteurs de réussite (chapitre 1), effets d'établissement et effets de sites vont se combiner aux autres inégalités pour façonner la réussite de certains et les galères d'autres. Les résultats ne sont cependant pas toujours ceux attendus : Carine Érard, Christine Guégnard et Jake Murdoch (chapitre 2) montrent comment les étudiants dans un site délocalisé peuvent mieux réussir que sur le site principal alors que de nombreux facteurs socio-économiques auraient pu faire supposer une réussite plus faible. Le territoire de vie et d'études apparaît ainsi comme un facteur d'hétérogénéité supplémentaire qui va structurer les parcours à l'université, plus ou moins favorables selon les cas. Cette organisation territoriale des universités dépasse même les frontières nationales. Eva Walker (chapitre 5) souligne comment la vie des étudiants étrangers dans les universités françaises correspond à des réalités diverses. Si les étudiants arrivés en licence et ceux arrivés en master ont des conditions de vie et de réussite très différentes, ceux inscrits dans les formations externalisées par l'université dans les établissements étrangers « font » leur vie étudiante à l'étranger.

L'ouvrage ne se limite cependant pas à poser un regard local sur les conditions de vie à l'université à travers quelques études de cas isolées. En articulant données locales, tant quantitatives que qualitatives, et résultats nationaux, il permet de mieux saisir, au sein de configurations spécifiques, l'enchevêtrement des différents facteurs qui façonnent les conditions de vie et la réussite des étudiants. C'est par exemple le cas du travail étudiant, étudié dans deux des chapitres de l'ouvrage par Valérie Canals (chapitre 3) et Bénédicte Froment (chapitre 4). Cette

mobilisation de données statistiques locales, enrichies par des entretiens qualitatifs, montre l'importance de l'organisation sociale et pédagogique du temps ainsi que la vulnérabilité des étudiants les plus défavorisés socialement et économiquement face au morcellement du temps universitaire, notamment dans certaines filières. L'analyse de la précarité par les histoires de vie des étudiants au sein de deux universités proposée par Xavier Collet, Philippe Cordazzo et Élise Verley (chapitre 6) met en lumière la fragilisation des parcours en insistant notamment sur le ressenti des étudiants.

Cette analyse convaincante qui fait dialoguer échelon local et national ne peut qu'attiser l'intérêt du lecteur – d'autant que l'ouvrage ne prétend pas être exhaustif sur les différents thèmes abordés – et nous permet de suggérer plusieurs pistes de prolongements et d'approfondissement pour les travaux futurs du GTES.

D'un point de vue méthodologique, grâce aux différentes enquêtes qui sont produites régulièrement par les membres du groupe, il pourrait être intéressant d'étudier de manière plus systématique comment une même réalité se décline dans différentes universités, afin de comprendre les déterminants des disparités locales. Si l'on prend l'exemple du travail salarié, les questions sont nombreuses et sans doute déterminantes pour une meilleure connaissance de ce phénomène au niveau national. Il s'agirait ainsi de comprendre si la pratique d'activités rémunérées peut varier entre les établissements en fonction du niveau de ressources des étudiants, en fonction des possibilités d'aménagement des études offertes selon les établissements ou encore en fonction de l'offre présente au sein des villes universitaires afin de saisir, *in fine*, comment ces différents facteurs peuvent influencer leur trajectoire et leur réussite.

D'un point de vue thématique, on ne peut qu'encourager les recherches du GTES en lien avec les travaux menés au CEREQ, à se pencher également sur les liens entre les conditions de vie et d'études, la professionnalisation et l'insertion? Si plusieurs travaux ont pu par exemple montrer que la professionnalisation influe sur l'orientation, la sélection ou les conditions d'apprentissage (Paivandi, 2011; Lemistre, 2015), on peut aussi penser qu'elle contribue à changer la répartition du temps d'études tout au long de l'année scolaire, les lieux de résidence ou même l'intégration dans les établissements. Il pourrait être alors utile de se demander comment la multiplication des stages, la progression de l'alternance, ou l'institutionnalisation des années de césure transforment les rythmes de vie et

le rapport aux études, et questionner leur influence réelle sur l'insertion professionnelle des étudiants.

Ces différentes pistes de recherche stimulantes montrent bien que, pour saisir la diversité des parcours et des conditions de vie des étudiants, à défaut de caractériser l'étudiant moyen, il est important de mobiliser toute une panoplie méthodologique et thématique, qui prenne en compte l'expérience étudiante au sens large (trajectoires, conditions d'étude et conditions d'insertion) tout en raisonnant à différents niveaux (micro – l'individu, méso – l'établissement et le contexte local, et macro – les variables sociales et politiques). À ce titre, en offrant un espace de confrontation entre résultats nationaux et données locales, les travaux du GTES apparaissent particulièrement pertinents et intéressants.

BIBLIOGRAPHIE

Giret J.-F., Van de Velde C., Verley É. (dir.), *Les vies étudiantes. Tendances et inégalités*, La Documentation française, Paris, 2016.

Grignon C., Gruel L., «L'étudiant moyen n'existe pas », *Informations sociales*, nº 99, 2002, pp. 4-13.

Lemistre, P., «La professionnalisation des formations initiales : une solution aux mutations du marché de l'emploi pour les jeunes? » Revue française de pédagogie, n° 3, 2015, pp. 61-72.

Paivandi, S., «La professionnalisation de l'université française : la perspective étudiante », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n° 3, 2011, pp. 167-186.

Liste des principaux sigles ou acronymes utilisés

AES Administration économique et sociale

AGEFIPH Association de gestion du fonds pour l'insertion des personnes handicapées

ALL Arts, lettres, langues

APB Admission post-baccalauréat

APOGEE Application pour l'organisation et la gestion des enseignements et des étudiants

BTS Brevet de technicien supérieur

CDVER Conditions de vie et de santé des étudiants de Rennes
CEREQ Centre d'études et de recherches sur les qualifications

CEVAP Cellule Évaluation et aide au pilotage

CNOUS Centre national des œuvres universitaires et scolaires

CPGE Classe préparatoire aux grandes écoles

CROUS Centre régional des œuvres universitaires et scolaires

DEG Droit, économie, gestion

DEPP Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DEUG Diplôme d'études universitaires générales

DGESIP Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle

DUT Diplôme universitaire de technologie

DVE Direction de la vie étudiante

FNAU Fonds national d'aide d'urgence aux étudiants

GEMASS Groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne

GTES Groupe de travail sur l'enseignement supérieur

IGAENR Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale

et de la recherche

INJEP Institut national de la jeunesse et de l'éducation populaire

INRP Institut national de la recherche pédagogique

IREDU Institut de recherche sur l'éducation

IRISSO Institut de recherche interdisciplinaire en sciences sociales

IUT Institut universitaire de technologie
LEA Langues étrangères appliquées
LMD Licence, master, doctorat

MENESR Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur

et de la recherche

OFIPE Observatoire des formations et de l'insertion professionnelle
ORESIPE Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion

professionnelle des étudiants

OSIPE Observatoire du suivi et de l'insertion professionnelle des étudiants

OVE Observatoire national de la vie étudiante
PACES Première année commune aux études de santé
PCS Professions et catégories socioprofessionnelles

PRL Plan réussite en licence

UMR SAGE Unité mixte de recherche Sociétés, acteurs, gouvernement en Europe

SHS Sciences humaines et sociales
ST Sciences et technologies

STAPS Sciences et techniques des activités physiques et sportives

STS Section de technicien supérieur
UFR Unité de formation et de recherche

UNESCO Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture

UPVM3 Université Paul-Valéry Montpellier 3 UT1 Université Toulouse 1 Capitole

Phénomène en expansion, les galères des étudiant-e-s interpellent la société et posent la question de leur impact sur le déroulement des études. Que sait-on aujourd'hui des conditions de la réussite des étudiant-e-s? De l'influence des rythmes universitaires, des ressources financières, des modalités de décohabitation, de l'effet d'un site délocalisé ou encore des conséquences d'une activité salariée étudiante?

Ce livre permet de mieux saisir l'enchevêtrement des différents facteurs qui façonnent les modalités de vie et de succès des jeunes à l'université. Il met en lumière une vulnérabilité aux formes multiples ainsi que la pluralité des publics, y compris parmi les étudiants étrangers. Et ceci, en croisant des données locales originales de différentes universités (Dijon, Montpellier, Rennes, Strasbourg, Toulouse ou Tours) et des résultats nationaux. Ces analyses quantitatives et qualitatives apportent enfin un éclairage précieux sur les perceptions des étudiants, illustré par de nombreux témoignages.

Réalisé par des chercheur-e-s et des représentant-e-s des observatoires de la vie étudiante ou emploi-formation au sein d'un groupe de travail porté par le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ), cet ouvrage s'adresse à tous les acteurs et tous les établissements universitaires, dans la mesure où les conditions de vie pourraient constituer un levier intéressant pour améliorer l'égalité des chances et la réussite de leurs étudiant-e-s.

Séverine LANDRIER est responsable de l'animation scientifique de l'Observatoire régional emploi-formation de la région PACA à Marseille. Philippe CORDAZZO est responsable scientifique de l'Observatoire régional de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle des étudiants, membre de l'UMR-SAGE, à Strasbourg. Christine GUÉGNARD est ingénieure d'études à l'Institut de recherche sur l'éducation, centre associé au CEREQ, à Dijon.

Avec les contributions de : Valérie CANALS, Xavier COLLET, Philippe CORDAZZO, Carine ÉRARD, Bénédicte FROMENT, Jean-François GIRET, Christine GUÉGNARD, Séverine LANDRIER, Jake MURDOCH, Thibaut de SAINT POL, Élise TENRET, Élise VERLEY et Eva WALKER.

Diffusion
Direction de l'information
légale et administrative
La documentation Française
Tél.: 01 40 15 70 10
www.ladocumentationfrancaise.fr

Prix : 13 € ISBN 978-2-11-145150-6 DF 5HC44210

Imprimé en France





