



HAL
open science

L'intégration sociale étudiante. Un processus au cœur des parcours universitaires ?

Julien Berthaud

► **To cite this version:**

Julien Berthaud. L'intégration sociale étudiante. Un processus au cœur des parcours universitaires ?. Agora débats/jeunesses, 2019, 81 (81), pp.7-26. 10.3917/agora.081.0007 . halshs-02020847

HAL Id: halshs-02020847

<https://shs.hal.science/halshs-02020847>

Submitted on 15 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'intégration sociale étudiante : un processus au cœur des parcours universitaires ?

Julien Berthaud

Paru dans Agora débats/jeunesses, 2019/1 (N° 81), p. 7-26.

DOI : 10.3917/agora.081.0007

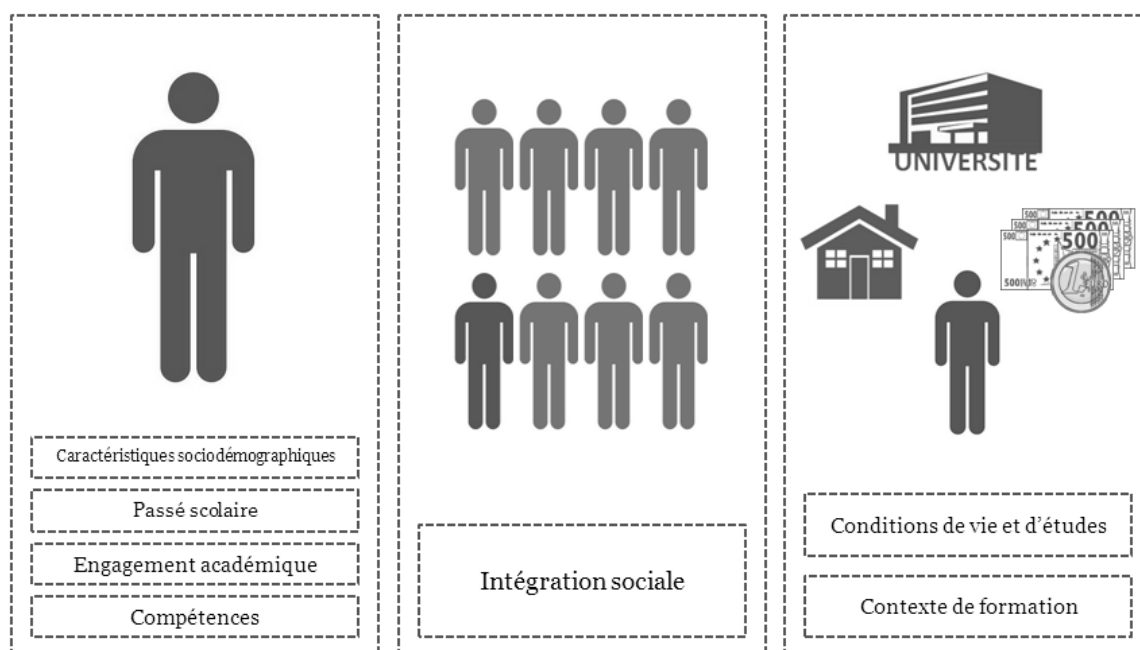
Les déterminants de la réussite des étudiants

En France, l'intérêt pour les parcours étudiants à l'université alimente la recherche en éducation depuis des décennies, principalement à la suite des différentes vagues de démocratisation et de massification qui ont mis en exergue l'hétérogénéité grandissante du public accueilli et l'échec important d'une partie des étudiants, notamment en première année de premier cycle (Beaud, 2002 ; Fouquet, 2013). De la lutte contre l'échec des étudiants à la promotion de leur réussite, une longue tradition de recherches s'est ainsi attachée à identifier les facteurs et les variables permettant d'expliquer les différences et les inégalités de parcours à l'université. Il en ressort que ces déterminants peuvent être globalement catégorisés en deux grandes familles (Duguet *et al.*, 2016).

Une part de ces déterminants renvoie à des facteurs individuels tels que les caractéristiques sociodémographiques, le passé scolaire, l'engagement de l'étudiant, ainsi que ses compétences, qu'il s'agisse des capacités cognitives, mais aussi sociales ou non académiques telles que l'adaptabilité, le goût de l'effort ou la confiance en soi (Giret, Morlaix, 2016). Une autre part renvoie aux facteurs contextuels, c'est-à-dire au contexte dans lequel l'étudiant est placé durant ses études, que ce soit au sein de l'établissement au travers des facteurs institutionnels, ou en dehors de l'établissement, ce qui renvoie aux conditions de vie et d'études.

Moins considérée dans les recherches françaises, mais apparaissant centrale dans d'autres contextes, une autre catégorie concerne les facteurs relationnels ou interpersonnels, autrement dit ceux ayant trait au groupe de pairs et aux interactions entre étudiants, essentiellement appréhendée à travers le prisme de l'intégration sociale. L'intégration sociale a fait l'objet d'un intérêt particulier dans les travaux nord-américains amorcés par Vincent Tinto (1975) dans les années 1970, repris et prolongés par de nombreux chercheurs et plus récemment développés en Belgique dans les travaux de Sandrine Neuville *et al.* (2013). Dans ce champ théorique, l'intégration sociale est vue comme un facteur de régulation des engagements des étudiants : ceux qui sont satisfaits des interactions et de leur intégration sociales au sein du groupe étudiant maintiennent leur investissement et persistent davantage dans leurs études.

Figure 1. Les déterminants de la réussite des étudiants



Du côté français, ce facteur n'est pas pris en considération dans les travaux empiriques portant sur les déterminants de la réussite universitaire, mais son poids est néanmoins mis en avant comme étant constitutif du métier d'étudiant (Alava, 1999). En effet, le passage d'un niveau du système éducatif à l'autre peut représenter un nouveau palier de socialisation, du fait des modifications qu'il peut engendrer sur l'environnement social des élèves (Khellil, 2005). En réponse aux ruptures émanant de la transition entre le secondaire et l'université, le métier d'étudiant suggère en effet l'acquisition d'une posture intellectuelle d'une part, mais aussi l'affiliation sociale au groupe étudiant d'autre part. Plus largement, il s'agit pour l'étudiant de s'adapter à son nouvel environnement, ce qui implique d'acquérir la culture universitaire, mais aussi d'intégrer le groupe étudiant afin de s'y redéfinir socialement.

La socialisation des étudiants constitue dès lors une préoccupation et un enjeu, y compris dans le contexte français, en témoigne la mise en place des semaines d'accueil, du tutorat de rentrée, des journées d'intégration, par exemple – les enquêtes de l'Observatoire national de la vie étudiante (OVE) révèlent régulièrement qu'un quart des étudiants souffrent de solitude (Belghith, Ferry, 2015). Pour autant, l'étude empirique de l'intégration sociale comme déterminant de la réussite à l'université constitue un vide scientifique, y compris en considérant les travaux nord-américains ou belges qui l'ont essentiellement mobilisée pour justifier d'une plus forte persévérance des étudiants dans leur parcours académique (Neuville *et al.*, 2013). Une telle étude constitue ainsi l'un des objectifs de cette

recherche¹. Mais en amont, il convient de définir clairement cette notion d'intégration sociale, qui ne fait pas *consensus* dans la littérature scientifique.

L'intégration sociale étudiante : un concept multidimensionnel

Dans les travaux précurseurs de Tinto (1975), l'intégration sociale est uniquement envisagée sous l'angle de la perception subjective : il s'agit de la satisfaction de l'étudiant vis-à-vis des interactions sociales avec les pairs. Cette dimension, prédominante dans la littérature, renvoie tout autant à la perception d'un soutien apporté par les pairs qu'au sentiment d'être intégré au groupe étudiant : autrement dit, l'étudiant juge de la qualité du réseau auquel il appartient. Cependant, ces travaux omettent généralement de mesurer directement les comportements sociaux (Berger, Milem, 1999). D'autres travaux, comme ceux d'Ernest Pascarella par exemple, mettent plutôt l'accent sur l'implication dans les interactions avec les autres étudiants, ce qui peut renvoyer à l'étendue du réseau, au temps consacré à la participation à des activités, voire au nombre de relations amicales créées (Terenzini, Pascarella, 1978 ; Chapman, Pascarella, 1983). Cette implication s'appréhende toutefois principalement à travers la nature et la fréquence des interactions sociales. Cette dimension retranscrit ainsi les comportements adoptés à l'intérieur du réseau étudiant. En outre, une autre dimension à considérer, relative à la nature du réseau étudiant constitué, renseigne les ressources sociales disponibles pour l'étudiant (Vaux *et al.*, 1986) : en effet, le réseau structure et détermine en partie les comportements adoptés dans le groupe et donc la qualité perçue qui en résulte.

Dès lors, l'intégration sociale des étudiants comporte à la fois des aspects qualitatifs et des aspects quantitatifs, certains accordant plus de crédit aux premiers qu'aux seconds (Mamiseishvili, 2012), mais la focalisation sur les uns ou sur les autres est généralement pointée comme une limite (Schmitz *et al.*, 2010). Si l'intégration sociale renvoie aux mécanismes par lesquels la socialisation s'opère, alors les comportements adoptés en font éminemment partie. Et si le processus n'est finalisé que lorsque l'individu se sent intégré, alors la perception et la satisfaction ne peuvent être ignorées. Ainsi, à partir des différentes opérationnalisations mobilisées dans les travaux susmentionnés et en s'inspirant d'autres notions sémantiquement proches comme le sentiment d'appartenance (Guilbert, 2005) ou le soutien social (Beauregard, Dumont, 1996), nous définissons l'intégration sociale étudiante comme un concept multidimensionnel qui permet de retranscrire les différents aspects de la socialisation des étudiants. Nous reprenons à ce titre la conception tridimensionnelle du soutien social opérée par Caroline Ruiller (2007) qui définit le concept comme étant la somme des dimensions structurale, fonctionnelle et subjective, et l'appliquons au concept d'intégration sociale étudiante.

La dimension structurale renvoie donc aux ressources sociales disponibles qu'il convient de prendre en compte. Cela revient à s'interroger quant au nombre d'étudiants qui composent le réseau, aux

¹ Cet article est issu d'une thèse de doctorat en sciences de l'éducation et s'appuie sur les principaux éléments théoriques, méthodologiques et empiriques qui ont participé à son élaboration.

caractéristiques sociodémographiques de ces étudiants, à savoir le genre, l'âge, mais aussi leur niveau d'études qui renseigne un statut universitaire, et à leur origine, ces différents indicateurs permettant ainsi de caractériser la nature du réseau social constitué.

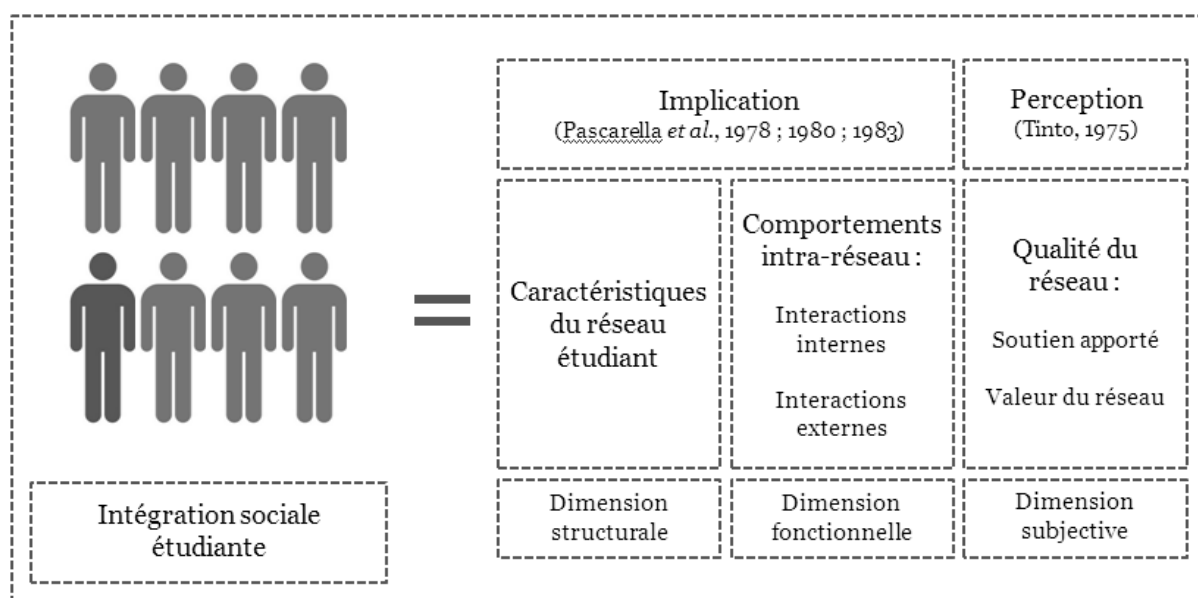
Concernant la dimension fonctionnelle, retenons que la socialisation des étudiants passe autant par des activités internes à l'université que par des activités externes. Il s'agit dès lors de distinguer parmi ces comportements intragroupe les interactions internes des interactions externes, les premières renvoyant aux relations de travail entre étudiants (comme discuter des cours, réviser les cours ensemble, etc.), qui peuvent représenter une aide pour les études soit un aspect important de la qualité assignée au réseau (Neuville *et al.*, 2013), les secondes renvoyant aux activités extracurriculaires entre étudiants (telles que les loisirs, la culture, le sport, etc.), sans rapport direct avec les études et pouvant remplir le rôle de développement personnel et social.

Concernant enfin la dimension subjective, il apparaît tout d'abord pertinent de prendre en compte le soutien social apporté par le réseau afin d'évaluer si les relations à l'intérieur de celui-ci peuvent être identifiées comme ayant une valeur pour l'individu. Cette méthodologie est similaire à celle utilisée par Caroline Sénécal *et al.* (1992) dans leur échelle de la qualité des relations interpersonnelles, qui vise à évaluer si les relations participent au bien-être de l'individu, ce soutien pouvant être de différents types : actif, matériel, rétroactif et socioaffectif.

Conformément aux différentes méthodologies employées, la qualité du réseau perçue par l'étudiant doit également être évaluée grâce à la valeur que l'étudiant lui accorde, à savoir l'existence de liens amicaux (Berger, Milem, 1999), la perception d'une aide pour les études (Mannan, 2001), le développement personnel et social (Pascarella, Terenzini, 1980), ainsi que le sentiment d'être intégré à la population étudiante (Larose *et al.*, 1996), qui exprime le fait de se sentir à sa place et de faire partie intégrante d'un groupe (Guilbert, 2005) et qui atteste un niveau de satisfaction indissociable du concept d'intégration sociale.

Nous définissons ainsi l'intégration sociale étudiante comme un processus de socialisation au milieu universitaire, reposant sur les interactions sociales, mêlant des aspects quantitatifs (l'implication) et qualitatifs (la perception), se rapportant au groupe de pairs (les autres étudiants) et comprenant trois dimensions (structurale, fonctionnelle et subjective).

Figure 2. Le concept multidimensionnel de l'intégration sociale étudiante



Les sources et conditions de la sociabilité étudiante

Si notre intérêt réside dans les effets pouvant être imputés à l'intégration sociale, les enjeux de la socialisation étudiante conduisent également à s'interroger, en amont, sur les facteurs qui la déterminent, la permettent ou la répriment. Ces derniers transparaissent dans les travaux, y compris français, qui ont cherché à renseigner les modalités de l'expérience étudiante. La multiplicité des expériences et des identités étudiantes peut dès lors être mise en relation avec des différences en termes d'intégration sociale. Plus précisément, les recherches tendent à retranscrire des besoins, des ressources, des opportunités et des contraintes variables en matière de sociabilité étudiante. La socialisation des étudiants émane tout d'abord du partage d'une condition commune, la condition étudiante. Comme le souligne Michel Bonnet (1997, p. 70), « l'essence sociale de la pratique du groupe étudiant est d'être une pratique transitionnelle ». Aussi les études peuvent-elles constituer un sas, un passage entre deux modes de vie (Erlich, 1998). Cependant, inégalement situés le long de ce processus, les étudiants mobilisent le réseau étudiant et les interactions sociales à des degrés différents. Évolutive en fonction de l'âge des étudiants, de leur situation dans le cycle de vie et/ou dans le cycle de formation ainsi que de leur rapport aux études, l'intégration sociale étudiante apparaît comme un moyen mis au service des transitions, scolaire, sociale et identitaire, auxquelles les étudiants sont confrontés. À ce titre, plus les étudiants sont âgés et moins la mobilisation du réseau étudiant est forte (Cicchelli, Erlich, 2000).

Par ailleurs, la nature du réseau étudiant constitué, le nombre et le type d'activités partagées, de même que la propension à rechercher le lien social ou l'entraide au sein de la population étudiante diffèrent selon des facteurs individuels tels que le genre, l'âge ou la nationalité des étudiants. Par exemple, les

filles et les étudiants les plus jeunes s'investissent davantage dans les interactions sociales (Erlich, 1998). De même, selon leurs projets et leurs raisons d'étudier qui peuvent être multiples (Paivandi, 2015), les étudiants n'attribuent pas la même importance et le même rôle au groupe de pairs (Boyer, 2000). Le sens donné aux études définit par exemple les comportements de travail de même que les relations avec les autres étudiants, qui peuvent être vus soit comme des collègues de travail, soit comme un facteur de développement intellectuel et personnel. Mais encore, un autre projet consiste pour certains étudiants à bénéficier d'un statut social offrant la liberté de « profiter de la jeunesse » (Beaud, Pialoux, 2001) et repoussant l'échéance professionnelle, certains étudiants ne s'inscrivent qu'en vue de bénéficier de ce statut et de ses avantages. Dans ce cas, le réseau étudiant participe le plus souvent d'une sociabilité juvénile, en étant principalement mobilisé pour sortir et « faire la fête » (Galland, 1995). Il apparaît ainsi qu'en fonction de leurs besoins, qui découlent de facteurs individuels et contextuels, les étudiants définissent des buts sociaux ou des attentes sociales (Schmitz, Frenay, 2013) qui à leur tour vont définir leurs comportements sociaux, autrement dit, leur degré d'investissement dans la sociabilité étudiante, en vue d'atteindre certains objectifs et d'obtenir certains résultats.

Ajoutons que les travaux appartenant au champ de la psychologie (Gendron, 2007) révèlent que certaines capacités relatives à la communication, à la collaboration, à l'initiative, à l'autonomie ou encore à la gestion des émotions (c'est-à-dire des compétences sociales), constituent une condition *sine qua non* à toute intégration sociale d'une part, mais qu'elles agissent en faveur de relations et de réseaux socialement utiles d'autre part, ce qui renvoie finalement, dans notre cas, à l'intégration sociale telle que définie plus tôt : un moyen mis au service de besoins particuliers ou encore un recours face à des situations difficiles permettant l'ajustement émotionnel, l'entraide et le soutien. Un tel capital n'est cependant pas également constitué d'un individu à l'autre.

La sociabilité étudiante semble varier également selon le mode de vie de l'étudiant : l'intérêt d'intégrer la population étudiante peut être moins fort par exemple pour l'étudiant vivant au domicile familial ou dans sa ville d'origine que pour celui qui vit en cité universitaire dans une autre ville que la sienne (Erlich, 1998). Ajoutons que le temps et les moyens pouvant être alloués aux interactions sociales diffèrent sensiblement entre l'étudiant pris en charge ou qui dispose de ressources financières importantes et l'étudiant indépendant contraint d'occuper un emploi salarié (Cicchelli, Erlich, 2000). Concernant le contexte de formation, les établissements, les filières et les modalités pédagogiques qu'elles impliquent peuvent offrir un cadre plus ou moins propice à la socialisation des étudiants ; celui-ci apparaît d'ailleurs moins favorable au sein des grandes promotions étudiantes qui caractérisent souvent les filières générales de premier cycle universitaire (Jellab, 2011).

Méthodologie

De ce cadre théorique émergent deux grandes questions de recherche qui structurent la partie empirique de notre travail et en constituent toute l'originalité. La première question porte ainsi sur les déterminants de l'intégration sociale étudiante en licence. Si la littérature ouvre un certain nombre de pistes pour répondre à cette question, à notre connaissance, aucune étude de grande ampleur n'a cherché à évaluer empiriquement l'effet simultané des différents facteurs individuels et contextuels sur l'ensemble des dimensions de l'intégration sociale des étudiants de premier cycle. La deuxième question interroge quant à elle les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite en licence. Puisque ce type de facteur n'est pas pris en compte dans les travaux sur la réussite à l'université en France et qu'il est essentiellement mobilisé à l'étranger dans sa dimension subjective et pour expliquer la persévérance des étudiants, il est dès lors intéressant de le solliciter dans un contexte français, afin d'en étudier l'effet sur la réussite effective (c'est-à-dire en termes d'admission et de notes), et en considérant son caractère multidimensionnel.

Afin de satisfaire ces objectifs et de confronter notre modèle théorique à des éléments empiriques, nous avons choisi de mener une enquête auprès des étudiants de premier cycle universitaire général, puisque c'est dans ces filières, qui accueillent la masse des effectifs de l'enseignement supérieur (MENESR, 2016), que semblent se cumuler les difficultés liées à l'intégration, mais aussi à la réussite (Alava, 1999 ; Fouquet, 2013). La population ciblée par l'enquête était ainsi constituée de l'ensemble des étudiants des filières de licence générale inscrits en présentiel dans une université française. Les données utilisées dans ce travail sont issues de deux sources. Une large part provient des fichiers administratifs de l'université et des fiches filières des formations qui ont permis de renseigner les caractéristiques sociodémographiques², le passé scolaire³, et le contexte de formation⁴ ainsi que les résultats d'admission et les notes finales obtenus par les étudiants à l'issue de chaque série d'examens. Précisons sur ce point que nous mobilisons une mesure institutionnelle de la réussite académique selon laquelle par réussite est entendu le fait d'être admis aux examens, par persévérance le fait d'être présent (ou non défaillant) aux examens et par performances les notes obtenues. Toutes les autres données⁵ ont quant à elles été collectées par le biais d'un questionnaire en ligne⁶, qui mobilise et/ou s'inspire d'outils de mesure existants. Concernant les compétences transversales, une grille d'évaluation a été élaborée à partir du référentiel des compétences comportementales Passeport avenir

² Le genre, l'âge, la nationalité et la catégorie socioprofessionnelle des parents.

³ Le type de baccalauréat, la mention obtenue au baccalauréat et le retard scolaire.

⁴ Le niveau d'études, le domaine disciplinaire, l'effectif étudiant, le nombre d'heures de formation et le type de cours dispensés.

⁵ Les conditions de vie et d'études (bourse, mode d'hébergement, activité salariée et budget personnel) et l'engagement académique en termes de buts (motifs d'inscription et projet professionnel) et d'investissements (assiduité, manières d'étudier et temps de travail personnel).

⁶ Afin d'accéder au questionnaire, les répondants devaient renseigner leur numéro d'étudiant ce qui a permis l'appariement des données du questionnaire avec les données administratives.

(2011) au sein duquel ont été retenues une dizaine de compétences⁷ retranscrivant le mieux l'idée de transversalité entre différents contextes et correspondant aux compétences relevées dans la littérature comme étant liées à l'intégration sociale et/ou à la réussite étudiante.

Concernant l'intégration sociale étudiante, les questions ont été élaborées à partir d'items utilisés dans la littérature (Chapman, Pascarella, 1983 ; Schmitz, Frenay, 2013) ou encore de l'*Inventory of Socially Supportive Behaviors* de Manuel Barrera *et al.* (1981) pour la mesure du soutien apporté. La dimension structurale est abordée à partir d'indicateurs relatifs à la fréquence des contacts avec le réseau étudiant en dehors du temps passé en cours, au genre des membres de ce réseau, à leur âge, à leur niveau d'études ainsi qu'à leur origine c'est-à-dire le contexte dans lequel le répondant les a rencontrés. Concernant la dimension fonctionnelle, deux indicateurs globaux renseignent la nature et la fréquence des interactions internes (travail en groupe, échanges de cours, conversations ayant pour sujet les études ou l'université, etc.) et des interactions externes (activités sportives et culturelles, soirées et sorties, etc.). La dimension subjective, enfin, réunit également deux indicateurs : la valeur du réseau (liens amicaux, entraide étudiante, développement personnel/social et sentiment d'intégration) et le soutien apporté. Précisons que les différentes dimensions ont donné lieu à différents types de mesure autorisant différents types d'analyse. La dimension structurale renseigne les caractéristiques du réseau étudiant, c'est-à-dire des indicateurs qualitatifs auxquels aucune pondération ne peut être imputée. À l'inverse, les dimensions fonctionnelle et subjective qui renseignent les interactions et la qualité perçue du réseau ont été mesurées à partir d'items associés à des échelles de congruence ou de fréquence, permettant la construction de quatre scores correspondant aux interactions internes, aux interactions externes, au soutien apporté et à la valeur du réseau.

La diffusion de l'enquête, réalisée en fin de premier semestre, mais avant la première série d'examen, a finalement permis de collecter les données de 1 365 étudiants (soit un taux de réponse de 15 %), données représentatives de l'ensemble des inscrits ciblés par l'enquête au regard de la diversité des domaines disciplinaires. En termes de répartition, notre échantillon se compose aux deux tiers de femmes et à 97 % d'étudiants de nationalité française. Plus de 40 % des étudiants de notre échantillon sont inscrits en première année de licence, alors que près de 32 % d'entre eux sont inscrits en deuxième année et qu'un large quart est constitué d'étudiants de troisième année. En ce qui concerne le domaine disciplinaire, notre échantillon pour les trois quarts se répartit équitablement entre les domaines « droit, économie, gestion », « sciences » et « sciences humaines et sociales » ; le dernier quart renvoie quant à lui aux domaines « lettres, langues, sciences du langage » (près de 18 %) et sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS) [près de 8 %].

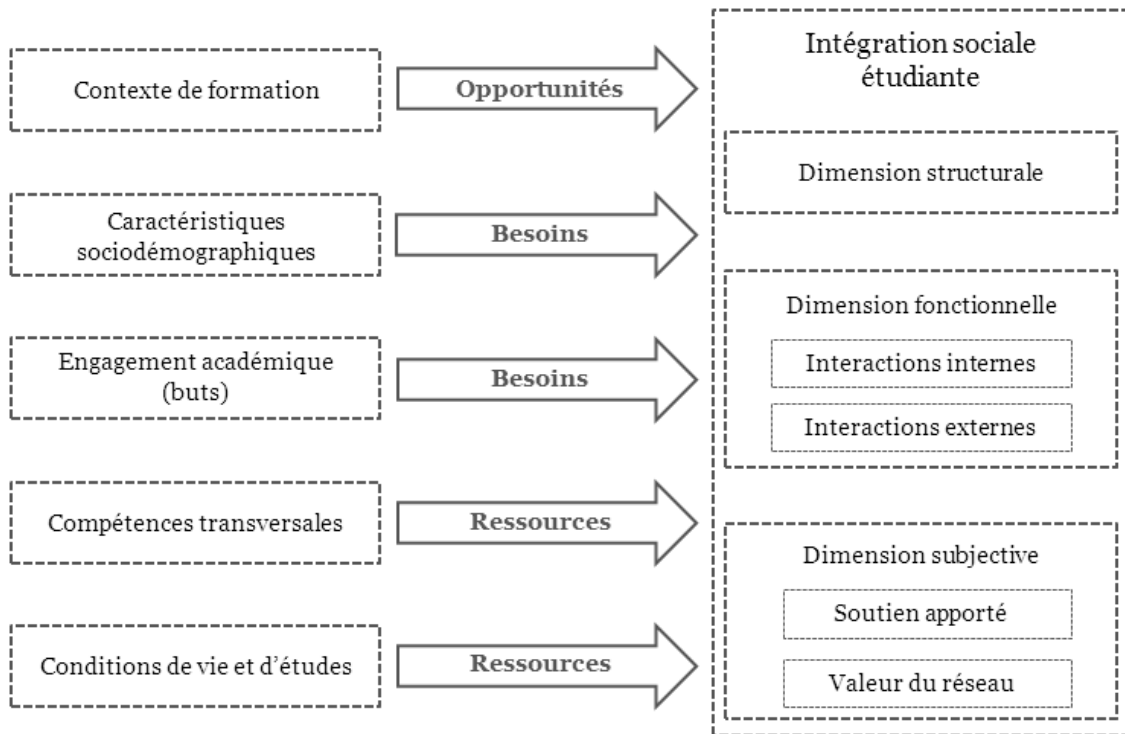
Résultats

⁷ Adaptabilité ; apprentissage continu ; communication ; créativité ; gestion du stress ; initiative ; prise de décision ; raisonnement analytique ; sentiment d'efficacité ; souci d'obtenir des résultats et travail d'équipe.

Notons tout d'abord que, de manière générale, les activités studieuses partagées au sein des réseaux étudiants sont légion chez nos répondants, confirmant qu'il s'agit bien là d'une dimension essentielle de l'activité studieuse à l'université, constitutive du métier d'étudiant. À l'inverse, les interactions externes apparaissent, de manière générale, moins fréquentes. Le soutien apporté par les pairs renvoie davantage à du soutien socioaffectif ou rétroactif qu'à du soutien matériel ou actif (aide directe dans la réalisation d'une tâche). Enfin, les répondants émettent un avis plutôt positif, si ce n'est très positif, sur leur intégration sociale au sein de la population étudiante, attribuant en ce sens une valeur importante à leur réseau.

La mobilisation de modélisations linéaires confirme ensuite la plupart des éléments relevés dans la littérature. Toutes dimensions confondues, les analyses confirment que l'intégration sociale étudiante subit l'influence significative ($p < 0,05$) de nombreux facteurs. En premier lieu, le contexte de formation définit les opportunités offertes aux étudiants pour s'intégrer socialement, des différences importantes apparaissant selon le type de formation au travers du niveau d'études, du domaine disciplinaire et de l'effectif de la formation : les effectifs de deuxième et troisième années et de certaines filières favorisent par exemple l'implication dans la sociabilité étudiante et en améliorent la perception. Des besoins différents en matière de sociabilité étudiante s'expriment ensuite en fonction de caractéristiques sociodémographiques, notamment l'âge et le genre : le besoin apparaît plus fort chez les plus jeunes ainsi que chez les filles. Selon les buts poursuivis par les étudiants au travers de leurs études, qui s'expriment dans les motifs d'inscription qu'ils déclarent, les besoins diffèrent également : si d'un côté la poursuite de buts sociaux favorise l'intégration de manière générale, s'inscrire à l'université pour des motifs vocationnels ou disciplinaires favorise également les interactions studieuses et à ce titre une plus grande valeur attribuée au réseau. Les compétences transversales constituent quant à elles des ressources mobilisées par les étudiants pour assurer leur intégration, et parmi elles, on relève l'effet important associé aux capacités renvoyant à la collaboration et à la gestion du stress, et dans une moindre mesure à la créativité, au goût d'apprendre et à l'autonomie. On relève assez peu d'effets émanant des conditions de vie et d'études à ceci près que la prise d'indépendance et un budget personnel plus élevé constituent des ressources pouvant être investies dans les interactions sociales, notamment externes. Précisons enfin qu'au sein des modèles, l'intégration sociale étudiante, dans ses dimensions fonctionnelle et subjective, est expliquée à hauteur de 11 à 15 % par les facteurs introduits ce qui suggère l'influence d'autres variables, non identifiées au travers de la littérature.

Figure 3. Les déterminants de l'intégration sociale étudiante en licence



La mobilisation des méthodes d'analyse factorielle et de classification⁸ nous a ensuite permis de dégager quatre profils distincts autour de l'intégration sociale étudiante. Pour ce faire, nous avons retenu les indicateurs apparus fortement liés à l'intégration sociale étudiante dans le cadre des analyses statistiques inférentielles précédentes⁹. La première étape, l'analyse factorielle, permet d'identifier des facteurs (ou dimensions) révélant les associations entre les différentes variables et de retenir celles qui expliquent le mieux la variance des observations. Les coordonnées des individus dans le plan factoriel issu du croisement entre ces dimensions sont ensuite mobilisées afin de réaliser une classification ascendante hiérarchique (méthode de Wald) qui vise la création de sous-groupes homogènes appelés classes. L'analyse de la chaîne d'agrégation issue de la classification nous a conduit à retenir un découpage en quatre classes. Trois des quatre groupes présentent des effectifs semblables (représentant de 28 à 29 % de l'échantillon) et le quatrième apparaît plus restreint (15 % de l'échantillon). Ces quatre profils se caractérisent comme suit :

- Le premier profil (28 %) réunit des étudiants présentant une forte intégration sociale (le score moyen est le plus élevé pour trois des quatre scores), particulièrement en ce qui concerne les interactions internes et la valeur du réseau, et la plus forte mixité au sein de leur réseau étudiant, notamment en termes de niveau d'études et d'âge. Ce groupe se distingue ensuite par des scores moyens plus élevés pour presque toutes les compétences, ce qui semble aller de pair

⁸ Analyse factorielle des correspondances multiples et classification ascendante hiérarchique.

⁹ Tests d'association (chi-deux et corrélation de Pearson) et de comparaison (Student), et modélisations linéaires multiples.

avec une plus forte indépendance : ils sont parmi les plus âgés, disposent plus souvent d'un logement indépendant et exercent plus souvent une activité salariée sans que celle-ci soit indispensable pour la plupart d'entre eux. Enfin, ce groupe réunit davantage de garçons et d'étudiants inscrits dans des formations de troisième année, plus souvent à petits effectifs.

- Le deuxième profil (29 %) se caractérise à l'inverse par une faible intégration sociale étudiante, avec les scores moyens les plus faibles, une fréquentation du réseau largement inférieure et une majorité d'étudiants se situant dans les quartiles inférieurs. Ce deuxième groupe réunit également une plus forte part d'étudiants âgés associée à la plus forte propension d'étudiants entièrement autonomes (ils disposent d'un logement indépendant et exercent une activité rémunérée qu'ils jugent indispensable). On y retrouve en outre davantage de redoublants et d'étudiants issus de milieux sociaux défavorisés. Enfin, ces étudiants poursuivent bien moins que les autres des buts sociaux à travers leurs études (et dans une moindre mesure des buts vocationnels et disciplinaires) et présentent en moyenne les scores les plus faibles pour six compétences, notamment le travail d'équipe et la gestion du stress.
- Le troisième profil (15 %) est celui qui réunit le moins d'étudiants. Il se caractérise, comme le premier, par une forte intégration sociale, notamment en termes de fréquentation du réseau étudiant et de soutien apporté (le score moyen est supérieur de trois points à la moyenne et la part présente dans le quatrième quartile est presque deux fois supérieure). Ces étudiants se situent également dans la moyenne haute pour les autres scores et se distinguent en outre par un réseau plus fortement issu de la scolarité antérieure, ce qui s'explique en partie par la forte proportion d'étudiants de deuxième année. L'autre caractéristique de ce groupe est qu'il est constitué à 90 % de filles – ce qui va de pair avec la sollicitation du réseau étudiant et la poursuite de buts sociaux légèrement plus fréquentes – et pour près de la moitié d'étudiants inscrits en lettres, langues sciences du langage, ce qui renvoie à cette importante féminisation. En outre, il s'agit d'étudiants plutôt jeunes, plus souvent issus de milieux favorisés, et un tiers d'entre eux réside au logement familial.
- Le quatrième et dernier profil (28 %) se caractérise par une sociabilité moyenne, comparable ou inférieure aux premier et au troisième profils, avec toutefois une prédominance des interactions externes qui s'accorde assez bien avec les autres caractéristiques de ces étudiants. En effet, il s'agit du groupe réunissant le plus d'étudiants de première année, issus du quartile inférieur en termes d'âge. Ils sont également plus souvent inscrits dans le domaine droit, économie et gestion et, de ce fait, dans des formations à effectifs importants. De même, ils poursuivent davantage de buts sociaux et sont aussi les plus nombreux à s'être inscrits par défaut. Enfin, et cela va avec leur jeune âge, ils sont bien moins indépendants, résident

souvent au logement familial ou en résidence universitaire, travaillent moins que les autres, mais sont plus souvent boursiers.

Tableau 1. Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante

	Groupes				Ensemble
	1	2	3	4	
Intégration sociale étudiante : dimension structurale					
Réseau mixte en genre	93,2 %	65,8 %	90,2 %	89,7 %	83,8 %
Réseau mixte en âge	48,2 %	39,4 %	23,4 %	31,3 %	37,2 %
Réseau mixte en niveau d'études	64,9 %	40,5 %	44,9 %	46,3 %	49,6 %
Réseau issu de la formation actuelle	88,7 %	82,9 %	89,3 %	80,8 %	84,9 %
Réseau issu de la scolarité antérieure	73,3 %	39,2 %	86,3 %	79,7 %	67,1 %
Fréquentation du réseau					
<i>Ponctuelle ou pendant les vacances</i>	0,0 %	11,6 %	0,0 %	0,0 %	3,4 %
<i>Pendant l'année</i>	32,6 %	68,0 %	19,5 %	38,2 %	42,5 %
<i>Pendant l'année et les vacances</i>	67,4 %	20,4 %	80,5 %	61,8 %	54,1 %
Intégration sociale étudiante : dimension fonctionnelle					
Score moyen d'interactions internes	14,0	9,5	14,0	12,9	12,4
<i>Premier quartile</i>	16,2 %	50,5 %	11,2 %	19,2 %	26,3 %
<i>Deuxième quartile</i>	25,1 %	23,9 %	25,9 %	31,1 %	26,5 %
<i>Troisième quartile</i>	27,7 %	14,8 %	36,6 %	24,5 %	24,4 %
<i>Quatrième quartile</i>	30,9 %	10,8 %	26,3 %	25,3 %	22,8 %
Score moyen d'interactions externes	7,1	3,2	7,1	7,0	5,9
<i>Premier quartile</i>	13,4 %	61,8 %	12,2 %	16,6 %	28,2 %
<i>Deuxième quartile</i>	36,9 %	27,4 %	31,7 %	30,8 %	31,6 %
<i>Troisième quartile</i>	19,4 %	6,0 %	26,8 %	22,1 %	17,4 %
<i>Quatrième quartile</i>	30,4 %	4,8 %	29,3 %	30,5 %	22,8 %
Intégration sociale étudiante : dimension subjective					
Score moyen de soutien apporté	11,2	5,2	12,9	11,5	9,8
<i>Premier quartile</i>	14,4 %	63,8 %	2,9 %	13,4 %	26,8 %
<i>Deuxième quartile</i>	28,0 %	22,4 %	20,0 %	23,2 %	23,8 %
<i>Troisième quartile</i>	30,6 %	11,6 %	35,6 %	31,6 %	26,1 %
<i>Quatrième quartile</i>	27,0 %	2,3 %	41,5 %	31,8 %	23,3 %
Score moyen de valeur du réseau	25,4	18,4	25,2	24,0	22,9
<i>Premier quartile</i>	12,3 %	67,1 %	9,3 %	18,2 %	29,5 %
<i>Deuxième quartile</i>	28,3 %	25,4 %	35,6 %	39,5 %	31,6 %
<i>Troisième quartile</i>	22,3 %	5,0 %	26,3 %	17,4 %	16,5 %
<i>Quatrième quartile</i>	37,2 %	2,5 %	28,8 %	25,0 %	22,4 %
Compétences transversales					
Score moyen en adaptabilité	18,3	16,4	16,3	17,0	17,1
Score moyen en apprentissage continu	21,8	19,6	19,4	18,8	20,0
Score moyen en communication	21,0	19,1	19,5	20,0	20,0
Score moyen en créativité	22,1	20,0	20,3	21,9	21,2
Score moyen en gestion du stress	19,5	16,5	17,0	19,4	18,2
Score moyen en initiative	20,8	17,8	18,1	17,7	18,7
Score moyen en prise de décision	21,6	20,5	19,6	21,6	21,0
Score moyen en raisonnement analytique	22,3	19,9	20,7	20,9	21,0
Score moyen en souci d'obtenir des résultats	18,5	16,0	16,5	16,0	16,8
Score moyen en travail d'équipe	23,4	19,5	21,5	21,3	21,4
Score moyen en sentiment d'efficacité	74,7	65,4	66,6	62,7	67,4
Effectif	382 (28 %)	398 (29 %)	205 (15 %)	380 (28 %)	1365 (100 %)

Tableau 1. Description de la typologie de l'intégration sociale étudiante (suite)

		Groupes				Ensemble
		1	2	3	4	
Buts						
Motifs vocationnels		93,5 %	89,7 %	98,0 %	96,8 %	94,0 %
Motifs disciplinaires		95,0 %	89,4 %	97,6 %	96,8 %	94,3 %
Motifs sociaux		66,8 %	52,0 %	80,5 %	80,8 %	68,4 %
Motifs par défaut		30,1 %	37,7 %	33,2 %	42,9 %	36,3 %
Contexte de formation						
Domaine disciplinaire	<i>Sciences humaines et sociales</i>	28,5 %	30,4 %	22,4 %	19,7 %	25,7 %
	<i>Sciences</i>	29,1 %	23,6 %	2,9 %	31,6 %	24,2 %
	<i>Droit, économie et gestion</i>	17,3 %	26,6 %	22,4 %	30,8 %	24,5 %
	<i>Lettres, langues et sciences du langage</i>	14,4 %	15,3 %	45,9 %	8,7 %	17,8 %
	<i>STAPS</i>	10,7 %	4,0 %	6,3 %	9,2 %	7,7 %
Niveau d'études	<i>L1</i>	5,8 %	39,7 %	18,5 %	88,2 %	40,5 %
	<i>L2</i>	36,4 %	33,7 %	58,5 %	10,8 %	31,8 %
	<i>L3</i>	57,9 %	26,6 %	22,9 %	1,1 %	27,7 %
Effectif de la formation	<i>Premier quartile</i>	43,7 %	28,6 %	24,4 %	4,5 %	25,5 %
	<i>Deuxième quartile</i>	24,6 %	21,9 %	59,0 %	13,9 %	26,0 %
	<i>Troisième quartile</i>	30,6 %	26,4 %	5,9 %	33,7 %	26,5 %
	<i>Quatrième quartile</i>	1,0 %	23,1 %	10,7 %	47,9 %	22,0 %
Redoublant		12,0 %	19,8 %	7,3 %	11,6 %	13,5 %
Caractéristiques sociodémographiques						
Âge	<i>Premier quartile</i>	2,1 %	13,6 %	10,2 %	54,2 %	21,2 %
	<i>Deuxième quartile</i>	14,7 %	20,1 %	40,0 %	35,0 %	25,7 %
	<i>Troisième quartile</i>	36,6 %	20,9 %	36,6 %	6,8 %	23,7 %
	<i>Quatrième quartile</i>	46,6 %	45,5 %	13,2 %	3,9 %	29,4 %
Sexe	<i>Fille</i>	58,9 %	65,1 %	89,8 %	62,1 %	66,2 %
	<i>Garçon</i>	41,1 %	34,9 %	10,2 %	37,9 %	33,8 %
CSP	<i>Défavorisée</i>	23,3 %	28,0 %	20,4 %	23,5 %	24,3 %
	<i>Moyenne inférieure</i>	28,2 %	28,6 %	29,4 %	26,1 %	27,9 %
	<i>Moyenne supérieure</i>	18,5 %	17,7 %	17,9 %	22,9 %	19,4 %
	<i>Favorisée</i>	30,0 %	25,7 %	32,3 %	27,5 %	28,4 %
Conditions de vie et d'études						
Autonomisation	<i>Cohabitant sans AR</i>	13,1 %	18,6 %	15,6 %	26,1 %	18,7 %
	<i>Cohabitant avec AR</i>	9,2 %	6,8 %	15,6 %	3,9 %	8,0 %
	<i>Décohabitant sans AR</i>	50,5 %	53,3 %	53,7 %	65,3 %	55,9 %
	<i>Décohabitant avec AR non indispensable</i>	19,9 %	10,8 %	10,2 %	3,4 %	11,2 %
	<i>Décohabitant avec AR indispensable</i>	7,3 %	10,6 %	4,9 %	1,3 %	6,2 %
Boursier		48,4 %	51,8 %	51,2 %	57,4 %	52,3 %
Mode d'hébergement	<i>Logement familial</i>	22,3 %	25,4 %	31,2 %	30,0 %	26,7 %
	<i>Logement indépendant</i>	61,8 %	54,5 %	46,3 %	40,8 %	51,5 %
	<i>Résidence universitaire et foyer</i>	16,0 %	20,1 %	22,4 %	29,2 %	21,8 %
Décohabitant		77,7 %	74,6 %	68,8 %	70,0 %	73,3 %
Salarié		36,4 %	28,1 %	30,7 %	8,7 %	25,4 %
Effectif :		382 (28 %)	398 (29 %)	205 (15 %)	380 (28 %)	1365 (100 %)

Note : AR = activité rémunérée.

On remarque ainsi qu'il existe une plus grande diversité parmi les étudiants intégrés que parmi les non-intégrés, trois groupes caractérisant les premiers contre un seul pour les seconds. Le groupe 3 rappelle le caractère genré des interactions sociales étudiantes, notamment celles qui impliquent la recherche de soutien dans le groupe de pairs plus souvent associée aux filles (Larose, Roy, 1994), ainsi que la persistance des réseaux antérieurs volontiers associée aux plus jeunes (Boyer, 2000). Le groupe 4 rappelle quant à lui la part belle attribuée aux loisirs et aux interactions externes chez les plus jeunes (Erlich, 1998), tout en révélant peut-être la moindre diversité de la sociabilité offerte par les grandes promotions étudiantes de première année et de certaines filières (Coulon, Paivandi, 2008). Quant au groupe 2, il permet de conforter l'effet négatif de l'âge sur le besoin des étudiants en matière de sociabilité (Cicchelli, Erlich, 2000), mais aussi de percevoir les obstacles que peuvent représenter certaines conditions de vie et d'études comme une plus forte autonomisation découlant d'une activité salariée contrainte et/ou d'une origine sociale moins favorable, effets qui n'étaient pas vraiment perceptibles dans les autres analyses. Enfin, l'apport le plus intéressant de cette typologie est sans nul doute l'identification du groupe 1. En effet, celui-ci se révèle tout d'abord original au regard de la littérature, à la fois à travers le profil qu'il dessine, à savoir une forme de sociabilité complète, plus ouverte en termes de réseau et plutôt associée à une population âgée et indépendante, et en raison de l'association avec les compétences transversales des étudiants, facteur qui n'a jamais été pris en compte.

En croisant ces différents profils avec les indicateurs de réussite, on relève un avantage très significatif des étudiants appartenant au groupe 1. Ces derniers sont en effet bien plus souvent admis à l'issue des examens alors que les étudiants du groupe 4 sont davantage ajournés¹⁰ et que ceux du groupe 2 sont plus souvent défaillants¹¹. Le groupe 1 obtient des notes finales significativement plus élevées à l'inverse du groupe 4 dont les notes sont les plus faibles. De tels résultats laissent présager un lien fort entre intégration sociale étudiante et réussite académique, que nous avons cherché à vérifier en mobilisant nos quatre scores au sein de modèles de régression.

L'hypothèse se confirme sous forme d'effets bruts, c'est-à-dire sans tenir compte des autres variables, puisque les interactions internes et la valeur du réseau sont liées positivement à de plus grandes chances d'être admis et de persévérer ainsi qu'à de meilleures notes finales à l'issue des examens. Les interactions externes et le soutien apporté sont en revanche liés négativement aux performances des étudiants, indiquant ainsi que les aspects les plus extrinsèques et les moins académiques de la sociabilité étudiante peuvent avoir des effets négatifs. Mais la plupart de ces effets disparaissent ou s'amenuisent une fois considéré l'ensemble des déterminants de la réussite étudiante (le passé scolaire des étudiants, leur sentiment d'efficacité et les facteurs institutionnels notamment, qui, à eux seuls, expliquent en priorité la variance des notes et des résultats des étudiants) : seule la valeur du réseau

¹⁰ Ils n'obtiennent pas la moyenne sur l'ensemble des examens.

¹¹ Ils ne se sont pas présentés à tout ou partie des examens.

favorise toutes choses égales par ailleurs la persévérance aux examens, et les effets « négatifs » de l'intégration sociale étudiante sur les performances persistent.

Conclusion

Cet article poursuivait comme objectif d'améliorer les connaissances à la fois sur la socialisation étudiante et sur les déterminants de la réussite universitaire. Si de nombreuses variables ont permis de révéler que les besoins, les ressources et les opportunités en matière d'intégration sociale diffèrent d'un étudiant à l'autre, la faible part de variance expliquée dans nos modèles de régression invite à envisager l'influence d'autres variables, non relevées dans la littérature et donc non prises en compte dans ce travail. Sur ce point, on pourrait réfléchir à d'autres facteurs relatifs notamment à la motivation des étudiants et au rôle des enseignants afin de développer ce qui tient de l'engagement académique et du contexte de formation, soit des catégories de facteurs particulièrement influentes en premier cycle (Duguet *et al.*, 2016). Quatre profils ont néanmoins pu être dressés autour de l'intégration sociale étudiante en licence révélant ces différences de sociabilité en fonction du niveau d'études, du genre, de l'âge et du domaine disciplinaire notamment.

Nos résultats montrent ensuite que l'intégration sociale étudiante, en raisonnant toutes choses égales par ailleurs, n'apparaît pas être un facteur central de la réussite à l'université, mais plutôt un facteur supplémentaire venant s'ajouter aux variables caractérisant les profils de réussite : en effet, si elle n'agit pas directement sur la réussite, elle nous est apparue plus développée chez les étudiants qui cumulent déjà des caractéristiques scolaires et des conditions d'études favorables et qui déclarent en outre des niveaux de compétences élevés (qui développent une sociabilité mature selon notre typologie). Il serait intéressant et pertinent à ce niveau d'analyser comment se construisent, au fil du *curriculum*, ces profils de réussite caractérisés par le cumul de facteurs favorables, et dans quelle mesure cela influe sur les comportements des individus dans leurs parcours académiques.

Bibliographie

Alava S., 1999, « Médiation(s) et métier d'étudiant », *Bulletin des bibliothèques de France*, n° 1, p. 8-15.

Barrera M., Sandler I. N., Ramsey T. B., 1981, « Preliminary development of a scale of social support : studies on college students », *American Journal of Community Psychology*, n° 4, vol. 9, p. 435-447.

Beaud S., 2002, « 80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire », Paris, La Découverte.

Beaud S., Pialoux M., 2001, « Les “bacs pro” à l’université. Récit d’une impasse », *Revue française de pédagogie*, n° 136, p. 87-95.

Beauregard L., Dumont S., 1996, « La mesure du soutien social », *Service social*, n° 3, vol. 45, p. 55-76.

Belghith F., Ferry O., 2015, *Enquête nationale Conditions de vie des étudiants 2013. Intégration et engagement associatif et syndical*, Paris, Observatoire national de la vie étudiante.

Berger J. B., Milem J. F., 1999, « The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence », *Research in Higher Education*, n° 6, vol. 40, p. 641-664.

Bonnet M., 1997, « Temporalités étudiantes : des mobilités sans qualités », *Les annales de la recherche urbaine*, n° 77, p. 63-71.

Boyer R., 2000, « L’entrée à l’université », in Erlich V. et al., *La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales*, Les dossiers DPD-MEN, n° 115, p. 39-66.

Chapman D. W., Pascarella E. T., 1983, « Predictors of academic and social integration of college students », *Research in Higher Education*, n° 3, vol. 19, p. 295-322.

Cicchelli V., Erlich V., 2000, « Se construire comme jeune adulte. Autonomie et autonomisation des étudiants par rapport à leurs familles », *Recherches et prévisions*, n° 60, p. 61-77.

Coulon A., Paivandi S., 2008, *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d’enseignement supérieur*, Rapport pour l’Observatoire national de la vie étudiante.

Duguet A., Le Mener M., Morlaix S., 2016, « Les déterminants de la réussite à l’université. Quels apports de la recherche en éducation ? Quelles perspectives de recherche ? », *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 57, p. 31-53.

Erlich V., 1998, *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Armand Colin, Paris.

Fouquet S., 2013, « Parcours et réussite en licence et en master à l’université », *Note d’information Enseignement supérieur et recherche*, n° 13/02.

Galland O. (dir.), 1995, *Le monde des étudiants*, Paris, Presses universitaires de France.

Gendron B., 2007, « Des compétences émotionnelles au capital émotionnel : une approche théorique relative aux émotions », *Cahiers du CERFEE*, n° 23, p. 9-55.

- Giret J.-F., Morlaix S. (dir.), 2016, *Les compétences sociales et non académiques dans les parcours scolaires et professionnels*, Dijon, Éditions universitaires de Dijon.
- Guilbert L., 2005, « L'expérience migratoire et le sentiment d'appartenance », *Ethnologies*, n° 1, vol. 27, p. 5-32.
- Jellab A., 2011, « La socialisation universitaire des étudiants. Une expérience scolaire à l'épreuve du projet d'apprendre et des projets d'avenir », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, n° 2, vol. 42, p. 115-142.
- Khellil M., 2005, *Sociologie de l'intégration*, Paris, Presses universitaires de France.
- Larose S., Roy R., 1994, *Le réseau social : un soutien potentiel à la transition secondaire-collégial*, Rapport de recherche PAREA, Sainte-Foy (Canada), CEGEP de Sainte-Foy.
- Larose S., Soucy N., Bernier A., Roy R., 1996, « Exploration des qualités psychométriques de la version française du Student Adaptation to College Questionnaire », *Mesure et évaluation en éducation*, n° 1, vol. 19, p. 69-94.
- Mamiseishvili K., 2012, « International student persistence in U.S. postsecondary institution », *Higher Education*, n° 1, vol. 64, p. 1-17.
- Mannan M. A., 2001, « An assessment of the academic and social integration as perceived by the students in the University of Papua New Guinea », *Higher Education*, n° 3, vol. 41, p. 283-298.
- MENESR, 2016, *État de l'enseignement supérieur et de la recherche en France*, n° 9, Paris, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.
- Neuville S., Frenay M., Noël B., Wertz V., 2013, « La persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur : confrontation du modèle de l'intégration sociale et académique de Tinto et du modèle expectancy-value d'Eccles et Wigfield », in Neuville S. *et al.* (dir.), *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain (Belgique), Presses universitaires de Louvain, p. 107-134.
- Paivandi S., 2015, *Apprendre à l'université*, Bruxelles (Belgique), De Boeck supérieur.
- Pascarella E., Terenzini P., 1980, « Predicting freshman persistence and voluntary dropout decisions from a theoretical model », *The Journal of Higher Education*, n° 1, vol. 51, p. 60-75.
- Ruiller C., 2007, « Construction d'une échelle de la perception du soutien social : premiers résultats d'une étude de cas sur un centre hospitalier », 18^e Congrès de l'AGRH, Fribourg (Suisse).
- Schmitz J., Frenay M., 2013, « La persévérance en première année à l'université : rôle des expériences en classe, de l'intégration sociale et de l'ajustement émotionnel », in Neuville S. *et al.* (dir.), *Persévérer et réussir à l'université*, Louvain (Belgique), Presses universitaires de Louvain, p. 83-106.

Schmitz J., Frenay M., Neuville S., Boudrenghien G., Wertz V., Noël B. *et al.*, 2010, « Étude de trois facteurs clés pour comprendre la persévérance à l'université », *Revue française de pédagogie*, n° 172, p. 43-61.

Senécal C. B., Vallerand R. J., Vallières É. F., 1992, « Construction et validation de l'échelle de la qualité des relations interpersonnelles (EQRI) », *Revue européenne de psychologie appliquée*, n° 4, vol. 42, p. 315-324.

Terenzini P. T., Pascarella E., 1978, « The relation of students' precollege characteristics and freshmen year experience to voluntary attrition », *Research in Higher Education*, n° 4, vol. 9, p. 347-366.

Tinto V., 1975, « Dropout from higher Education : A theoretical synthesis of recent research », *Review of Educational Research*, n° 1, vol. 45, p. 89-125.

Vaux A., Phillips J., Holly L., Thomson B., Williams D., Stewart D., 1986, « The social support appraisals (SS-A) scale : studies of reliability and validity », *American Journal of Community Psychology*, n° 2, vol. 14, p. 195-219.

Résumé

La socialisation au milieu universitaire constitue un enjeu, à la fois pour les étudiants qui sortent de l'enseignement secondaire, mais aussi pour les établissements soucieux du bien-être et de la réussite des étudiants qu'ils accueillent. Cet article propose une (re)définition du concept d'intégration sociale appliqué à la population étudiante, et en étudie les conditions et les effets pour des étudiants de premier cycle universitaire. Les analyses révèlent que de nombreux facteurs interviennent dans l'explication des différences d'intégration entre étudiants, et qu'une socialisation réussie constitue un gage supplémentaire d'une plus grande réussite académique pour certains étudiants.

L'auteur

Julien Berthaud

julien.berthaud@u-bourgogne.fr

Docteur en sciences de l'éducation, ingénieur de recherche à l'Institut de recherche sur l'éducation (IREDU), université de Bourgogne Franche-Comté, Dijon.

Thèmes de recherche : déterminants de la réussite étudiante ; conditions de vie et d'études à l'université ; socialisation et parcours des étudiants.

À notamment publié

Béduwé, C., Berthaud, J., Giret, J.-F., Solaux, G., 2018, « Les relations entre l'emploi salarié et les interruptions d'études à l'université », *Education et sociétés*, n°41, p. 7-25.

Berthaud, J., 2017, « Mesurer les compétences transversales des étudiants : apports et limites d'une grille d'auto-évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 40, n°3, p. 1-35.

Perret C., Berthaud J., Benoist S., 2013, « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "Réussite en licence" selon les acquis initiaux des étudiants », *Revue française de pédagogie*, n° 183, p. 83-98.